



JOURNAL OF THE RESEARCH CENTRE
AT THE LATVIAN ACADEMY OF CULTURE

CULTURE CROSSROADS

VOLUME 15
2020

Culture Crossroads is an international peer-reviewed journal published by the Research Centre of the Latvian Academy of Culture.

EDITORIAL TEAM

Editors-in-chief

PhD Ana León-Manzanero, Latvian Academy of Culture, Latvia

PhD Iban Mañas Navarrete, University of Barcelona, Spain

Managing editor

Mg.sc.soc. Ance Kristāla, Latvian Academy of Culture, Latvia

EDITORIAL BOARD

PhD María Ester Brenes Peña, University of Cordoba, Spain

PhD Nekane Celayeta Gil, University of Navarra, Spain

PhD Rocío Cuberos Vicente, University of Barcelona, Spain

PhD Ricardo Enguix Barber, Kaunas University of Technology, Lithuania

PhD Vicenta González Argüello, University of Barcelona, Spain

PhD in Education José Hernández Ortega, Complutense University of Madrid, Spain

PhD Matias Hidalgo Gallardo, University of Bergamo, Italy

PhD Tatiana Hunko, Dnipro University of Technology, Ukraine

PhD Kseniia Iakushkina, Saint Petersburg State University, Russian Federation

PhD Anna V. Ivanova, Saint Petersburg State University, Russian Federation

Dr.art. Anna Kalve, Latvian Academy of Culture, Latvia

PhD Esther Linares Bernabéu, University of Alicante, Spain

PhD María del Carmen Méndez Santos, University of Alicante, Spain

PhD Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes Warsaw, Poland

PhD Cristina Rodríguez García, Masaryk University, Czech Republic

PhD Elisa Rosado Villegas, University of Barcelona, Spain

PhD Isabel Santos Gargallo, Complutense University of Madrid, Spain

Artist

Rihards Delves

ISSN 2500-9974

CONTENT / ÍNDICE

Ana León-Manzanero, Iban Mañas Navarrete. Introduction. Teaching And Learning Spanish For Cross-Cultural Communication.....	5
Ana León-Manzanero, Iban Mañas Navarrete. Introducción. Enseñar y aprender español para la comunicación intercultural.....	8
Ana León-Manzanero, José Hernández Ortega. De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos.....	12
Becoming An Intercultural Speaker In Spanish By Means Of Project Based Learning	
Juan Albá, Gerdientje Oggel, Olivia Espejel, Joan-Tomàs Pujolà. Factores de éxito de un proyecto de telecolaboración en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas	26
Success Factors Of A Telecollaboration Project In The Context Of Second Language Teaching And Learning	
Olvido Andújar-Molina. Brujas, princesas, ogros y dragones: la enseñanza de la lengua a través del cuento popular.....	54
Witches, Princesses, Ogres And Dragons: Teaching The Language Through Folktales	
Genny Bonilla Latorre, Ernesto Puertas Moya. La enseñanza de E/L2 a mujeres inmigrantes. Reflexiones en torno a una experiencia docente	63
Teaching Spanish As A Second Language To Immigrant Women. Reflections About Classroom Experiences	
María del Carmen Méndez Santos. La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos.....	74
The Demotivation Of Adult Students Of SFL: An Approach From The Complex Dynamic Systems Theory	
Iban Mañas Navarrete, María José Centelles Cuart. Adecuación textual, complejidad y precisión morfosintáctica y léxica en la expresión escrita de adolescentes en E/L2.....	92
Adequacy, Morphosyntactic And Lexical Complexity And Accuracy Of Adolescent L2 Spanish Writing	

Alfonso Rascón Caballero. La información sintáctica en los diccionarios bilingües y monolingües de aprendizaje.....	117
Syntactic Information In Bilingual And Learner's Dictionaries	
Dámaso Izquierdo-Alegría. La modalidad epistémica en ELE: retos en la descripción de la semántica de varias unidades en materiales didácticos.....	132
Epistemic Modality In SFL: Challenges In The Description Of The Semantics Of Some Units In A Corpus Of Didactic Materials	
Vicente J. Marcet Rodríguez. Recursos didácticos para el uso de textos históricos en la enseñanza de ELE	145
Educational Resources For The Use Of Ancient Texts In SFL Classroom	
María Martínez-Atienza de Dios, Alfonso Zamorano Aguilar. La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE	163
Linguistic Theory As The Basis Of Training For Teaching SFL	

INTRODUCTION

TEACHING AND LEARNING SPANISH FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The Latvian Academy of Culture (LAC) has been acknowledged as one of the key institutions contributing to the consolidation of Spanish language teaching in Latvia. Nowadays this institution of higher education and research is one of the main agents in the configuration of the role that both Spanish language and culture play in the Baltic States.

In 2015, a proposal from the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Languages to organize and host an International Conference on Teaching Spanish as a Foreign Language (*Jornadas de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Riga*) was approved and encouraged by the Rector of LAC, *Prof. Dr.art.* Rūta Muktupāvela. As a result, since 2015 every year in October the Theatre House of the LAC (*Zirgu Pasts*) has become a home for Spanish language professors, researchers and teachers from different countries and institutions (around 300 attendees and 50 speakers from over a dozen countries have been registered within the five editions of the Conference).

In October 2019, on the occasion of the 5th anniversary, *Prof. Dr.sc.soc.* Anda Laķe, Head of the LAC Research Center, offered to release a special volume of *Culture Crossroads* in order to provide an insight into the main research lines presented at the Conference over the years of its existence. After six months of rigorous work, ten manuscripts were selected for the publication. Their authors are seventeen professors, researchers and teachers from different institutions located in seven countries (Czechia, Latvia, Lithuania, Netherlands, Poland, Russian Federation and Spain).

In this special issue of *Culture Crossroads* all articles have been written in Spanish not only because it is the official language of the Conference, but also to underline the contribution of plurilingualism to engage individuals in cross-cultural communication. According to the last report released by the Cervantes Institute (*Instituto Cervantes*), Spanish language is spoken by more than 580 million people in the world. Moreover, close to 483 million people speak Spanish as a native language, which qualifies it to hold second place among world languages by number of native speakers. These figures confirm that, beyond certificates or degrees, by learning Spanish language students receive a master key to connect with a vast number of Spanish speakers belonging to different cultures. The reflection on this idea made the motto underlying the present volume to emerge: teaching and learning Spanish for cross-cultural communication.

The first contribution, by **Ana León-Manzanero** and **José Hernández Ortega**, presents the theoretical framework for intercultural communicative competence and reflects on the importance of engaging students in intercultural encounters as a part of

the foreign language (FL) learning process. The authors point at project-based learning as an optimal methodological approach to promote activities and attitudes that shape the intercultural speaker.

The work presented by **Juan Albá Duran**, **Gerdientje Oggel**, **Olivia Espejel Nonell** and **Joan-Tomàs Pujolà Font** illustrates the potential of telecollaborative projects and a way to make the most of these learning experiences. In this article the authors describe the preparation and implementation phases of an international telecollaboration project between two universities and, in addition, they identify the main success factors for this type of projects. Their analysis highlights the importance of reciprocity between learners to establish common learning goals and strengthen their commitment to the project. This is precisely the intention of the proposal that **Olvido Andújar-Molina** presents in her paper. The work is based upon the didactic potential of traditional oral literature, specifically folk-tales. As a cultural manifestation, these stories offer multiple learning opportunities to develop cross-cultural skills in the FL classroom. By comparing different traditions of oral literature, students become aware of the differences between them as well as what they share and what they have in common.

The ability to recognize common traits between cultures is a determining capacity in the intercultural speaker shaping process, who should also manage an image of the other free of prejudices and stereotypes. The article by **Genny Bonilla Latorre** and **Ernesto Puertas Moya** invites teachers to reflect on this issue from the area of teaching Spanish to immigrants. Particularly, their work brings the reality of immigrant women SFL students closer to the teachers, by means of analyzing learner's needs and offering some pedagogical guidelines to promote students' interest towards the language and culture of the host country. The authors focus their attention on gamification as a pedagogical tool, as well as on the affective and emotional component of language learning.

The affective dimension in learning FLs is also addressed in the contribution of **María del Carmen Méndez Santos** through a study on the demotivation of adult SFL students. From the results obtained in this work, the author presents a set of observations that might help to improve the SFL teaching process. Knowing what causes demotivation in students is an essential starting point for teachers to develop precise and effective teaching strategies. The benefits of making well-founded pedagogical decisions might potentially be reflected both in the attitude of the students as well as in the process of language acquisition itself.

The study by **Iban Mañas Navarrete** and **María José Centelles Cuart** focuses on the development of written expression in SFL based on the analysis of texts by adolescents, participants in an international exchange project between two schools. The research supposes a description of the productions written by Spanish and Russian adolescents in terms of complexity, correction, and textual adequacy. The analysis of the written productions collected within the framework of an intercultural project implies as well the possibility of evaluating the results of the project and weighing its contribution to the development of the linguistic competence of the students.

In addition to student performance, any attempt to determine the scope of a pedagogical initiative such as intercultural projects should take into account the available learning tools and the necessary skills on the part of the teachers involved. **Alfonso Rascón Caballero's** proposal focuses on the first element. The author analyses several dictionaries for SFL students, both monolingual and bilingual, with the aim of identifying the criteria for preparing lexical verb entries, and specifically information on their syntactic combinatory. The dictionary as a learning tool can be an enhancer of learner autonomy as long as it is adjusted to their needs and didactic objectives. Other learning tools perhaps less extensive but equally powerful can be found in **Vicente J. Marcet Rodríguez's** work, which collects proposals and teaching materials encouraging SFL teachers to harmoniously present both linguistic and cultural content throughout ancient texts illustrating the history of the language. However, identifying the sociocultural elements involved in the evolution of a language demands from FL teachers a certain training, in order to adequately manage the basic aspects of the discipline and accurately present this knowledge in the classroom.

An essential part of teacher training relies on linguistic knowledge, specifically, on mastering the elements and the rules of the language system. The last two contributions of this monograph emphasize precisely this aspect. In the study by **Dámaso Izquierdo-Alegría**, an in-depth analysis of the treatment of epistemic modality expressions in SFL teaching materials is conducted. After a detailed semantic description of a set of lexical units, the author draws attention to some inconsistencies detected in the treatment of these units in the analyzed manuals. Given this evidence, the need for SFL teachers to develop a critical metalinguistic awareness is incontestable, as supports the study by **María Martínez-Atienza de Dios** and **Alfonso Zamorano Aguilar**. In their work, the authors describe three tenses of the Spanish verbal system in a corpus of grammars and reference works for the SFL teacher and student. From the analysis of the examples and the terminology presented by the materials, the authors reconstruct the underlying linguistic theory. This reflective work directly challenges language teachers and highlights the need for a solid linguistic training to offer solvent and appropriate explanations to students.

We would like to close this preface with a sincere congratulation to the authors on their excellent research works and with the expression of our deep gratitude to the Latvian Academy of Culture for encouraging the International Conference on Teaching Spanish as a Foreign Language (*Jornadas de ELE en Riga*) to become a multicultural meeting point, which is open to innovative research and continuous reflection on teaching practice.

Editors-in-chief

PhD Ana León-Manzanero
Latvian Academy of Culture

PhD Iban Mañas Navarrete
University of Barcelona, Spain

INTRODUCCIÓN

ENSEÑAR Y APRENDER ESPAÑOL PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La Academia de Cultura de Letonia (LAC según sus siglas internacionales) ha sido reconocida como una de las instituciones clave que garantizaron la consolidación de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Letonia. En la actualidad, este centro de enseñanza superior universitaria y de investigación es uno de los principales agentes que contribuyen a la configuración del papel que desempeña la lengua y cultura española en los Países Bálticos.

En 2015 Dña. Rūta Muktupāvela, rectora de la LAC, aprobó e impulsó la propuesta del Departamento de Comunicación Intercultural y Lenguas Extranjeras de organizar unas Jornadas de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Como resultado, desde 2015 cada octubre la Casa del Teatro de la LAC (*Zirgu Pasts*) ha abierto sus puertas a los numerosos profesores e investigadores de diferentes países e instituciones que han participado en las Jornadas de ELE en Riga (en las cinco ediciones organizadas hasta ahora se han registrado en torno a 300 asistentes y 50 ponentes de más de una docena de países).

En octubre de 2019, con motivo del quinto aniversario de las Jornadas, la Dra. Anda Laķe, directora del Centro de investigación de la LAC, propuso publicar una edición especial de la revista *Culture Crossroads* para reunir las principales líneas de investigación presentadas en las Jornadas a lo largo de sus cinco años de andadura. Tras seis meses de riguroso trabajo, fueron seleccionados diez manuscritos firmados por diecisiete investigadores y profesores que desempeñan su labor en instituciones de siete países (España, Federación Rusa, Lituania, Letonia, Países Bajos, Polonia y República Checa).

En este número especial de la revista *Culture Crossroads* los artículos han sido redactados en español no solo por tratarse de la lengua oficial de las Jornadas de ELE en Riga, sino también con el fin de subrayar la aportación del plurilingüismo al fomento de la comunicación intercultural. Según el último informe publicado por el Instituto Cervantes, más de 580 millones de personas son hablantes de español, de los cuales cerca de 483 millones lo consideran su lengua materna. Atendiendo a estos datos, el español ocupa la segunda posición entre las lenguas del mundo por número de hablantes nativos. Las cifras evidencian que, más allá de certificados y títulos, los estudiantes que aprenden español reciben una llave maestra que facilita el contacto con numerosos hablantes de español que pertenecen a culturas diversas. La reflexión sobre esta idea hizo emerger el hilo conductor del presente volumen: enseñar y aprender español para la comunicación intercultural.

La primera contribución, a cargo de **Ana León-Manzanero** y **José Hernández Ortega**, parte del marco teórico de la competencia comunicativa intercultural y reflexiona sobre la importancia de desarrollar las habilidades interculturales de los estudiantes desde una enseñanza capaz de aprovechar las oportunidades que emergen del encuentro entre dos lenguas y de sus respectivas culturas. La enseñanza de lenguas extranjeras (LEs) cuenta con propuestas pedagógicas óptimas, como el aprendizaje basado en proyectos, para promover actividades y actitudes que forman al hablante intercultural.

El trabajo que presentan **Juan Albá Duran**, **Gerdientje Oggel**, **Olivia Espejel Nonell** y **Joan-Tomàs Pujolà Font** ilustra el potencial que encierran los proyectos telecolaborativos y cómo sacar el máximo provecho de estas experiencias de aprendizaje. Los autores describen las fases de preparación e implementación de un proyecto de telecolaboración internacional entre dos universidades y, además, identifican los factores que inciden de manera decisiva en el éxito de este tipo de proyectos. En su análisis se subraya la importancia de la reciprocidad entre aprendientes para establecer objetivos de aprendizaje comunes y fortalecer su compromiso con el proyecto. Precisamente con esta intención arranca la propuesta que presenta **Olvido Andújar-Molina** en su trabajo, basada en el potencial didáctico de la literatura tradicional oral, en concreto de los cuentos populares. Como manifestación cultural, estos relatos ofrecen múltiples oportunidades de aprendizaje para desarrollar la interculturalidad en el aula de LEs. Cuando el estudiante compara distintas tradiciones de literatura oral toma conciencia de las diferencias entre ellas, pero también de lo que comparten y lo que tienen en común.

La habilidad para reconocer rasgos comunes entre culturas es una capacidad determinante en la formación del hablante intercultural, que debe, además, manejar una imagen del otro libre de prejuicios y estereotipos. El artículo de **Genny Bonilla Latorre** y **Ernesto Puertas Moya** invita a los docentes a reflexionar sobre esta cuestión desde el área de la enseñanza del español a inmigrantes. En concreto, su trabajo acerca la realidad de las mujeres inmigrantes estudiantes de ELE a los profesores a partir de un análisis de necesidades y algunas directrices pedagógicas para favorecer el aprendizaje de la lengua y de la cultura del país de acogida. Los autores otorgan un peso importante a la gamificación como estrategia didáctica, así como al componente afectivo y emocional en el aprendizaje de LEs.

La dimensión afectiva en el aprendizaje de LEs se aborda también en la contribución de **María del Carmen Méndez Santos** a través de un estudio sobre la desmotivación de los estudiantes adultos de ELE. De los resultados obtenidos en este trabajo se desprende un conjunto de observaciones que la autora presenta a modo de recomendaciones con el objetivo de mejorar la enseñanza del ELE. Para los docentes, conocer lo que provoca desmotivación en los estudiantes es un punto de partida imprescindible para elaborar estrategias didácticas precisas y efectivas. Los beneficios de tomar decisiones pedagógicas bien fundamentadas se reflejarán potencialmente tanto en la actitud de los estudiantes como en el mismo proceso de adquisición de la lengua.

El estudio de **Iban Mañas Navarrete** y **María José Centelles Cuart** se centra en el desarrollo de la expresión escrita en español LE a partir del análisis de textos de

adolescentes, participantes en un proyecto internacional de intercambio epistolar entre escuelas. La investigación supone una descripción de las producciones escritas por adolescentes españoles y rusos en términos de complejidad, corrección y adecuación textual. El análisis de las producciones originadas en el marco de un proyecto intercultural implica, al mismo tiempo, la posibilidad de evaluar los resultados del proyecto y ponderar la contribución de este al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

Además de la actuación de los estudiantes, cualquier intento de determinar el alcance de una iniciativa pedagógica como los proyectos interculturales debe tener en cuenta las herramientas de aprendizaje disponibles y las habilidades necesarias por parte de los profesores involucrados. Sobre el primer elemento pone el foco la propuesta de **Alfonso Rascón Caballero**. El autor analiza varios diccionarios dirigidos a estudiantes de ELE, tanto monolingües como bilingües, con el objetivo de identificar los criterios de elaboración de las entradas léxicas de verbos, y en concreto la información sobre su combinatoria sintáctica. El diccionario, como herramienta de aprendizaje, puede ser un potenciador de la autonomía del estudiante, siempre y cuando se ajuste a sus necesidades y a los objetivos didácticos. Otras herramientas de aprendizaje, quizá menos extendidas pero igualmente potentes, las podemos encontrar en el trabajo de **Vicente J. Marcet Rodríguez**, que recoge propuestas y materiales didácticos que ofrecen al profesor la posibilidad de trabajar de manera armónica contenidos lingüísticos y culturales a través de textos antiguos que ilustran la historia de la lengua. Sin embargo, reconocer los elementos socioculturales que intervienen en la evolución de una lengua requiere cierto grado de formación del profesor de LEs; esto le permite al docente manejar adecuadamente los aspectos básicos de la disciplina para poder trabajar estos conocimientos en el aula de manera precisa.

Parte esencial de la formación del docente se concentra en los conocimientos sobre la lengua, en concreto, sobre los elementos del sistema lingüístico y su funcionamiento. Las dos últimas contribuciones de este monográfico ponen el acento precisamente en este aspecto. En el estudio de **Dámaso Izquierdo-Alegría** se desarrolla un profundo análisis del tratamiento de las expresiones de modalidad epistémica en materiales didácticos de ELE. Tras una detallada descripción semántica de un conjunto de unidades léxicas, el autor llama la atención sobre algunas inconsistencias detectadas en el tratamiento de estas unidades en los manuales analizados. Ante esta evidencia, resulta incontestable la necesidad de desarrollar una conciencia metalingüística crítica por parte del profesor de ELE. En esta misma dirección se desarrolla el estudio de **María Martínez-Atienza de Dios** y **Alfonso Zamorano Aguilar**. Los autores realizan en su trabajo la descripción de tres tiempos del sistema verbal español en diferentes gramáticas y obras de referencia para el profesor y el estudiante de ELE. A partir del análisis de los ejemplos y la terminología que presentan los materiales, los autores reconstruyen la teoría lingüística subyacente en estas obras. Este trabajo de reflexión interpela directamente a los docentes y pone de manifiesto la necesidad de una formación lingüística sólida, que les permita ofrecer explicaciones solventes y apropiadas a los estudiantes.

Quisiéramos que nuestras palabras de cierre en este prefacio fueran, en primer lugar, de felicitación a los autores por sus excelentes trabajos, y en segundo, de profundo agradecimiento a la Academia de Cultura de Letonia por hacer de las Jornadas de ELE en Riga un espacio abierto a la investigación, la reflexión sobre la práctica docente y la convivencia de profesores de español de diferentes países y culturas.

Los editores

PhD Ana León-Manzanero
Academia de Cultura de Letonia

PhD Iban Mañas Navarrete
Universidad de Barcelona

DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL A HABLANTES INTERCULTURALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

BECOMING AN INTERCULTURAL SPEAKER IN SPANISH BY MEANS OF PROJECT BASED LEARNING

Dra. Ana León-Manzanero

Academia de Cultura de Letonia, Letonia

Dr. José Hernández Ortega

Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract

Taking as a starting point the dimension of Spanish as a foreign language learners as intercultural speakers [Instituto Cervantes 2006], we will insert this concept into the general framework for foreign language teaching [Byram and Zarate 1997; Byram 2009] and present project-based learning as an effective methodological approach for learners to become mediators between their own culture and the target culture. A proper implementation of PBL in SFL classes (as well as in those where subjects are taught by using SFL as a lingua franca) will generate real communicative needs that will allow students to acquire and consolidate knowledge in a motivating and significant context. In the last part of the article we will illustrate the project-based learning theory by providing recent examples of its implementation which have contributed to train SFL students to become intercultural speakers.

Keywords: *intercultural speaker, intercultural communicative competence, project-based learning, Spanish as a Foreign Language.*

Resumen

Tomando como punto de partida la dimensión del aprendiz de español como hablante intercultural [Instituto Cervantes 2006] insertaremos su concepto en el marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras [Byram y Zarate 1997; Byram 2009] y presentaremos el aprendizaje basado en proyectos como un enfoque metodológico eficaz para que los discentes se conviertan en mediadores entre la cultura de estudio y la propia. Una aplicación adecuada del mismo, tanto en las clases

de español como lengua extranjera (ELE) como en aquellas en las que se apueste por enseñar contenidos a través del español, generará necesidades comunicativas reales que permitirán a los estudiantes adquirir y consolidar conocimientos en un contexto motivador y significativo. En la última parte del artículo ilustraremos la teoría del aprendizaje basado en proyectos con ejemplos recientes de su puesta en práctica en el ámbito de la enseñanza de ELE que han contribuido a la formación del alumno como hablante intercultural.

Palabras clave: *hablante intercultural, competencia comunicativa intercultural, aprendizaje basado en proyectos, español como lengua extranjera.*

Introducción

Ser competente en una lengua extranjera implica la capacidad de interactuar con otros hablantes de la misma, sean nativos o no. Dicha interacción supone un encuentro entre culturas que puede derivar en falta de entendimiento o incluso confrontación si la competencia comunicativa no se presenta acompañada de la competencia intercultural, es decir, aquella que “*identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures*” [Meyer 1991: 137] y que determina en los estudiantes de lenguas extranjeras “[...] *their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality*” [Byram et al. 2002: 9–10].

Todo ello fue tenido muy en cuenta a lo largo de los años 90 en la preparación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [Consejo de Europa 2002], y motivó ciertas reconsideraciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994 que quedarían plasmadas en su reelaboración de 2006. Así, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [Instituto Cervantes 2006] asignó tres papeles al aprendiz de español como lengua extranjera:

- *El alumno como **agente social**, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.*
- *El alumno como **hablante intercultural**, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.*
- *El alumno como **aprendiente autónomo**, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.*

La presencia de estas tres dimensiones complementarias e interdependientes supuso un avance importante frente al Plan Curricular de 1994, que, aunque ya incluía la dimensión de agente social del alumno, apenas mencionaba las otras dos. En los *Niveles de referencia* [Instituto Cervantes 2006] la dimensión del hablante intercultural y aprendiente autónomo adquirieron peso y entidad, puesto que se presentaron ampliamente desarrolladas en las listas de objetivos generales y de contenidos. Por otra parte, su importancia se vio incrementada cuando en 2012 el Instituto Cervantes presentó entre las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras la de “*facilitar la comunicación intercultural*” (en relación directa con la dimensión de hablante intercultural del alumno) y la de “*implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*” (en alusión a la de aprendiente autónomo) [Instituto Cervantes 2018: 8].

Si bien nuestro artículo está centrado en el estudiante de español como hablante intercultural, no debemos olvidar los otros dos vértices del triángulo, pues tanto la necesidad de convertirse en agente social como en aprendiente autónomo están directamente relacionadas con el enfoque metodológico que presentaremos en la segunda parte del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos.

1. El aprendiz de ELE como hablante intercultural

El convencimiento de que el objetivo de alcanzar un nivel de competencia lingüística cercana a la de un hablante nativo debía ser desacralizado [Byram y Zarate 1997: 9], abrió las puertas de la enseñanza de lenguas extranjeras a un nuevo concepto: el del hablante intercultural (*intercultural speaker*). El término fue acuñado por Michael Byram e introducido en la literatura académica a través de obras colectivas [Byram y Zarate 1997; Byram et al. 2001; Byram et al. 2002] y trabajos individuales [Byram 2009] para describir al aprendiz de una lengua que “*has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations and differences*” [Byram et al. 2001: 5]. En este sentido, los hablantes interculturales son también “*mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity*” [Byram et al. 2002: 9].

La amplia obra de Byram se perfila como fuente directa para la introducción del término *hablante intercultural* en el PCIC. En el MCER no está presente, aunque sí hay referencias evidentes a esta dimensión del alumno. Por un lado, en el planteamiento general del volumen se afirma que:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. [MCER 2002: 47]

Por otro, en el apartado en el que se enumeran las destrezas y habilidades de carácter práctico, se definen las interculturales como:

- *La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*
- *La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*
- *La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.*
- *La capacidad de superar relaciones estereotipadas.* [MCER 2002: 102]

Todas ellas parecen tener un claro referente en el modelo presentado por Byram para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del aprendiz de lenguas extranjeras y promover que se convierta en hablante intercultural y mediador [Byram et al. 2002: 11–13]. Dicho paradigma estaría basado en:

- actitudes interculturales, como la relativización de valores, creencias y comportamientos culturales propios y la apertura ante los ajenos;
- conocimiento teórico y práctico de los procesos y relaciones sociales;
- la capacidad de interpretar productos tangibles e intangibles generados por otras culturas y de relacionarlos con la propia;
- la capacidad de sentir curiosidad hacia nuevas culturas e interactuar con ellas;
- la conciencia crítica hacia los productos culturales independientemente de su procedencia.

La combinación de actitudes, conocimientos y capacidades se encuentran también en la propuesta de Meyer [1991: 142–143], que identificó tres niveles en el avance de los aprendices de una lengua hacia la consecución de la competencia intercultural:

- parten de un primer estadio (nivel monocultural) en el que esta es inexistente y por lo tanto interpretan la cultura ajena a través de la propia, con lo que imperan los estereotipos y los clichés;
- a continuación, pasan por un nivel intercultural, en el que son capaces de percibir y explicar las diferencias entre la cultura propia y la ajena;
- finalmente alcanzan el nivel transcultural, en el que pueden resolver problemas interculturales a través de la cooperación y la comunicación, defender el estatus de cada cultura mediante la comprensión de las diferencias y desarrollar también de este modo su propia identidad.

Sin embargo, los tres estadios establecidos por Meyer sugieren además que, en su aspiración a alcanzar el nivel transcultural, el alumno debe mantener no solo una actitud proclive a la interculturalidad, sino también pasar a la acción (“*the learner is able to evaluate [...], solve [...], negotiate [...]*” [Meyer 1991: 142–143]). En este sentido, su propuesta entronca con la de los expertos del Consejo de Europa, que en su informe sobre el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación la definieron como “*a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action [...]*” [Huber y Reynolds 2013: 16–17], y subrayaron la importancia de que los métodos de enseñanza-aprendizaje, enfoques pedagógicos y actividades promuevan que los aprendices participen de forma activa y no sean meros receptores de información [Huber y Reynolds 2013: 30–47]. Más específicamente apelaron a un aprendizaje experiencial (*experiential learning/learning by doing*) basado en la cooperación entre iguales (*cooperative learning*), mencionando el trabajo por proyectos (*project work*) como ejemplo de enfoque implementado con éxito en diferentes contextos educativos [Huber y Reynolds 2013: 37–38].

Por nuestra parte, consideramos que el trabajo por proyectos (*project work*) [Ribé y Vidal 1993] en la enseñanza de ELE podría vincularse al enfoque por tareas (*task-based approach*) [Estaire y Zanón 1994], donde los alumnos ejecutan una serie de tareas preparatorias encaminadas a la realización de un pequeño proyecto o tarea final, generalmente como colofón de una o varias unidades estudiadas. Sin embargo, entendemos que para que el alumno de lenguas extranjeras se desarrolle como hablante intercultural y mediador se debe otorgar a los proyectos una dimensión mayor, de ahí que nuestra propuesta sea no el trabajo por proyectos sino el aprendizaje basado en proyectos o ABP (*project based learning, PBL/PjBL*). En el ABP los proyectos realizados son más complejos y requieren mayor duración, puesto que se les considera “*el plato principal, no el postre*” [Larmer y Mergendoller 2010]. Por otra parte, llevan implícita la condición de trascender el aula y alcanzar un destinatario real, lo cual suele verse traducido en la participación de las TIC [Cascales et al. 2017; Badía y García 2006].

A pesar de nuestra distinción terminológica, la mayoría de los trabajos previos publicados en español mantienen la alternancia entre aprendizaje basado en proyectos (ABP) y trabajo por proyectos (TPP) a lo largo de sus páginas, como si de un único enfoque se tratara. Si bien lo consideramos inconsistente y poco acertado, hemos optado por ser flexibles en cuanto al uso que otros autores hacen de ambos términos, ya que en caso contrario deberíamos descartar propuestas que, más allá de las etiquetas conceptuales, pueden hacer aportaciones interesantes desde un punto de vista práctico.

2. Fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje basado en proyectos

El ABP es un modelo de instrucción centrado en el alumno, orientado tanto al proceso como al producto final, que promueve el aprendizaje colaborativo y significativo, y que genera entornos de enseñanza-aprendizaje motivadores, en la actualidad estrechamente vinculados al uso de las TIC. Se trata de un aprendizaje contextualizado cuyo contenido, procedente siempre del currículo académico, suele trascenderlo para desarrollarse en un ámbito interdisciplinario. El marco teórico del ABP se erige a partir de investigaciones previas que sitúan el modelo constructivista de adquisición del conocimiento como referencia diferencial, gracias a los trabajos de Dewey [2008], Vigotsky [1995], Piaget [1981], Bruner [1987] o Ginsburg y Opper [1987].

El éxito del ABP no será posible sin un planteamiento apropiado, cuyo inicio estará marcado por una pregunta que suscite la curiosidad de los alumnos, los motive a iniciar el proceso y mantenga su interés durante su desarrollo. Esta pregunta guía (*driving question* para Marx et al. [1994]) supone el mayor de los retos para los profesores, puesto que es la que permite hilvanar el proyecto a partir de la sugestión del alumnado para crear el conocimiento. Asimismo, es el eje sobre el cual el docente debe percibir los contenidos curriculares como un conjunto dinámico de ideas a explorar más allá de erigirse como un conjunto de ideas fijas a transmitir.

Esta perspectiva de currículo flexible y adaptable (condición necesaria para la construcción del ABP) también fue destacada por Thomas [2000: 3–4] en su descripción de los cinco criterios constitutivos de este modelo de aprendizaje, en el cual los proyectos:

- son centrales y no periféricos al currículo, por lo que el diseño de actividades demanda tanto del conocimiento curricular como del potencial del alumno, derivado de sus intereses e inquietudes;
- están centrados en preguntas o problemas que conducen al estudiante al hallazgo de los conceptos fundamentales y esenciales de una disciplina;
- deben incluir actividades que impliquen al discente en un proceso de transformación y construcción del conocimiento;
- están dirigidos en gran medida por el alumnado;
- ofrecen resultados auténticos, no escolares o academicistas, y deben contar con un destinatario real.

Si circunscribimos el término proyecto al marco teórico del ABP en sentido estricto frente a otros marcos afines (trabajo por proyectos, enfoque por tareas, aprendizaje basado en problemas), la revisión bibliográfica realizada por García y Pérez [2018] nos muestra que existen varias propuestas para establecer sus etapas

de desarrollo, entre las que el modelo del Buck Institute for Education (BIE) cuenta con gran aceptación. Dicho modelo diferencia cinco fases que García y Pérez [2018: 47–48] resumen como sigue:

- visualizar el final del proyecto, el objetivo a alcanzar, y tenerlo siempre presente;
- generar una pregunta “motriz” significativa que movilice hacia el objetivo;
- establecer los criterios de evaluación de los resultados;
- hacer un plan del proyecto que incluya la organización de tareas, criterios para la recopilación de recursos, pautas para la difusión;
- gestionar el proyecto.

Si bien las cuatro primeras fases necesitan del mismo tipo de implicación por parte de alumnos y profesores, según el modelo del BIE la fase de gestión recaerá directamente sobre el profesor, que deberá: orientar a los estudiantes hacia la consecución de los objetivos; formar equipos de trabajo y promover la colaboración; organizar las tareas, revisar sus resultados y valorarlos; aclarar dudas; evaluar el proyecto y fomentar la reflexión sobre él [García y Pérez 2018: 48].

Entre los retos que supone la aplicación del ABP en el aula, Marx et al. [1997] señalaron la importancia de la optimización del tiempo empleado por el alumnado, ya que se enfrenta a una flexibilidad temporal y de consecución de los objetivos que ha de aprender a gestionar con ayuda del profesor. Por su parte Tamin y Grant [2013: 74] hicieron girar en torno a la figura del docente algunas de las principales dificultades que entraña la implantación del ABP:

As teachers get introduced to project-based learning, they tend initially to rely on the transmission of knowledge approach, the way they have been used to teach [...]. They need time to transition towards the constructivist approach of PjBL, whether it is in sharpening their skills or changing their beliefs. [...] teachers must be able to recognize and accept a shift in their function and become comfortable with implementing student-centered pedagogies, such as PjBL. In addition, teachers need to tolerate the ambiguity and flexibility of the dynamic environment created by the student-centered approach. Also, they should promote an environment of inquiry and challenge, which is key to gaining an intrinsic value of learning [...]. However, teachers might not find it easy to do so.

En el ABP el profesor pasa de ejercer la unidireccionalidad informativa y ser centralizador de todo cuanto ocurre alrededor del aprendizaje a convertirse en un catalizador de sinergias, comportamientos y motivaciones del alumnado. Su función es esencial en la constitución de la promoción del aprendizaje indirecto de los discentes, facilitado por orientaciones y estimulaciones con base en la experiencia y

el ámbito en el que se produce. Para desempeñar con éxito este nuevo papel que se le demanda, los docentes deberán partir de una revisión de sus propias creencias y superar la dicotomía enseñar vs. aprender. El ABP entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en equipo en el que profesores y alumnos desempeñan diferentes funciones mientras aspiran a alcanzar unos objetivos comunes, lo que le confiere una dimensión afectiva que puede contribuir al aumento de la motivación.

La adaptabilidad del ABP hace que haya sido puesto en práctica en diferentes contextos educativos, desde la enseñanza a niños y adolescentes [Basanta 2018; Cascales et al. 2017; Sarceda 2016; Sogas 2014] hasta la enseñanza universitaria [Albá y Oggel 2019; Jámbor y Salamero 2019; Toledo y Sánchez 2018; Ausín et al. 2016; Díaz y Suñén 2013; Vilas 2012; Munday 2006], si bien en la mayoría de los casos se le ha otorgado un carácter complementario y no articulador del curso o asignatura.

3. El ABP y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en ELE

El ABP sitúa las metodologías activas en el centro del proceso de actualización e innovación educativa para una adquisición óptima de las competencias, en especial las referidas a la potenciación de la *“creatividad, resolución de problemas, habilidad de investigar, trabajar de forma colaborativa, motivación y uso de redes sociales”* [Ausín et al. 2016: 32] así como del *“pensamiento crítico, la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje [...], la solución de problemas o la integración comprensiva del pensamiento”* [Badía y García 2006: 48]. El ABP genera propuestas a través de las cuales se aprende a aprender, adquiriendo *“un valor especial de relevancia en la medida que debemos promover en el alumnado procesos educativos en los que aprendan a construir y gestionar el conocimiento”* [Cascales et al. 2017: 203].

Prueba del interés que esta estrategia didáctica ha suscitado entre los profesores de ELE la hallamos en las numerosas muestras y experiencias de docentes que han planificado distintas tipologías de ABP circunscritas a aspectos teórico-prácticos relevantes para su alumnado. Por su transferibilidad a un amplio conjunto de posibilidades destacamos las propuestas de Munday [2006] en la definición del ABP en el aula de ELE; Díaz y Suñén [2013] en el marco de ELE con fines profesionales; Basanta [2018] en la didáctica de la fonética con adolescentes; Ribero [2019] en el desarrollo de la oralidad; Vilas [2012], Jámbor y Salamero [2019] o Albá y Oggel [2019] en el desarrollo de la competencia intercultural.

La mejora cuantitativa y cualitativa de los conocimientos lingüísticos del alumno como beneficio directo de la aplicación del ABP en las clases de idiomas fue evidenciada por Allan y Stoller [2005: 10], que lo vincularon al hecho de que los estudiantes se vieran implicados activamente en la búsqueda e intercambio de

información en la lengua meta. Asimismo, subrayaron que los proyectos en los que los alumnos usan la lengua extranjera para transmitir contenidos reales y desarrollar destrezas que los capaciten para realizar actividades fuera del aula tienen un valor añadido, ya que: “*The end result is often authenticity of experience, improved language and content knowledge, increased metacognitive awareness, enhanced critical thinking and decision-making abilities, intensity of motivation and engagement, improved social skills, and a familiarity with target language resources*” [Alan y Stoler 2005: 11–12].

Precisamente este aspecto, la capacidad del ABP para contextualizar el proceso de aprendizaje en el mundo real, lo hace idóneo para acompañar al alumno en su transformación en hablante intercultural, tanto en la enseñanza de ELE como en la de materias a través de español. Siguiendo las pautas establecidas en el marco teórico de este artículo, los aprendices pueden ser guiados por el profesor en la identificación de un aspecto central o tangencial del programa que suscite su interés, para formular a continuación una pregunta a partir de la cual dar respuesta a necesidades auténticas, conscientes de que al término del proyecto deberá haberse generado un producto lingüístico y cultural dirigido a un colectivo concreto y previamente identificado.

Así, las profesoras Jámber y Salamero [2019], especialistas en ELE de la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, tras constatar la falta de foros o actividades que permitieran a los estudiantes extranjeros de su universidad entrar en contacto con los alumnos húngaros, decidieron implementar durante el curso académico 2018–2019 tanto el proyecto *Conociendo Hungría* (primer semestre) como un proyecto de internacionalización (segundo semestre), de los que hicieron partícipes a los estudiantes Erasmus españoles matriculados en la asignatura *Cultura húngara* y a los estudiantes del *Curso de ELE para estudiantes Erasmus*, que eran húngaros y brasileños. Los proyectos se vieron dotados de esta manera de un carácter interdisciplinar y estuvieron plenamente integrados en los contenidos de sendas asignaturas, que fueron el marco para adquirir conocimientos lingüísticos y culturales, así como para desarrollar destrezas favorecedoras de un intercambio intercultural efectivo con el español como lengua vehicular. Desde el planteamiento se tuvo en cuenta el producto final, el público al que estarían dirigidos y cómo se llegaría hasta él, lo que se tradujo en la creación de una serie de vídeos con contenidos en español acerca de la ciudad de Budapest, así como sobre diversos aspectos de la cultura húngara. Dicho proyecto audiovisual ya es una realidad y ha empezado a darse a conocer a través de YouTube y de la página del centro de lenguas de la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, con el fin de despertar el interés de futuros estudiantes Erasmus por la institución [Jámber y Salamero 2019: 52–55].

La mejora de la interacción del alumnado con los aspectos holísticos del currículo a través de la creación de vídeos en el marco de la enseñanza de ELE ha

sido también señalada por profesores que desempeñan su labor docente en otros contextos educativos [Sogas 2014; Vilas 2012]. Así, los resultados obtenidos por la profesora Sogas en el ámbito de la enseñanza secundaria en Norteamérica le permitieron destacar beneficios como la durabilidad y significatividad del aprendizaje, la motivación, un mayor desarrollo de la competencia comunicativa y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, entre otros [Sogas 2014: 155–158].

Las TIC facilitan no solo la creación y difusión de “productos interculturales”, sino también (y con cada vez más frecuencia) la telecolaboración entre dos o más países y culturas para generarlos a través de “procesos interculturales” e interdisciplinarios. Es el caso, por ejemplo, de algunos proyectos de intercambio internacional a distancia desarrollados por la Universidad de Groninga (Países Bajos) que han implicado tanto a estudiantes de ELE como a hablantes nativos de español [Albá y Oggel 2019: 32]. El más reciente reunió de manera virtual a alumnos de primer curso de periodismo (Licenciatura en comunicación social) de la Universidad de La Frontera (Chile) y estudiantes de español del segundo curso del Grado en Lenguas y culturas europeas de la Universidad de Groninga (Países Bajos) para trabajar de forma conjunta durante ocho semanas en la planificación, documentación y redacción de artículos periodísticos en español de temática intercultural (*La música como elemento transcultural en los Países Bajos y Chile, Contrastes de la cultura gastronómica de Chile y Holanda*, etc.) que finalmente vieron la luz en una revista digital [Albá y Oggel 2019].

Los ejemplos de buenas prácticas docentes que hemos presentado constatan que la transformación del estudiante de ELE en hablante intercultural requiere de enfoques metodológicos que superen la mera exposición de contenidos culturales seguida de una práctica artificial y descontextualizada. El ABP promueve un aprendizaje experiencial en el que los alumnos trabajan en equipo guiados por el profesor para construir conocimientos duraderos que conectan con el mundo real y sus necesidades, entre las que se encuentra la comunicación eficaz entre representantes de países, lenguas y culturas diferentes en la esfera profesional, académica o personal, entre otras. Gracias al ABP la dimensión del alumno como hablante intercultural se convierte no solo en la meta, sino también en el camino a recorrer para alcanzarla.

4. Conclusiones

El ABP aglutina un conjunto de sinergias que, transferidas al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo fomentan la adquisición lingüística y el desarrollo de las diversas destrezas, sino que pueden ser clave para alcanzar la competencia comunicativa intercultural.

La planificación e implementación de proyectos interculturales en la enseñanza de ELE convierten a alumnos y profesores en un equipo de colaboradores, con lo que

se otorga a los estudiantes una responsabilidad en la gestión de su propio aprendizaje que incrementa la motivación, favorece la cooperación entre iguales y fomenta el pensamiento crítico. Los conocimientos que se adquieren a través del ABP, además de ser significativamente cualitativos, incentivan la capacidad de desafío personal y preparan al estudiante de ELE para el reto del uso real de la lengua en la interacción fuera del aula.

El ABP es un excelente aliado en la enseñanza de lenguas extranjeras, en tanto que permite trascender grupos, asignaturas, centros de estudio e incluso fronteras para integrar a estudiantes de diferentes ámbitos lingüísticos que deberán planificar, intercambiar conocimientos y expresar opiniones utilizando una *lingua franca* (el español en nuestro caso) para alcanzar unos objetivos comunes previamente consensuados. Junto a la ya de por sí importante ventaja que supone la práctica lingüística contextualizada, el ABP nos ofrece un espacio único para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, no solo a través de la incorporación de participantes pertenecientes a entornos lingüísticos y culturales diferentes, sino también mediante la elección de un grupo receptor que cumpla estos requisitos.

Los modelos presentados demuestran que el ABP brinda excelentes oportunidades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural tanto en entornos presenciales como virtuales de enseñanza de ELE, y fomenta la adquisición por parte del alumno de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desempeñar el papel de hablante intercultural de manera eficaz.

Referencias bibliográficas

- Alan, B. y Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*, nº 43 (4), pp. 10–21.
- Albá Duran, J. y Oggel, G. (2019). Challenges of the transatlantic cross-disciplinary ENVOIE-UFRUG project. En: A. Turula, M. Kurek y T. Lewis (eds.). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*, pp. 31–39. *Research-publishing.net*. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.9782490057429> (consultado 15.02.2020).
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, nº 9 (3), pp. 31–38.
- Badia, A. y García, C. (2006). *Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos*. En: A. Badia (coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, nº 3 (2). Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf (consultado 10.03.2020).

- Basanta, J. (2018), *El trabajo de la pronunciación en el aula de ELE a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con adolescentes*. (Trabajo fin de máster, Universidad de Cantabria).
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En: D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage, pp. 321–332.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. En: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 9–43.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cascales, A., Carrillo, M. E. y Redondo, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 50, pp. 201–210.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Anaya.
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Díaz, E. y Suñén, M. D. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. En: M. Baralo, M. C. Ainciburu, B. González (eds.). *Actas del I Congreso internacional Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Vol. 1. Madrid: Nebrija procedia, pp. 214–222.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- García Martín, J. y Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, nº 10, pp. 37–63.
- Ginsburg, H. P. y Oppen, S. (1987). *Piaget's theory of intellectual development*. New York: Pearson.
- Huber, J. y Reynolds, Ch. (eds.) (2013). *Developing the Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado 29.02.2020).

- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf (consultado 29.02.2020).
- Jámbor, E. y Salamero Sesé, J. (2019). Un proyecto de internacionalización del Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Budapest. En: A. Madrona (ed.). *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 51–59.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). The Main Course, not Dessert. How are students reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Education. Disponible en: https://my.pblworks.org/resource/document/main_course_not_dessert (consultado 29.02.2020).
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. y Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, nº 97 (4), pp. 341–358.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Meyer, B. K. y Meyer, K. M. (1994). Enacting Project-Based Science: Experiences of Four Middle Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, nº 94 (5), pp. 517–538.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En: D. Butjes y M. Byram (eds.). *Developing Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136–158.
- Munday, P. (2006). Usos del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. En: J. F. Jiménez, J. L. Casellas y E. M. Arjona (eds.). *Jaén: Cruce de caminos, encuentro de culturas: XXIII Asamblea General ALDEEU*, Jaén: Universidad de Jaén.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, nº 4 (2), pp. 13–54.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Ribero, M. T. (2019). *El desarrollo de la expresión oral a través del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos* (Trabajo fin de máster, Universidad de Cantabria).
- Sarceda, M. C., Seijas, S. M., Fernández, V. y Fouce, D. (2016). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Radalei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, nº 4 (3), pp. 159–176.
- Sogas, G. (2014). Utilización del vídeo en el aula de ELE: experiencia docente con estudiantes norteamericanos. En: E. Martín y J. Hernández (ed.). *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, pp. 151–159.
- Tamin, S. R. y Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: case study of teachers implementing Project Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, nº 7 (2), pp. 72–101.

- Thomas, J. W. (2000). A Review of research on Project-Based Learning. Disponible en: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (consultado 10.03.2020).
- Toledo Morales, P. y Sánchez García J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 22 (2), pp. 471–491.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vilas Eiroa, P. (2012). El trabajo por proyectos en el aula de ELE: “Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles”. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 24.

FACTORES DE ÉXITO DE UN PROYECTO DE TELECOLABORACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

SUCCESS FACTORS OF A TELECOLLABORATION PROJECT IN THE CONTEXT OF SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Mag. Juan Albá Duran

Mag. Gerdientje Oggel

Universidad de Groninga (RUG), Países Bajos

Dra. Olivia Espejel Nonell

Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Universidad de Barcelona (UB), España

Abstract

Telecollaboration projects between higher education institutions have been focusing mainly on the development of L2, intercultural and digital skills of the learner [Dooly & O'Dowd 2012]. In spite of the increasing number of studies investigating this type of projects, there is still little research on telecollaborative practices that connect L2 Spanish learners with student teachers with a double focus on (1) how reciprocity between learners with different learning goals is met, and (2) what success factors guarantee the sustainability of the exchange over time. This article presents the RUG-UB telecollaboration project that was implemented over 4 academic years (2013–2017) in the University of Groningen and the University of Barcelona, and which laid the foundations for another telecollaboration project that continues to be developed between the University of Barcelona and the University of Iceland at the time of writing this article. After describing the academic context and task design, the results of the experience are presented and analyzed. Finally, the factors that have contributed to the consolidation of this project are discussed, such as the design of tasks which address the reciprocity between learners with different learning objectives, or the ability of students, teachers or institutions to adapt to change.

Keywords: *telecollaboration, online intercultural exchange, teacher training, Spanish as Foreign Language, sustainability.*

Resumen

Los proyectos de telecolaboración entre instituciones de enseñanza superior han venido centrándose sobre todo en el desarrollo de las competencias en L2, interculturales y digitales del aprendiente [Dooly y O'Dowd 2012]. A pesar de la proliferación de los estudios que investigan este tipo de proyectos, todavía hay poca investigación de prácticas telecolaborativas que conectan estudiantes de español L2 con profesores en formación, y que se orienten tanto a promover la reciprocidad entre estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje como a indagar en qué factores garantizan la continuidad en el tiempo de los intercambios. En este artículo se presenta el proyecto de telecolaboración RUG-UB que se implementó durante 4 cursos académicos (2013–2017) en la Universidad de Groninga y la Universidad de Barcelona, y que sentó las bases de otro proyecto de telecolaboración que se sigue desarrollando actualmente entre la Universidad de Barcelona y la Universidad de Islandia. Tras describir el contexto académico y el diseño de tareas, se presentan y analizan los resultados de la experiencia para identificar los factores que han podido contribuir a la consolidación del proyecto. En último lugar, se discuten esos factores, como son el diseño de tareas que atienden a la reciprocidad entre aprendientes con objetivos de aprendizaje diferentes, o la capacidad de adaptación al cambio por parte de estudiantes, profesores e instituciones.

Palabras clave: *Telecolaboración, Intercambio Intercultural a Distancia, Formación de profesores, Español Lengua Extranjera, Sostenibilidad.*

Introducción

La telecolaboración es una práctica docente que consiste en promover el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes países o bagajes culturales, separados geográficamente, mediante tareas de aprendizaje que hacen uso de internet y herramientas digitales [O'Dowd 2018]. Aunque existe variación en la terminología (*virtual exchange, online intercultural exchange, teletandem, COIL*) usada para referirse a estas prácticas, dependiendo del foco del aprendizaje y otros factores pedagógicos [O'Dowd 2018], un denominador común es que todas ellas favorecen el desarrollo de competencias transversales como la competencia comunicativa intercultural y la digital. En muchos casos también implican el desarrollo de conocimientos y destrezas propios de la disciplina de estudio del alumno. El modelo de telecolaboración que se presenta en este estudio conecta a estudiantes de dos universidades diferentes para que trabajen colaborativamente en tareas para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) bajo la supervisión de sus respectivos profesores.

1. Proyectos de telecolaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras

Cada vez es mayor el interés de docentes e instituciones por los proyectos de colaboración interuniversitarios debido a su gran potencial para promover la Internacionalización del Currículo (IoC, en sus siglas en inglés) y la Internacionalización en Casa (IaH, en sus siglas en inglés), mediante las cuales se pretende garantizar que todos los estudiantes tengan una experiencia internacional sin necesidad de hacer una estancia en el extranjero.

Este creciente interés se refleja en la proliferación de proyectos desarrollados no solo por profesores motivados, sino también por instituciones educativas y órganos de gobierno nacionales y sobre todo supranacionales, para todas las etapas de la enseñanza-aprendizaje tanto formal como informal [Erasmus+ Virtual Exchange¹, 2018–Presente; EVOLVE², 2018–2020; TeCoLa³, 2016–2019; TILA⁴, 2013–2015; E-Tweening⁵, 2005–Presente]. Uno de los proyectos con especial relevancia para el presente estudio es el proyecto europeo Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education, EVALUATE⁶ (2017–2019) cuyo objetivo principal es evaluar el impacto de la telecolaboración en profesores en formación en etapas iniciales [The EVALUATE Group 2019].

En cuanto al ámbito de la investigación, encontramos trabajos que intentan ofrecer apoyo a esta práctica educativa aportando evidencia de qué factores determinan el desarrollo exitoso de estos proyectos, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de la L2 [O'Dowd y Ritter 2006; Lamy y Goodfellow 2010]. Si bien existen artículos que examinan cuáles son las competencias del profesor 2.0 o tutor en línea [Dooly 2010; Guichon 2009; Hampel 2009], o cómo la Telecolaboración puede contribuir al desarrollo de las competencias pedagógicas de los profesores en formación [Bueno-Alastuey et al. 2018; Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Clark et al. 2016; Dooly y Sadler 2013; Fuchs et al. 2012], no son tan numerosos los estudios que examinan qué factores favorecen la sostenibilidad de los proyectos de telecolaboración entre profesores en formación y aprendientes de L2 [Hauck 2007; The EVALUATE Group 2019]. Otro aspecto que requeriría más investigación es cómo fomentar la reciprocidad en tareas que conecten a estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje [Little y Brammerts 1996; Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Albá Duran y Oggel 2019].

¹ Erasmus+ Virtual Exchange: https://europa.eu/youth/node/54451_en

² EVOLVE Project: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/>

³ TeCoLa Project: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

⁴ TILA Project: <http://www.tilaproject.eu/>

⁵ E-Twinning Project: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

⁶ EVALUATE Project: <https://www.evaluateproject.eu/>

Con el propósito de contribuir a estas cuestiones, en el presente artículo proponemos la evaluación de los factores que han contribuido al éxito y a la sostenibilidad del proyecto RUG-UB, siguiendo el camino marcado por el estudio de Hauck [2007] y usando el marco de análisis propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], que puede verse resumido en la siguiente figura:

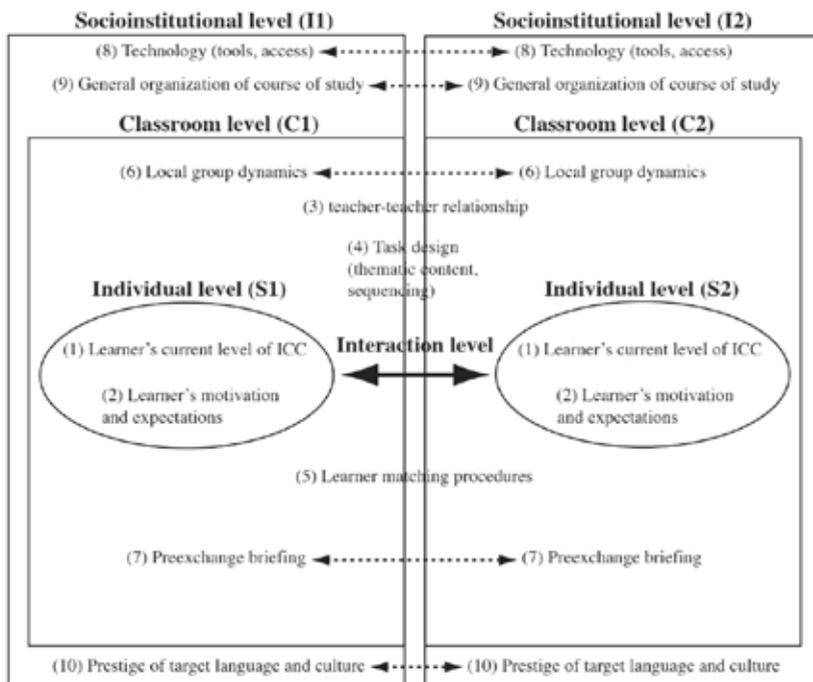


Figura 1. Inventario de motivos por los que pueden fallar los proyectos de telecolaboración [O'Dowd y Ritter 2006: 629].

Este modelo identifica los principales factores que pueden determinar el éxito de un proyecto, ordenándolos en varios niveles que van desde los estudiantes hasta la institución, pasando por el profesor y la metodología utilizada. En cuanto a los estudiantes, se identifican dos factores: el nivel de competencia comunicativa intercultural (1) y su motivación y expectativas respecto del intercambio (2). En el nivel metodológico (Classroom Level C1–C2 de la Figura 1) se establecen, por un lado, factores que tienen que ver con la relación entre clases, como son (3) la relación entre profesores, (4) el diseño de la tarea, que determinará la naturaleza y los contenidos de las interacciones entre alumnos y (5) los procedimientos de agrupación de los estudiantes. Por otro lado, también se establecen factores relacionados con el contexto local de cada grupo, como (6) las dinámicas dentro de cada grupo-clase y (7) la preparación previa a las tareas del intercambio. Por último,

en la dimensión socio-institucional, se identifican como factores (8) la tecnología usada (herramientas, acceso), (9) la organización general de los cursos y programas de estudio y (10) el prestigio de la cultura y la lengua meta.

Algunos de los factores de éxito del presente proyecto reflejan lo reportado en el estudio de caso de EVALUATE [The EVALUATE Group, 2019] en el que profesores de varios proyectos de telecolaboración identifican los factores que han ayudado a su desarrollo (Figura 2). Están a la izquierda del gráfico categorías relacionadas con las tareas, su integración en el currículo y la modalidad de comunicación síncrona por videoconferencia. A la derecha se encuentran los factores relacionados con la comunicación y la colaboración entre los profesores, así como el apoyo institucional. En el apartado de análisis del presente estudio se observará hasta qué punto estos factores se identificaron en el proyecto RUG-UB.

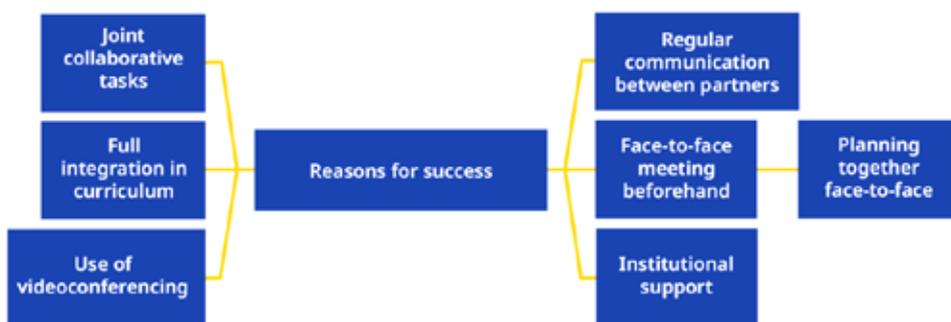


Figura 2. Factores que intervienen en el éxito del intercambio virtual [The EVALUATE Group 2019: 73].

A continuación se describe el proyecto RUG-UB de telecolaboración en sus diferentes fases. Cabe destacar que las cuatro ediciones del proyecto que aquí se reportan tuvieron lugar entre 2013 y 2017. A partir de este último año la Universidad de Groninga (RUG) tuvo que separarse del proyecto y otro curso de aprendientes de español L2 de la Universidad de Islandia (HI) tomó su lugar. Desde entonces y hasta el presente, el proyecto sigue desarrollándose entre la UB y la HI con el diseño y estructura general, aunque adaptando las tareas al nuevo contexto educativo y la tecnología de la que se dispone. Se entiende que, aunque con un cambio de actores, la fórmula creada sigue siendo exitosa, lo que muestra su capacidad de aplicación a otros contextos educativos y, por ende, su relevancia para la comunidad docente.

2. Descripción del proyecto de telecolaboración RUG-UB

La propuesta de telecolaboración RUG-UB surge de un proyecto piloto de aprendizaje en línea de la Universidad de Groninga en el que se ofreció apoyo a docentes de lengua extranjera para desarrollar un intercambio internacional en

línea. Los profesores de español de la RUG contactaron con sus colegas en el máster de didáctica de español LE de la UB. En la siguiente tabla se presenta el contexto y los actores involucrados:

Tabla 1. Características del contexto institucional, asignaturas, estudiantes y docentes.

Instituciones	Universidad de Groninga (RUG), Países Bajos	Universidad de Barcelona (UB), España
Facultades	Facultad de Letras	F. de Formación del Profesorado
Programas	European Languages and Cultures (Pregrado de 180 ECTS)	Máster de Formación de Profesores de ELE (90 ECTS)
Asignaturas	Spanish Proficiency 3 (B2.1)	Las TIC en la didáctica de ELE
Año / Semestre	2 / 2	1 / 2
Ubicación de la asignatura en el programa	Este es el tercer curso de competencia comunicativa en español (B2.1 según el MCER) antes de la estancia en el extranjero	Esta es la tercera asignatura obligatoria sobre enfoques para la enseñanza de ELE. Cursada antes y durante las prácticas presenciales.
Número de créditos	10 ECTS	5 ECTS
Duración en semanas	14	15
Horas de clase por semana	2 + 2	2 + 2
Número de estudiantes en las diferentes ediciones	21 / 24 / 22 / 36	21 / 17 / 23 / 17
Lengua materna	Neerlandés. En algunos casos inglés.	Español
Profesores involucrados en el proyecto	Gerdientje Oggel (MA) Juan Albá Duran (MA) Carolina Fernández Royón (MA) (2013-2014)	Dr. JoanTomàs Pujolà Font Dra. Olivia Espejel (2014-2017)
Financiación institucional	Sí	No

El objetivo inicial del proyecto era preparar a los estudiantes de idiomas de la Universidad de Groninga para su estancia obligatoria en España o Hispanoamérica que tenía lugar en el semestre siguiente. La gran mayoría de estudiantes del programa de Groninga no había tenido hasta la fecha interacción con nativos a excepción del profesor. Los estudiantes de años anteriores, tras volver de su intercambio en el extranjero, declararon haber tenido dificultades para interactuar en español en el contexto de inmersión. En este sentido una de las destrezas que más nos interesaba practicar era la interacción oral con hablantes nativos en contextos académicos tanto formales como informales.

Por su parte, el objetivo de la UB era formar a sus masterandos en el uso de la tecnología en la enseñanza de LE y la capacitación docente para el trabajo en línea. Ante estas necesidades, una fase decisiva en el desarrollo del proyecto consistió en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo evitar que los estudiantes de máster se convirtieran en meros interlocutores o *sparrings* para la práctica oral de la lengua? ¿Qué ganaban los estudiantes de máster con esas conversaciones? Es decir, ¿cómo conseguir generar tareas mediante las cuales ambos grupos de estudiantes satisficieran sus necesidades de desarrollo?

Como punto de partida se hizo un análisis de las competencias que debían desarrollar ambos grupos, para así determinar cómo fomentar la reciprocidad [Little y Brammerts 1996]. En la Tabla 2 se muestran las conclusiones obtenidas y las competencias propuestas.

Tabla 2. Competencias generales de las asignaturas y específicas del proyecto de telecolaboración.

	Ser capaz de...	Ser capaz de...
Competencias generales a desarrollar dentro de la asignatura	<p>Usar activamente conocimientos léxicos, gramaticales, socioculturales y pragmáticos con fines comunicativos al nivel B2.1.</p> <p>Usar diferentes recursos y herramientas para el aprendizaje de lengua.</p> <p>Trabajar en tareas tanto individualmente como en grupo.</p> <p>Tomar responsabilidad y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Organizar y planificar los recursos disponibles para la resolución de tareas.</p> <p>Reflexionar sobre los aspectos interculturales en contexto hispanohablante.</p>	<p>Integrar las TIC en un programa educativo de ELE.</p> <p>Analizar material digital destinado al aprendizaje/enseñanza de ELE.</p> <p>Diseñar un proyecto 2.0 para el aprendizaje de ELE.</p>
Competencias y habilidades desarrolladas mediante el proyecto de telecolaboración	<p>Practicar las destrezas comunicativas a nivel B2.1.</p> <p>Practicar la competencia comunicativa digital.</p> <p>Desarrollar la conciencia (inter)cultural.</p> <p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Aprender a crear tareas para el aprendizaje en línea de la lengua a partir de las necesidades de los aprendientes.</p> <p>Poner en práctica lo aprendido en las diferentes asignaturas del máster (TIC, Evaluación y Metodología).</p> <p>Colaborar con otros profesores (enseñanza en equipo).</p> <p>Práctica reflexiva sobre la propia labor docente.</p>

A continuación se presenta cómo se materializó el desarrollo de estas competencias mediante tareas colaborativas en línea con distintas dinámicas de grupo. En cuanto al calendario, se adaptaron las fechas de la asignatura de máster para que los grupos coincidieran durante un periodo de 12 semanas (6+6).

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) donde se dieron las instrucciones de las tareas para ambos grupos fue el de la asignatura *Spanish Proficiency 3 (B2.1)* de los alumnos de la RUG (Blackboard), a la cual se les dio acceso a los estudiantes de la UB mediante cuentas de invitado. Las principales herramientas de comunicación fueron el correo electrónico, el servicio de mensajería instantánea WhatsApp y las herramientas de videoconferencia que cambiaron en las diferentes ediciones del proyecto (Blackboard Collaborate o SpeakApps). Además de estas herramientas básicas, en los diferentes sub-proyectos grupales se usaron otras herramientas digitales atendiendo a requerimientos de cada tarea (Skype, Facebook, Edmodo, Wikispaces, Blogger, Twitter, Piktochart entre otras).

Se establecieron, dependiendo de la cantidad de alumnos en cada edición, entre 8 y 10 grupos de trabajo RUG-UB. Estos tenían al menos 2 estudiantes de cada universidad, siendo la agrupación más frecuente grupos de 6 alumnos, 3 de cada institución. Dentro de estos grupos de 6 alumnos se distribuyeron en parejas (RUG-UB) para algunas de las actividades. La agrupación se estableció a principio de curso y se mantuvieron los mismos grupos para todo el semestre facilitando así el componente social entre los estudiantes.

Tras cada una de las ediciones del proyecto, en un proceso cíclico de evaluación y reformulación, se hicieron algunas modificaciones en las tareas que se comentan en la parte de análisis de factores de éxito. Sin embargo, con la intención de simplificar la exposición en esta primera parte, se presentará el diseño de las tareas tal y como se implementó en la última edición.

El proyecto se divide en dos grandes bloques de 6 semanas, que se corresponden con los dos periodos lectivos del semestre. Mientras en el primer bloque los estudiantes de las dos instituciones deben trabajar juntos para completar tareas de telecolaboración diseñadas colaborativamente por sus profesores, en el segundo bloque son los estudiantes de máster los que han de diseñar y poner en práctica las tareas de aprendizaje en línea con sus pares de Groninga, llevando a cabo unas prácticas de enseñanza en línea.

En el bloque 1, los alumnos de la UB participan con sus respectivos grupos de la RUG en tres actividades de telecolaboración creadas por sus profesores. En estas tareas los aprendientes de español practican sus competencias comunicativa, intercultural y digital, y reflexionan sobre lo aprendido en un diario de aprendizaje abierto a los profesores en la plataforma digital. Los estudiantes de máster, a la par que interactúan, recogen información tanto sobre los estudiantes (análisis de necesidades

que usarán como punto de partida para la creación de tareas para el segundo bloque) como sobre el uso que se hace de las TIC en las tareas comunicativas en línea. A continuación se describen las tres tareas del primer bloque.

La primera tarea sirve para romper el hielo (2 semanas): mediante sesión de videoconferencia los estudiantes de ambas universidades se conocen con una conversación de tipo informal, que ambos han preparado. Los alumnos de la RUG también presentan su perfil de estudiante de español a sus compañeros de Barcelona.

La segunda tarea consiste en encontrar puntos en común a través de interacciones en WhatsApp (1 semana): en grupos RUG y UB comparten vídeos, imágenes, grabaciones de voz y mensajes de texto sobre aspectos relevantes de su vida diaria y su cultura, tanto formales como informales. Esta tarea fortalece los vínculos entre los participantes a la par que ofrece una oportunidad a los estudiantes de la RUG para experimentar una conversación multimodal auténtica. Los estudiantes de la UB siguen recogiendo información sobre sus compañeros para su análisis de necesidades de aprendizaje. El uso de WhatsApp se mantiene en la mayoría de grupos (por decisión propia) como canal prioritario de comunicación hasta el final del proyecto.

La tercera tarea del bloque 1 consiste en la creación colaborativa de una *Guía de supervivencia para Erasmus* en una Wiki (3 semanas). Cada uno de los grupos crea una entrada sobre uno de los ocho temas ofrecidos: alojamiento, trámites, asistencia médica, deportes, ocio, excursiones y viajes, transportes, códigos y comunicación informales. Primero los alumnos de máster crean un vídeo sobre el tema elegido¹ para su grupo de la RUG, y estos últimos lo visualizan, buscan más información en Internet para su entrada y, en una videoconferencia con los estudiantes de la UB, les consultan las dudas. Los estudiantes de la RUG crean un primer borrador de la entrada, que es revisada por los alumnos de la UB, tarea para la cual ponen en práctica lo aprendido en el máster sobre cómo dar retroalimentación (Anexo I). Con estos comentarios los aprendientes de español preparan la versión final para la wiki de la clase. Todos los alumnos de la RUG leen las entradas de sus compañeros y reflexionan en un diario abierto a los profesores en la plataforma digital.

En el segundo bloque, los estudiantes de la UB trabajan para diseñar e implementar su propio proyecto de enseñanza de ELE en línea (Proyecto 2.0) con los estudiantes de español de su grupo, utilizando para ello la información y la experiencia obtenida en el bloque 1. Si bien en este segundo bloque los profesores en formación tienen gran libertad en la realización de tareas, deben ceñirse a los siguientes requisitos:

- incluir dos sesiones de videoconferencia;
- elaborar un producto final (oral, escrito o audiovisual);

¹ Ejemplo de vídeo creado por los masterandos: Trámites para estudiantes Erasmus en España <https://www.youtube.com/watch?v=mMQo7H0en6o&t=5s>

- centrarse en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente con respecto a la estancia Erasmus en el extranjero;
- programar unas 14 horas de dedicación a la tarea durante seis semanas;
- presentar una descripción detallada del proyecto, con instrucciones de las actividades, materiales que se usarán y un calendario de implementación;
- evaluar el proceso y el resultado final de sus estudiantes.

Cada uno de los grupos de la UB diseñó su propio proyecto (32 proyectos en total durante los 4 años¹). Uno de estos consistió en la creación de una reseña para una web de viajes (*TripAdvisor*) de un local de hostelería en Groninga para los visitantes hispanohablantes de la ciudad holandesa². Los profesores en formación se encargaron de supervisar la tarea, dieron retroalimentación al texto (Anexo II) y evaluaron el trabajo final de los estudiantes mediante retroalimentación y una calificación numérica (Anexo III).

Para su calificación final, los alumnos de la UB fueron evaluados mediante la entrega de un portafolio que contenía las reflexiones de las tres tareas del bloque 1, la descripción del Proyecto 2.0 del segundo bloque y una reflexión final de lo aprendido (80% de la nota final de su asignatura de *Las TIC en la didáctica de ELE*). El 20% restante de la nota reflejó su participación en clase y en las otras actividades de la asignatura.

Para los alumnos de la RUG, el proyecto de telecolaboración formó parte de la evaluación continua (requisito de participación suficiente en todas las tareas) y a partir del segundo año constituyó el 10% de la nota final (1 ECTS = 28 horas). Para el cálculo de esta nota final, los profesores de la RUG se basaron en la nota que los profesores en práctica de la UB propusieron para el Proyecto 2.0 del segundo bloque. El restante 90% de la nota reflejó la participación en los exámenes regulares orales y escritos de la asignatura *Spanish Proficiency 3 (B2.1)*.

3. Metodología

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo exploratorio [Creswell 2014] en la que se ha aplicado una metodología mixta con un diseño concurrente de investigación QUAL + QUAN [Dörnyei 2007: 169]. El objetivo de este estudio es

¹ Otros títulos de proyectos desarrollados por otros grupos son: Anuncios en España: creación de un anuncio mediante vídeo; Ayudar a un estudiante Erasmus español a establecerse en Groninga; Leer, comparar y crear leyendas españolas y holandesas; Grabar la escena de una película; Escribir un cuento: escritura colaborativa; Viaje por carretera por España: descubriendo tradiciones.

² Producto final de la tarea subido a la web: https://www.tripadvisor.com/ve/ShowUserReviews-g188572-d803430-r206706628-Mr_Mofongo-Groninga.html

identificar los factores de éxito del proyecto RUG-UB según el marco propuesto por O'Dowd y Ritter [2006]. Con este fin se han recogido una serie de datos cualitativos y cuantitativos a partir de las siguientes herramientas y materiales:

- Cuestionario de evaluación para los estudiantes de la RUG, implementado al terminar el proyecto, que tiene como objetivo conocer sus opiniones sobre el proyecto en general, así como sobre las tareas que lo componen (satisfacción, carga de trabajo, percepción de las competencias desarrolladas) con el fin de mejorar el diseño del proyecto. Se dispone de las respuestas de los cuestionarios para las dos primeras ediciones (2013–2014, n=11, índice de respuesta del 52%; 2014–2015, n=24, índice de respuesta del 100%). Véase tabla 3.
- Segundo cuestionario de evaluación para los estudiantes de la RUG, implementado un semestre más tarde, al regreso de su estancia en el extranjero. Contiene tres preguntas abiertas destinadas a conocer la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad del proyecto a la luz de la experiencia de movilidad. Se dispone de las respuestas de los cuestionarios para las dos primeras ediciones (2013–2014, n=12, índice de respuesta del 57%; 2014–2015, n=12, índice de respuesta del 50%). Véase anexo IV.
- Los portafolios digitales de los profesores en formación de la UB, en los cuales evidencian las competencias desarrolladas en las actividades de la fase 1 del proyecto y en las actividades creadas para sus alumnos, su implementación y reflexión final del proyecto desarrollado en el bloque 2.
- Diario de seguimiento hecho conjuntamente por los profesores de ambas instituciones en el que se registraron las decisiones tomadas en las reuniones en línea y durante las continuas comunicaciones para solventar los problemas del día a día. Esto es, aspectos positivos del programa y aspectos que necesitan modificarse en la siguiente edición.

Para el análisis de los datos cuantitativos de los cuestionarios se siguió un procedimiento de vaciado y análisis descriptivo. Para los datos cualitativos de los cuestionarios, de las reflexiones de los portafolios digitales y de los diarios se realizó un análisis de contenido para la identificación de los diez factores del marco propuesto siguiendo un procedimiento de concordancia consensuada entre codificadores [Creswell y Poth 2017: 345]. Primero los investigadores identificaron y etiquetaron los factores de forma independiente y, posteriormente, se pusieron en común para detectar desacuerdos o falta de identificación de algún factor por parte de algún investigador, y así aumentar la fiabilidad del análisis.

4. Resultados de la evaluación de los estudiantes

Se desglosan a continuación las respuestas de los estudiantes al primer cuestionario de evaluación (ver Tabla 3) de las dos primeras ediciones del proyecto. Excepto en la primera pregunta, que es de opción múltiple, en el resto de preguntas que se muestran en la tabla se respondieron a partir de una escala de Likert de cuatro puntos. Los porcentajes representan las respuestas de 3 y 4, “de acuerdo o muy de acuerdo”.

Tabla 3. Resultados descriptivos del cuestionario de evaluación de los alumnos (RUG).

Declaraciones evaluadas por los estudiantes		2013-2014 (n=11)	2014-2015 (n=24)
La carga de trabajo del proyecto en relación al curso de español ha sido...	Demasiado trabajo	9%	29%
	Adecuado	82%	62%
	Poco trabajo	9%	9%
Estoy satisfecho con el proyecto RUG-UB		73%	64%
Este proyecto me ayudó a sentirme más seguro comunicándome en español		45%	75%
Este proyecto estuvo bien integrado en la evaluación continua		73%	79%
Segundo bloque			
El proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español		90%	91%
El proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad española		40%	87%
El proyecto 2.0 fue interesante y motivador		80%	78%

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, en general estos valoraron muy positivamente el proyecto y su utilidad para sentirse más cómodos comunicándose en español. El Proyecto 2.0 impartido por los profesores en formación en el segundo bloque fue altamente valorado, con un aumento de 47 puntos en su utilidad para mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura y la sociedad española.

Llama la atención que la bajada de 9 puntos respecto de la satisfacción general sobre el proyecto no se corresponda con las altas puntuaciones asignadas a las tareas del proyecto, que se mantienen respecto al año anterior o que incluso en algunos de los aspectos aumentan considerablemente (seguridad comunicando en L2 y conocimiento de la cultura meta). Esta ligera bajada de satisfacción sí coincide en cambio con un aumento de 20 puntos de los estudiantes que opinan que la carga de

trabajo fue demasiado alta. Es relevante mencionar aquí que, en su primer año, el proyecto era solo parte de la evaluación continua, mientras que en el segundo se le asignó un 10% de la nota y un total de 28 horas de trabajo. Este cambio explicaría que, aunque los estudiantes perciben las tareas como útiles para su aprendizaje, parte de ellos considera que el esfuerzo no está lo suficientemente reconocido.

Con el fin de tener más información sobre el impacto del proyecto en los estudiantes de la RUG y en su preparación para el semestre en el extranjero, se realizó un cuestionario adicional tras su regreso a Groninga (Anexo IV). Tras la experiencia en el extranjero, los estudiantes muestran en su gran mayoría una actitud positiva hacia el proyecto y reconocen su utilidad como preparación para su programa de movilidad, sobre todo en lo que respecta a perder el miedo a hablar con nativos, al uso del WhatsApp en español y a una mejor socialización con la comunidad local (cf. selección de citas en el Anexo V).

Respecto a los estudiantes de la UB, su valoración del proyecto parte de una reflexión que gira en torno a su desarrollo docente. Por ese motivo suelen indicar aquello que les ha resultado más complejo, como gestionar el desarrollo de las tareas y el cumplimiento de los plazos, aportar *feedback* correctivo, combinar un contexto formal de aprendizaje (que es el de los respectivos estudios) y un contexto informal, fomentado por la relación que se establece entre los participantes. Pero también suelen remarcar un cambio de actitud más favorable al uso de la tecnología para enriquecer la enseñanza de ELE y la puesta en práctica y el desarrollo de competencias docentes (cf. selección de citas en el Anexo V).

5. Factores de éxito del proyecto de telecolaboración

En este apartado se analizan los factores que, según el marco propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], desempeñan un papel fundamental en el éxito de un proyecto:

Factores 1 y 2. El marco usado para el análisis menciona cuestiones relacionadas con las expectativas de los estudiantes y con sus competencias interculturales y comunicativas. Si bien este proyecto incluyó actividades de comparación y puesta en común de la realidad diaria y cultural de ambos grupos de estudiantes, no se asumió en ellas un tratamiento metodológico explícito de monitorización de la competencia intercultural. Durante el intercambio sí se pusieron de manifiesto en algunos casos diferentes expectativas y modos de afrontar la tarea que podrían estar condicionados culturalmente (v.gr. organización en el tiempo). Creemos que se podría mejorar la atención al desarrollo de la conciencia intercultural de los alumnos de la RUG y la UB mediante actividades de reflexión intercultural con el objetivo de evitar el fortalecimiento de prejuicios respecto a la otra cultura y de favorecer las destrezas para trabajar en equipos multiculturales. A pesar de esto, y

como muestran las respuestas de los estudiantes de la RUG al cuestionario (Tabla 3), el proyecto sí parece ampliar el conocimiento sociocultural de la cultura meta y tener un efecto positivo en la actitud de los estudiantes hacia la otra cultura. En cuanto a la capacidad de los alumnos de la RUG para comunicar en L2, podemos afirmar que esta fue suficiente para llevar a cabo las tareas propuestas, ya que el 90% de los estudiantes opinó que las tareas estaban al nivel adecuado de dificultad. Esto refleja también la capacidad de los profesores en formación de establecer tareas adecuadas al nivel de sus estudiantes, lo que nos lleva a la siguiente dimensión de análisis, la metodológica.

Factor 3. En cuanto a la relación entre docentes implicados en el proyecto, esta tiene origen en el mismo máster de didáctica de ELE de la UB, donde se formaron dos de los profesores de la RUG. Esto propició una sintonía entre los profesores y sus visiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la L2, así como sobre el uso de herramientas digitales para ese fin. Se ha documentado que tener concepciones diferentes del aprendizaje promueve diferentes expectativas en cuanto a la metodología que debe usarse en el aula [Belz y Müller-Hartmann 2003]. Al comienzo del proceso de diseño del proyecto, el profesor más experimentado y coordinador del máster en didáctica de la UB impartió un taller de formación al resto del equipo (estudiantes y profesores) para facilitar y promover el proceso creativo. Se ha apuntado como factor de éxito [The EVALUATE Group 2019] que el encuentro presencial de los docentes, como complemento a la colaboración en línea, favorece la creación del proyecto de telecolaboración. Se considera una aportación relevante el apoyo institucional recibido para este propósito.

Factor 4. Respecto al diseño de la tarea se han identificado varios factores decisivos en el éxito de una telecolaboración [Kurek 2015], como son la reciprocidad y autonomía generados mediante tareas telecolaborativas [Little y Brammerts 1996]. La necesidad de tomar en consideración la reciprocidad como elemento fundamental y necesario para garantizar el éxito de todo proyecto de telecolaboración se ha puesto de relieve desde los inicios de este tipo de proyectos en los años 90 [Little y Brammerts 1996]. Varios autores [Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Albá Duran y Oggel 2019] han reportado la poca atención que ha recibido este elemento en los estudios sobre proyectos de telecolaboración que conectan a estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje. Sin embargo, vista la nueva deriva de los intercambios virtuales hacia disciplinas sin foco central en el desarrollo de la LE, por la que apuestan organizaciones líderes como UniCollaboration¹ o proyectos financiados por la Unión Europea (EVOLVE², 2018-2020; The EVALUATE Group,

¹ UniCollaboration: <https://www.unicollaboration.org/>

² EVOLVE Project: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/>

2019), cada vez se hace más patente la necesidad de un estudio pormenorizado del rol de la reciprocidad en este tipo de intercambios.

Para ofrecer evidencia de si se ha logrado fomentar la reciprocidad mediante este proyecto telecolaborativo, analizamos a continuación algunos de los datos. Como se menciona más arriba, en el primer cuestionario para la segunda versión del proyecto (2014–2015), el 75% de estudiantes de la RUG opinan que el proyecto les ayudó a sentirse más seguros comunicándose en español, el 91% considera que el proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar su competencia comunicativa en español y el 87% opina que ha sido útil para mejorar su conocimiento de la cultura y la sociedad españolas. En el segundo bloque los profesores en formación pusieron una nota al trabajo realizado por su grupo de alumnos de la RUG. Cada grupo de profesores en formación diseñó la evaluación de su proyecto en base a los objetivos específicos de éste y aplicando lo aprendido en la asignatura de Evaluación del máster (Anexo III). El resultado fue una nota numérica y una justificación cualitativa de esta nota. Las notas fueron considerablemente altas ($M = 7.7$) y las justificaciones por lo general estuvieron bien fundamentadas. Por otro lado, las perspectivas de los estudiantes de la RUG (segundo cuestionario) a la vuelta de su intercambio en el extranjero confirman la utilidad del proyecto como preparación para su intercambio.

Respecto al trabajo realizado por los estudiantes de la UB, sus profesores evaluaron su aprendizaje mediante el portafolio reflexivo del profesor. En sus reflexiones los estudiantes muestran que han sido capaces de poner en práctica multitud de conceptos y herramientas metodológicas aprendidas en las diferentes asignaturas del máster (TIC, Evaluación y Metodología); presentan las tareas para el aprendizaje en línea que han elaborado a partir de las necesidades de los aprendientes; describen su implementación y reflexionan sobre la colaboración con otros profesores (enseñanza en equipo), así como sobre las dificultades que han surgido durante las prácticas en línea y cómo han intentado darles respuesta. Todas estas fuentes de datos parecen confirmar que las tareas efectivamente ayudaron a ambos grupos a conseguir los objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a la autonomía, el trabajo de ambos grupos se monitorizó entre los profesores de ambas asignaturas. En cuanto a los estudiantes de la RUG, sobre todo en las actividades 1 y 3 del primer bloque, practicaron en clase la conversación que iban a tener en casa con su grupo de la UB para que se sintieran más seguros. Antes de las primeras conversaciones con estudiantes de la otra universidad se les pidió a todos los estudiantes que hicieran una conexión de videoconferencia de prueba con su equipo para anticipar y solucionar posibles problemas técnicos y así garantizar que las primeras conversaciones se desarrollan fluidamente. Todas estas cuestiones reflejan cómo se preparó a los alumnos para las tareas y se les acompañó a lo largo de un proceso que requiere un alto nivel de autonomía.

Factor 5. Otro factor que según el marco de análisis de O’Dowd y Ritter [2006] influye en el desarrollo exitoso de proyectos telecolaborativos es la manera en que se hacen los agrupamientos de estudiantes de las dos instituciones. En el presente proyecto se tomó en cuenta la preferencia de los participantes por el tema a desarrollar en la wiki. Creemos que el rol profesor-alumno que establecen las tareas no hace tan necesario como en otros modelos telecolaborativos del tipo tándem el hecho de agrupar a los estudiantes de ambas instituciones en base a sus intereses, ya que los intereses de los profesores en formación estaban supeditados a los de los aprendientes de L2. En cuanto a las agrupaciones locales (RUG o UB), se les dejó libertad para trabajar con los compañeros de su grupo que prefirieran, lo que pareció dar buenos resultados año tras año.

Factores 6 y 7. En relación a la preparación previa a las tareas del intercambio y su integración en la programación, cabe decir que en ambos grupos los profesores integraron en el currículo y en las sesiones de clase, en mayor o menor medida, las actividades de telecolaboración que debían hacerse como trabajo autónomo fuera de clase. Esta integración se hizo mediante un trabajo concienzudo de alineación de las necesidades y objetivos de aprendizaje con las actividades y con la evaluación. En ambos casos el proyecto se reflejó en la nota de la asignatura correspondiente, aunque, debido al número desigual de horas requerido en un grupo y en otro, en un porcentaje diferente (10% para la RUG y 80% para la UB). Creemos que, en respuesta a las opiniones de los estudiantes de la RUG sobre la carga de trabajo, se podría dar más representación al proyecto en la nota final del curso, equilibrando más justamente las horas dedicadas y su peso en la evaluación.

Factor 8. En la tercera y última dimensión de análisis, la socio-institucional, se identifican como factores que hayan podido influir en el éxito del proyecto cuestiones como la disponibilidad de herramientas digitales, la estructuración de los programas de estudio o la financiación institucional. En cuanto al uso de herramientas digitales cabe apuntar que las plataformas de videoconferencia, aunque en la mayor parte de los casos funcionaron, en otros presentaron algunos problemas. El primer año (2013–2014) se usó Blackboard Collaborate, sobre el cual 8 de los 11 alumnos que respondieron el cuestionario indicaron haber tenido dificultades técnicas, sobre todo con el sonido. El programa presentó también serios problemas para recuperar las grabaciones que se colectaron para fines de investigación. Por estos motivos, en los tres últimos años se usó SpeakApps, para la cual ambas universidades tenían licencia institucional. A pesar de haber mantenido la herramienta en las ediciones siguientes, esta tampoco estuvo exenta de problemas técnicos (dificultades para grabar y visualizar las sesiones, así como para acceder a la cámara o el micrófono).

Factor 9. Respecto de la organización de las asignaturas y programas hubo un cambio estructural en los cursos de lengua extranjera de Lenguas y Culturas Europeas

(RUG) que tuvo como consecuencia el cese de la telecolaboración. A partir de 2017–2018 los alumnos de lengua extranjera de diferentes programas de estudios de la RUG fueron ubicados en los mismos grupos de LE, lo que conllevó un gran aumento del número de estudiantes, y la impartición de los cursos en ambos semestres. Tanto por el número desigual de estudiantes como por su reparto en ambos semestres, fue logísticamente imposible seguir colaborando con los estudiantes de la UB.

6. Capacidad de adaptación y cambio ante dificultades

Uno de los factores de éxito de los proyectos de telecolaboración ya apuntados por O’Dowd [2005] es la capacidad de los profesores de adaptar las tareas a las necesidades de ambos grupos de estudiantes en estrecha colaboración con sus compañeros de la otra universidad, con el fin de encontrar un terreno común que responda a las peculiaridades de ambos contextos y a las expectativas de los diferentes actores involucrados en el intercambio. En este sentido, O’Dowd [2005: 54] recalca: *“Very often it will be this flexibility and willingness to react to problems that will mean the difference between success and failure in online collaboration”*.

En la misma dirección, y centrándose en la tarea de aprendizaje y su desarrollo en la práctica, varios autores [Müller-Hartmann y Ditfurth 2010; Dooly 2011; Kurek 2015] han llamado la atención sobre la importancia de ser consciente de la diferencia entre la tarea como plan (*task-as-workplan*) y la tarea como proceso (*task-as-process*). A este respecto Kurek [2015: 22] explica:

Well structured and clearly communicated task instructions serve as a mere departure point for students’ on-task performance, during which the task is interpreted in the light of students’ needs, intentions, identities and their individual perceptions of the final goal. All of these factors work together towards modifications of teacher’s task-as-plan [Müller-Hartmann & Schocker v. Ditfurth 2010; Dooly, 2011]. The amount of modification i.e. task-as-process will also depend on task openness. Loosely structured tasks, which tend to be associated with online environments, may “encourage learners to exercise agency and enact identities” [Lamy, 2007: 263].

En el presente estudio se ha identificado la capacidad de adaptación y cambio en respuesta a las dificultades como una categoría en sí misma predictiva del éxito de un proyecto, y de la que participan todos los actores que intervienen. Su capacidad de adaptación determina asimismo la relación que se establece entre ellos. Aunque este factor de éxito sí tiene un foco prominente en las capacidades docentes, abarca en mayor o menor grado a los diferentes actores que tienen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos los estudiantes y las propias instituciones. Con el objetivo de describir este proceso dinámico de cambio y ajuste en el marco del

proyecto RUG-UB, identificaremos a continuación los momentos críticos en los que los diferentes actores involucrados han tenido que cambiar el plan establecido para responder a las necesidades contextuales.

Capacidad de adaptación de los estudiantes. Los principales retos de los estudiantes tienen relación sobre todo con las herramientas de comunicación, las agrupaciones o el trabajo en equipo. En cuanto al uso de tecnologías, se reportan fallos en las plataformas de videoconferencia que los estudiantes solucionan usando una herramienta alternativa. Aunque esporádico, también se reporta algún estudiante sin teléfono inteligente (*smartphone*), para lo que se encuentran alternativas sugeridas por el profesor o por el alumno: (1) que el estudiante tome prestado un móvil de un compañero o familiar, (2) que realice la tarea mediante el uso del correo electrónico en la computadora.

En la interacción entre estudiantes de ambas universidades hubo ocasionales desencuentros sobre la distribución de horas de trabajo en el proyecto. En cuanto al canal de comunicación, en ocasiones requirió de un proceso de negociación, pues no todos los estudiantes usaban WhatsApp como herramienta de comunicación con sus propios contactos, y tuvieron que descargársela y/o encontrar aplicaciones alternativas de uso común. Después de la tarea, algunos continuaron su comunicación por Facebook.

Capacidad de adaptación de los profesores. Respecto a profesores y tareas, se identifican tres ámbitos en los que estos tuvieron que incidir para garantizar una continuación exitosa del proyecto: la solución de problemas del día a día relacionada con la implementación de las tareas, el proceso cíclico de rediseño del proyecto año tras año y la reestructuración exitosa de profesores a lo largo del proyecto (incorporaciones y bajas).

En cuanto a la capacidad de solucionar problemas del día a día, los profesores fueron aplicando cambios que tienen que ver con modificaciones en las herramientas de comunicación, en las fechas de entrega o en la agrupación de los estudiantes. En cuanto al cambio en la plantilla de profesores, se contó siempre con un equipo de docentes altamente motivados, con capacidad y voluntad para tomar el relevo del proyecto ya integrado en la asignatura.

Como resultado del proceso cíclico de planificación, implementación y evaluación, se modificaron las tareas del proyecto en respuesta a las evaluaciones de los estudiantes (cuestionarios) y en base al diario de observaciones de los profesores. Después del segundo año el proyecto adquirió un diseño bastante estable, implementándose hasta su final en 2017. En la Tabla 4 se resumen las principales modificaciones implementadas en las tareas a partir de la segunda edición del proyecto, así como algunos cambios que experimentó el profesorado.

Tabla 4. Principales cambios respecto tareas y profesores.

2014–2015	2015–2016	2016–2017
<p>RUG: Cambio de nivel meta del curso de ELE: B1.2 → B2.1</p> <p>RUG: Asignación de 28 horas al proyecto (1 ECTS) y del 10% de la nota.</p> <p>Una de las profesoras de la RUG deja el proyecto por fin de contrato.</p> <p>Cambio de herramienta de videoconferencia: Blackboard Collaborate → SpeakApps.</p> <p>Agrupación: la misma pareja y grupo RUG-UB para todo el intercambio.</p> <p>Cambio de tema de discusión (Bloque 1, Tarea 1): Del EPA¹ al Perfil de estudiante de español.</p> <p>Cambio de orden de la tarea de WhatsApp: De la Tarea 3 a la Tarea 2 (Bloque 1).</p>	<p>UB: Se incorpora una nueva profesora en la asignatura <i>Las TIC en la didáctica de ELE</i>.</p>	<p>Tarea de Whatsapp más guiada: se incluye el elemento de enseñanza (UB) en las conversaciones.</p>

El cambio estructural en los cursos de lengua de la RUG obligó a interrumpir el proyecto tras el cuarto año. Los profesores de la UB encontraron un colaborador en la Universidad de Islandia con el que poder continuar con el proyecto hasta la fecha. Ambos factores, el logro de un modelo exportable a otro contexto educativo y el uso de la propia red de contactos para dar continuidad al proyecto, constituyen factores de éxito.

Capacidad de adaptación de las instituciones. La asignación de financiación (RUG) también en el segundo año de implementación del proyecto se puede identificar como un factor de éxito, en consonancia con lo reportado en el estudio de caso de The EVALUATE Group [2019].

Ante los mencionados cambios estructurales en los programas de lengua en la RUG que obligaron a interrumpir los intercambios telecolaborativos en desarrollo en los cursos de español y de otras lenguas, la RUG decidió apostar por proyectos de telecolaboración en otras disciplinas sin foco en la L2, involucrando a programas en 5 facultades y desarrollando 11 proyectos en el marco del proyecto ENVOIE entre 2017 y 2019. Cambiando el foco disciplinario se pudieron mantener los proyectos de telecolaboración como práctica estratégica de internacionalización del currículo e internacionalización en casa a nivel institucional.

¹ EPA: Entorno Personal de aprendizaje o Personal *Learning Environment* (PLE, en sus siglas en inglés).

7. Conclusión

Con el fin de contribuir al estado de la cuestión en lo que respecta a los factores que determinan el éxito o fracaso de proyectos de telecolaboración entre profesores de L2 en formación y estudiantes de L2, en el presente estudio se ha descrito, según el marco de análisis propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], cómo se conjugan en el proyecto RUG-UB los elementos clave en sus distintas dimensiones del análisis (1) en el marco de los estudiantes, (2) de los profesores y la metodología, y (3) a nivel socio-institucional.

En tanto práctica compleja de aprendizaje en línea, como se ha visto, son varios los factores a tener en cuenta para que un intercambio funcione exitosamente y lo haga de manera sostenible en sucesivas ediciones. Para el presente caso se han identificado como factores de éxito, entre otros: el apoyo institucional, la buena comunicación y colaboración entre profesores tanto en el diseño como en la implementación y la evaluación del proyecto; la creación de tareas significativas que tengan en cuenta las necesidades de estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje; y la integración del proyecto y sus actividades en la programación de ambos grupos (alineación entre objetivos, contenidos, tareas y evaluación).

En cuanto a factores que han limitado la continuidad del proyecto encontramos elementos estructurales-institucionales que escapan al ámbito de acción de los profesores. En este sentido se ha visto que la (in)estabilidad estructural de los programas de estudios en los que se desarrolla un proyecto de telecolaboración puede ser un indicador predictivo de su éxito o fracaso. Parece, pues, aconsejable incluir también en los criterios de viabilidad para proyectos los elementos institucionales que puedan influir a corto, medio o largo plazo.

En cuanto a las implicaciones del presente estudio, se discuten algunos factores que impactan en el éxito o fracaso y que no siempre ocupan un lugar preeminente entre los factores decisivos para el éxito de la telecolaboración, referentes a (1) las competencias de los diferentes actores involucrados y (2) el asunto de la reciprocidad.

En primer lugar, es interesante reflexionar sobre la capacidad de adaptación y cambio a las dificultades por parte de los diferentes actores que intervienen en una telecolaboración. En cuanto a los estudiantes, esta capacidad podría incluirse en lo que se ha identificado como la autonomía del estudiante. Aunque las competencias interculturales, digitales y comunicativas en L2 del estudiante sí están representadas en el inventario de O'Dowd y Ritter [2006], la autonomía no aparece como factor decisivo de éxito o fracaso, aun siendo uno de los principios fundamentales de la telecolaboración, junto a la reciprocidad [Little y Brammerts 1996]. Tal vez se pueda explicar esta ausencia por la dificultad de establecer indicadores observables para esta capacidad, lo que hace que quede invisibilizada. En cualquier caso, sería interesante

ahondar en cómo operacionalizar la autonomía del estudiante y describir qué rol juega en este tipo de proyectos.

En cuanto a la capacidad de adaptación y cambio de los profesores, y como hemos apuntado en la introducción, se adscriben a las competencias propias del tutor en línea o 2.0. Estas, aunque no siempre ocupan un lugar destacado entre los inventarios de factores de éxito, sí tienen un rol fundamental en el desarrollo de los intercambios en línea, tal y como hemos visto en el presente estudio. En proyectos de telecolaboración en los que haya un desequilibrio entre las capacidades pedagógicas de los profesores, es crucial establecer una buena comunicación para que juntos puedan afrontar la gestión del proyecto haciendo uso de las fortalezas de ambos como equipo, tal y como se enfatiza en el modelo de O'Dowd y Ritter [2006], factor 3 (*teacher-teacher relationship*).

En segundo lugar, y como también se ha apuntado, otro elemento que se beneficiaría de más investigación es el fomento de la reciprocidad entre estudiantes en los proyectos de telecolaboración que conectan a grupos con distintos objetivos de aprendizaje. Se puede suponer que cuantas más diferencias haya respecto a contenidos y competencias a desarrollar, más difícil será encontrar un terreno común que posibilite la colaboración entre grupos. Existen sin embargo casos, como el que nos ocupa, en los que estas diferencias pueden comportar más una oportunidad que una limitación. Es material para futuras investigaciones determinar en qué circunstancias estas diferencias constituyen un factor de éxito o de fracaso, atendiendo al rol de los actores involucrados (institución, profesores y estudiantes) con el fin de hacer de la diferencia una oportunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albá Duran, J. y Oggel, G. (2019). Challenges of the transatlantic cross-disciplinary ENVOIE-UFRUG project. En: A. Turula, M. Kurek y T. Lewis (eds.). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. Research-publishing.net, pp. 31–39. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.937> (consultado 20.03.2020).
- Belz, J. A. y Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers negotiating German-American telecollaboration: Between a rock and an institutional hard place. *Modern Language Journal*, nº 87 (1), pp. 71–89.
- Bueno-Alastuey, M. C. y Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, nº 29 (1), pp. 148–166.
- Bueno-Alastuey, C., Villarreal I. y García Esteban, S. (2018). Can telecollaboration contribute to the TPACK development of pre-service teachers? *Technology, Pedagogy and Education*, nº 27 (3), pp. 367–380.

- Clark, J. S., Brown, J. S. y Jandildinov, M. (2016). Enriching preservice teachers' critical reflection through an international videoconference discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, nº 25 (4), pp. 431–450.
- Dooly, M. (2010). The teacher 2.0. En: S. Guth y F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, pp. 277–303.
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, nº 15 (2), pp. 69–91.
- Dooly, M., y O'Dowd, R. (2012). Researching online interaction and exchange in foreign language education: Introduction to the volume. En: M. Dooly y R. O'Dowd (eds.). *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Bern: Peter Lang, pp. 11–41.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, nº 25, p. 429.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuchs, C., Hauck, M. y Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, nº 16 (3), pp. 82–102.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. nº *ReCALL*, 21 (2), pp. 166–185.
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration, *Innovation in Language Learning and Teaching*, nº 3 (1), pp. 35–50.
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, nº 19 (2), pp. 202–223.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, nº 19 (2), pp. 197–217.
- Kurek, M. (2015). Designing Tasks for Complex Virtual Learning Environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, nº 8 (2), pp. 13–32.
- Lamy, M. (2007). Interactive task design: Metachat and the whole language learner. En: P. García Mayo (ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 242–264.
- Lamy, M. y Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. En: S. Guth, y F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang, pp. 107–138.
- Little, D. y Brammerts, H., (eds.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College Dublin.

- Müller-Hartmann, A. y Ditfurth, M.S. (2010). Research on the Use of Technology in Task-Based Language Teaching. En: M. Thomas & H. Reinders (eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Bloomsbury Academic, pp. 17–40.
- O'Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration, *Language and Intercultural Communication*, nº 5 (1), pp. 40–56.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, nº 1, pp. 1–23.
- O'Dowd, R. y Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal* nº 23, pp. 623–642.
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. Disponible en: <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337> (consultado 20.03.2020).

Anexos

Anexo I: Retroalimentación de los estudiantes de la UB a la entrada de la wiki

¡Hola chicas! Buen trabajo ;). La información está bien estructurada, se presenta de manera clara y con diferentes apartados. Los hipervínculos que incluis pueden resultar útiles al lector. Os hemos marcado algunos errores para que podáis mejorar esta entrada.

Leyenda:

- léxico
- gramática
- tildes
- [comentarios]

Los errores léxicos son porque las palabras marcadas no se suelen usar en este contexto, no porque las palabras estén mal escritas. Estos errores hacen que el texto no suene del todo natural. Y, si tenéis cualquier duda sobre la corrección, no dudéis en mandarnos un correo electrónico.

Trámites

Para una residencia temporal en España tienes que reglar diferentes cosas. Lo más importante es reglar todos los trámites para vivir y estudiar ahí. También, hay cosas generales que tienes que reglar. Pensa a una suscripción de teléfono o del gym o unirse a una sociedad de estudiantes. Además, durante tu residencia podrían ocurrir cosas inesperadas. Debes saber que hacer en estos casos.



Trámites para estudiantes Erasmus en España

Duration: (2:21)

User: p0b-5SMuc5i0N76awDRm9w - Added: 2/16/14

Watch Video

Anexo II: Retroalimentación de los profesores en formación a la reseña para una página web de viajes (Bloque 2, ejemplo de Proyecto 2.0)

2. Mr. Mofongo

Mr. Mofongo **es** situado cerca de la biblioteca universitaria y al lado de la universidad. **Hay** muchos estudiantes van a tomar algo **en** Mr. Mofongo cuando están estudiando y hacen una pausa. ¡Puedes beber un buen capuchino aquí!

También puedes comer muchas cosas diferentes en Mr. Mofongo. El menú es muy variado: hay muchas cosas especiales, como un sopa **caro** y también hay diferentes menús del día. Los precios pueden ser muy caro pero también muy barato.

Mr. Mofongo **ha** dos plantas. En la planta baja **hay** el restaurante, el bar y la cocina. El restaurante está siempre muy ocupado y durante el día está siempre lleno con estudiantes. También hay profesores y gente vieja que quieren **que** comer o tomar algo en el restaurante. **No hay mucha gente joven, pero muchos estudiantes.** En la 1ª planta hay un **grande bar** **que** puedes beber diferentes cócteles y licores. El bar **hay** un **grande brazo** **de** robot que sirve las bebidas. Eso es genial y muy especial. Puedes fumar un **un** cigarrillo en la 1ª planta también: hay un **espacio** especial para fumarlo.

[También] la limpieza **es** muy bien aquí y el **servicio** en Mr. Mofongo **es** muy bien, todos los camareros son muy **caros**.

<http://www.mofongo.nl>

Comentario [p5]: Mejor ser más específico y no usar siempre "sopa". Podés decir: platos especiales, platos múltiples, platos de otros países.

Comentario [p6]: Los precios son "altos" o "bajos". Los productos o los servicios son "caros" o "baratos".

Comentario [p7]: **Grande** en este caso se acerca más a "lento de gente". Pero como usas "lento" después, es mejor usar la expresión "está lleno de gente", que significa eso mismo: está lleno, está hasta arriba de gente, etc.

Comentario [p8]: **Diferente** está bien. Pero para variar, podés usar: una gran variedad de... diferentes diversos tipos de... varios tipos de... etc.

Comentario [p9]: No es incorrecto, pero es repetido, en los bares y restaurantes, hablan de "tramos de fumadores" o "áreas de fumadores".

Comentario [p10]: Buscá conectores similares a "también".

Comentario [p11]: Es mejor usar en este caso **atención al cliente** en lugar de **servicio**.

Comentario [p12]: Hay más formas de decir que algo es muy bueno o está muy bien: es genial, es estupendo, es perfecto, es impecable, etc.

Código de colores utilizado para dar retroalimentación

^	Falta algo	ORT	Ortografía
	Sobra algo		
LEX	Palabra inadecuada	GRAM	Error gramatical
FV	Forma verbal		
CONC	Concordancia	PREP	Preposición incorrecta
OP	Orden de las palabras	DE+RE	Difícil de entender + Reescribir

Anexo III: Evaluación realizada por los profesores en formación para evaluar la reseña subida a TripAdvisor

Estudiante: ██████████		Sí / No	Grado de satisfacción 0-10
Adecuación	He tratado estos puntos:	Sí	9
	- Tipo de comida que se sirve y mejores platos		
	- Descripción del lugar	Sí	
	- Tipo de público (parejas, familias, gente joven...)	Sí	
	- Limpieza	Sí	
	- Atención al cliente	Sí	
	- Precio aproximado	Sí	
	- ¿Tarjeta y/o efectivo?	Sí	
	- Ubicación - Cómo llegar	Sí	
	El registro se ha adecuado al contexto de la tarea:	Sí	
	- He consultado textos paralelos (mismo género textual)		
	- Mi mensaje puede ser visto por todos en la red	Sí	
- He usado un registro informal: <i>tú</i> o <i>vosotros</i>	Sí		
- He utilizado léxico y expresiones pertinentes al contexto en el que se ha desarrollado la tarea	Sí		
Vocabulario	Para que mi texto sea más rico en vocabulario:	Sí	7,5
	- He consultado diccionarios		
	- He tratado de incluir sinónimos	No	
	- He buscado expresiones pertinentes al tema de los restaurantes: <i>especialidad de la casa, entrantes, aperitivo, degustación, menú estrella, menú principal...</i>	Sí	
- He buscado adjetivos que me ayuden a describir la comida y el restaurante: <i>picante, dulce, salada, rica, deliciosa, pesada, empachosa, limpio, cuidado, buen ambiente/servicio, acogedor, etc.</i>	Sí		
Gramática	He revisado:	Sí/No	6,5
	- La concordancia entre sujeto y verbo		
	- La conjugación de los verbos	Sí/No	
	- La concordancia de género y número entre artículo, sustantivo y adjetivo	No	
	- El orden de las palabras en las oraciones	Sí	
	- El uso de formas pronominales: relativos, complementos directos, indirectos, etc.	Sí	
	- La ausencia/presencia del artículo	Sí	
	- El uso de <i>ser</i> y <i>estar</i>	Sí	
- He utilizado cuantificadores: <i>muy/bastante/un poco/demasiado/algo</i> + adjetivos.	Sí		
Coherencia y Cohesión	Mi texto se divide en varios párrafos	No	6
	Cada párrafo desarrolla una idea de forma comprensible	No	
	Las ideas están conectadas con marcadores/conectores del discurso: <i>en primer lugar, sin embargo, por otra parte, en cambio, es decir, por tanto, además, finalmente, etc.</i>	No	
	Cada párrafo contiene más de una oración	No	
Ortografía	No he puesto coma (,) después de los sujetos	No	6,5
	He revisado la acentuación	Sí	
	He utilizado algún corrector de ortografía	No	
	He revisado la puntuación	Sí	

Anexo IV: Preguntas del cuestionario, después del semestre en el extranjero

1. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon para tu integración como estudiante en la sociedad hispanohablante?

Piensa por ejemplo en si el proyecto te ha hecho más fácil (o no) el contacto con nativos en el día a día, el uso de WhatsApp con nativos, tu participación en las clases, clubs de estudiantes, de deportes, de ocio etc.

2. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon lingüísticamente a tu estancia Erasmus?

Piensa por ejemplo en si crees que el proyecto te ayudó (o no) a mejorar tus competencias auditivas y lectoras en un entorno universitario (entender las clases, leer textos) y en tu uso de la lengua hablada y escrita (vocabulario, corrección, fluidez, uso de un lenguaje más formal o informal) en las clases, con tus compañeros, con los profesores, en casa, en la calle, etc.

3. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon a nivel de conocimiento sociocultural y desarrollo de tu competencia intercultural?

Piensa por ejemplo en si crees que el proyecto te ayudó (o no) con respecto a tus conocimientos de la sociedad hispanohablante, la consulta de páginas web auténticas con información útil para ti etc.; y si crees que el proyecto te ayudó (o no) a adaptarte a las costumbres, los horarios, las formas de comportamiento en la sociedad hispanohablante.

Anexo V: Evaluaciones del proyecto RUG-UB (selección de citas)

Estudiantes de la RUG tras su vuelta del intercambio en un país hispanohablante
"Fue divertido ver que las personas en Bilbao usan la red social de la misma manera que los participantes españoles del proyecto."
"Me ayudó tener más confianza cuando hablo, (entender que) no es tan malo si cometes errores."
"Fue divertido, hay que continuar con el proyecto, pero los participantes españoles necesitan una mejor conexión wifi antes de llevar a cabo las conversaciones."
"Creo que me ayudó a familiarizarme con los estudiantes españoles, y por eso fue más fácil (en mi estancia) en Barcelona establecer conexiones con otros estudiantes."
"Creo que el proyecto me ayudó a estar más preparado y cómodo para usar Whatsapp (...) porque lo usan de una manera muy diferente, con palabras más cortas."
"Me gustaría practicar más hablando por videoconferencia la próxima vez."
"El proyecto me ayudó a encontrar un piso en Barcelona porque Raquel, una de las maestras en formación, me ayudó a presentarme a su arrendador y conseguí una habitación."
"Las tareas me prepararon para la ciudad de Barcelona y también para participar en las conferencias. En general, para la vida cotidiana. Incluso el contacto de Whatsapp y Facebook con compañeros españoles e italianos."
Estudiantes de la UB (selección de citas)
"Con este proyecto, hemos aprendido la importancia de saber crear actividades según un análisis de necesidades previo de los alumnos así como de tomar en consideración sus metas en el aprendizaje de la lengua extranjera."
"Creemos que nuestra participación en este proyecto de telecolaboración ha sido muy enriquecedora, puesto que supone una primera experiencia de e-teaching, algo que muy probablemente nos encontremos cuando nos dediquemos a la docencia."
"Nos gustaría destacar lo provechoso y enriquecedor que ha sido el tener constante feedback sobre nuestro trabajo por parte del profesorado y de nuestros compañeros durante las sesiones de presentación."
"Hemos aprendido y comprobado cómo las TIC pueden facilitar el aprendizaje pues fomentan la motivación y facilitan la comunicación y la cohesión grupal. Hemos aprendido también la necesidad de adaptarse a aquellas herramientas que a los alumnos les son más fáciles de manejar y hemos comprobado cómo esta tecnología es un aliado docente."

BRUJAS, PRINCESAS, OGROS Y DRAGONES: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO POPULAR

WITCHES, PRINCESSES, OGRES AND DRAGONS: TEACHING THE LANGUAGE THROUGH FOLKTALES

Dra. Olvido Andújar-Molina

Universidad Camilo José Cela, España

Abstract

Folktales and Fairy Tales have been useful for centuries to give voice to the dreams, aspirations and concerns of all peoples. These cultural samples are an extraordinary ally for the study of Spanish as a Foreign Language, acting as a link between the culture of origin and the target language. This article presents a project in which students from a Master's Degree in Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) and students from Spanish courses from different institutions worked collaboratively in recovering oral tradition stories. Its objective was to develop intercultural competence in the SFL classroom and, later, to create teaching materials.

Keywords: *Spanish as a foreign language, literature, traditional oral tales, intercultural competence, collaborative learning.*

Resumen

La literatura tradicional oral ha servido durante siglos para dar voz a los sueños, aspiraciones y preocupaciones de todos los pueblos. Estas muestras culturales son un aliado extraordinario para las clases de español como lengua extranjera, sirviendo como nexo entre la cultura de origen y la lengua meta. En este artículo se presenta un proyecto en el que trabajaron de forma colaborativa en la recuperación de relatos de tradición oral estudiantes de un Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y alumnos de cursos de español de diferentes instituciones. Su objetivo era desarrollar la competencia intercultural en el aula de ELE y, posteriormente, crear materiales didácticos.

Palabras clave: *español como lengua extranjera, literatura, cuentos tradicionales orales, competencia intercultural, trabajo colaborativo.*

Introducción

Los profesores de español como lengua extranjera entramos cada día a un aula diversa, plural, compleja y de una riqueza cultural extraordinaria. Según el último informe del Instituto Cervantes [2020: 5], a los más de 580 millones de personas que hablan español en el mundo se unen otros 22 millones de estudiantes de español como lengua extranjera, convirtiendo nuestras aulas en un escenario privilegiado donde darle voz al patrimonio cultural de nuestros estudiantes.

Sin ir más lejos, nuestras clases pueden funcionar como un espacio de encuentro donde convivan las músicas del mundo, sus literaturas o los distintos refraneros, y encuentren así un modo de exhibirse y compartirse. No solo esto, como docentes podemos aprovechar esta diversidad cultural para, primero, hacer un trabajo de recuperación de este patrimonio y, después, de conversión del mismo en recurso educativo. En este sentido se pronuncia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, cuando recomienda respetar plenamente la identidad cultural de los estudiantes y recuerda que, en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, la cultura de procedencia, así como otras condiciones personales, tales como sus competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. [UNESCO 2001: §5].

En el escenario global en el que estamos insertos, donde coexisten multitud de sociedades multiculturales, cobra especial importancia preparar a nuestros alumnos para un entorno en el que tendrán que convivir con personas de diferentes culturas. En este sentido, resulta importantísimo ir más allá del aprendizaje lingüístico y dar cabida a las competencias sociales e interculturales en el ejercicio de nuestra profesión docente. Si bien es cierto que la enseñanza de segundas lenguas ha contemplado la inclusión de las competencias interculturales desde los años noventa, tal y como apuntan Hernández y Valdez [2010], todavía a día de hoy el currículum de lenguas extranjeras sigue sin incluirla.

Cuando hablamos de competencia intercultural, nos referimos a la capacidad de los alumnos de relacionar su cultura de origen con la cultura de la lengua meta, lo que les permite escapar de una visión estereotipada, alimentar la empatía y la sensibilidad, y relacionarse con personas de otras culturas de una forma efectiva, superando los posibles malentendidos, los choques culturales y los conflictos [Clouet 2013]. Además, incluir esta competencia en nuestras clases ayudará a que nuestros alumnos respeten la diversidad y mantengan comunicaciones integradoras y pacíficas, tal y como apuntan Kruger [2012], Baesler y Lauricella [2014].

Al llevar la competencia intercultural a nuestras clases estamos combinando diferentes capacidades que ayudarán a la formación de todo aprendiz en el valor de la diversidad, concretándose en:

Adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros [...] Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto [Sáez Alonso 2006: 877].

Dada la importancia de fomentar estas capacidades en el alumnado, se diseñó la propuesta de la que da cuenta este artículo. Aprovechando la realidad multicultural de las clases de español como lengua extranjera (ELE), así como la posibilidad de trabajar con alumnos de un Máster oficial de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, quienes serían futuros profesores de ELE que tendrían que incluir la competencia intercultural en sus clases, se desarrolló este proyecto de recuperación de cuentos de tradición oral para trabajar los valores del respeto a todas las culturas y la comunicación efectiva. Para ello, se creó un espacio de convivencia didáctica de alumnado de diferentes etapas educativas, de forma específica alumnos de Máster y alumnos de español como lengua extranjera (procedentes de escuelas oficiales de idiomas, Primaria, Secundaria, Universidad y enseñanzas no regladas). Gracias al trabajo colaborativo entre todos ellos como hilo conductor de esta experiencia, los alumnos de español recuperaron un cuento de su tradición literaria que compartieron con los alumnos de Máster. A continuación, estos ayudaron a los primeros con sus errores en español y, más tarde, utilizaron el cuento recuperado como base de unidades de explotación didáctica para ser utilizadas como material didáctico.

En este trabajo hacemos un ejercicio de reflexión que surge de la experiencia didáctica de llevar este proyecto al aula con el doble objetivo de revalorizar la literatura de tradición oral como herramienta didáctica y el fomento de la interculturalidad en los estudiantes de ELE.

1. El cuento popular de tradición oral en la enseñanza de ELE

La literatura es objeto de estudio de las clases de lenguas extranjeras no solo porque las personas que se acercan a una lengua tienen la intención también de conocer sus manifestaciones culturales, sino porque proporciona un número extraordinario de materiales que pueden ser utilizados con fines didácticos.

Son innumerables los beneficios que reporta el uso de textos literarios en el aula de ELE, especialmente por su carácter de material auténtico, universal, atemporal y motivador. Además, la explotación didáctica de la literatura nos permite introducir elementos socioculturales, trabajar todas las destrezas e incluir la competencia intercultural. No solo, también facilita el diseño de una enorme variedad de actividades y generar una gran cantidad de input [Menouer Fouatih 2009]. Nevado Fuentes [2015] añade en este sentido que, al formar parte de la historia y la cultura

de todos los pueblos, sus literaturas han de integrarse en el currículo de la enseñanza de idiomas. Además, según la autora, “*la literatura facilita al alumno el conocimiento de las tradiciones, costumbres y formas de vida de la lengua meta que está aprendiendo*” [Nevado Fuentes 2015: 158]. La literatura no debe, por tanto, separarse de la enseñanza de una lengua, sino que han de integrarse juntas en nuestras clases.

El cuento popular, la voz que ha servido de testimonio del folclore de todos los pueblos, ha custodiado durante siglos el saber de sus gentes, así como sus miedos, sus dudas y sus anhelos. Herreros [2007: 13] apunta que los cuentos tradicionales han sido narrados casi siempre mujeres:

Por ello, muchos plantean la desgracia de la mujer que no puede tener hijos, y también por esta razón el protagonista que vence es siempre pequeño e indefenso: el hijo menor, la hormiga..., en un intento por dar voz a lo que socialmente no tiene: las mujeres, los niños, los insectos... La grandeza de lo pequeño, el valor de lo minúsculo, serán los grandes temas de los cuentos.

Y en ese valor de lo minúsculo, en el lugar exacto donde el cuento pone su foco, es donde encontramos las preocupaciones, los sueños y los miedos de una sociedad concreta. Porque el cuento popular de tradición oral no pertenece a su autor. Desde el mismo momento en que lo verbaliza, lo entrega al pueblo y es ese pueblo quien lo adapta a sus preguntas más filosóficas y le da vida en los labios de sus gentes. En palabras de Zapata [2008: 177]:

La literatura de tradición oral, denominada también “tradicional”, de tipo tradicional, “popular”, de tipo popular o simplemente “oral”, es la que se transmite de boca en boca y de generación en generación, y cuya característica esencial es la oralidad y el uso de una lengua versátil, que se transforma continuamente, dando lugar a infinitas variantes en todos los géneros. Cada informante deja en ellos su forma de hablar.

Es esa huella la que los convierte en un bien inconmensurable para las clases de español como lengua extranjera. Junto a esta, aún hay otro valor añadido del cuento que no podemos obviar a la hora de diseñar nuestras clases de ELE. Siguiendo a Propp [1974: 14], la importancia del cuento tradicional reside en su inclusión en una realidad histórica concreta, respondiendo a cuestionamientos políticos, económicos y culturales de la sociedad que los selecciona, los hace suyos y los narra a imagen y semejanza del ideario que desean transmitir y con el que quieren identificarse. Por ello, la utilización de estos recursos tan cercanos al universo de los alumnos propicia una mayor motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta. No hay que olvidar que cuando un estudiante relata un cuento de su tradición oral está compartiendo sus referentes y costumbres en un idioma que no es el suyo, pero que le lleva

irremediamente a percibir esta lengua con los valores positivos que subyacen de relatar su propia cultura. Además, el alumno *“advierde en el enseñante una actitud de interés, respeto y admiración por el patrimonio de su país. Y todo ello contribuye, como no podría ser de otra manera, a establecer unos cimientos sólidos de empatía”* [Abenójar 2018: 19].

2. La recuperación del cuento y su uso en el aula de ELE: un caso práctico

2.1. Justificación de la propuesta

En el escenario global en que nos encontramos se hace cada vez más acuciante la necesidad introducir la competencia intercultural en el aula de ELE. Para dar respuesta a este interés académico, se planteó un proyecto para trabajar dicha competencia mediante la recuperación de relatos de tradición oral de los países de origen de los alumnos de español implicados en la propuesta. De esta forma, se crearía un mapa internacional de cuentos populares que ayudaría a preservar y cuidar la cultura de todos los pueblos.

En una fase posterior, el proyecto prevé que se trabaje en la creación de unidades didácticas en torno a estas muestras literarias, convirtiéndose así en recursos de aula originados a partir de materiales auténticos, la literatura tradicional de los diferentes países que conforman el escenario global de las culturas de origen de nuestros alumnos de ELE.

2.2. Objetivos

Desde el comienzo del proyecto, se plantearon los siguientes objetivos:

- Crear un espacio de trabajo basado en el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo entre alumnos de diferentes materias y etapas educativas.
- Trabajar la competencia intercultural en el aula de español como lengua extranjera y en el aula de Máster, para que los alumnos de posgrado se familiaricen con ella y la usen en el futuro en sus clases.
- Mejorar la expresión oral y escrita de los alumnos de ELE.
- Perfeccionar la competencia literaria de los alumnos, su capacidad narrativa, así como potenciar su imaginación y creatividad.
- Recuperar relatos de tradición oral de diferentes países y crear, a partir de ellos, unidades didácticas articuladas en torno a un material real como es el cuento popular.
- Dar a conocer la tradición literaria popular, alimentar el interés por preservar y cuidar la cultura de todos los pueblos.

2.3. Participantes

El proyecto que se recoge en este artículo se viene desarrollando desde el curso 2016/2017 en la Universidad Camilo José Cela de Madrid (España) con la finalidad de unir a grupos de alumnos de diferentes etapas educativas, trabajar de forma colaborativa y ampliar con ello su motivación hacia la asignatura correspondiente. Durante el primer año de implantación, el curso 2016/2017, trabajaron juntos alumnos de español como lengua extranjera (ELE) y alumnos de la asignatura “Los textos literarios y los medios de comunicación en el aula de ELE” del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Los alumnos de español como lengua extranjera procedían de tres cursos diferentes: Español para alumnos Erasmus de nivel inicial (A2.1), Español para Erasmus de nivel intermedio (B1.2), y alumnos del Proyecto Integra de nivel avanzado (C1). De este modo, se establecieron parejas de trabajo formadas por un alumno de español y un alumno de Máster. En este primer año, las parejas las formó la docente de la asignatura, uniendo a un alumno de español y a un alumno de Máster. El único requisito era que un miembro de la pareja fuera aprendiente de español y el otro un hispanohablante en formación para ser profesor de ELE. En este sentido, no hubo otros criterios a tener en cuenta tales como edad, origen, sexo, etc. No obstante, en cursos posteriores, los alumnos de Máster podían buscar ellos mismos al alumno de español. Esta posibilidad enriqueció enormemente el proyecto, ya que se nutrió con alumnos de español como lengua extranjera de diferentes etapas educativas: alumnos de Primaria, de Secundaria, de diversas escuelas de idiomas, de centros de adultos y usuarios de diferentes ONG.

2.4. Desarrollo

La idea original del proyecto partía de la recuperación de cuentos de tradición oral de la cultura de origen de los alumnos de español como lengua extranjera por parte de ellos mismos, quienes los traducirían a la lengua meta para poder contarlos en español a los alumnos de Máster. Estos últimos alumnos recopilaron muestras orales y muestras escritas de sus parejas de trabajo.

La forma de trabajo fue acordada por cada pareja. En unos casos, si ambos residían en la misma ciudad, hacían el intercambio en persona y durante varias sesiones. En otros, cuando los dos alumnos vivían en diferentes lugares, el trabajo se hacía online, utilizando plataformas como Whatsapp, Facebook Messenger o Skype. Las muestras orales se recogieron en nota de voz o vídeo y se entregaron a través de diversas herramientas, discos virtuales y otros recursos web, tales como Padlet, Blendspace, Dropbox, Google Drive, Soundcloud o Youtube. Por su parte, las muestras escritas se obtuvieron vía correo electrónico, documento de procesador de textos o fotografías del relato si este había sido escrito a mano. Con las muestras orales y escritas de los alumnos de español, los estudiantes de Máster

harían la correspondiente corrección de errores. En esta tarea, los alumnos de Máster tenían también libertad de acción, si bien luego documentaban la metodología de trabajo seguida. En algunos casos, los alumnos corregían las muestras orales según se iban produciendo, si bien en la mayoría de los trabajos entregados se aprecia una corrección posterior a la producción del texto oral.

Una vez que ya habían recogido las muestras, los alumnos de Máster pasaban a la creación de materiales ex profeso para explicar aquellas cuestiones gramaticales, léxicas, fonéticas o pragmáticas en las que los alumnos de ELE hubieran mostrado especial necesidad de refuerzo.

La intención original de estas tareas era despertar la motivación en los alumnos de español desde el primer momento. Los estudiantes recurrían a su propia tradición literaria, la homenajeban escogiendo un relato que habían oído de niños de boca de sus padres o abuelos y después creaban ellos mismos un texto en español que, basado en ese cuento, les servía para mejorar sus competencias en la lengua estudiada. Por otra parte, su recuperación servía para que los alumnos de Máster elaboraran un trabajo del que dependía un gran porcentaje de su nota final. En este sentido, tras ayudar a los alumnos de español con la lengua meta y crear materiales para ello, debían diseñar una unidad de explotación didáctica en torno al relato recuperado, con una reflexión previa acerca del alumnado al que se dirigía, objetivos didácticos, contenidos a trabajar, recursos, secuenciación, evaluación y el desarrollo de actividades. La unidad resultante se convertía en material para la enseñanza de español y que podía usarse libremente con alumnos de español, tales como usuarios de cursos de ELE y alfabetización procedentes de diversas ONG, fundaciones, centros de enseñanza de personas adultas o centros de enseñanza de personas migrantes.

2.5. Fases

La planificación de desarrollo de trabajo respondía a diferentes fases. En la primera de ellas, como ya se ha comentado, durante el primer año se formaban las parejas de trabajo entre alumnos de Máster y alumnos de español de la UCJC procedentes de los cursos de ELE para Erasmus y alumnos internacionales o para alumnos del Proyecto Integra. A partir del segundo año, en esta primera fase los alumnos de Máster proponían su pareja de trabajo.

Una vez conformadas las parejas comenzaba la segunda fase, en la que los alumnos de español seleccionaban y recuperaban un cuento popular del patrimonio cultural de sus lugares de origen transmitido oralmente de generación en generación. Para preparar esta narración, los alumnos de español podían pedir ayuda a familiares o personas mayores de su entorno.

En la tercera fase del proyecto, los alumnos de ELE contaban el cuento en español a los alumnos de Máster. Para poder tener muestras orales y escritas, los alumnos de Máster pedían alguna tarea añadida al relato narrado, como una reflexión

escrita acerca de la moraleja del cuento o la redacción de algún recuerdo infantil asociado a este relato. Al preparar estas narraciones orales y escritas, los alumnos de ELE trabajaban aspectos léxicos y gramaticales. Los alumnos de Máster, por su parte, recibían estas muestras con las que podían extraer sus errores y preparar un material *ad hoc* con el que corregirlos y ayudar a su pareja de trabajo a entender mejor la morfosintaxis y fonética del español.

La última fase comprendía exclusivamente a los alumnos de Máster, quienes trabajaban con el relato tradicional recuperado. En este sentido, debían crear una unidad didáctica para la clase de ELE y para al menos uno de los niveles del MCER en torno al cuento popular que les habían contado sus parejas del proyecto. Estas unidades permitirían posteriormente la enseñanza del español en ámbitos de necesidades económicas, tales como cursos de idiomas impartidos por ONG, fundaciones, centros de enseñanza de personas adultas o de personas migrantes.

3. Conclusiones

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de segundas lenguas es la de conseguir que los aprendientes de la misma alcancen una competencia lingüística y comunicativa que les permita utilizar la lengua estudiada en diferentes contextos. No solo, también ayudarles a integrar la creatividad necesaria para nombrar las realidades nuevas y diversas que cada día configuran nuestras sociedades, así como propiciar el conocimiento de otras culturas y el respeto por las mismas. En este sentido, trabajar en el aula desde el patrimonio cultural de origen del alumnado se convierte en una práctica imprescindible si queremos conseguir la convivencia de sus propias manifestaciones literarias, la pérdida del miedo y la inseguridad ante el uso de una lengua que no se domina y la empatía ante la cultura de la lengua meta.

Bajo estas premisas, el proyecto presentado ha ayudado a centenares de estudiantes de español a mejorar su competencia comunicativa, lingüística e intercultural. Asimismo, ha servido de entrenamiento a alumnos del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera para un mejor conocimiento de la profesión docente desde la propia experiencia en el trabajo con el alumnado. Como resultado último, el proyecto ha generado un repositorio de unidades didácticas que ya están siendo utilizadas en aulas de español de fundaciones, diversas ONG, centros de enseñanza de personas adultas y de personas migrantes.

Referencias bibliográficas

Abenójar Sanjuán, Ó. (2012). La literatura oral en el aula de español: aplicaciones didácticas de la tradición y el folclore. En: *Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*. Argel: Instituto Cervantes de Argel, pp. 7–20.

- Baesler, E. J. y Lauricella, S. (2014). Teach peace: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, nº 11 (1), pp. 46–63.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULP GC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, nº 26, pp. 139–157.
- Hernández, E. y Valdez, S. (2010) El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*, nº 14, pp. 91–115.
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del Mediterráneo*. Madrid: Siruela.
- Instituto Cervantes (2020). *El Español: una lengua viva*. Informe 2019. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, nº 9 (1), pp. 17–30.
- Menouer Fouatih, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. *Actas del Taller “Literaturas Hispánicas y ELE” del Instituto Cervantes de Orán*. Orán: Instituto Cervantes, pp. 121–130.
- Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, nº 4, pp. 151–167.
- Propp, V. I. (1974). Las raíces históricas del cuento. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, nº 339, pp. 859–881.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. París. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultado 01.01.2020).
- Zapata Ruiz, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*. nº 50, pp. 177–190.

**LA ENSEÑANZA DE E/L2 A MUJERES INMIGRANTES.
REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA DOCENTE**

**TEACHING SPANISH AS A SECOND LANGUAGE
TO INMIGRANT WOMEN. REFLECTIONS ABOUT CLASSROOM
EXPERIENCES**

Mag. Genny Bonilla Latorre

Profesora de ELE independiente, República Checa

Dr. Ernesto Puertas Moya

Instituto Cervantes de Varsovia, Polonia

Abstract

The article aims to reflect on the challenges of teaching Spanish to immigrant women and what devices and teaching strategies could make this teaching more effective. Specially, we will analyze the specific needs of adult immigrant women who face learning Spanish as a non-native language, and we will pay special attention to the influence of affective factors on their learning process. Finally, we will offer some didactic strategies that can be useful in the classroom of adult immigrant women to facilitate not only linguistic acquisition, but also the integration of the students in the new host society.

Keywords: *teaching Spanish to immigrants, affective factors, motivation, didactic strategies, gamification.*

Resumen

El artículo tiene como fin reflexionar sobre los retos que plantea la enseñanza de español a mujeres inmigrantes y qué dispositivos y estrategias didácticos podrían lograr que esta enseñanza fuera más efectiva. En concreto analizaremos las necesidades específicas que presentan las mujeres inmigrantes adultas que se enfrentan al aprendizaje del español como lengua no nativa, y prestaremos especial atención a la influencia de los factores afectivos en su proceso de aprendizaje. Finalmente ofreceremos algunas estrategias didácticas que pueden resultar de utilidad en el aula

de mujeres inmigrantes adultas para favorecer no solo la adquisición lingüística, sino también la integración de las estudiantes en la nueva sociedad de acogida.

Palabras clave: *enseñanza de español a inmigrantes, factores afectivos, motivación, estrategias didácticas, gamificación.*

Introducción

Cuando hablamos de la enseñanza del español a inmigrantes adultos debemos considerar cuestiones específicas, como la necesidad de un alto grado de concienciación y compromiso por parte del profesorado, así como su disposición para adaptar la planificación programada, o su capacidad de generar una amplia variedad de contenidos y actividades que se ajusten a las necesidades que puedan presentar estos estudiantes en el transcurso de las clases. Para que este proceso de aprendizaje sea más eficaz, es importante que tanto profesores como alumnos logren establecer objetivos comunes y que estos al mismo tiempo sean realistas. En el caso de los inmigrantes adultos, el aprendizaje de la lengua del país de acogida se revela como una condición necesaria y casi obligatoria, sin la cual no podrán cumplir con las responsabilidades más inmediatas de su nuevo entorno (el alquiler, la salud, el trabajo, entre otros).

En este artículo nos centraremos en el colectivo de mujeres inmigrantes adultas que aprenden español como segunda lengua (en adelante, E/L2) y compartiremos reflexiones derivadas de la labor docente realizada en la Asociación Candelita¹. Si bien las estudiantes que participaban en las clases tenían un perfil muy específico (mujeres de entre 30 y 50 años, en su mayoría de origen marroquí que estudiaban en el nivel A1), las estrategias didácticas que aquí se proponen pueden ser extrapoladas tanto a otros contextos de enseñanza-aprendizaje de español con mujeres inmigrantes como con migrantes en general, por lo que esperamos sirvan de apoyo a profesores que se enfrenten a retos similares.

1. La enseñanza de español a mujeres inmigrantes y sus retos

Del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se derivan una serie de elementos que, como profesores, debemos atender y revisar constantemente para replantear los contenidos en la programación de nuestras clases. Muchas veces la diversidad, la multiculturalidad, así como otras particularidades que podamos encontrar en el aula nos hacen ser más conscientes de las diferentes habilidades que requiere el desempeño de nuestra labor docente.

¹ Las clases de español forman parte de las labores sociales que la Asociación Candelita ofrece especialmente a las mujeres inmigrantes. Candelita es una entidad civil sin ánimo de lucro que realiza sus actividades en el municipio de Collado Villalba en la Comunidad de Madrid, España.

El trabajo en el aula con inmigrantes adultos no debe obviar que, junto a los factores directamente relacionados con las instituciones y entidades que ofrecen las clases de español, intervienen otros de carácter social e individual [García Parejo 2004]. Si nos centramos en estos últimos, entendemos que el aprendizaje puede resultar una experiencia muy frustrante para muchos alumnos inmigrantes, ya que a los condicionantes de la edad o el género se suman otros como el tiempo de exposición a la lengua, el ambiente social, los recursos y la dedicación al estudio [Villalba y Hernández 2000a]. Todo esto, unido a los drásticos cambios, las duras condiciones de vida a las que algunos estudiantes han de hacer frente (v. gr.: las preocupaciones familiares, la búsqueda de trabajo, conseguir vivienda, etc. [Díez Nicolás 2004: 231–333]) generan situaciones que pueden conllevar a un inmigrante a sufrir lo que Berry [1989, citado en Septién Ortiz 2006] denominó “*estrés de aculturación*”. Por ello, cada vez que trabajemos con un colectivo inmigrante adulto deberemos atender a ciertas leyes que rigen el proceso de aprendizaje vinculadas a la emotividad y la emoción, ya que estos serán factores que podrán influir notablemente en la adquisición de una segunda lengua [Krashen 2009 (1982); Arnold 1999; García Parejo 2003; Arnold 2018; Arnold y Foncubierta 2019].

Además, independientemente de las razones que lleven a un inmigrante a trasladarse a un nuevo país, el hecho de dejar atrás su pasado e historia personal son motivos que podrían desencadenar una actitud negativa ante su nueva realidad en el país de acogida, por lo que no es descartable que esta se refleje también en el aula y repercute en la predisposición del estudiante al aprendizaje de la L2. En este sentido conviene tener en cuenta que Castellanos Vega [2010: 27] clasifica las necesidades de los alumnos inmigrantes en dos grupos: las primeras (objetivas) corresponden a condiciones sociales, culturales y educativas, mientras que las segundas (subjetivas) se orientan al ámbito cognitivo y afectivo. En el caso de las mujeres inmigrantes, entre las necesidades objetivas que comparten con el varón se encuentran la búsqueda de trabajo o vivienda, los trámites para tener acceso a la sanidad o regularizar su situación en el país, la educación de los hijos. Sin embargo, para la población femenina, las necesidades subjetivas (de relación personal, de comunicación, de sentirse individuos valorados) en la mayoría de las ocasiones son más acuciantes que en el caso de inmigrantes hombres [Elejabeitia Tavera 2006]. En el contexto de enseñanza de español a mujeres inmigrantes la consideración del factor afectivo se hace, por tanto, si cabe, más necesaria e incluso prioritaria, por lo que entre nuestras responsabilidades como docentes debe encontrarse también hacer sentir a las alumnas el valor de su historia personal y su cultura como factor de enriquecimiento del aula de español, dado que esta percepción influirá en su actitud ante el aprendizaje de la nueva lengua [Arnold 1999].

Así mismo, las creencias, actitudes y comportamientos que un profesor adopte frente a los alumnos inmigrantes a los que enseña podrán afectar de manera favorable o desfavorable a su proceso de integración dentro y fuera de clase [Carbonell 1995]. La primera cuestión que como docentes hemos de plantearnos es, por tanto, reflexionar sobre la relación que establecemos cada día con nuestros estudiantes migrantes. Adicionalmente, debemos investigar qué estrategias de integración podemos llevar al aula para permitir que poco a poco los alumnos logren relacionarse mejor entre ellos y, en consecuencia, con su nuevo entorno. Como afirma Septién Ortiz [2006: 190]: *“Las maestras y los maestros van a ser algunas de las piezas más importantes del proceso de integración de los recién llegados, no solo en el sistema educativo, sino también, en la nueva sociedad que les ha tocado vivir.”*

En las clases de español con alumnado migrante los profesores en ocasiones estamos lejos de imaginar la realidad pasada y presente de nuestros estudiantes, y en el caso de que sean mujeres también desconocemos el rol que suelen desempeñar como esposas y madres en su vida diaria en el país de acogida. Carrasquilla et al. [2007: 218] afirman que: *“el desconocimiento del idioma y otros factores (nivel educativo, analfabetismo) recluye[n] a estas mujeres en el ámbito del hogar, en las tareas domésticas y en una perspectiva vital subordinada.”* En nuestro caso hemos detectado que por motivos culturales, religiosos o personales una parte de las mujeres inmigrantes que acuden a las clases de español nunca pudieron acceder a la educación básica en sus países de origen, de ahí que la alfabetización suela contemplarse como otra de las necesidades específicas del curso. En consecuencia, el profesor, dentro de la planificación programada, debe buscar estrategias que se puedan adaptar a los contenidos para motivar a las estudiantes y, al mismo tiempo, conseguir que la alfabetización¹ se convierta en un proceso más natural para ellas.

El punto de partida en nuestra labor como profesores de E/L2 que enseñan a mujeres inmigrantes es intentar que exista coherencia entre los contenidos de la programación, la metodología y los intereses de las alumnas (personales y sociales), sin olvidar poner especial énfasis en los aspectos emocionales positivos *“para disminuir la inhibición, paliar los posibles elementos ansiógenos de su situación personal y favorecer la motivación hacia el aprendizaje a través de la empatía”* [Llorente Puerta 2015: 567]. En este sentido no debemos olvidar que algunas estudiantes inmigrantes encuentran en las clases de español un espacio que les ayuda a sobrellevar e incluso superar estados de aislamiento y soledad, ya que pueden establecer sus primeras relaciones sociales y evadirse de una realidad personal que en muchos casos gira exclusivamente en torno al cuidado de la casa y la atención al esposo y a los hijos. Por otra parte, para muchas alumnas la escuela será un espacio preparatorio para

¹ Para profundizar en este tema, véase Villalba Martínez y Hernández García [2000b].

las relaciones que de forma simultánea tendrán que ir estableciendo en la nueva sociedad, y normalmente su paso por ella “[...] *da confianza, facilita superar la timidez, la reserva y el miedo ante lo desconocido*” [Serrato Azat et al. 2009: 28]. Por todo lo anterior, en la enseñanza a mujeres inmigrantes la dimensión afectiva cobrará un valor inestimable que recaerá directamente en el proceso de aprendizaje y condicionará el tipo de recursos de los que se servirá el profesor.

Todas las reflexiones que a lo largo de este apartado hemos compartido nos llevan a concluir que el aula de los estudiantes inmigrantes adultos no podrá ser la misma que la de otros estudiantes extranjeros, así como que el aula de mujeres inmigrantes requiere una consideración especial de los factores afectivos vinculados a los procesos de aprendizaje. El profesor debe enfrentarse, por tanto, a la difícil tarea de determinar cuáles son las necesidades de su grupo de alumnos y cómo estas van variando a lo largo del curso [Miquel López 1995: 247]. Para ello será fundamental recurrir a una observación profunda y a un análisis de lo que sucede cada día en clase, de manera que sea posible establecer qué estrategias didácticas pueden resultar más útiles [Castellanos Vega 2010]. Solo a partir de la observación continua se pueden valorar las necesidades de aprendizaje de los alumnos inmigrantes y, partiendo de la premisa de la flexibilidad, planificar las clases de una manera adecuada [Villalba Martínez y Hernández García 2008: 1].

2. Estrategias didácticas para la enseñanza de español a mujeres inmigrantes

La imagen que una persona tiene de sí misma tiende a influir en sus actitudes y comportamientos, de ahí la importancia de fomentar la autoestima de los alumnos [Arnold 1999: 17]. Al reforzar en el aula aspectos como la confianza en las propias capacidades, la motivación individual y grupal, o la atención a las actitudes y a la personalidad de cada miembro del grupo, se genera en los estudiantes una mayor seguridad a la hora de expresarse en la lengua meta, y surge en ellos una mayor disposición para comunicarse [García 2008: 39]. Nuestra experiencia en el aula con mujeres inmigrantes nos hizo comprender que crear un ambiente de aprendizaje donde las alumnas vivan experiencias personales positivas es una base sólida sobre la que implementar propuestas didácticas que les motiven para seguir avanzando en el aprendizaje de la lengua y la integración en la nueva sociedad y cultura. Como ha señalado Arnold [1999: 14]: “*El éxito depende menos de las cosas y más de las personas.*”

Teniendo en cuenta que en la enseñanza a mujeres inmigrantes adultas la alfabetización de las alumnas suele ser, como ya se ha comentado, uno de los retos a los que debemos enfrentarnos como docentes, resulta lógico potenciar en los comienzos del curso las actividades basadas en el desarrollo de la expresión oral y la

comprensión auditiva, ya que la comprensión lectora y la expresión escrita deberán, en muchos de los casos, posponerse hasta que se haya alcanzado un nivel mínimo de capacidad y habilidad en la lectoescritura. A continuación compartiremos algunas de las estrategias didácticas que en nuestro caso resultaron más efectivas, y que se pueden insertar con facilidad como actividades complementarias a cualquier marco metodológico que el profesor decida implementar en el aula.

2.1. El profesor como narrador oral y fuente de input comprensible

En el contexto de enseñanza de español a mujeres inmigrantes que dan sus primeros pasos en el aprendizaje de la lengua puede contemplarse una aproximación al método TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*). A grandes rasgos la propuesta de Blaines Ray (que se construye sobre el marco teórico de la respuesta física total de Asher [1977] y la teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen [2009 (1982)]) consiste en crear secuencias didácticas donde el profesor es responsable de narrar una historia que, si bien ha sido cuidadosamente planificada y secuenciada por el docente en respuesta a objetivos muy concretos, se va construyendo a modo de improvisación oral, a veces incluyendo giros argumentales inesperados gracias a las pequeñas aportaciones de los alumnos [León Manzanero 2016: 42].

La principal ventaja que este método ofrece, en relación con la enseñanza de la gramática y el vocabulario, es que estos contenidos se le presentan al alumno en pequeñas dosis controladas y perfectamente contextualizadas, y que su repetición a lo largo de la historia contribuye a que sean asimiladas con relativa facilidad. La clave del éxito reside en que la historia que se narra se va co-construyendo entre el profesor y los alumnos. Destaca, en este sentido, la capacidad del docente para generar input comprensible a partir tanto de recursos lingüísticos (ritmo lento y articulación clara, frases breves, vocabulario de alta frecuencia, etc.) como no lingüísticos (contexto comunicativo, gestos, imágenes, etc.) [Krashen 2009 (1982): 64–66], pero también en sus dotes para crear y transmitir una narración oral que capte la atención de su auditorio. Para alcanzar este último objetivo, existen diferentes estrategias pedagógicas como son personalizar la historia convirtiendo a los miembros de la clase en protagonistas, introducir el humor o teatralizar la expresión de las emociones [León Manzanero 2016: 43]. La finalidad última de estas estrategias es facilitar al alumno la comprensión del input que se está trabajando a través de procesos de inferencia del significado.

2.2. La producción de output a partir del juego teatral/la simulación

En el contexto de enseñanza de ELE a mujeres inmigrantes, fomentar la interacción tiene consecuencias positivas en términos de adquisición lingüística, pero también es vital para que las alumnas tengan posibilidades reales de relacionarse con sus compañeras. En este sentido, Jauregi [2012: 5] define la interacción como

“un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales”, y añade que “el uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.”

En esa interacción, los afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes de las alumnas cobran una vital importancia, y, más allá de cuál sea su nivel de competencia lingüística, pueden tanto motivarlas como inhibirlas a la hora de participar [García 2008: 35]. Por todo ello, ofrecer a las estudiantes la posibilidad de interpretar un papel y ser la voz de otra persona en pequeñas situaciones de juego teatral y/o simulación (en función de que consideremos o no intercambiables ambos términos) suele facilitar su transición del periodo silencioso al de producción de output. Como señala Tompkins [1998]: *“Role playing/simulation clearly promotes effective interpersonal relations and social transactions among participants. [...] To fulfill their role responsibilities, students must relate to others in the simulation, utilizing effective social skills.”* Además, mediante los juegos teatrales/simulaciones los alumnos se implican, casi sin darse cuenta, en una interacción real en la lengua meta, lo cual les ofrece *“the opportunity to try out new behaviors in a safe environment, which helps them develop long term motivation to master an additional language”* [Tompkins 1998].

Según la experiencia docente en la que se basa el presente trabajo, y prestando especial atención al hecho de que, en el aula de mujeres inmigrantes, debemos ofrecer contenidos de utilidad inmediata que sean de utilidad a las alumnas para defenderse comunicativamente en situaciones que pueden generar estrés o inseguridad (trámites y gestión de documentos, búsqueda de empleo, atención sanitaria, etc.), resulta muy adecuado proporcionar a las alumnas un marco en el que puedan dar los primeros pasos en la producción de *output* arropadas por sus compañeras, incrementando así también las posibilidades de que vivan su aprendizaje de un modo más experiencial.

2.3. La gamificación como aliada del aprendizaje

En la búsqueda de recursos metodológicos para una enseñanza de E/L2 más efectiva a mujeres inmigrantes adultas, resultó muy útil integrar en el aula algunas mecánicas y componentes de la gamificación, como son la competición entre equipos, la cooperación, la obtención de puntos/premios o las tablas de clasificación en el desarrollo de algunas de las actividades llevadas a cabo en clase¹. Con ello detectamos un aumento de la motivación y la implicación de las estudiantes, vinculada no solo a la presencia de los mencionados estímulos externos que aportaba la gamificación,

¹ Al trabajar con alumnas inmigrantes de nivel A1 no llegamos a plantearnos crear propuestas didácticas gamificadas que integraran componentes más complejos (cfr. las dinámicas, mecánicas y componentes recogidas por Herrera [2017]).

sino también a una mayor conciencia de que el curso planteaba objetivos realistas [García 2008: 42], en tanto que las alumnas visualizaban una línea de salida, un recorrido y una llegada a la meta.

Como profesores debemos tener en cuenta que las alumnas inmigrantes necesitan sentirse acogidas también (o ante todo) dentro de esa pequeña sociedad que supone el aula, por ello deberemos utilizar estrategias que reviertan en la sensación de pertenencia a un grupo y la cohesión del mismo. En este sentido, es crucial incluir en las actividades del aula dinámicas de grupo que promuevan el trabajo en equipo, de manera que las estudiantes empiecen a socializar para cooperar.

La cooperación evidenciará que las aportaciones de cada miembro son indispensables para alcanzar la meta que como grupo comparten [Alcaraz Andreu 2006: 209]. De esta manera los retos y desafíos comunes se constituirán en elementos que no solo generarán seguridad y confianza, sino también la conciencia de que el trabajo en equipo es fundamental para la consecución del objetivo propuesto, con lo que se logrará también compensar las dinámicas que conllevan la competencia [Tudela y Puertas 2017: 23].

Si pretendemos que los elementos de la gamificación que incluyamos en el aula sirvan no solo para generar motivación extrínseca, sino para sentar las bases de una futura motivación intrínseca, deberemos acompañarlos de una retroalimentación que fomente la reflexión de los estudiantes sobre el desarrollo de propio aprendizaje [Alcaraz Andreu y González Argüello 2019: 62]. En cualquier caso, dado que de forma simultánea a las dificultades que pueda entrañar el proceso de aprendizaje las alumnas inmigrantes deben hacer frente a otras muchas en el ámbito personal y social, hemos constatado la importancia y la eficacia del refuerzo positivo en el aula con mujeres inmigrantes, así como la necesidad de recompensar logros que vayan más allá de los resultados académicos (la puntualidad, la colaboración y todos los esfuerzos que las estudiantes hayan podido realizar, incluso, para poder asistir ese día a clase). De esta manera las alumnas serán capaces de valorar las diferentes aportaciones que las clases de español hacen a su vida, sumadas a la adquisición de una nueva lengua.

2.4. El aula de español como lugar de encuentro entre culturas

Finalmente quisiéramos destacar que en nuestra práctica docente con mujeres inmigrantes hemos constatado la efectividad de fomentar el intercambio intercultural como parte del proceso de aprendizaje de español, y su influencia positiva en la percepción que las alumnas tienen de sí mismas y de sus compañeras. Daremos un ejemplo: cuando en una sesión didáctica en el marco de las actividades gamificadas que planteamos se incluyó el reto de cantar, una de las estudiantes interpretó una canción en su lengua materna, lo que produjo un profundo impacto emocional en el resto del grupo y dio una nueva dimensión al papel que hasta entonces la alumna había desempeñado en el aula.

Gracias a esta experiencia que acabamos de compartir, como docentes pudimos comprobar la importancia de dar valor a la cultura de origen de las estudiantes y conectarla con los conocimientos que están adquiriendo en la lengua meta. En este sentido no debemos olvidar que Byram et al. [2002: 10], al defender la dimensión intercultural de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, definían al profesor ideal como aquel “*who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about ‘otherness’, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people’s perspectives.*”

Cuando las alumnas inmigrantes deciden aprender la lengua del país de acogida tienen entre sus objetivos integrarse en la nueva sociedad en la que viven, pero esto no implica un abandono de su propia lengua o cultura. Generar espacios en las clases de español donde el origen e identidad cultural de las alumnas se perciban como fuente de enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que este sea fructífero y tenga más garantías de ser duradero y persistente.

3. Conclusiones

En este trabajo hemos recogido un conjunto de reflexiones surgidas a partir de una experiencia docente con estudiantes inmigrantes mujeres. Las observaciones que se han formulado en los apartados anteriores pretenden contribuir a este proceso de reflexión colectiva tan necesario dentro de cualquier comunidad docente, especialmente en aquellos casos en los que se trabaja con colectivos desfavorecidos y vulnerables. En condiciones altamente sensibles, las estrategias de enseñanza se ven atravesadas por la urgencia de desarrollar una inteligencia emocional suficiente en el docente para captar las necesidades concretas de este perfil de estudiantes.

Teniendo muy en cuenta la importancia del factor emocional en el aprendizaje, es importante aplicar estrategias didácticas en la enseñanza de español a mujeres migrantes adultas que permitan lograr un clima más distendido en el aula, fomentar el trabajo en equipo y cohesionar el grupo, así como mejorar la autoimagen de las estudiantes. De este modo, las clases de español se convertirán en un espacio para la interacción en español que facilitará, además, la integración de las alumnas en la comunidad donde conviven.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Andreu, C. (2006). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. En: E. Balmaseda Maestu (coord.). *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 205–216.

- Alcaraz Andreu, C. y González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, nº 2, pp. 57–73.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge, pp. 26–37.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. California: Sky Oaks.
- Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasquilla, C., Gadea, E. y Meier, E. (2007). *Los nuevos vecinos de la mancomunidad de sureste. Los inmigrantes y su inserción en Torre Pacheco, Fuente Álamo y la Unión (Murcia)*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. En: L. Miquel y N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua. Monográficos marcoELE, nº 10, pp. 23–35.
- Díez Nicolás, J. (2004). *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Elejabeitia Tavera, C. (2006). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Madrid: Instituto de la mujer.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, nº 53, pp. 45–64.
- García Parejo, I. (2004). 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.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano Olano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 35–42.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. *Revista de LdeLengua*, nº 2. Disponible en: <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf> (consultado 20.03.2020).
- Jauregi, K. (2012). *La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE*. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, F. Serra (eds.). *XXIII Congreso Internacional de la*

- ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Málaga: ASELE, pp. 5–16.
- Krashen, S. (2009 [1982]). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponible en: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (consultado 11.03.2020).
- León Manzanero, A. (2016). La importancia del input comprensible en la enseñanza del español a principiantes. *Monográficos Linguae Plurales*, n° 2, pp. 36–45.
- Llorente Puerta, M. J. (2015). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva. En: O. Cruz Moya (ed.). *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*. Madrid: ASELE, pp. 559–568.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y Refugiados. *Didáctica*, n° 7, pp. 242–254.
- Septién Ortiz, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Serrato Azat, G. I., Díez Fernández, C. y Nebot Darós, E. (coords.) (2009). *Alfabetización de mujeres inmigrantes. Mujeres marroquíes en aulas de educación no formal*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Tompkins, P. K. (1998). Role Playing/Simulation. *Internet TESL Journal*, n° 8. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html> (consultado 08.02.2020).
- Tudela, N. y Puertas, E. (2017). Evaluaciones alternativas gamificadas. Dinámicas, juegos y desafíos en el aula de segundas lenguas. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, n° 59, pp. 22–29.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000a). La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados Adultos. En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000b). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, n° 48, pp. 85–110.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2008). El currículo de la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Textos*, n° 48, pp. 71–82.

LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE ELE: UN ACERCAMIENTO DESDE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

THE DEMOTIVATION OF ADULT STUDENTS OF SFL: AN APPROACH FROM THE COMPLEX DYNAMIC SYSTEMS THEORY

Dra. María del Carmen Méndez Santos

Universidad de Alicante, España

Abstract

Demotivation while learning a foreign language is a widely analysed phenomenon for English, but the same cannot be said for Spanish. For this reason, in this paper, first, we perform a brief theoretical review of the existing research about demotivation and also, we introduce the terminology in Spanish. Then, a preliminary and exploratory qualitative study is presented, whose sample is based on open questionnaires. The analysis of the responses was carried out through the classification of clusters and under the theoretical conception of Complex Dynamic Systems. Finally, these first results are evaluated to improve the questionnaire to carry out massive data collection work in the future, and recommendations based on these first indications are offered both at the structural level of the educational system and at the classroom level for improvement of the teaching of Spanish as a foreign language.

Keywords: *motivation, demotivation, demotivators, Complex dynamic systems theory, formal instruction of foreign languages.*

Resumen

La desmotivación en el aula de lenguas extranjeras es un fenómeno analizado ampliamente para el inglés, no tanto así para el español. Por ello, en este trabajo se realiza, en primer lugar, una revisión teórica breve de las investigaciones existentes al respecto y también se acota la terminología en castellano. Posteriormente, se presenta un estudio preliminar y exploratorio de carácter cualitativo cuya muestra se basa en cuestionarios de preguntas abiertas. El análisis de las respuestas se llevó a cabo a través de la clasificación de clústeres temáticos y bajo el amparo teórico de los sistemas dinámicos complejos. Finalmente se valoran estos primeros resultados

de cara a perfeccionar el cuestionario para hacer trabajos de recogida de datos más masivos en el futuro y se ofrecen unas recomendaciones basadas en estos primeros indicios tanto a nivel estructural del sistema educativo, como a nivel de aula para mejorar la enseñanza de español como lengua extranjera.

Palabras clave: *motivación, desmotivación, factores desmotivadores, sistemas dinámicos complejos, enseñanza formal de lenguas extranjeras.*

Introducción

La enseñanza formal de lenguas extranjeras (en adelante, LE) cuenta con una larga tradición, pero no fue hasta el siglo XX cuando la reflexión teórica sobre ella cuajó como disciplina y comenzaron a analizarse los procesos de aprendizaje y a desarrollarse hipótesis y modelos sobre cómo enseñarlas [Richards y Rodgers 2003: 11]. Conforme a los resultados que iban ofreciendo esos modelos teóricos, los métodos didácticos fueron evolucionando desde una perspectiva basada en la expresión escrita y de corte literario hasta el giro que se produjo a mediados del siglo XX hacia la competencia lingüística práctica que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real. Este cambio tiene su origen en la utilidad social que se espera de las LE en la actualidad, ya que, por ejemplo, las políticas lingüísticas que se establecen buscan fomentar la comunicación intercultural, favorecer los intercambios económicos y la movilidad de trabajadores, promover la integración de las personas migrantes, etc. [Unión Europea 2008; Gottlieb 2011; Hu 2007].

Esta nueva concepción macroestructural de las ventajas que conlleva conocer una LE ha conducido a la incorporación de su enseñanza de manera general en los sistemas educativos en la mayor parte de los países. No obstante, conviene revisar los éxitos logrados y los reveses sufridos porque, a pesar de la voluntad institucional, hay un alto grado de fracaso a nivel mundial en el aprendizaje de idiomas, como señalan Dörnyei y Ryan [2015: 100].

En el caso del inglés, por ejemplo, Kaplan et al. [2011] hicieron un estudio sobre ocho planes de política lingüística educativa y las razones por las que no funcionaron como debieran. Entre los factores clave que las llevaron al fracaso destacan que el tiempo destinado era insuficiente; que la formación del profesorado local en general era exigua o inexistente; que los materiales no eran suficientes ni apropiados o que la metodología empleada no encajaba con los resultados del aprendizaje que se esperaban obtener ni con los recursos disponibles para implementarlo o que no se adaptaban a las necesidades reales del alumnado, entre otros.

Del análisis de estos factores se puede colegir por qué algunos sujetos se pueden sentir desmotivados para aprender una LE de manera formal y fracasan en su aprendizaje o directamente lo abandonan. De entre ellos es posible realizar una subclasificación

marcando aquellos que atañen el nivel de aula. Por ejemplo, el hecho de que haya una excesiva presión por alcanzar unos objetivos que son inviables teniendo en cuenta la poca carga horaria que se les dedica a las lenguas, así como que la metodología o los materiales empleados sean inadecuados tienen consecuencias directas en la motivación del estudiantado.

Un mejor entendimiento de las causas de la desmotivación es, pues, una cuestión crucial para el éxito de los programas y de los sistemas de enseñanza de LE, ya que tradicionalmente la motivación ha sido ampliamente aceptada, por profesores e investigadores, como uno de los elementos clave en el grado de desarrollo del aprendizaje de segundas lenguas (L2, en adelante) y LE [Dörnyei 1998: 117; Dörnyei y Ryan 2015: 72]. De hecho, se considera que una de las competencias del buen profesorado, en el caso del español como lengua extranjera (en adelante, ELE), por ejemplo, es saber planificar secuencias didácticas que motiven al alumnado [Instituto Cervantes 2012: 14].

Por todo ello, en este trabajo queremos reflexionar de manera preliminar y exploratoria sobre aquellos factores percibidos por el alumnado como desmotivadores y que están presentes en el nivel del aula en la instrucción formal de ELE para adultos. Consideramos que, como dice Dörnyei [2001: 146], el fracaso en el aprendizaje de LE no es algo infrecuente y, por ello, la reflexión sobre estos factores *desmotivadores* es necesaria para (1) determinar las características de la desmotivación y (2) listar los factores implicados en ella, así como (3) dar recomendaciones prácticas que incidan en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

1. Marco teórico

La motivación ha sido tradicionalmente aceptada como uno de los predictores del éxito durante el aprendizaje de una LE y, por lo tanto, se le ha otorgado un rol crucial. Los primeros estudios sobre motivación surgieron en Canadá con Gardner y Lambert [1959] en los años 50 [Kikuchi 2015: 20]. La situación sociolingüística tan especial de este país con una gran comunidad anglófona, pero con una fuerte presencia de hablantes de francés, determinó su forma de entender la motivación para aprender una LE. En sus teorías se describieron dos fuerzas motivadoras: el deseo de integración en la cultura porque se tienen sentimientos positivos hacia ella (motivación integradora) y un deseo práctico y utilitario (motivación instrumental). Esta teoría fue denominada *Socio-educational Model of Second Language Acquisition* y se convirtió en el marco teórico de una etapa larga y muy fructífera de investigaciones que tuvieron en cuenta este marco teórico hasta los años 90, e incluso más allá. No obstante, el tiempo ha dado paso a críticas, dado que, como señala Kim [2015: 30], este modelo teórico no es adecuado en contextos donde la L2 no se estudia porque haya una comunidad lingüística de hablantes nativos a la que acceder. De hecho, para

lenguas internacionales como el inglés –podemos pensar que también para el español– es posible que el interés por aprenderlo, como señala McClelland [2000: 102], sea más por relacionarse con extranjeros en general que con hablantes nativos en particular.

Esta fase sociopsicológica se vio superada, como señala Kikuchi [2015: 21], por la etapa cognitivo-situacional. Así, en los años 90, se comprendió que era necesario explicar la relación entre la motivación por aprender lenguas y las teorías psicológicas y educativas. Asimismo, se produjo un cambio de perspectiva al dar más importancia a los contextos específicos de cada situación de aprendizaje que a las actitudes que se pudieran tener hacia las comunidades de la L2 en general. Es durante este tiempo cuando surgen teorías como la de la atribución de Weiner [1992], que sostiene que las razones subjetivas a las que atribuimos el fracaso o éxito de nuestras acciones condicionan la motivación para iniciar otras posteriormente; la de Atkinson y Raynor [1974], que determinaron que la aparición de la motivación está relacionada con el hecho de que un aprendiz busque el éxito; la teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan [1985], que se centra en cómo los individuos actúan respecto a la meta que quieren lograr (motivación intrínseca o extrínseca); la de Bandura [1997], que describe la valoración que tienen las personas sobre su propia eficacia personal y cómo ello determina su motivación, perseverancia y esfuerzo dedicado al aprendizaje, o la de Covington [1998: 36, 70], que establece un modelo cuadripolar que además de considerar la esperanza de éxito añade el factor de la evitación del fracaso que se relaciona con la desmoralización.

Todas estas teorías –y otras de la época– entendían la motivación como un estado (vs. proceso) cuyo origen se situaba solo en un factor (o un par de ellos, pero no necesariamente interrelacionados) y no se prestaba atención a los cambios que esta puede experimentar en su intensidad a lo largo del tiempo. A pesar de que se iban apuntando factores fundamentales que condicionan de hecho la motivación y su mantenimiento, no dejaban de ser parciales y de atribuir todo el peso sobre solo uno de ellos, con lo que se perdía una visión de conjunto sobre más elementos que estaban en juego.

Los inicios del siglo XXI dieron paso a concepciones teóricas más complejas que dejaban atrás visiones simplistas que tomaban en consideración más hechos entre las causas de la motivación [Williams y Burden 1997; Ushioda 2001]. Este cambio de perspectiva dio paso al período actual denominado sociodinámico. Como apunta Ryan [2013: 494] esta fase tiene influencias de la teoría sociocultural por la que el contexto ya no se concibe como algo externo, sino como algo que interactúa con el individuo. La motivación, y también su fenómeno opuesto la desmotivación¹

¹ Para una revisión más profunda sobre la definición y el estado de los estudios sobre desmotivación, véase Méndez Santos [2019].

[Dörnyei 2001; Kikuchi 2015], son pues consideradas como fuerzas procesuales que cambian por la influencia de factores internos, externos y contextuales que interactúan con ellas en una situación dada de modo que en esa relación de interdependencia todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se afectan mutuamente. Al tener en cuenta que tanto la motivación como la desmotivación no surgen como consecuencia de la presencia o ausencia de manera aislada de una causa, sino que lo hacen de una forma interdependiente y que cambian a lo largo del tiempo es necesario tomar como referencia otro marco teórico cuyo potencial explicativo sea más potente.

De este modo, la teoría de los sistemas dinámicos complejos ha encontrado su espacio porque, como señalan Dörnyei, MacIntyre y Alastair [2015: 1], parece que describe adecuadamente el complejo y desconcertante fenómeno del aprendizaje de lenguas. Como explica Larsen-Freeman [2015: 14], esta teoría es una perspectiva de análisis científico que deja atrás el reduccionismo newtoniano o la predictibilidad, ya que se basa en analizar el objeto de estudio considerando dos aspectos fundamentales: el dinamismo y la emergencia. Dicho en otras palabras, de cada contexto de clase emerge un sistema que se autoorganiza por la interacción de esos elementos en particular y de la que surgen patrones de comportamiento. Así pues, cualquier estudio o análisis que no cuente con las particularidades y las interacciones de los elementos en cada contexto es necesariamente parcial. Además, como estos son sistemas abiertos y dinámicos pueden incorporar nuevos elementos o eliminarlos de modo que el resultado sea completamente diferente. Esto nos lleva a que si se detectan episodios de insatisfacción [Larsen-Freeman 2015: 15], cualquier cambio en los factores implicados puede producir un resultado más positivo. Esta idea nos lleva a afirmar que los episodios de desmotivación, al igual que los de motivación, pueden ser examinados, tratados y superados.

En consecuencia, al realizar el análisis de un entorno de aprendizaje como un sistema dinámico complejo podemos determinar cómo esos elementos que conforman el sistema se convierten en estados atractores, como les denomina Hiver [2015: 20], que pueden cambiar el mismo sistema y a los que todos deben adaptarse. En nuestro caso, al analizar la enseñanza de LE, un posible estado atractor podría ser el número de estudiantes por aula y sus consecuencias didácticas. Si un estado atractor negativo es muy fuerte puede crear una situación negativa que persista en el tiempo y cree una inercia negativa a largo plazo. Este tipo de estados atractores negativos pueden ser relacionados con los factores desmotivadores. Así, la capacidad de estos últimos de dinamitar el sistema estará relacionada con su intensidad y permanencia en el tiempo porque cuanto mayores sean estas, más dificultad habrá para revertir la situación. La implicación didáctica para la enseñanza de LE de esta concepción de la fuerza y duración de los posibles estados atractores es que la reducción a la

mínima expresión de estados atractores negativos es un objetivo legítimo. De hecho, Christophel y Gorham [1995: 302] encontraron en su estudio que la fuerza más intensa en la motivación era precisamente la ausencia de factores desmotivadores. En función de en qué momento, cómo y respecto a qué elementos se produzca la desmotivación se podrán tomar un tipo de medidas u otras en el aula.

De hecho, la desmotivación como proceso influye negativamente en el aprendizaje del alumnado [Kikuchi 2015] porque debilita la voluntad del aprendiz [Falout y Falout 2005: 280]. Además, como la motivación, esta fluctúa en el tiempo [Falout 2012: 2], depende de múltiples factores y es maleable [Kaivanpanah y Ghasemi 2011: 91]. Los factores desmotivadores hacen que el aprendizaje sea menos placentero y en consecuencia que los resultados esperados del aprendizaje sean más difíciles de alcanzar [Kaivanpanah y Ghasemi 2011: 90]. Por lo tanto, lo lógico, como señalan Arefinezhad y Golaghaei [2014: 179], sería reducir la presencia de los factores desmotivadores y remotivar a los aprendientes que estén experimentando episodios de desmotivación.

Como se ha podido deducir hay una serie de factores desmotivadores constantes que han sido constatados y que emanan de la propia naturaleza del aprendizaje formal (la actitud del profesorado, la metodología centrada en la gramática, la falta de recursos, la falta de sentido del aprendizaje, etc.) y otros son más contextuales. La mayoría de los estudios se han realizado sobre el inglés como lengua extranjera y de ahí la necesidad de realizar más sobre los contextos de ELE. Además, el único que hemos constatado para el español no conceptualiza el fenómeno en forma de sistema dinámico complejo, sino que lista los factores desmotivadores sin explicitar ni visualizar cómo estos pueden interactuar o cambiar con el tiempo. Este trabajo es el de Bunyamethi [2018] en el que analiza los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses de ELE. En ese trabajo se constató que el 61.53% de los aprendices se han sentido desmotivados alguna vez y que el factor desmotivador más destacado era la falta de interés (34.8%) por el aprendizaje.

Por todo ello, en este trabajo se pretende buscar una descripción del fenómeno de la desmotivación como resultado de la emergencia de un sistema dinámico complejo de una manera preliminar y abstracta. El objetivo es constatar, como se planteaba al principio del artículo, un listado de factores desmotivadores para la enseñanza de ELE para comprobar si siguen los parámetros de los ya constatados para otras lenguas y listarlos. Por último, se pretende brindar algunas recomendaciones prácticas para el aula basadas en esas primeras reflexiones que ofrezcan estos primeros testimonios. En el futuro esto facilitará el diseño de investigaciones más completas y la evitación de sesgos de la persona investigadora a la hora de incidir e incluir el análisis sobre los factores desmotivadores.

Si seguimos el patrón de Dörnyei [2001], numerosos trabajos han sido realizados principalmente con el inglés como LE como foco. No obstante, solo ha sido posible encontrar un estudio únicamente centrado en ella que verse sobre ELE y desde una perspectiva descriptiva y con un análisis preliminar.

Así pues, este estudio exploratorio de carácter cualitativo tiene como fin comprender qué factores motivadores y desmotivadores concurren la enseñanza de ELE de manera holística para ver si las tendencias constatadas para otras lenguas sirven también para marcar los factores desmotivadores para el español. Además, como innovación de este trabajo, la disposición de los datos tendrá en cuenta el marco teórico de los sistemas dinámicos complejos. Se pretende, así, que sirva como primer acercamiento para poder realizar posteriores estudios más precisos y adaptados a la realidad del ELE.

2. Metodología

2.1. Contexto y participantes

A continuación, se ofrecen datos sociodemográficos generales de la población que forma parte de la muestra. En esta ocasión, no se tendrán en cuenta como variables porque solo se pretende tener una primera impresión general sobre los factores desmotivadores citados, no es una investigación explicativa, sino descriptiva. En ella participaron 82 personas, de las que 68 eran mujeres y 14, hombres. Se contactó con los participantes a través de diferentes redes sociales, siguiendo un sistema de muestreo aleatorio con la técnica bola de nieve. El 48.75% tenía menos de 20 años; el 28.75% entre 21 y 30 años y un 12.50% más de 31 años. En concreto respondieron personas provenientes de 19 países (Argelia, Armenia, Bélgica, Brasil, Canadá, Chequia, Eslovenia, Indonesia, Inglaterra, Israel, Italia, Hungría, Madagascar, Marruecos, Nepal, Polonia y Rusia) entre los que destacan China con 31 informantes y Tailandia con 28. La explicación reside en que el profesorado facilitó el enlace en el aula y dio un tiempo explícito para hacer la encuesta y, por ello, se obtuvieron más informantes de esas nacionalidades.

2.2. Instrumento y procedimiento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario en línea y distribuido en abierto. Resulta una forma sencilla de recoger todos los datos posibles, aprovechando el anonimato que ofrece esta modalidad, ya que el tema puede sentirse como espinoso tanto por parte del profesorado como del alumnado.

En su diseño se contó con la revisión de profesorado e investigadores de ELE que asesoraron en el formato y la redacción de las preguntas para obtener unos datos detallados. Los comentarios se refirieron precisamente al estilo de redacción para distender el tema y emplear fórmulas cercanas y claras. También se requirió asesoramiento lingüístico para la versión inglesa de las preguntas, ya que se presentó

el cuestionario de modo bilingüe. Se escogieron estas dos lenguas por ser el español el objeto de estudio y la otra, un idioma de comunicación internacional.

Este cuestionario estaba compuesto de 10 preguntas de las que las tres primeras giraban en torno a datos personales como edad, sexo y nacionalidad. Las preguntas siguientes se formularon de manera abierta para recoger datos experienciales y se buscaba obtener la información expresada de la forma más libre posible.

La cuarta pregunta era de exclusión y (“*¿Te sientes o te has sentido motivado en las clases de español como lengua extranjera?*”) se formuló de modo general para descartar la amotivación (o falta absoluta de motivación). De las preguntas cinco a la diez las cuestiones versan sobre la motivación y la desmotivación en el aula de ELE de una manera muy general, sin usar tecnicismos y con un estilo cercano al alumnado para garantizar su máxima comprensión.

En particular son relevantes para este trabajo la cuestión número 5 (“*¿Qué cosas te gusta hacer en clase de español y te motivan?*”) y la número 10 (“*¿Qué cosas que pasan en las clases de español como lengua extranjera te desmotivan?*”). Las demás procuraban contextualizar las anteriores y obtener una perspectiva más global sobre las valoraciones del alumnado acerca de cuáles son las condiciones en las que se desarrolla un buen proceso de aprendizaje (n.º 6: “*¿Qué tipo de actividades te gustan más?*”; n.º 7: “*¿Qué cosas hace tu profesor que te gustan?*”; n.º 8: “*¿Qué cosas haces para aprender más o mejor?*”; n.º 9: “*¿Qué cosas crees que pasan en una buena clase de español?*”).

Siguiendo las normas de buenas prácticas de investigación [Japan Society for the Promotion of Science 2014], en los cuestionarios es necesario informar al inicio del nombre de la persona responsable y los datos de contacto de la misma, como así se hizo en este trabajo. Asimismo, se daban instrucciones sobre los objetivos, sobre cómo rellenarlo, tiempo aproximado de realización y se garantizaba el tratamiento anónimo de los datos. En el mensaje que acompañaba al enlace publicado en redes sociales en páginas destinadas a alumnado de ELE y a profesorado donde se pedía su colaboración también se ofrecía esta explicación. También se especificaba que el cuestionario podía ser contestado en español, inglés, francés, portugués e italiano con el fin de dotar en la medida de lo posible de las máximas opciones a los informantes, aunque no fueran en la mayoría de los casos su L1, hecho que hubiera sido deseable. El cuestionario fue contestado entre el 22/6/2017 y el 22/8/2017.

3. Presentación y discusión de los resultados

La totalidad de los informantes (82) contestaron a la pregunta 4 (“*¿Te sientes o te has sentido motivado en las clases de español como lengua extranjera?*”) y solamente dos de ellos contestaron negativamente. Como esta era una pregunta excluyente para descartar la amotivación, estas respuestas no se tuvieron en cuenta para el análisis.

De las otras 80 personas restantes se han descartado otras ocho porque no contestaron a la pregunta diez directamente u ofrecieron informaciones inconexas o incoherentes. En total, pues, para el análisis que se ofrece a continuación se han tomado como referencia 72 respuestas.

En esta ocasión para estudiar los factores desmotivadores presentes en la enseñanza de ELE se toman como muestra las respuestas a la pregunta número 10: “¿Qué cosas que pasan en las clases de español como lengua extranjera te desmotivan?” El análisis se llevó a cabo mediante la codificación de clústeres temáticos que se realizó en sucesivas rondas hasta lograr una serie de categorías que englobaban todas las respuestas.

Este esquema de matrices – siguiendo el que hizo en su día de Kikuchi [2015] – pretende recoger de una forma detallada las categorías:

Tabla 1. Tabla de categorías emergentes del análisis de los factores desmotivadores.

Lengua meta (F1)	Metodología (F2)	Alumnado (F3)	Compañeros (F4)
<ul style="list-style-type: none"> – Es una lengua extranjera, se usa poco – Demasiada lengua meta en las clases 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado contenido 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivaciones para aprender – Factores afectivos (confianza en uno mismo, falta de competencia percibida...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de interés – Falta de participación – Diferencias de nivel
Profesorado (F5)	Actividades (F6)	Contenidos (F7)	Materiales (F8)
<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades (da explicaciones no claras, habla muy rápido) – Actitudes (no ayuda, ignora las preguntas, no prepara las clases...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado difíciles – Demasiado texto – Falta de opciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Temas aburridos o no interesantes – Falta de elección – Temas difíciles de entender 	<ul style="list-style-type: none"> – Manuales aburridos
Niveles de la lengua (F9)	Periodización (F10)	Destrezas (F11)	Deberes (F12)
<ul style="list-style-type: none"> – Gramática (solo se enseña gramática, es difícil, mucho que memorizar...) – Vocabulario (mucho vocabulario nuevo- niveles iniciales, poco vocabulario nuevo- niveles avanzados, vocabulario sin contexto...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiado tiempo un solo tema – Demasiados contenidos en poco tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de compensación de práctica entre destrezas (poca práctica oral, demasiadas audiciones, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Demasiados ejercicios – Solo centrados en gramática
Contexto (F13)	Nivel (F14)	Errores (F15)	
<ul style="list-style-type: none"> – Localización de la escuela – Muebles del aula – Horarios 	<ul style="list-style-type: none"> – Sentimiento de estancamiento en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta percibida de dominio y evitación de errores 	

Para hacer más visuales los datos y para reflejar de una forma gráfica la teoría de la interacción de los elementos dentro de los sistemas dinámicos complejos se han dispuesto los factores desmotivadores en un grafo (Figura 1). Así se presentan los quince factores desmotivadores constatado organizados no de una forma lineal, como puede ser la tabla, sino dentro de la red de elementos interactuando que conforma un sistema de enseñanza. En el grafo todos los factores desmotivadores constatados están codificados bajo las etiquetas V_x en las que V significa vector y el número indica cuál es el número que lo identifica en el grafo. Se usa el término vector (y no factor) para elaborar esta figura porque es el que se emplea en los diseños de grafos.

En el grafo (figura 1) las relaciones entre los elementos están marcadas a través de las líneas que conectan los vectores. El número que cada vector tiene dentro de su círculo representa el número de otros factores con los que aparece relacionado en las respuestas de los aprendices que han sido analizadas. Esto se ha establecido porque se constatan respuestas como, por ejemplo, “*la profesora prepara actividades muy interesantes que me hacen hablar con mis compañeros y así nos conocemos más.*” En este caso se han codificado las respuestas analizando todos los factores presentes (profesorado, actividades, grupo), pero también dejando constar su interdependencia. Como cabría esperar el v_6 (actividades) es el vector más relacionado con todos los otros factores, seguido de cerca del v_2 , porque a través de las actividades y de la metodología se irradian la filosofía de enseñanza del sistema y del profesorado.

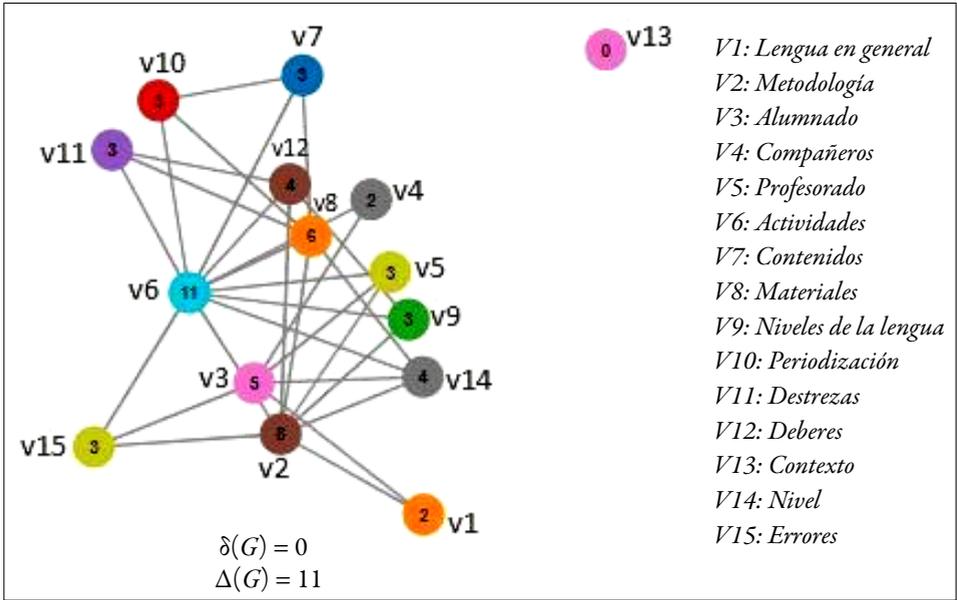


Figura 1. Red de influencias y de contacto entre los diferentes factores desmotivadores en el aula de ELE atestiguados en esta muestra.

Por ello un fuerte factor predictor de la motivación y de la desmotivación será el tipo de actividades que se realicen en el aula y su intervención sobre ellas puede provocar cambios sobre el sistema.

Es posible comenzar el análisis de este grafo por el único nodo aislado, que es el contexto. Claramente es posible entender que la localización de la escuela, por ejemplo, muy alejada del domicilio pueda resultar desmotivadora y desmoralizadora. Este factor desmotivador no solo se relaciona con la clase de español, sino con la educación en general, por eso es lógico explicar que aparece como un factor aislado, dado su carácter “externo” al aula y de nivel estructural. Este clúster de informaciones recogidas en este nodo no aparece en muchos estudios sobre la desmotivación (en algunos aparece recogido en el epígrafe “condiciones inadecuadas”), pero es necesario tenerlo en cuenta por las posibles implicaciones didácticas que de ello se derivan como la evitación de clases a primera hora de la mañana donde el alumnado tiene un rol pasivo.

En cuanto al factor del profesorado, en consonancia con estudios previos sobre el inglés como LE como los de Hasegawa [2004], Arai [2004], Falout y Falout, [2005: 282]; este es uno de los factores más fuertes provocadores de desmotivación sobre el que el alumnado realiza muchos comentarios (9.46% de los comentarios). De entre ellos destacan dos aspectos principales: sus habilidades profesionales y sus actitudes. Este fuerte rol de influencia del profesorado es intrínseco a la naturaleza del aprendizaje, ya que, aunque el docente tome un papel de facilitador, siempre es un fuerte atractor y modelo en el aula. De hecho, estos comentarios coinciden claramente con los vertidos por el alumnado en el trabajo del Instituto Cervantes [2011], en el que el 45.5% considera importantes los aspectos profesionales centrados en la docencia y un 39.9% valora como importantes las características personales del docente. En nuestro caso se ve reflejada la otra cara de esos aspectos positivos, esto es, la parte negativa de la falta de desarrollo de esas competencias que serían, por un lado, las características centradas en la docencia: no prepara las clases, no ayuda a los estudiantes, descuida a los estudiantes con malas notas, ignora las preguntas, no se preocupa por comprobar que todos los estudiantes están comprendiendo y tiene una actitud distraída; y, por otro lado, las características personales: descortés, inflexible, descuidado, poco profesional, descentrado, poco comprensivo.

En cuanto a la metodología no se han encontrado quejas concretas sobre un método u otro, pero sí se vislumbra que hay una falta de correlación entre la cantidad de contenidos, el tiempo disponible y el método empleado. Consideramos que posiblemente ese desfase se debe al énfasis que se le dan a unas destrezas por encima de otras, con lo que la sensación es que hay falta de tiempo para alcanzar todos los objetivos de aprendizaje.

Como ya se ha comentado hay un 9.46% de las respuestas que aluden al hecho de que hay mucha focalización en solo un contenido o destreza. Obviamente en función de cada clase y contexto esa descompensación puede darse hacia un contenido o destreza u otra, pero la conclusión relevante es que no se puede centralizar toda la docencia en una de ellas, ya sea la gramática¹ o las comprensiones auditivas que son las quejas más extendidas en esta muestra. Por ejemplo, el 12.9% de los comentarios versan sobre el exceso de interés en la gramática y hay 6.88% que se queja de las comprensiones auditivas que son, además, muy difíciles. Esto último nos lleva a reflexionar sobre si realmente este tipo de actividades se pautan adecuadamente, se preparan, se enseñan estrategias para su realización y se ofrece una reflexión didáctica sobre la corrección del error. Estos comentarios también aparecen referidos en cuanto a las tareas que se deben hacer en casa que se centran solo “en gramática”.

También sobre la metodología se atestiguan quejas sobre las actividades muy difíciles, muy largas o sobre la falta de opciones. Es imposible que algo le guste a todo el alumnado, por eso dar opciones de temas o de modalidad de desarrollo de las actividades es una forma muy práctica de ayudar a la motivación. Esto se implementa abriendo los temas en diferentes vertientes y preguntas de trabajo, así, aunque se trabaje el contenido que indica el currículo este no constriñe la individualidad de cada estudiante y se corrige también así el hecho de que se sienta como desmotivador el hecho de trabajar dos semanas con un mismo tema. Esto tiene una clara relación con la queja sobre los manuales “aburridos” que no responden a sus intereses, así como con los contenidos de los que se dice que no son “interesantes” y con “temas difíciles de entender”. Es fundamental en el análisis de necesidades que realiza el docente al comienzo detectar los focos de interés de los aprendices para poder adaptar las clases y los contenidos en la medida de lo posible a la realidad única de cada aula. En muchas ocasiones el propio docente no puede elegir el manual, pero sí puede adaptarlo y también las actividades.

La solicitud más requerida como motivadora por los alumnos es la mayor necesidad de practicar la expresión oral, que parece lógicamente relacionada con las limitaciones de un contexto de no inmersión y pocas horas de contacto a la semana con la lengua meta. Como remedio para esta necesidad e incrementar la exposición al input en LE hay propuestas docentes que incluyen las videoconferencias, los podcast, el uso de blogs, redes sociales, entre otras [Méndez Santos 2011; Martín Bosque y Munday 2014; Ríos 2017; Concheiro 2017; Méndez y Concheiro 2018].

Parecería que se ha avanzado mucho en aspectos didácticos y metodológicos, pero de la muestra se desprende que sigue habiendo una clara predominancia de

¹ Falout [2012: 2] ya constató que centrarse solo en gramática era muy desmotivador: “*For the prime demotivator much evidence points to grammar-translation, which bores students and frustrates them when they do not understand or feel that it is beyond their level.*”

la gramática por encima de otros contenidos o al menos así es percibido por el estudiantado. En el caso del vocabulario se puede apreciar una tendencia diferente entre niveles: en los iniciales sofoca la gran cantidad y en niveles altos el hecho de que ya no se siente el progreso. En consecuencia, es necesario desarrollar técnicas de pautado claro de qué vocabulario es necesario conocer en niveles iniciales – como también recomienda Thornbury [2002] –, así como la necesidad de ofrecer muchas exposiciones al vocabulario meta y muchas posibilidades para su reutilización. En niveles B y C (si tomamos como referencia los niveles europeos) es necesaria una mayor visibilización de los logros del aprendizaje, así como del uso de estrategias para el aprendizaje autónomo por parte del alumnado.

En cuanto a los factores relacionados con la lengua en general destaca el hecho de que el español es una lengua extranjera con la que tienen poca relación fuera del aula. Esto no es un fenómeno exclusivo de la enseñanza de ELE, ya que Baldauf et al. [2011: 317], así como Jahedizadeh et al. [2016: 11] constatan esta misma tendencia para la enseñanza del inglés. A esto hay que sumarle el que el número de horas impartidas suele reducirse a un par de horas a la semana [Moreno García 2015; De Santiago y Fernández 2017: 792]. El hecho de poder ofrecer un mayor número de actividades culturales y extraescolares pueden atajar este posible punto débil del aprendizaje: clubes de lectura, asociaciones de estudiantes amigos del español, eventos culturales o ciclos de cine, entre otros.

Por último, es necesario analizar la presencia de los factores desmotivadores relacionados con el grupo y el alumnado. Como se señala en Méndez Santos [2018] la dinámica del grupo es un gran condicionante de los buenos resultados del aprendizaje. En este caso se constatan los siguientes aspectos negativos: estudiantes que no participan, que no están interesados en aprender, diferencias de nivel y que alguien acapare los turnos de palabra. Como se recomienda en el artículo mencionado es fundamental planificar una buena dinámica de trabajo que incluya muchas actividades por pares en diferentes modalidades en torno a temas de interés y compartidos para evitar los silencios, la poca participación o que alguien acapare turnos.

Las diferencias de nivel presentes dentro de un mismo grupo en muchas ocasiones vienen impuestas por el centro y las dificultades de, por ejemplo, abrir grupos de diferentes niveles o porque las destrezas se presentan descompensadas. Para combatir esta situación es necesario desarrollar estrategias como, por ejemplo, el uso de artefactos varios para controlar el tiempo de intervención y que una parte del alumnado acapare la clase -cosa que aparece atestiguada como desmotivadora- y, por otra parte, la oferta de diferentes tipos de actividades graduadas en su dificultad en las que se logre un equilibrio entre quienes tienen mayor competencia lingüística y los que menos.

4. Conclusiones

La desmotivación es un fenómeno ampliamente documentado en general en los sistemas educativos y también en la enseñanza-aprendizaje de LE. Como se ha explicado, dentro del marco teórico actual, es necesario hacer los estudios de la forma más contextualizada posible para dar soluciones que realmente se ciñan a lo que ocurre en esa aula. No obstante, en este estudio se pretendía ofrecer un panorama preliminar sobre la desmotivación en la enseñanza de ELE como primer paso para ver si los rasgos atestiguados para otros idiomas se repetían para el español. Una vez realizado este análisis preliminar cabe ya plantearse, con esta información más precisa, la elaboración de otros trabajos de investigación.

Así pues, el primer resultado de este trabajo es una lista de aspectos desmotivadores frecuentes. En sus consecuencias didácticas cabría defender que estos deben ser evitados, ya que provocan un desajuste en el proceso de aprendizaje que puede desembocar en la aparición de episodios prolongados de desmotivación.

Por otra parte, este primer estudio exploratorio confirma que a nivel de política institucional es necesario recordar a las instituciones educativas que es necesario llevar a cabo programas con objetivos realistas teniendo en cuenta la carga horaria que se les conceden a las LE y que estos se completen con múltiples estrategias paralelas de implementación, como planes de gestión cultural. Es necesario asimismo realizar campañas de concienciación social de la necesidad para la que se pretende que una comunidad determinada aprenda LE para que se perciba su relevancia para la vida. Es recomendable también poder ofrecer variedad de opciones de lenguas para estudiar, aunque con frecuencia de facto, dadas las limitaciones económicas y de personal que en muchas ocasiones se constatan [Méndez Santos y Galindo Merino 2017], se acaba ofertando solamente una LE que no siempre es la más demandada por su interés popular.

Otra conclusión clara de los estudios de motivación y de desmotivación es que el profesorado es una pieza clave y su selección debe ser cuidadosa para contar con personal cualificado y que posee las habilidades y competencias necesarias para impartir una buena docencia. Así pues, se debe apostar por una educación de LE de calidad y con una financiación suficiente que permita contar con un profesorado formado y con los recursos necesarios a su disposición.

En suma, es posible concluir que la desmotivación no es un fenómeno esporádico y aislado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, sino que, como se ha podido constatar más bien ocurre la situación contraria: los episodios de desmotivación son frecuentes y dependen de la interacción de múltiples factores. La cuestión crucial es determinar si esos episodios se repiten con tanta frecuencia y fuerza que pueden dar al traste con la motivación para seguir el curso, si no hay una intervención. Por ello, es necesario que los docentes reflexionen sobre su entorno de

enseñanza y su aula para ver si hay alguna discordancia atajable que redunde en una mejora del proceso y de los resultados de la enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se ha ofrecido una descripción del estado de la cuestión y del fenómeno, así como una lista preliminar de factores que tener en cuenta para que el profesorado lleve a cabo esa reflexión crítica ya de una manera concreta y aplicable a su contexto.

5. Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este estudio giran en torno a dos aspectos: la muestra y el diseño de las preguntas. En primer lugar, el tamaño de la muestra es adecuado para los fines propuestos, pero es insuficiente para poder establecer generalizaciones. En consecuencia, los objetivos de este trabajo no son ofrecer conclusiones sobre la desmotivación y ELE, sino como se planteaba al inicio, listar los factores desmotivadores que se aplican a este ámbito y comprobar si son diferentes de los constatados para otros idiomas. Asimismo, se buscaba pilotar el diseño del cuestionario para comprobar si era comprensible o no para poder diseñar mejores futuras investigaciones. Otro aspecto relativo a la muestra es que, a pesar de ser muy heterogénea, debido al método de distribución empleado, el hecho de que algunos docentes hayan difundido el cuestionario entre sus estudiantes de manera más directa esto ha provocado que la muestra tenga mayor representatividad de ciertas áreas geográficas frente a otras. En el futuro, el estudio deberá completarse con un mayor número de informantes y con otros instrumentos de carácter cualitativo como entrevistas semiestructuradas que permitan recoger más datos sobre aspectos que se han emergido en este trabajo, pero sobre los que es preciso profundizar.

Referencias bibliográficas

- Arai, K. (2004). What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Toyo Gakuen Daigaku Kiyo*, nº 12, pp. 39–47.
- Arefinezhad, H. y Golaghaei, N. (2014). Investigating EFL Learners' attitudes towards demotivating factors in vocabulary learning: a mixed method study. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, nº 7 (1), pp. 179–197.
- Atkinson, J. y Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston & Sons.
- Baldauf, R., Kaplan, R.B., Kamwangamalu, N. y Bryant, P. (2011). Success or failure of primary/second foreign language programmes in Asia: what do the data tell us? *Current issues in Language Planning*, nº 12 (2), pp. 309–323.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, nº 17, pp. 188–202.

- Concheiro, P. (2017). Interacción y colaboración en el aula de ELE a través de la red social. *Revista Foro de profesores de E/LE*, nº 13, pp. 47–59. _
- Consejo de la Unión Europea (2008). Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216(01)) (consultado 01.02.2020).
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christophel, D. y Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, nº 44, pp. 292–306.
- Decy, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, nº 31 (3), pp. 117–135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Edimburgo: Pearson.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the language learner revisited*. Nueva York: Routledge.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. y Alastair, H. (2015). Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1–10.
- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *The electronic Journal for Teaching English as a Foreign Language*, nº 13 (3), pp. 1–29.
- Falout, J. y Falout, M. (2005). The other side of motivation: Learner demotivation. *JALT 2004 Conference Proceedings*, pp. 280–289.
- Gottlieb, N. (2011). Japan: Language Policy and Planning in Transition. *Current Issues in Language Planning*, nº 9 (1), pp. 1–68.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in foreign language classrooms. *Takushoku Language Studies*, nº 107, pp. 119–136.
- Hiver, P. (2015). Attractor states. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 20–28.
- Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, nº 6 (3–4), pp. 359–376.
- Instituto Cervantes (2011). *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE. Informe de investigación. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y*

- personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf (consultado 01.02.2020).
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (consultado 01.02.2020).
- Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A. y Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language education*, nº 1 (16), pp. 1–17.
- Japan Foundation for the Promotion of Science (2014). *For the Sound Development of Science – The Attitude of a Conscientious Scientist*. Disponible en: https://www.jsps.go.jp/j-kousei/data/rinri_e.pdf (consultado 10.02.2020).
- Kaivanpanah, S. y Ghasemi, Z. (2011). An investigation into Sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, nº 14 (2), pp. 89–110.
- Kaplan, R. B., Baldauf, R. B. Jr. y Kamwangamalu, N. (2011). Why educational language plans sometimes fail. *Current issues in Language planning*, nº 12 (2), pp. 105–124.
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kim, S. (2015). Demotivation and L2 motivational self of Korean college students. *English teaching*, nº 70 (1), p. 29–55.
- Larsen Freeman, D. (2015). Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. En: Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 11–19.
- Martín Bosque, A. y Munday, P. (2014). Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE. *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija.
- McClelland, N. (2000). Goal Orientations in Japanese College Students Learning EFL. En: S. Cornwell y P. Robinson (eds.). *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence and motivation*. Tokio: Aoyama Gakuin University Press, pp. 99–115.
- Méndez Santos, M. C. (2011). El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE: de la teoría a la práctica. *RedELE*, nº 23, pp. 1–27.
- Méndez Santos, M. C. y Galindo Merino, M. M. (eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE.

- Méndez Santos, M. C. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje. *Foro de Profesores de ELE*, nº 14, pp. 175–183.
- Méndez Santos, M. C. y Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *MarcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº 27, pp. 1–17.
- Méndez Santos, M. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Etudes Romanes de Brno*, nº 40, pp. 99–122.
- Moreno García, C. (2015). Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2015/09_moreno.pdf (consultado 10.02.2020).
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos, H. (2017). De consumidores pasivos a prosumidores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. *Boletín de ASELE*, nº 56, pp. 31–44.
- Ryan, S. (2013). Motivation. En: M. Byram y A. Hu (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. En: Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language identity and the L2 self*. Hawaii: University of Hawaii, pp. 93–126.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ADECUACIÓN TEXTUAL, COMPLEJIDAD Y PRECISIÓN MORFOSINTÁCTICA Y LÉXICA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ADOLESCENTES EN ESPAÑOL L2

ADEQUACY, MORPHOSYNTACTIC AND LEXICAL COMPLEXITY AND ACCURACY OF ADOLESCENT L2 SPANISH WRITING

Dr. Iban Mañas Navarrete

Universidad de Barcelona, España

Doctoranda María José Centelles Cuart

Colegio Cervantes 148 de San Petersburgo, Federación Rusa

Universidad de Barcelona, España

Abstract

In this work we collected the results of a study based on L2 Spanish writing tasks [Manchón 2016]. The analyzed corpus is based on letters written by Russian teenagers who study Spanish as a foreign language and native Spanish teenagers. In order to analyze the written texts of native and non-native speakers, syntactic and lexical complexity are established [Bulté & Housen 2012], as well as an accuracy rate [Polio 1997; Wolfe-Quintero et al. 1998]. These measurements have been commonly used in second language acquisition studies [Mavrou 2016], and this allows us to discuss the results and to relate them to previous data obtained in similar studies. In addition, contextual adequacy will be measured taking into account communicative intention. Based on the obtained results, we will give some didactic recommendations for teaching writing skills to teenage students in formal education contexts.

Keywords: *writing, L2 Spanish, complexity, textual adequacy, accuracy.*

Resumen

En este trabajo se recogen los resultados de un estudio basado en rasgos textuales [Manchón 2016] de escritura en español como L2. El corpus analizado está compuesto por un conjunto de cartas redactadas por adolescentes rusos estudiantes de español y estudiantes españoles adolescentes. Para el análisis de las producciones escritas de hablantes nativos y no nativos se establecen los índices de complejidad sintáctica y léxica [Bulté y Housen 2012] y de precisión [Polio 1997; Wolfe-

Quintero et al. 1998]. Estas medidas tienen un amplio recorrido entre los estudios de adquisición de segundas lenguas [Mavrou 2016], lo cual nos permite discutir estos resultados en relación con hallazgos previos obtenidos en estudios similares. Asimismo, se medirá la adecuación de los textos desde su intención comunicativa. A partir de los resultados obtenidos, se esbozarán algunas recomendaciones didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura en contextos de enseñanza formal para estudiantes adolescentes.

Palabras clave: *expresión escrita, español L2, complejidad, adecuación textual, precisión.*

Introducción

En el desarrollo de la expresión escrita, tanto en la lengua materna (L1) como en lenguas extranjeras (L2¹), interviene una miríada de factores que interactúan de manera diversa y compleja [Perera et al. 2016]. Esta riqueza supone un auténtico reto a la hora de describir y establecer los procesos de adquisición de esta habilidad y, en consecuencia, también a la hora de diseñar intervenciones pedagógicas dirigidas a una enseñanza efectiva de la misma [Ellis y Yuan 2004; Polio y Friedman 2016]. En concreto, los procesos de escritura en L2 presentan un desarrollo especialmente diverso debido, principalmente, a la variabilidad en el nivel de competencia lingüístico [Housen y Kuiken 2009; Kowal 2018].

El objetivo del presente trabajo es aportar evidencia empírica que contribuya a desarrollar un conocimiento más profundo sobre la competencia letrada de hablantes adolescentes de español L2 y de sus coetáneos nativos. Para ello, nos valem de una descripción en términos de complejidad, precisión y adecuación textual. Asumimos que este acercamiento plural supone un prisma óptimo de análisis, dada la compleja naturaleza de la escritura y los procesos diversos que en esta intervienen.

La presente investigación arranca a partir del trabajo en el aula. Los datos que conforman el corpus del estudio se produjeron durante el desarrollo de una tarea de escritura en el marco de un intercambio internacional escolar. Estas circunstancias ponen de manifiesto la estrecha relación que se establece entre investigación y didáctica en el ámbito de la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Dicha relación no siempre es tan directa y transparente como sería de esperar [Pica 2005]. El presente trabajo pretende avanzar en el camino hacia la consolidación de esta relación desde un contexto poco explorado hasta la fecha como es el de la enseñanza reglada del español en el entorno rusófono.

¹ Si bien somos conscientes de que, en sentido estricto, los términos L2 y LE no son intercambiables [Ellis 1994], en este estudio se trata el término L2 y LE como equivalentes.

1. Marco teórico

En este apartado se caracterizan los procesos de escritura en L1 y L2 al mismo tiempo que se plantean algunas cuestiones básicas sobre prácticas letradas y desarrollo de lenguaje que son de especial relevancia en el periodo de educación primaria y secundaria. Asimismo, se presenta el constructo de complejidad-precisión y fluidez como aparato conceptual para abordar el posterior análisis de los datos recogidos.

1.1. El desarrollo de la expresión escrita en L1 y L2

Dentro del conjunto de destrezas lingüísticas, la expresión escrita es probablemente la habilidad más poliédrica, tanto en su génesis como en su desarrollo. Esto es así en gran parte debido a que el proceso de adquisición de la lengua escrita, tanto en L1 como en L2, está inevitablemente mediado por los procesos de instrucción [Tolchinsky 1993] y por el propio desarrollo cognitivo [Salas y Caravolas 2019]; de modo que la variabilidad de los patrones de desarrollo, así como de los niveles de competencia/dominio que se alcanzan, es mucho menos estable y homogénea si se compara con las competencias orales. Desde esta perspectiva constructivista se concibe el proceso de escritura y el propio desarrollo de la expresión escrita, tanto en la lengua nativa como en las no nativas, como una habilidad en la interviene una miríada de factores que interactúan de manera diversa y compleja [Perera et al. 2016].

La competencia letrada, o la experiencia en lectoescritura, moldea el desarrollo lingüístico tardío en tanto que la escritura expone al hablante a un amplio rango de tipos de texto con sus particularidades y sus exigencias de adecuación [Tolchinsky 2004: 245]. Por ello se puede afirmar que en el proceso de escritura intervienen diferentes factores de naturaleza distinta: factores lingüísticos (recursos de la lengua), factores cognitivos y de desarrollo (planificación – funciones ejecutivas como la memoria de trabajo –, revisión, exposición y conexión de ideas) y factores impuestos por la tarea (determinan un registro, unas estrategias, unas intenciones, unas expectativas comunicativas concretas). En concreto, en la dimensión epistémica de la escritura:

[...] es fácil percibir la distancia que suele haber entre lo que queríamos escribir y lo que plasmamos por escrito. La traducción (de lo pensado a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de [...] aprendizaje [Tolchinsky et al. 2014: 9].

Sobre esta cuestión, Tolchinsky [2004: 235], además, apunta que las teorías que se ocupan del desarrollo tardío del lenguaje (después de los 5 años) otorgan una especial relevancia al vínculo con la competencia letrada. La competencia letrada

sustenta varios desarrollos: crecimiento y diversificación del léxico, asignación de nuevas funciones a formas con una función única hasta el momento (remapear las relaciones formas-función); establecer conectividad inter-oracional), manejo del lenguaje no literal (lenguaje figurado, metáforas, ironías, etc.). Tal y como Cassany [1995] afirma, la necesidad de redactar obliga a enfrentarnos a diferentes problemas: jerarquizar ideas, seleccionar los recursos de los que dispongo para expresar lo que quiero decir, establecer un orden concreto de progreso de la información (qué he dicho ya, qué quiero decir a continuación, con qué voy a acabar). El trabajo sobre estas competencias adquiere especial relevancia durante la educación secundaria y es en este periodo donde los datos pueden arrojar evidencias más claras de cómo se desarrolla esta competencia en hablantes nativos.

Flower y Hayes [1994] expresaron que la tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al contenido como a los elementos lingüísticos. Asimismo, Scardamalia y Bereiter [1992], a partir de los modelos de decir y transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos.

En L2, la investigación del proceso de escritura es particularmente importante, dado que nos permite observar el papel que desempeña esta destreza en la adquisición de segundas lenguas. Pues, tal y como afirma Harklau, "*It is important to investigate how L2 learners learn how to write, but it is just as important to learn more about the instrumental role that writing can play in the acquisition of a second language in educational settings*" [2002: 345].

Dentro del ámbito de la L2, son escasos los estudios que se han centrado en la combinación lingüística ruso L1 y español L2 [Batiukova 2018], especialmente con adolescentes bilingües tardíos, que hayan empezado a estudiar el español como L2 dentro del contexto escolar. Además, en estudios de expresión escrita en L2, generalmente son los estudiantes universitarios y la escritura académica los campos de investigación más populares [Manchón 2009: 4]. La práctica letrada en L2 en adolescentes es todavía un terreno poco estudiado y es aquí donde el presente trabajo resulta una aportación más evidente. Además, consideramos que la comparación sistemática entre los textos no nativos con los textos nativos aporta un valor añadido al corpus del trabajo en tanto que permite discutir características de escritura por parte de hablantes nativos de español.

A pesar de compartir inevitablemente algunas características, la larga trayectoria de investigación en escritura en L2¹ ha consolidado la independencia de este proceso

¹ Para una revisión de estudios empíricos reciente, consultar Williams y Lowrance-Faulhaber [2018].

tanto en su naturaleza como en su desarrollo. Las habilidades aprendidas en la formación letrada en la propia lengua son empleadas y fácilmente transferidas en las prácticas letradas en L2 [Cummins 1980; Hulstijn 2018]. De este modo, el escritor novel en L2 nunca parte de un punto cero cuando se enfrenta a la tarea de escribir, pues cuenta con un abanico de habilidades y estrategias fácilmente transferibles [Hulstijn 2011]. En este sentido, es previsible que las estrategias de escritura puedan compensar en algunos casos ciertas limitaciones de accesibilidad a estructuras o recursos estrictamente lingüísticos en el caso de hablantes de L2.

1.2. Medidas de análisis de la producción escrita: CAF

Los índices que conforman el constructo de complejidad, precisión y fluidez (CAF por sus siglas en inglés) han sido profusamente empleados por investigadores y profesores con el objetivo de medir tanto la actuación como el nivel de competencia en L2 en tareas de producción [Housen y Kuiken 2009]. La combinación de medidas resulta una respuesta adecuada al estudio de un fenómeno que, como hemos apuntado anteriormente, es de naturaleza multidimensional. Sin embargo, se mantiene un debate abierto acerca de qué medidas son más fiables y cómo deben ser interpretados sus resultados [Norris y Ortega 2009; Mavrou y Ainciburu 2019].

Durante años los investigadores en el campo de ASL han buscado un índice que les permitiera obtener una medida de avance y desarrollo de un estudiante en L2. Larsen-Freeman [2009] destaca que la dificultad se encuentra en intentar medir los componentes del CAF de forma individual o aislada de las características de los sujetos o del entorno, dado que estas medidas no son lineales, sino dinámicas, que interactúan entre sí. De la misma forma, considera al idioma como un agente social que se aprende a través del intercambio con el medio, con lo cual les otorga un papel crucial a las condiciones del entorno en donde se desarrolla dicho aprendizaje. Por esta razón, definiremos en el apartado de metodología los parámetros de complejidad y precisión que se utilizaron para el análisis de nuestro corpus.

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta ahora con respecto al papel de la expresión escrita en el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera, este estudio se plantea el objetivo de describir y analizar los rasgos de complejidad, precisión y adecuación presentes en las producciones escritas de estudiantes adolescentes de español LE a partir de un intercambio epistolar con hablantes nativos de español.

De este objetivo general se desprende la pregunta de investigación general (1), que a su vez se puede concretar en dos subpreguntas más específicas: una acerca de la propia comparación entre nativos y no nativos (1a), y otra sobre el nivel de precisión de las producciones no nativas (1b).

1. ¿Qué aspectos del desarrollo de la expresión escrita se presentan como características propias de los hablantes de español L2 en comparación con la producción de textos escritos por hablantes nativos?
- 1a. ¿Qué nivel de competencia lingüística reflejan los textos de los hablantes nativos con respecto a los patrones de desarrollo de adquisición posterior del lenguaje?
- 1b. ¿Qué grado de corrección, en términos de precisión, muestran las producciones escritas de los hablantes de español L2?

2. Metodología

En este apartado se presenta el perfil de los participantes y el contexto educativo en el que se llevó a cabo la intervención didáctica que generó el conjunto de textos para el análisis. Se especifica a continuación el procedimiento de análisis y la categorización y codificación de los textos, así como los análisis estadísticos aplicados.

2.1. Participantes

Los participantes en el proyecto son adolescentes rusófonos de 13–14 años de edad, alumnos de un colegio público de San Petersburgo (Federación Rusa), y alumnos hispanohablantes de 12–13 años de un Instituto de Secundaria Bilingüe de Madrid (España). Ambos grupos de estudiantes participaban en un programa de intercambio, cuya primera fase consistía en un intercambio epistolar.

En el colegio ruso, que no sigue una programación de enseñanza AICLE, el español es la primera LE y se estudia desde los siete años; cuando los alumnos tienen 11 años se introduce el inglés como segunda LE. Los participantes en el estudio tienen entre cuatro y cinco horas de español como LE con profesores no nativos, y su competencia se corresponde con un nivel que podría considerarse similar al B1¹ del MCER.

El centro escolar de Madrid sí sigue un programa de enseñanza AICLE con inglés como LE. La edad de estos estudiantes oscila entre los 12–13 años. Todos los participantes que conforman este grupo son hablantes nativos de español y presentan un desarrollo cognitivo típico.

2.2. Diseño y administración de la prueba

Para este estudio tenemos a nuestra disposición únicamente la información relativa a la elaboración y la administración de la prueba en el colegio del grupo no nativo, que es en cualquier caso el grupo focal de nuestra investigación, en tanto que al grupo nativo se le asigna el papel de grupo control en nuestro diseño.

¹ En este estudio hablamos de nivel B1 únicamente para orientar al lector sobre el nivel aproximado de las destrezas de los alumnos, pero no implica que su nivel sea equivalente al B1 del MCER dado que en un contexto escolar los niveles de competencia dentro del aula están especialmente desequilibrados, y el contenido del programa del colegio no es equivalente al del MCER.

Los primeros en iniciar el intercambio epistolar fueron los estudiantes de Madrid. Una vez las cartas de presentación llegaron al colegio de San Petersburgo, la profesora en una primera sesión presentó una proyección con las cartas recibidas de Madrid y, para despertar la atención de los alumnos, les preguntó qué creían que eran. Tras reunir una serie de propuestas al respecto, les explicó de qué trataban y en qué consistía el intercambio. Asimismo, entraron en la página web del IES de Madrid para conocerlo mejor. Una vez terminada esta primera fase, se procedió a la lectura y comprensión en grupo clase de las cartas; durante esta segunda parte de la actividad en grupo, se resolvieron dudas sobre contenido y forma (estructura y léxico). Durante la lectura, los alumnos detectaron una serie de errores gramaticales y ortográficos, lo que despertó su motivación y dio pie a una actividad de búsqueda y corrección de errores en grupo. Después se llevó a cabo un análisis del contenido de las cartas y se hizo una selección de los temas que se trataban en la mayoría de ellas, que serviría de guía para escribir las respuestas.

Con ayuda de las redes sociales, como Instagram, los alumnos pudieron conocer más información sobre los autores de las cartas y seleccionar así al destinatario con el que tenían más intereses en común. El resto de la actividad consistió en el proceso de escritura de la carta de forma individual y libre. Durante esta fase los alumnos disponían de materiales de consulta como diccionarios en papel y en línea, y podían consultar al profesor, que se limitó a resolver dudas y a corregir únicamente en casos en los que los errores impidieran la comprensión.

2.3. Procedimiento y análisis

Como resultado del intercambio epistolar entre los alumnos de los dos centros educativos se obtuvo un conjunto de 32 textos escritos: 15 del grupo de estudiantes españoles y 17 de estudiantes rusos de español. Todos los textos fueron transcritos en formato CHAT, sistema de codificación estándar del proyecto CHILDES [MacWhinney 2000], para poder ser analizados posteriormente con el programa CLAN. La transcripción que se realizó siguió un criterio ortotipográfico en el que se conservaron las formas idiosincrásicas y/o no normativas que aparecían en los documentos, y a las que se les añadió su equivalente normativo entre corchetes a continuación.

Con el paquete CLAN se obtuvieron el total de palabras (TotalW), como medida de productividad, y las medidas de complejidad morfosintáctica como la longitud media del enunciado por palabra (MLUw) y por morfema¹ (MLU_{mor}),

¹ Decidimos recurrir a medidas de desarrollo morfológico debido a que la extensión de los textos dificultaba una medición relevante de complejidad sintáctica. Pensamos que esto puede responder al objetivo comunicativo de la propia tarea de escritura. Al tratarse de una carta personal dirigida a un desconocido, la intención del autor es presentarse y describirse, no relatar, narrar o persuadir. En este sentido, la simplicidad del mensaje que requiere la tarea permite al hablante elaborar su discurso sin necesidad de recurrir a una sintaxis compleja [Griffin y Ferreira 2006: 42].

así como las medidas tradicionales de complejidad y diversidad léxica como el Type-Token Ratio (TTR) y las unidades d (VocD). Se optó por estas medidas en tanto que resultan los índices tradicionales que se estudian en trabajos de complejidad, precisión y fluidez tanto en estudios de L1 como en L2 [Mavrou 2016].

Incluimos además una medida de complejidad interoracional para caracterizar la conectividad interoracional de los textos a partir de un coeficiente de coordinación (CoefCoor) calculado a partir del número de macrosintagmas¹ [Osterberg 2008] y el total de unidades terminales (UT) del texto. Esta medida fue adoptada como alternativa al índice de subordinación que habitualmente se emplea en estudios de CAF [Mavrou 2013], debido a que la subordinación resultó un recurso muy poco frecuente en el corpus. El CoefCoor recoge tanto los mecanismos de coordinación como los de subordinación.

Siguiendo las recomendaciones de Norris y Ortega [2009], la complejidad léxica también fue medida a partir de varios indicadores, siguiendo el procedimiento aplicado a la complejidad morfosintáctica. En esta ocasión, a las medidas tradicionales de TTR y VocD se añadió el cálculo de una medida de densidad léxica (DenLex), también habitual en este tipo de estudios [Mavrou y Villar 2017]. A partir del análisis de la línea %mor de CHILDES se extrajo un recuento de palabras con contenido léxico de cada texto y se dividió por el total de palabras. Incluimos dentro de este grupo unidades léxicas correspondientes a sustantivos, adjetivos, verbos (formas personales y no personales) principales y adverbios. Quedan fuera de este grupo las palabras funcionales como pronombres, determinantes, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. La densidad léxica puede interpretarse como una medida que determina cuán informativo es un texto. Aunque, como veremos más adelante, puede también ser interpretada en sentido inverso y arrojar información sobre el uso de elementos funcionales.

A estas medidas de complejidad añadimos un índice de adecuación textual que nos permite obtener información sobre el texto en función del nivel de ajuste que presenta con respecto al registro y a la situación comunicativa. Para obtener este valor se diseñó una rúbrica de evaluación analítica sobre las partes que componen la estructura de una carta, basándonos en la revisión que presenta Alcubierre [2003]. En la tabla 1 se recogen los elementos que fueron evaluados para valorar la adecuación de los textos. La valoración máxima posible es de diez puntos, que se distribuyen tal y como se indica a continuación.

Los textos fueron evaluados por dos investigadores y los resultados fueron sometidos a un análisis de fiabilidad interevaluador con el test de coeficiente

¹ Osterberg identifica un macrosintagma como “una frase principal (estructura finita e independiente) y cualquier estructura finita o infinita ligada a esta [...]. Los criterios para llevar a cabo la segmentación se basan, en primer lugar, en la sintaxis; y luego, en segundo lugar, en la semántica y la interacción” [2008: 43].

de correlación intraclase que arrojó un índice alto de coincidencia entre las dos puntuaciones sobre el 50% de la muestra (ICC= .87, con IC al 95% [.93, .97]). El resto de textos fueron evaluados por uno de los investigadores de manera independiente.

Tabla 1. Parrilla de evaluación de la adecuación textual para los textos escritos.

Elementos de la estructura	Ausente	Presente no canónico	Presente canónico
Estándar de formato (fecha, lugar, nombre)	0	1	2
Saludo (rutinas de apertura)	0	1	2
Cuerpo de la carta (presentación y descripción personal)	0	1	2
Cierre (rutinas de precierre)	0	1	2
Despedida	0	1	2

Para el análisis de precisión optamos en este trabajo por la identificación, conteo y clasificación de errores, entendidos como desviaciones del estándar nativo en relación con la estructura lingüística – en todos sus niveles – y con la adecuación o el registro. Por ende, para esta parte del análisis se trabajó con el subconjunto de textos no nativos del corpus original.

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación planteamos un tratamiento de los datos que nos permitiera caracterizar los textos escritos en términos de complejidad, adecuación y precisión. Todas las medidas de estos tres rasgos fueron correlacionadas con la medida de productividad (TotalW), controlando la mediación de la variable de agrupación (nativo/no nativo). La exploración de diferencias entre grupos se realizó a partir de un análisis de varianza multivariante (MANOVA) para el conjunto de índices de complejidad; por su parte, las medidas de adecuación se sometieron a un análisis de comparación de medias independientes. Para todas las pruebas estadísticas se comprobaron las correspondientes condiciones de aplicación con respecto a la normalidad y la igualdad de varianzas.

Por último, el análisis de la precisión, entendida como indicador de corrección, se abordó desde un análisis cualitativo de los errores identificados. La escasa ocurrencia de errores en el corpus comprometía la potencia de un tratamiento estadístico de los mismos, motivo por el cual nos decantamos por un acercamiento más cualitativo y puramente descriptivo.

La identificación de errores se llevó a cabo a partir de una clasificación para distinguir entre diversos tipos de error en función del nivel lingüístico en el que se

produce. Esta clasificación contempla, por lo tanto, errores morfosintácticos (MS), léxicos (Lex), semánticos (Sem), de registro (Reg) y de concordancia (Con). Tanto el proceso de identificación como de clasificación se realizó entre dos investigadores paralelamente y se consensuaron aquellos casos de discrepancia que se dieron durante el proceso.

3. Presentación y discusión de los resultados

Para una primera aproximación al comportamiento de las medidas presentadas en el apartado anterior en nuestro corpus, obtuvimos una serie de estadísticos descriptivos separados por la condición de agrupación entre hablantes nativos de español (NAT) y estudiantes rusos de español como L2 (RUS). En la tabla 2 se resumen los resultados de este análisis descriptivo inicial.

Observamos, tal y como era de esperar, que la productividad en el grupo de hablantes nativos es más alta que en el grupo de estudiantes. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa al comparar las dos medias aplicando un t-test con la corrección de Welch ($t = 2,75$ $gl = 18,82$ $p = 0,01$ $d = 0,71$).

No obstante, dado que no pudimos controlar el proceso de redacción de las cartas en el caso de los estudiantes españoles, no es posible afirmar que esta diferencia se deba a las restricciones de tiempo en la elaboración de los textos. Es por este mismo motivo por lo que no podemos informar acerca de la fluidez de los textos a partir de esta medida. En cambio, sí podemos advertir que la variabilidad en la extensión de los textos dentro del grupo RUS ($DE = 28,19$) es más baja que la correspondiente dentro del grupo NAT ($DE = 85,73$). El hecho de que la redacción de la carta en el caso de los estudiantes rusos se realizara en el aula puede explicar esta homogeneidad en los resultados según TotalW.

Tabla 2. Media y desviación estándar (entre paréntesis) para las medidas de complejidad y adecuación por grupos.

	NAT		RUS	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
TotalW	178,87	85,73	112,88	28,19
MLUw	5,94	0,78	5,13	0,61
MLU _{mor}	8,38	1,10	7,03	0,82
CoefCoor	1,96	0,40	1,76	0,37
TTR	0,58	0,09	0,68	0,07
VocD	60,77	12,06	85,55	21,81
DenLex	37,75	5,33	33,64	4,78
Adecc	6,20	1,66	7,24	1,39

NAT: nativos españoles; RUS: estudiantes rusos de español.

La matriz de correlaciones parciales según la variable de agrupación entre todas las medidas de la tabla 1 señaló correlaciones relativamente altas y significativas entre TotalW y MLUw ($r = 0,61$ $p < 0,01$). Entre lenguas con alta riqueza morfológica, como es el caso del español y el ruso, esta correlación positiva entre total de palabras y MLUw es habitual, y por ello se emplea ampliamente en trabajos sobre comparación interlingüística [Serratrice et al. 2004].

La correlación entre MLUw y MLU_{mor} resultó también significativa, pero con un índice más bajo al controlar la relación por las condiciones (nativos y no nativos) de la variable de agrupación ($r = 0,55$ $p < 0,01$). Entre nativos españoles está constatado empíricamente que la MLUw y la MLU_m presentan una correlación extremadamente alta [Aguado 1995]; en cambio, en nuestro caso, al mediar en esta relación la condición de nativo y no nativo, la correlación positiva pierde fuerza. Las comparaciones de medias entre grupos nos permitirán más adelante interpretar este fenómeno.

Sobre los resultados de correlaciones parciales, por último, recogemos la alta correlación presente entre TTR y VocD ($r = 0,75$ $p < 0,01$). Puesto que la medida de TTR es sensible a la longitud del texto [Wolfe-Quintero et al. 1998], y ambas medidas correlacionan estrechamente en nuestro corpus, decidimos continuar el análisis únicamente con la medida VocD. La limitación de esta medida en cuanto a su potencia para la comparación entre observaciones responde a la longitud total de los textos. Como señala Johansson [2009: 64], el indicador VocD se ve comprometido cuando se computa sobre textos con menos de 50 palabras. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus todos los textos superan esta cifra en el recuento de TotalW, consideramos más adecuado introducir esta medida en los análisis posteriores.

3.1. Indicadores de complejidad y adecuación

Para comparar los resultados entre los dos grupos con respecto a la complejidad morfosintáctica, agrupamos las medidas MLUw, MLU_{mor} y CoefCoor como variables dependientes para realizar un análisis de varianza multivariante (MANOVA). Una vez asumida la condición de normalidad multivariante para cada uno de los grupos (NAT: $W = 0,934$, $p = 0,313$; RUS: $W = 0,911$, $p = 0,107$) y explorada la homogeneidad de las matrices de covarianzas, se aplicó la prueba MANOVA para el conjunto de variables que informan sobre la complejidad morfosintáctica de los textos.

El resultado del análisis, calculado a partir del estadístico F de la Traza de Pillais, reveló un efecto estadísticamente significativo de la variable de agrupación sobre las medidas de complejidad morfosintáctica ($V = 0,43$ $F_{(3,28)} = 7,04$ $p < 0,01$), con un tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,43$). Con el objetivo de determinar en qué medidas se detectan diferencias significativas entre los dos grupos, se realizó una serie de

análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de significación ajustado para cada medida, según la corrección de Bonferroni ($p < 0,016$). Los resultados detectaron diferencias entre nativos y estudiantes rusos para MLUw ($F_{(1,30)} = 10,49$ $p = 0,002$) y para MLUmor ($F_{(1,30)} = 15,58$ $p < 0,001$), pero no así para CoefCoor ($F_{(1,30)} = 2,07$ $p = 0,16$). En el gráfico 1 se puede observar el comportamiento de los dos grupos en función de las tres medidas incluidas en este análisis.

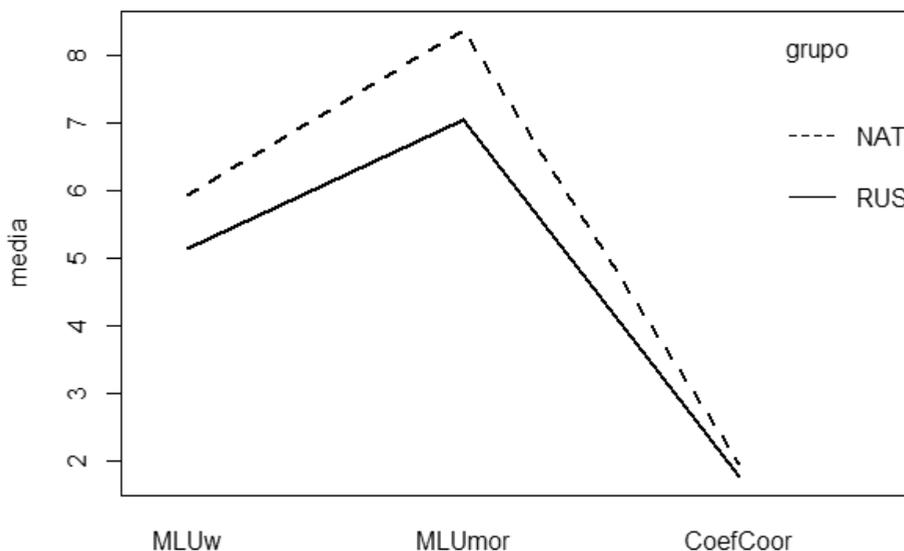


Gráfico 1. Complejidad morfosintáctica entre nativos y estudiantes de español.

Las diferencias intergrupales detectadas para MLUw y MLUmor resultan consistentes con la diferencia encontrada en los textos en términos de productividad. Cuantas más palabras contienen los textos, más se incrementa la MLUw y la MLUmor. El comportamiento de estas dos medidas muestra una evolución paralela y sistemática en los dos grupos. Aplicando el test de rangos y signos de Wilcoxon para muestras apareadas, se constata que las puntuaciones de MLUmor son significativamente más altas que las de MLUw tanto para el grupo nativo ($Mdn_1 = 8,04$; $Mdn_2 = 5,89$; $p < 0,001$), como para el grupo no nativo ($Mdn_1 = 7,05$; $Mdn_2 = 5,25$; $p < 0,001$). Es decir, aunque en escalas diferentes, los dos grupos muestran una tendencia similar en cuanto a la complejidad morfológica de los textos. Sobre los textos no nativos, estos resultados nos permiten asumir que los estudiantes de español manejan de manera eficaz – veremos si también de manera adecuada y precisa – la morfología flexiva y derivativa del español. Las diferencias con los nativos responden esencialmente a una cuestión de productividad textual; algo que, por otro lado, es habitual en y propio de la escritura en L2 [Camus y Adrada 2015].

Por otro lado, como muestran los resultados referentes al índice de CoefCoor, un mayor número de palabras parece que implica un mayor uso de elementos de conectividad textual. El resultado obtenido para esta condición resulta especialmente llamativo para el grupo nativo, en tanto que sus producciones son significativamente más largas, pero su índice de coordinación no es significativamente más alto que el del grupo de estudiantes rusos. Esto puede deberse a una cuestión de desarrollo o de dificultad intrínseca del proceso de escritura¹. El desarrollo de mecanismos de cohesión y coherencia se desarrolla hasta los 12 años [Aparici 2018] y se trabaja a lo largo de todo el periodo educativo. Por otro lado, es posible que la tipología textual de la tarea no sea el mejor marco para fomentar el uso de nexos y de conectividad. Tal y como señala Chafe [1982: 37], los registros informales en escritura presentan, además de una preferencia por la coordinación sobre la subordinación, una pérdida notable de marcadores y conectores discursivos.

Con todo, sorprende la ausencia de marcas de conectividad interoracional (conjunciones, marcadores parentéticos, organizadores del discurso, etc.) entre algunos de los textos nativos. Con los siguientes fragmentos de dos estudiantes nativos ilustramos este fenómeno:

- (1) *NAI: me gusta mucho reírme y las canciones de los ochenta de rock .
*NAI: me gustan los grupos guns and roses, héroes del Silencio y Platero y Tú, .
*NAI: seguramente no los conozcas .
*NAI: no me gusta nada la música que .
*NAI: se escucha ahora tipo reaggeton y trap .
- (2) *ALE: soy chico, .
*ALE: tengo trece años, .
*ALE: me gusta jugar al fútbol .

Tanto en (1) como en (2), la inclusión de un conector aditivo como *también* resultaría en una lectura más fluida y reduciría la sensación de escritura telegráfica que se desprende de estos fragmentos. En los textos no nativos, la presencia de conectores es igualmente baja, aunque debido a la longitud de los textos, esta ausencia no resulta tan acusada la construcción de la estructura textual, es decir, no crea un efecto de lectura telegráfica tan palpable como en el caso de los textos nativos. Los resultados de los textos nativos ponen de manifiesto la importancia de la instrucción explícita del proceso de escritura durante todo el periodo de educación obligatoria

¹ Entendemos, no obstante, que la complejidad cognitiva propia del proceso de escritura aplicaría en cualquier caso de manera más definitiva para explicar los resultados de los textos no nativos [Mavrou y Villar 2017]. Dado que la tarea, en términos de planificación y tipología textual, no requería un especial entrenamiento, la carga cognitiva se explicaría principalmente por el hecho de expresarse en una LE; algo de lo que, claramente, está exento el grupo nativo.

para formar hablantes competentes y con una competencia letrada funcionalmente operativa [Tolchinsky 2004]. Contrariamente a lo que podría suponerse en un primer momento, esta instrucción debe abordar todo tipo de contextos, pues incluso en registros no formales y no especializados como el que plantea la tarea de este estudio, emergen dificultades de expresión en el proceso de escritura.

En lo que respecta la dimensión léxica de los textos, para realizar la comparación entre grupos con respecto a la complejidad léxica, agrupamos las medidas VocD y DenLex como variables dependientes para realizar el correspondiente análisis de varianza multivariante (MANOVA). En esta ocasión, la condición de normalidad multivariante es asumida para el grupo de hablantes nativos ($W = 0,885$ $p = 0,06$), pero no para el grupo RUS ($W = 0,743$ $p < 0,01$). No obstante, y dado que el resto de condiciones sí se satisfacen y el tamaño muestral entre los grupos es equivalente, consideramos que la prueba MANOVA en esta ocasión es aplicable [Field et al. 2012].

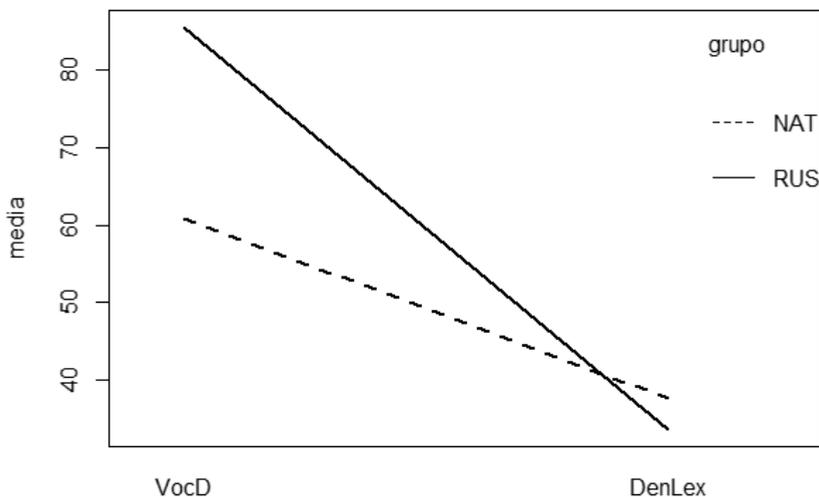


Gráfico 2. Complejidad léxica entre nativos y estudiantes de español.

El resultado del análisis, calculado a partir del estadístico F de Traza de Pillais, reveló un efecto estadísticamente significativo de la variable de agrupación sobre las medidas de complejidad léxica ($V = 0,39$ $F_{(2,29)} = 9,33$ $p < 0,01$), con un tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,38$). Para determinar en qué medidas concretamente se detectan diferencias significativas entre los dos grupos, se realizó una serie de análisis de varianza (ANOVA) para cada medida con un nivel de significación ajustado según la corrección de Bonferroni ($p < 0,025$). Los resultados detectaron diferencias entre los textos de nativos y de estudiantes rusos para VocD ($F_{(1,30)} = 15,21$ $p < 0,001$), pero no para DenLex ($F_{(1,30)} = 5,31$ $p = 0,03$). En el gráfico 2 se puede

observar el comportamiento de los dos grupos en función de las medidas relativas a la complejidad léxica.

Como queda reflejado en el gráfico 2, el índice VocD del grupo de estudiantes es superior al correspondiente a los hablantes nativos. Podemos, por tanto, confirmar que, sobre características léxicas, los textos no nativos ($M = 85,55$) contienen mayor diversidad de palabras que los textos nativos ($M = 60,77$). Este resultado, en principio contraintuitivo, puede responder a la condición de tipología textual que plantea la tarea. La diversidad léxica suele incrementarse en textos de registro formal, que requieren una planificación más detallada. Los textos semiespontáneos o circunscritos a contextos informales presentan una diversidad léxica más pobre [Durán 2004]. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que los textos nativos presentan un patrón de diversidad léxica en consonancia con los requisitos que establece el género textual, mientras que en los textos no nativos esta medida aparecería sobredimensionada, teniendo en cuenta las restricciones de registro.

Al margen de la mayor o menor sensibilidad a las características del género textual que sugieran estos resultados, no podemos descartar un posible efecto de instrucción como explicación plausible de los índices de diversidad léxica. La instrucción formal en L2, y más concretamente en escritura, puede provocar una sobrecorrección en los textos producidos, debido en gran parte al mayor esfuerzo que supone la elaboración textual en una L2 [Cuberos 2019]. En muchas ocasiones esto provoca cierto desajuste de registro en estos escritos. Más adelante, en el análisis de los datos de adecuación, comprobaremos cómo, efectivamente, los hablantes no nativos tienden a producir textos estilísticamente más formales¹ que los hablantes nativos de español.

En cuanto a los resultados sobre densidad léxica, consideramos especialmente remarcable que este indicador no resulte significativamente diferente entre los dos grupos cuando el TotalW sí lo es. Debemos asumir, por tanto, que las diferencias encontradas en el índice de producción (TotalW) no se deben a una mayor presencia de palabras de contenido en los textos nativos, puesto que, de ser así, la densidad léxica se habría visto también afectada por diferencias intergrupo. Esto se puede deber precisamente al uso de morfología flexiva y de palabras funcionales.

Teniendo en cuenta que los textos de los hablantes no nativos suelen ser más concisos en su exposición que los textos nativos [Kowal 2018; Polio y Friedman 2016], la relación entre VocD y densidad léxica para aquellos revela que la variedad de palabras empleadas en los textos no se encuentra en las unidades léxicas de clase abierta, como sustantivos, verbos o adjetivos, lo que supondría un incremento en

¹ En esta misma línea, no podemos desestimar tampoco las diferencias en la tradición educativa en cuanto a la enseñanza de prácticas letradas en los dos países.

la densidad léxica. Esta diversidad debe, por tanto, encontrarse en la producción de palabras funcionales, como determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc. El análisis de precisión que mostramos más adelante complementa esta observación y explicita en qué fenómenos concretos se traduce esta relación entre las dos medidas en el corpus de los estudiantes rusos.

Antes de abordar el análisis de precisión, mostramos los resultados de la comparación de puntuaciones sobre adecuación textual, obtenidas a partir de la aplicación de la rúbrica de evaluación recogida en la Tabla 2. El t-test con la corrección de Welch para muestras heterocedásticas confirmó que no existen diferencias significativas entre los textos nativos y no nativos en términos de adecuación ($t = 1,89$; $df = 27,54$; $p = 0,06$; $d = 0,34$). No obstante, y considerando que el resultado del test de hipótesis se encuentra en el límite de la significación con un efecto medio-bajo, consideramos relevante discutir con más detalle el comportamiento de esta medida.

La exploración de los descriptivos de la muestra revela una mayor puntuación media del grupo de estudiantes rusos ($M = 7,23$) en comparación con la del grupo nativo ($M = 6,20$). Por lo tanto, podemos asumir que los textos de los hablantes no nativos presentan una estructura más canónica que los textos de los estudiantes españoles. Aunque dicha distancia no resulte significativa, una exploración y comparación detalladas del corpus nos permite elaborar algunos comentarios especialmente importantes para la caracterización de la expresión escrita y su didáctica.

En los fragmentos del corpus que se recogen en (3) – (5), podemos observar algunos ejemplos de cierre y despedida en textos de hablantes nativos. En (3) comprobamos cómo el texto carece de rutina de precierre y, en caso de considerar que la penúltima oración fuera el precierre, este no sería de ninguna manera canónico; por su parte, el ejemplo de (4) sí incluye un precierre canónico (*estoy deseando de verdad conocerte*), pero intercala entre este y la despedida un apunte que rompe la estructura y progresión informativa prototípica del género epistolar. En el caso de (5) estamos ante una elisión de fórmula de despedida.

(3) *ELE: merece la pena afrontar los miedos por conocer un sitio tan chulo .
*ELE: muchos besos, Elena .

(4) *LOL: estoy deseando de verdad conocerte y que .
*LOL: hagamos amigos y eso .
*LOL: como verás soy bastante mal escribiendo pero bueno .
*LOL: un saludo y besos .

(5) *JES: estoy deseando recibir tu respuesta y .
*JES: conocer tus aficiones .

Del conjunto de textos no nativos extraemos los ejemplos de (6) a (8) para comparar las rutinas de cierre y despedida con las muestras anteriores. Los fragmentos indican que la presencia de esta estructura canónica del género se encuentra con mayor consistencia en este grupo. Con un grado mayor (ejemplos (6) y (7)) o un grado menor (ejemplo (8)) de formalidad, es más frecuente encontrar estos elementos en los textos no nativos que en los nativos.

(6) *CAT: yo quiero mucho cartearme contigo .

*CAT: con cordial saludo .

*CAT: XXX .

(7) *GLE: Te escrito mi e-mail .

*GLE: Esperando tu carta .

*GLE: Con cordial saludo .

*GLE: XXX

(8) *SAS: cuéntame mas ti !

*SAS: saludos .

*SAS: XXX .

Puesto que los resultados del análisis no detectaron diferencias significativas, no entraremos a discutir estas observaciones, pero sí consideramos relevantes señalarlas como objeto de estudios de mayor profundidad sobre esta cuestión para el futuro.

3.2. Indicadores de precisión

Como se señaló en el apartado de metodología, la caracterización de la precisión en este trabajo se limita a una identificación y categorización de los errores. Dadas las dimensiones de la muestra, consideramos que puede resultar más relevante para el presente trabajo centrarnos en una descripción de los errores registrados, a modo de aproximación exploratoria. Un resumen de los errores detectados se encuentra en la Tabla 4. Recordamos que se decidió abordar el análisis de la precisión únicamente dentro del grupo no nativo, puesto que una exploración preliminar del conjunto de textos nativos reveló escasas ocurrencias de errores, tal y como era de esperar, por otra parte.

Tabla 4. Total de ocurrencias (y porcentaje) de errores por tipología en el grupo no nativo.

Tipo	MS	Lex	Sem	Reg	Con	TOTAL
Total (%)	55 (50,92)	13 (12,03)	10 (9,25)	17 (15,74)	13 (12,03)	108 (100)

MS: error morfosintáctico; Lex: error léxico; Sem: error semántico; Reg: error de registro; Con: error de concordancia.

El recuento de errores pone de manifiesto que es en el nivel morfosintáctico donde se concentran la mitad de los errores rastreados en los textos no nativos. Este resultado está en consonancia con las premisas teóricas sobre adquisición de L2s que afirman que es precisamente el componente morfosintáctico el que plantea un reto de aprendizaje mayor al hablante no nativo [Slabakova 2013]. La morfología flexiva y las palabras funcionales son los componentes principales de este nivel de lengua, y en nuestro corpus ambos elementos quedan registrado.

Respecto a las palabras funcionales, la mayoría de errores responden a una sobreproducción del pronombre personal de sujeto -(9) y (10)- y a la omisión del verbo en construcciones copulativas -(11)-.

(9) *IVN: Yo no tengo amigos, porque .

*IVN: yo sigo la regla: .

*IVN: no confío a nadie y .

*IVN: todo será bien .

(10) *SER: Me gusta estudiar aquí, porque .

*SER: yo expreso los pensamientos que .

*SER: quiero .

(11) *IVN: yo practico saltos a la altura pero .

*IVN: yo no [...] muy exitoso .

La presencia del pronombre de primera persona en los tres fragmentos anteriores no está legitimada por una necesidad discursiva ni sintáctica sólida. En todos estos casos se calificó la producción de pronombre explícito como un error que, si bien puede tener consecuencias a nivel pragmático, se genera en el plano morfosintáctico de la lengua. Este fenómeno puede tener su origen en la influencia de la L1 de los hablantes, tal y como ya han señalado estudios previos de hablantes rusófonos de español como LE [Tereshchuk 2016; Batiukova 2018]. Aunque en ruso es posible encontrar omisión de sujetos en determinados contextos sintácticos y bajo condiciones discursivas muy concretas, podría caracterizarse como una lengua de sujeto explícito (no *pro-drop*).

Una explicación similar encontramos como la más plausible en el caso de la omisión de cópula. En la lengua rusa, el verbo copulativo *byt'* conjugado en presente se omite en construcciones atributivas, como la que se recoge en (11). En los dos casos podemos presuponer el efecto de una transferencia del modelo de la L1 en la configuración de la estructura equivalente en L2.

Se detectaron asimismo errores dentro de esta categoría que pueden ser explicados a partir de procesos intralingüísticos como la sobregeneralización de patrones morfológicos; en concreto, la concordancia y asignación de género gramatical de los

sustantivos es un caso paradigmático de este tipo de errores. En los ejemplos agrupados en (12) se observa como la asignación de género se realiza a partir de la extensión de la regla según la terminación del sustantivo, aplicándola a casos su productividad no funciona:

- (12) *VAL: qué series son tus favoritos ?
*VIK: visitaremos el capital de Rusia .
*IVN: no me gusta nuestra sistema de educación .

En algunos de estos casos, es también posible presumir la presencia coadyuvante de la influencia de la L1, especialmente en los cognados interlingüísticos como *sistema*, que en ruso se corresponde con el género femenino.

Los errores referentes al registro del texto conforman la categoría que recoge una mayor ocurrencia de errores después de los morfosintácticos. Sobre estos errores, tal y como ya se apuntó en la discusión sobre adecuación, probablemente lo más relevante es que su origen se debe al uso de una extrema formalidad que produce un claro desajuste dentro del género textual en que se desarrolla la tarea. Los ejemplos de (13) ilustran esta tendencia, que resulta la más frecuente en nuestro corpus:

- (13) *VAL: con cordial saludo .
*SER: muchas gracias por tu tiempo .

Al mismo tiempo se registraron también errores en el sentido inverso, esto es, fórmulas de tratamiento y rutinas de cierre que resultan inadecuadas al contexto. Los ejemplos que se recogen en (14) presentan evidencias en este sentido. El origen de estos errores se encuentra en el uso de marcadores léxicos propios de la modalidad oral y que resultan conflictivos en el texto escrito, incluso en registros informales como es el caso:

- (14) *NAS: me encantaría ir a España y conocer el país y eso .
*ARI: vale, tengo que irme .

Los errores léxicos y de concordancia suponen el 25% del total de errores identificados en el corpus. Después del nivel morfosintáctico, posiblemente el léxico sea el ámbito más vulnerable en el proceso de adquisición. En parte, entendemos que esta dificultad se explica por la complejidad que encierra el conocimiento léxico que, en palabras de Ambroso, se identifica como elementos como “*knowing how to use it appropriately in context, in combination with other words (collocation) and in particular communicative situations and texts (i.e. style and pragmatic force)*” [2000: 58].

En el análisis de los errores léxicos encontrados es posible reconocer la mayoría de mecanismos cognitivos y estrategias subyacentes al proceso de aprendizaje de

vocabulario en L2, según recientes clasificaciones de este proceso de adquisición [Ma 2009]. Entre estos, podemos identificar el calco desde la L1 (15), fenómenos de sobrextensión semántica (16) o creación léxica (17).

(15) *CAT: central pasa el festival de tulipanes .

*ANA: la semana pasada a San Petersburgo llegó a intervenir mi cantante favorito .

*CAT: yo quiero mucho cartearme contigo .

(16) *NAS: quiero mirar Madrid y otras ciudades de España .

(17) *IVN: soy oposiciquisto .

Encontramos, por tanto, errores de transferencia, así como de mecanismos propios de interlengua. Atendiendo al número total de errores en los textos no nativos, y asumiendo que, tal y como señalan Morris y Cobb [2004], el nivel de precisión léxica es un predictor muy solvente del nivel de competencia general en una L2, podemos considerar un nivel de competencia plenamente satisfactorio de español L2 en estos escritos. Esta correlación entre nivel de competencia e indicadores léxicos está ampliamente corroborada en inglés L2 y también empieza a consolidarse en español L2 [Valero Garcés et al 2003; Cuberos 2019].

La frecuencia de errores de concordancia (Con), que representan un 12% del total, responde a la ausencia de conectores o marcadores discursivos para conectar cláusulas a nivel intra e interoracional. El índice de CoefCor en este subgrupo de la muestra puede, por tanto, explicar en parte la naturaleza de estos errores.

Por último, el conjunto de errores en el plano semántico conforma el porcentaje más bajo en los textos. La mayoría de casos supone una elección de una forma (unidad léxica o morfema flexivo) que resulta inadecuada en el contexto en el que se inscribe, debido a que alguno de los rasgos interpretables de la palabra o el morfema entra en conflicto con la interpretación general de la estructura. En (18) se recoge un ejemplo de este tipo. La selección del verbo copulativo viene motivada en este caso por el adverbio *bien*:

(18) *ARI: todo es bien .

Manejar las dependencias sintácticas y las restricciones semánticas que se establecen entre las unidades de la oración representa, por tanto, el mecanismo más vulnerable en los textos no nativos de nuestro corpus. A pesar de ello, es importante remarcar que la presencia de estos errores es la más baja de todos los tipos categorizados en nuestro análisis.

La revisión de los errores y su frecuencia de aparición en los textos no nativos nos ha arrojado información detallada sobre el nivel de precisión que caracterizan los

escritos producidos. Estos datos, añadidos a los resultados obtenidos en términos de complejidad y adecuación, conforman un conjunto de indicadores que nos permiten caracterizar y determinar la competencia de los participantes en expresión escrita; una tarea que se postuló como objetivo principal en el presente trabajo.

4. Conclusión

El conjunto de resultados expuestos y discutidos en el apartado anterior nos permite en este momento responder a la pregunta de investigación planteada inicialmente y que conforma el objetivo principal de este trabajo. Recordamos que nos planteamos como punto de llegada la caracterización de la expresión escrita en español no nativo en hablantes rusófonos adolescentes aprendientes de español en un contexto de no inmersión y de enseñanza formal y reglada.

Al basar nuestro análisis en el constructo CAF, ampliamente empleado en estudios de producción en L2, hemos podido caracterizar la competencia letrada de los participantes en términos de complejidad, adecuación y precisión. Sobre el primer conjunto de indicadores, nuestros resultados demuestran que la productividad determina en ambos grupos la longitud de los enunciados, tanto en palabras como en morfemas. Si bien los índices resultan significativamente diferentes entre los dos grupos, la relación entre MLU_w y MLU_{mor} dentro de cada uno de los grupos es completamente equiparable. Esta similitud se descompensa en los resultados sobre conexión interoracional. A este respecto, los índices de conectividad de los textos nativos se equiparan a los de los textos no nativos, a pesar de tener una mayor producción textual. Esa relación se refleja en las cartas de los estudiantes españoles, en las que la ausencia de conectores es especialmente visible. Más allá de cuestiones de desarrollo propias del proceso de escritura, nos aventuramos a señalar la tipología textual como un factor con cierta influencia en este resultado.

Respecto a la adecuación textual, entre el conjunto de escritos nativos y no nativos, no se detectaron diferencias significativas. Sin embargo, y teniendo en cuenta que el resultado estadístico está en el límite de la significación, los descriptivos revelaron un nivel de adecuación más alto en el conjunto de textos no nativos en comparación con los nativos. Estos resultados sugieren que sería pertinente abordar en mayor detalle esta cuestión después de incorporar algunas mejoras metodológicas sobre la adecuación. Entre otras propuestas de mejora esperaríamos aumentar el tamaño de la muestra y diseñar una rúbrica de evaluación de la adecuación más detallada.

Todo intento de caracterizar y describir la competencia letrada de participantes en edad escolar tiene un valor pedagógico intrínseco que proyecta prospectivamente cualquier investigación y conecta, de manera directa, el estudio sobre procesos de adquisición y las prácticas didácticas que se pueden aplicar a contextos educativos

diferentes. En aras de facilitar esta conexión interdisciplinar, apuntamos a continuación algunas consideraciones didácticas a la luz de los resultados obtenidos.

Estudios recientes sobre competencia letrada en español no nativo [Aoife et al. 2018; Madrigal 2009; Mavrou y Villar 2017] han destacado la importancia de una tarea motivadora y de la instrucción como factores de gran influencia en los resultados de la calidad textual. A partir del presente estudio, podemos señalar que el intercambio epistolar con nativos en el aula de español L2 se convierte en una actividad ideal de expresión escrita ya que es una situación real, con un objetivo y un destinatario que ofrece al alumno la oportunidad de reflexionar sobre muchos aspectos lingüísticos y contextuales; además, es una actividad que genera un producto con una finalidad comunicativa real. En este sentido, consideramos que el presente estudio resulta especialmente relevante como aportación al conjunto de evidencia empírica que el docente de lenguas tiene que tener a su disposición para implementar actividades y tomar decisiones pedagógicas sólidamente sustentadas.

Referencias bibliográficas

- Alcubierre, R. C. (2003). Análisis pragmático del discurso e-mail para la delimitación de género. En: S. Posteguillo, A. Bolaños, E. Ortells, J. Prado y A. Alcina (eds.). *Internet in Linguistics, Translation and Literary Studies*. Castelló: Universitat Jaume I, pp. 355–374.
- Aguado, G. (1995). *El Desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Ambroso, S. (2000). Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2. En: E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (eds.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife, pp. 53–72.
- Aoife, A., Whittaker, R. y Blecua Sánchez, I. (2018). Reading and Writing to Learn: A Principled Approach to Practice in CLIL/Bilingual Classes. *e-TEALS*, nº 9, pp. 23–40.
- Aparici, M. (2018) (Ed.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona: UOC.
- Batiukova, O. (2018). Adquisición de rasgos gramaticales del español por hablantes adultos de ruso: identificando las áreas de dificultad dentro de una instrucción gramatical explícita. *ELUA*, nº 32, pp. 33–71.
- Bulté, B., y Housen, A. (2012). Defining and operationalizing L2 complexity. En: A. Housen, F. Kuiken e I. Vedder (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 21–46.

- Camus, P. y Adrada, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *E-JournALL*, nº 2 (2), pp. 31–49.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: D. Tannen (ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 35–53.
- Cuberos, R. (2019). *Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL*, nº 14 (2), pp. 175–187.
- Durán, P., Malvern, D., Richards, B. y Chipere, N. (2004). Developmental Trends in Lexical Diversity. *Applied Linguistics*, nº 25 (2), pp. 220–242.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., y Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in second Language acquisition*, nº 26 (1), pp. 59–84.
- Field, A., Miles, J. y Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. Los Angeles: SAGE.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, nº 1, pp. 72–110.
- Griffin, Z. y Ferreira, F. (2006). Properties of Spoken Language Production. En: M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (eds.). *Handbook of psycholinguistics* (2ª ed.). Ámsterdam: Elsevier, pp. 21–60.
- Harklau, L. (2002) The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, nº 11, pp. 329–350.
- Housen, A., y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 461–473.
- Hulstijn, J. H. (2011). Explanations of associations between L1 and L2 literacy skills. En: M. Schmid y W. Lowie (eds.). *Modeling bilingualism: from structure to chaos: in honor of Kees de Bot*. Amsterdam: John-Benjamins, pp. 85–111.
- Hulstijn, J. H. (2019). An Individual-Differences Framework for Comparing Non-native with Native Speakers: Perspectives from BLC Theory. *Language Learning*, nº 69 (1), pp. 157–183.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, nº 53, pp. 61–79.
- Kowal, I. (2018). *Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 579–589.
- Ma, Q. (2009). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Berlin: Peter Lang.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madrigal, M. (2009). La enseñanza de la expresión escrita en el método comunicativo mediante el enfoque al proceso. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, nº 35 (1), pp. 113–122.
- Manchón, R. M. (2009). *Writing in Foreign Language Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Manchón, R. M. (2016). Quantitative inquiry in L2 writing. En: R. M. Manchón, M. Matsuda y P. Kei (eds.). *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 363–378.
- Mavrou, I. (2013). Precisión lingüística y complejidad sintáctica: ¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 14, pp. 75–90.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: una revisión. *Moderna språk*, nº 1, pp. 49-69.
- Mavrou, I. y Villar, C. (2017). La influencia de la manipulación del tiempo en la complejidad, corrección y fluidez lingüísticas de tareas escritas en lengua extranjera. *Sintagma*, nº 29, pp. 7–26.
- Mavrou, I. y Ainciburu, M. (2019). Medidas de longitud en la investigación empírica de ASL: ¿Medias de complejidad sintáctica o de fluidez? *RESLA*, nº 32 (1), pp. 125–154.
- Norris, J., y Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 555-578.
- Osterberg, R. (2008). Motivación, aptitud y desarrollo estructural: un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2. Tesis doctoral. Stockholm University.
- Parker, M. D., y Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLU-m) and mean length of utterance in words (MLU-w). *First Language*, nº 25, pp. 365–376.
- Perera, J., Aparici, M., Rosado, E. y Salas, N. (2016) (eds.). *Written and Spoken Language Development across the Lifespan*. Cham: Springer International Publishing.
- Pica, T. (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En: E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. NJ: Erlbaum, pp. 263–280.

- Polio, Ch. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, nº 47 (1), pp. 101–143.
- Polio, Ch. y Friedman, D. (2016). *Understanding, Evaluating, and Conducting Second Language Writing Research*. New York: Routledge.
- Salas, N. y Caravolas, M. (2019). Dimensionality of Early Writing in English and Spanish. *Journal of Literacy Research*, nº 51 (3), pp. 272–292.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43–64.
- Serratrice, L., Sorace, A., y Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, nº 7, pp. 183–205.
- Slabakova, R. (2013). What is easy and what is hard in second language acquisition: A generative perspective. En: M.^a P. García Mayo, M.^a J. Gutierrez-Mangado y M.^a Martínez Adrián (eds.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 5–28.
- Tereshchuk, A. (2016). La asimilación lingüística de los inmigrantes rusos en Barcelona. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En: R. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 233–248.
- Tolchinsky, L. (coord.) (2014). *La escritura académica*. Barcelona: Octaedro.
- Valero Garcés, C., Mancho Barés, G., Flyn Junquera, C. y Cerdá Redondo, E. (2003). *Learning to Write: Error Analysis Applied*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Williams, Ch. y Lowrance-Faulhaber, E. (2018). Writing in young bilingual children: Review of research. *Journal of Second Language Writing*, nº 42, pp. 58–69.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.

LA INFORMACIÓN SINTÁCTICA EN LOS DICCIONARIOS BILINGÜES Y MONOLINGÜES DE APRENDIZAJE

SYNTACTIC INFORMATION IN BILINGUAL AND LEARNER'S DICTIONARIES

Doctorando **Alfonso Rascón Caballero**

Universidad de Vilnius, Lituania

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Abstract

Bilingual and monolingual learner's dictionaries provide information on the vocabulary a foreign language (FL) student should learn. Moreover, they specify grammatical information related to peculiar words, especially verbs. These dictionaries present, specifically, the syntactic contents in a more explicit way by means of construction indications and in a more implicit way by means of examples, or both. Starting from the English learner's dictionaries, it is shown what lexicographical solutions the dictionaries analyzed in this paper adopt to transmit the syntactic information to the user. This description can be doubly useful: to teach the FL learner how to find syntactic information in dictionaries (something not everyone is able of) and to prepare new lexicographical works with more explicit indications.

Keywords: *syntaxis in dictionaries, bilingual dictionaries, learner's dictionaries.*

Resumen

Los diccionarios bilingües y monolingües de aprendizaje no solo aportan información sobre el léxico que debe aprender un estudiante de LE, sino también la información gramatical específica que afecta determinadas palabras, especialmente a los verbos. Estos diccionarios presentan, en concreto, los contenidos sintácticos de un modo más explícito mediante indicaciones de construcción y de un modo más implícito mediante ejemplos, o mediante ambos. Partiendo de la referencia de los diccionarios anglosajones se muestra qué procedimientos eligen los diccionarios aquí recogidos para transmitir al usuario la información sintáctica. Esta descripción

puede ser doblemente útil: para enseñar al aprendiente de ELE cómo encontrar la información sintáctica en los diccionarios (algo de lo que no todos son capaces) y para la preparación de nuevos repertorios lexicográficos con indicaciones más explícitas.

Palabras clave: *sintaxis en diccionarios, diccionario bilingüe, diccionario de aprendizaje.*

Introducción

Tradicionalmente, cuando se habla de aprendizaje de una lengua extranjera, se piensa en sus dos pilares fundamentales: la gramática y el léxico, que se registran respectivamente en el manual o en las gramáticas para extranjeros y en el diccionario. Hace ya un tiempo que en la enseñanza de LE se ha añadido un tercer elemento igualmente importante, la pragmática, cuyos contenidos están incluidos también en los manuales actuales. Sin embargo los diccionarios de lengua¹, y especialmente los destinados al aprendizaje de idiomas, bilingües y monolingües, además de la información directamente léxica y semántica, que les es propia, incluyen ya de modo implícito o explícito información gramatical y también, aunque en menor medida, pragmática².

En este estudio se expone cómo recogen la información sintáctica los diccionarios bilingües (del par lituano-otra lengua, especialmente español, francés e inglés, tomando como referencia previa los del par inglés-español y francés-español), y también los monolingües de aprendizaje³ (de inglés, también como punto de referencia, y de español), teniendo siempre a la vista su utilidad para la producción en L2⁴. Centramos este examen en el régimen de los verbos por ser la categoría con más implicaciones sintácticas. Tomamos como primera referencia los diccionarios de inglés, ya que es la L2 más estudiada y cuenta con diccionarios de gran calidad, continuamente reeditados, analizados (cfr. McCorduck [1993]) y actualizados, y pueden servir de modelo para futuros diccionarios.

1. La necesidad de la información gramatical en el diccionario

Ya a finales del siglo XIX Sweet, que distinguía el objeto de la gramática y el diccionario (“*Grammar deals with those phenomena of language which can be brought*

¹ Con esta denominación los distinguimos de los diccionarios enciclopédicos.

² Sobre la pragmática en los diccionarios didácticos véase Caballero [2019].

³ Esta es la denominación más extendida en español de lo que en inglés se llama *Learner's dictionary* (de tipo *Cobuild* o *Oxford Advance Learner's Dictionary*).

⁴ “*ESL dictionaries have for a long time included grammatical information in their entries for words in order to assist learners not only in comprehension (or decoding) but also in production (or encoding)*” [McCorduck 1993: 8].

under general rules, while the dictionary deals with isolated phenomena – especially with the meaning of separate words” [Sweet 1899: 125]), advertía que un buen diccionario tiene que dar cuenta de las implicaciones gramaticales de las palabras que explica:

A thoroughly useful dictionary ought, besides, to give information on various grammatical details, which, though they fall under general rules of grammar, are too numerous or too arbitrary and complicated to be treated of in detail in any but a full reference-grammar: such a dictionary ought to give full information about those grammatical constructions which characterize individual words, and cannot be deduced with certainty and ease from a simple grammatical rule [Sweet 1899: 139; cfr. Fuentes Morán 1997: 85].

Kromman et al. [1991] y Tarp [2018]¹ recogen esta idea de Sweet y afirman que el diccionario puede indicar no solo qué verbos son transitivos e intransitivos (algo que casi siempre han mostrado), sino también qué construcciones gramaticales se construyen en torno a la palabra lematizada², además de señalar su categoría gramatical y sus variaciones de flexión. Realmente los diccionarios actuales destinados al aprendizaje de lenguas (materna, pero especialmente extranjeras) han ampliado enormemente la información gramatical, no solo en el nivel morfológico, sino también en el sintáctico. Los componentes de la entrada o microestructura³ que proporcionan información gramatical son – además de la indicación de categoría gramatical, género, formas comparativas y superlativas, de diátesis del verbo y otras – la indicación de construcción y el ejemplo. Este, dada su naturaleza menos metalingüística, más concreta y cercana a la lengua real, puede mostrar en forma de frase o sintagma la información consignada antes. Cumple así la doble función ilustrativa (para la mejor comprensión de la palabra) y de uso (como modelo de formación de sintagmas u oraciones) que se atribuye a los ejemplos. Viene a ser lo que en didáctica de lenguas se llama muestra de lengua [Baralo 1999].

Hay que señalar que generalmente el uso del diccionario bilingüe (y más del monolingüe) supone en el usuario un cierto conocimiento de la L2. Hay muchos elementos, y especialmente los relativos a la gramática, que solo percibe el que sepa al menos los fundamentos de esa lengua. Es verdad que los diccionarios bilingües

¹ De él tomamos la cita de Sweet.

² En adelante llamamos palabra lematizada o signo lematizado a la palabra – con todas sus variantes morfológicas – representada por el lema, por ejemplo, el lema **tener** representa a *tener, tengo, tiene, he tenido, tenías, tuvimos...*

³ Por entrada o microestructura entendemos el artículo del diccionario que contiene el lema y toda la información sobre la palabra lematizada. Reservamos lema a la palabra que encabeza la entrada.

incluyen en sus apéndices cuadros de variaciones morfológicas (verbos irregulares, género y número) y síntesis gramaticales, pero son explicaciones sucintas que no cubren todos los contenidos gramaticales. En lo que respecta a los verbos irregulares, en la macroestructura¹ de los repertorios modernos, hay lemas de formas irregulares que remiten al lema de la forma canónica (por ejemplo, el lema **puse** remite a **poner**). Aun así la información contenida en el artículo solo puede ser interpretada y entendida por el usuario iniciado en la L2, que es capaz de distinguir las diversas categorías gramaticales, de interpretar las posibles terminaciones (y prefijos, como en lituano), de reconocer los grupos sintácticos básicos y de entender abreviaturas propias de esa lengua (*sb, sth, to, kq², qn, algn...*) o lo que estas significan una vez consultada la tabla de abreviaturas [Fuentes Morán 1997: 86 ss.].

Supuesta una mínima competencia en la L2, la información gramatical es especialmente necesaria en los diccionarios bilingües y de aprendizaje de LE, dado que al usuario le falta la suficiente competencia gramatical respecto a las construcciones que se generan en torno a las palabras concretas [Zgusta 1971: 139; Kromman et al. 1991: 2774; Svensén 2009: 150]. Sin embargo también los diccionarios monolingües destinados a los hablantes nativos de una lengua han ido incluyendo cada vez más datos gramaticales. En español contamos con la magna obra *Diccionario de construcción y régimen* del Instituto Caro y Cuervo. En el *Diccionario* expresamente llamado *de uso* de María Moliner, entre otras novedades, se señala (mediante flecha en una palabra de la definición) el objeto del verbo, la preposición que rige el signo lematizado y se usan otras indicaciones argumentales. Y, además, se dan ejemplos. Algunos de los diccionarios generales (y de aprendizaje especialmente entre ellos) que han proliferado desde la última década del siglo XX en España introducen el contorno de la definición destacado tipográficamente³ y, si no explícitamente, al menos implícitamente la información gramatical está presente en los ejemplos llamados *de uso*, “coletilla” que se refiere a la función activa del ejemplo como modelo de producción.

A continuación, analizamos cómo aportan datos sintácticos de las palabras la indicación de construcción y el ejemplo de a) los diccionarios bilingües y b) los monolingües de aprendizaje.

¹ La macroestructura es el leuario, la lista de lemas sobre los que se proporciona información.

² Marca de acusativo en lituano.

³ *Contorno* designa las indicaciones insertadas en la misma definición, que proporcionan la información tanto de combinatoria léxica del signo lematizado, como gramatical, referida especialmente a los verbos [Seco 2003: 47–58]. En la voz **abdicar**, por ejemplo, del *Diccionario de Español Actual* [1999] el contorno se señala con diversos paréntesis y abreviaturas “Traspasar [un soberano (*suj*) su reino, el trono o la corona (*cd*) a otra persona (*compl EN*)].”

2. Las indicaciones de construcción y ejemplos en diccionarios bilingües

Los diccionarios bilingües han desarrollado enormemente tanto en la megaestructura¹ como en la microestructura soluciones para recoger los contenidos gramaticales necesarios para el uso activo en el idioma que se quiere aprender. Como señala Zgusta [1971: 138]: “*Indications of this type are even more important if the lexicographer is trying to compile a dictionary which is to be used as help for producing sentences in the target language.*” El diccionario bilingüe proporciona el equivalente del signo lemativo que corresponde principalmente al significado, pero las propiedades sintácticas no tienen por qué coincidir en las dos lenguas:

In L1→L2 dictionaries [...] the constructions of both the lemma and its equivalents must be described, and be described contrastively. This description will usually focus on, and be partly governed by, the syntactic properties of the equivalents since the users have less knowledge about them than about the correspondent properties of the lemma [Svensén 2009: 150].

El componente que proporciona la información directamente sintáctica es la indicación de construcción² y tipológicamente no siempre se distingue del ejemplo o se distingue por un rasgo sutil; el ejemplo ilustra la indicación y a veces la sustituye (se sombrea aquí los elementos que destaca el diccionario como específicos de la indicación)³:

- El diccionario *Oxford Spanish* (edición impresa de 1994, ampliada en las posteriores sin cambios estructurales, y versión en línea) presenta las indicaciones en negrita, como los ejemplos, pero el elemento clave está en versalitas: “**to introduce sb TO sb** presentarle a algn **A** algn” (en la voz **introduce**). No obstante en el mismo diccionario impreso, en la voz **love**, la construcción “**to be/fall in love with sb/sth** enamorarse/estar enamorado de algn” aparece caracterizada igual que los ejemplos pero con las abreviaturas metalingüísticas *sb, sth*, y después ilustrada con ejemplos libres⁴. En la versión en línea, las dos construcciones (de **introduce** y de **be/fall in love**) figuran como ejemplos.

¹ Megaestructura: la totalidad orgánica del diccionario, que incluye no solo la parte alfabética, sino también los preliminares y los apéndices que ayudan a descodificar la información contenida en la parte alfabética y complementarla.

² También llamada indicación de régimen, de argumento verbal, de estructura actancial [Jacinto 2017: 21, 117, 118].

³ Hemos elegido dos verbos con peculiaridades de régimen para ver cómo se presentan en las dos lenguas del diccionario bilingüe.

⁴ Ejemplo libre: ejemplo lexicográfico consistente en una oración completa.

- En el *Collins*, en la versión en línea, “*to introduce sb to sb* presentar a algn a algn” aparece en cursiva al igual que los demás ejemplos; mientras que “*to be/fall in love (with sb/sth)* estar enamorado/enamorarse (de algn)” aparece en redonda entre una serie de ejemplos, unos en redonda y otros en cursiva¹. En la edición impresa (2003) estas secuencias están en negrita, igual que los ejemplos, pero **in** está subrayado: “**to be/fall in love (with sb/sth)**”. Lo que caracteriza estas secuencias es la forma infinitiva del verbo y el uso de abreviaturas (*sb, algn*).
- En el *Anglonas* (inglés-lituanos, versión electrónica, 2005) en la segunda acepción de **introduce** aparece: “**2 (to)** supažindinti; pristatyti” y no ofrece ni la construcción del equivalente lituano (que es *ką su kuo*, literalmente ‘algo con alguien’, en el caso de *supažindinti* ‘dar a conocer’; *ką kam* en el caso de *pristatyti* ‘presentar’) ni ejemplos². En **love** aparece este segmento con la misma tipografía que los ejemplos: “**to fall in love (with)** įsimylėti, pamilti (*ką*)”. Aquí las indicaciones sintácticas aparecen en cursiva entre paréntesis.

Veamos ahora cómo presentan la información sintáctica los equivalentes lituanos de *introduce* (**supažindinti**) y *fall in love* (įsimylėti) en los diccionarios lituano-otra lengua, destinados más a la producción de la lengua extranjera:

- *Gran diccionario lituano-inglés*³
supažindinti (...) (*su kuo*) introduce (*to*), present (*to*); *leiskit s. jus su mano draugu* let me introduce you to my friend (...)
 įsimylėti (...) fall in love (*with*) (No aporta ejemplos).

No se indica que los verbos lematizados son transitivos ya que se da por supuesto al ser un diccionario L1→L2.

- *Diccionario lituano-español*⁴
supažindinti (...) (*ką→dat, su kuo →ac*) **1.** presentar; *supažindink mane su tuo žmogumi* preséntame a esa persona (...)
 įsimylėti (...) (*ką*) enamorarse **de**; *jis ją įsimylėjo* él se enamoró **de** ella

Aquí se informa de la construcción del signo lematizado y de la del equivalente. El régimen de *enamorarse* se añade directamente al equivalente sin distinción

¹ Es muy difícil determinar en esta entrada qué segmentos son ejemplos y qué segmentos son fórmulas fijas o indicaciones de construcción, si es que es esta diferencia la que quieren mostrar con estos dos tipos de letra.

² Realmente, al ser un diccionario más para la recepción (entender textos en inglés), no son tan necesarias las indicaciones de régimen en la lengua de destino, el lituano, puesto que el usuario lituano tiene suficiente competencia en su propia lengua.

³ *Didysis lietuvių-anglų kalbų žodynas.*

⁴ *Lietuvių-ispāņu kalbų žodynas.*

tipográfica. Los ejemplos ilustran el uso del signo sintáctico lemativo y del equivalente.

- *Gran diccionario lituano-francés*¹

supažindinti (...) présenter *v. tr*; **s. vieną asmenį su kitu** présenter une personne à une autre, faire connaître qn à qn; **leiskite man jus s. su ponu K.** permettez-moi de vous présenter monsieur K.

įsimylėti (...) tomber amoureux, euse (**de qn**), s' éprendre (**de qn**) (...); **jis yra jus įsimylėjęs** il est amoureux de vous

Los diccionarios inglés-lituano, lituano-inglés y lituano-español muestran el régimen mediante indicaciones codificadas entre paréntesis en cursiva. El lituano-español muestra el régimen preposicional de *enamorarse* después de la palabra sin destacarla. En cambio el lituano-francés muestra el régimen con un ejemplo condensado² en infinitivo y con pronombres indefinidos (“présenter une personne à una autre, faire connaître qn à qn”) y después otro libre; en el caso de *įsimylėti* la preposición aparece en redonda, pero entre paréntesis “(de qn)”.

Queremos destacar por su calidad y claridad el *Diccionario Actif*³ bidireccional de francés y español para estudiantes de primeros niveles de francés de habla hispana (y no para franceses que estudian español, por tanto monofuncional), realizado en España, que aporta una información explícita sobre las peculiaridades del francés. En concreto la información construccional se señala bien con indicaciones en negrita, bien con versalitas dentro del ejemplo o en la misma tipografía que el equivalente. Elegimos un verbo que tiene distinto régimen en cada lengua:

robar *vb 1* (dinero, un objeto) voler: *le robó el dinero* **A** *otro alumno* = il a volé l'argent **D** 'un autre élève || *il a volé* **SON** argent **A** un autre élève; *me han robado el walkman* = on m'a volé **MON** baladeur; **robarle a alguien** voler quelqu'un: *me robaron al salir de la discoteca* je me suis fait voler en sortant d la discothèque³ (...)

En las entradas de palabras gramaticales (que están sombreadas en azul en el diccionario) se hacen breves explicaciones en español acompañadas de ejemplos.

nous /nu/ *pron personnel*. 1) Cuando se usa como sujeto, **nous** equivale a **nosotros,-as**. Ahora bien, en francés se tiene que usar **nous** en muchos

¹ *Didysis lietuvių-prancūzų kalbų žodynas*.

² En terminología de Rey-Debove [1971: 302], los ejemplos condensados son los que solo muestran las unidades léxicas que están en contacto más directo con el signo lemativo y no forman oración.

³ Interesante ejemplo en español con verbo en forma impersonal y traducción en pasiva. La cuestión es si el usuario es capaz de captar esta diferencia implícita y aprenderla activamente. Aquí el diccionario ayuda, pero no sustituye al estudio expreso de la gramática.

contextos en los que en español se omite **nosotros, -as**: *pouvons-nous vous aider ? = ¿podemos ayudaros ? (...)* 2) Cuando se usa como complemento directo o indirecto, **nous** equivale a **nos**: *le prof nous a punis = el profesor nos castigó (...)*

3. Las indicaciones de construcción y ejemplos en diccionarios monolingües de aprendizaje

Los diccionarios *learner's* de inglés dan una gran importancia a los contenidos gramaticales de cada signo leamático e incluyen indicaciones precisas para mostrar su comportamiento sintáctico y para que sirvan de modelo a la hora de usar la palabra definida. Los diccionarios *learner's* más empleados – *Oxford Advance Learner's Dictionary (OALD)*, *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*, *COBUILD*, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD)* – presentan los datos construccionales de diversas maneras, dependiendo también del soporte¹:

OADL, en la versión impresa, electrónica y en línea, y *LDOCE*, en la versión en línea, enumeran las construcciones después de cada acepción y prescindiendo de las abreviaturas, ilustrándolas con ejemplos (sombreamos las indicaciones).

spend verb (...)

1 [transitive, intransitive] to give money to pay for goods, services, etc

spend something *I've spent all my money already.*

spend something on something/on doing something *She spent £100 on a new dress.*

spend (something doing something) *The company has spent thousands of pounds updating their computer systems. I just can't seem to stop spending.*

El diccionario *CALD* impreso y electrónico introduce la información construcciona mediante ejemplos, en los que destacan los elementos clave mediante negritas.

fight

B1 [I or T] to use physical force to try to defeat another person or group of people:

There were children fighting in the playground.

The soldiers fought from house to house.

*They fought **with** (= on the side of) the North **against** the South.*

*The birds were fighting **over** (= competing for) a scrap of food. [CALD electrónico]*

¹ McCorduck [1993: 13 ss.] describe exhaustivamente todos los procedimientos que introducen información gramatical de estos y muchos más diccionarios de aprendizaje del inglés.

COBUILD en la edición impresa presenta los datos gramaticales codificados de cada lema o acepción en el margen derecho de cada columna y se ilustra con ejemplos (Figura 1).

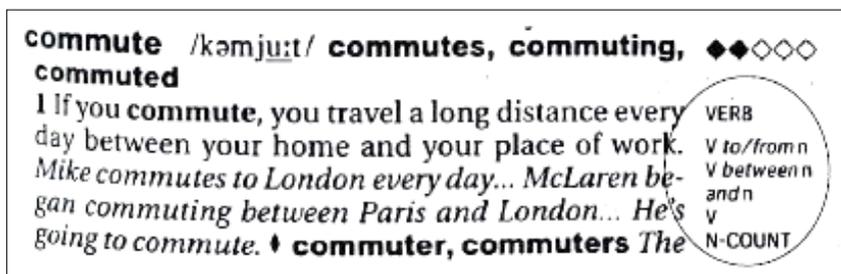


Figura 1. Acepción de **commute** del COBUILD (1999).

En la versión en línea las construcciones aparecen después de cada ejemplo. Obsérvese que de cada acepción se consignan varias construcciones.

fight

1 verbo

If you **fight** something unpleasant, you try in a determined way to prevent it or stop it happening.

More units to fight forest fires are planned. [VERB noun]

I've spent a lifetime fighting against racism and prejudice. [VERB + against]

2 verbo

If you **fight** for something, you try in a determined way to get it or achieve it.

Our members are willing to fight for a decent pay rise. [VERB + for]

Lee had to fight hard for his place on the expedition. [VERB for noun] (...)

Estos diccionarios marcan una pauta clara de cómo se deben mostrar los contenidos sintácticos en un diccionario de aprendizaje de lengua extranjera. Tarp [2018: 387], principal representante de la Teoría de la función lexicográfica¹, hispanista y gran conocedor de la lexicografía española, afirma que los diccionarios monolingües de aprendizaje españoles están todavía lejos de los *learner's* anglosajones. A pesar de esta valoración, que en parte compartimos, hay que alegrarse de que, aparte de los diccionarios generales de español para hablantes de español, han aparecido bastantes dirigidos bien al estudiante extranjero de español, bien a los

¹ Esta teoría postula que cada diccionario debe elaborarse para cumplir funciones específicas de manera que solo recojan la información relevante de acuerdo con las funciones marcadas, por ejemplo: un diccionario destinado a estudiantes extranjeros de español para producción de textos españoles [Bergenholt y Tarp 2003: 184; Tarp 2008; Tarp 2014: 62–63].

dos públicos, y aunque son mejorables, aportan mucha más información pertinente para el uso activo o producción del español que los diccionarios con que contábamos antes¹ (incluido el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia). Santamaría [2004] aborda de un modo exhaustivo la información gramatical (morfológica y sintáctica) que aportan algunos de diccionarios sobre el verbo. Bargalló [2007: 491] centra su análisis en si el ejemplo ilustra una información metalingüística previa o aporta una función complementaria y se centra más en las entradas de adjetivos y sustantivos de diccionarios en general didácticos sin precisar su interés para ELE. En nuestro análisis, más dirigido a diccionarios que pueden servir a aprendientes de ELE, además de añadir monolingües no estudiados por las autoras mencionadas, los comparamos con los anglosajones y nos centramos en el régimen verbal.

Recogemos aquí muestras de los más importantes destinados expresamente a extranjeros y los que pueden serles útiles. Se han elegido artículos o fragmentos que mejor ilustran los procedimientos para transmitir la información sintáctica.

El *Diccionario Salamanca*² [1996, 2006], destinado a extranjeros, transmite de un modo claro los datos sintácticos: además de la indicación de la diátesis, muestra en la definición los argumentos del verbo mediante paréntesis angulares y corchetes. El régimen preposicional está resaltado en negrita en el ejemplo, que ilustra la información consignada antes [Bargalló 2007: 493].

constar v. *intr.* 2. Estar <una persona o una cosa> registrada en [un lugar]: *Su teléfono no consta en la ficha.* 3. Estar <una cosa> formada por [otras cosas]: *El curso consta **de** dos cuatrimestres*

El *Diccionario para la enseñanza del español* [1995, 2006] (*DPELE*), presenta, además de la indicación de la diátesis, el régimen del verbo antes de la definición con indefinidos entre corchetes, ilustrado por los ejemplos.

a-ti-zar |atiθár| **1 tr.** [algo] Remover o alimentar el fuego para que tengo más fuerza: *atiza la lumbre, se está apagando (...)* **3 tr.-intr** [algo; a algo/alguien] Dar o proporcionar un golpe: *el boxeador le atizó un buen puñetazo a su contrincante y lo tumbó* □ Se conjuga como 4.

Pero no hay indicación expresa del uso de la preposición cuando el verbo la rige. Esta información está implícita (y no destacada tipográficamente) en el ejemplo.

co-rr-es-pon-der (...) **1 intr.** Pagar de la misma manera lo que se recibe: (...) ¡así correspondes *a* mis desvelos!

¹ Hay una bibliografía abundante sobre ellos. Destacamos Bargalló [2002; 2007], Santamaría [2004], Azorín y Climent [2005], Campanille [2011].

² Este diccionario fue accesible en línea gratuitamente, pero a mediados de 2019 desapareció.

*CLAVE. Diccionario de uso del español actual*¹ [1997, 2002], a medio camino entre diccionario para nativos y extranjeros, no indica si el verbo es transitivo o intransitivo, pero sí cuando es pronominal, y no señala tipográficamente el contorno; aporta ejemplos; al final del artículo incluye, a diferencia del *Diccionario de español para extranjeros* [2002], que no aporta más datos sintácticos, una indicación del régimen del verbo referida a la acepción que le corresponde.

fiar v. (...) prnl. **2** referido a una persona, tener confianza en ella: *No te fíes de él* (...) SINT. Constr. de la acepción 2: fiarse DE alguien.

El Gran Diccionario de uso del español actual (GDUEA) [2001], destinado a los dos grupos de usuarios, nativos y extranjeros, especifica la diátesis del verbo *-tr.*, *intr.*, *REFL. (-se)*², no señala el contorno de la definición, aporta ejemplos y, al igual que *CLAVE*, introduce el régimen preposicional al final del artículo o antes de los sinónimos y antónimos.

ganar (...) **I tr. 1.** Resultar vencedor en una confrontación...: *Ganaron la guerra* (...) **2.** Recibir alguien, *gen* con regularidad una remuneración...: *Ganas cien mil pesetas* (...) **II intr.** Incrementar la cantidad...: *La privatización hizo ganar a la empresa en eficiencia* (...) **III REFL. (-se) 1.** Hacerse alguien merecedor de algo...: *Se ganó una regañina con su comportamiento* (...) RPr **Ganar a / en.**

Cabe destacar el *Diccionario del estudiante (Estudiante)* de la Real Academia [2009, 2016], destinado a estudiantes hispanohablantes, pero que consideramos muy útil para aprendientes de ELE de B1³. Con él la Real Academia no solo se reconcilia con los ejemplos, sino que además aporta una información precisa de la diátesis de los verbos, marca la restricción

semántica al mismo tiempo que destaca tipográficamente en la definición su régimen actancial (contorno) y señala la preposición que rige mediante versalitas en los ejemplos (figura 2):

¹ Se puede consultar gratuitamente (marzo de 2020) en línea: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>.

² Este diccionario sustituye *prnl.* por *refl.*, e incluso añade *-se*. Pensamos que lo ideal es presentar la forma reflexiva completa: **ganarse**.

³ Se puede consultar en línea mediante una aplicación o programa, por un precio muy asequible.

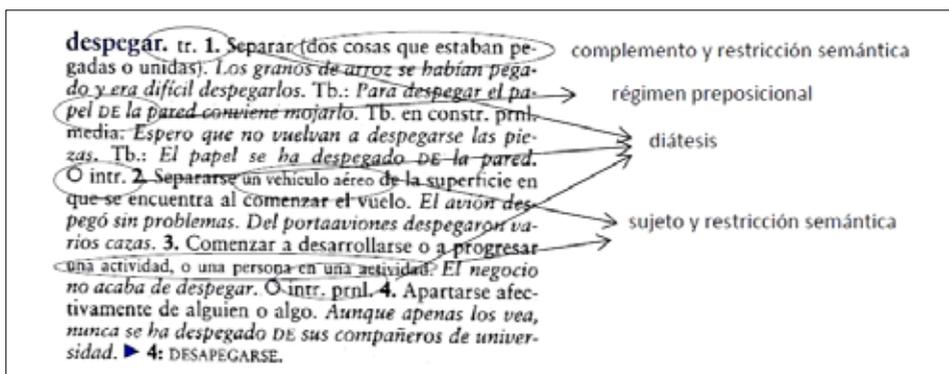


Figura 2. Entrada de **despegar** de *Diccionario del Estudiantes* (2009).

De la comparación entre los diccionarios *learner's* anglosajones y los de aprendizaje de español la principal diferencia observada es que la información construccional es más explícita y exhaustiva en aquellos que en estos. En los diccionarios españoles los procedimientos para mostrar la construcción sintáctica son diversos:

- las indicaciones de la diátesis del verbo (todos, pero *Clave* parcialmente);
- el contorno en la definición marcado tipográficamente (*Salamanca, Estudiante*);
- una indicación de objeto directo (de persona o cosa) antes de la definición (*DPELE*);
- indicación expresa del régimen preposicional (*Clave, GDUEA*);
- indicación del régimen preposicional en el ejemplo con la preposición destacada tipográficamente (*Salamanca, Estudiante*) o de su uso sin destacarla tipográficamente (*DPELE*).

En el *Diccionario Salamanca* y en el *Diccionario del estudiante*, la microestructura incluye más información sintáctica mediante marcas tipográficas, en *DPELE* solo se aporta una indicación explícita (de objeto) y una información implícita no marcada (del régimen preposicional) en el ejemplo, y en *Clave, GDUEA* solo se marca explícitamente el régimen preposicional. En todos se muestran ejemplos de uso. En los diccionarios anglosajones vemos, en cambio, que la información construccional (que son no una, sino varias estructuras para cada acepción) se presenta bien mediante indicaciones externas al ejemplo e ilustradas por él, bien marcadas tipográficamente en cada ejemplo.

4. Conclusiones

La gramática se realiza en las palabras concretas y cada palabra tiene sus implicaciones gramaticales peculiares. Los diccionarios, obras de referencia de la lengua, no solo dan cuenta de los significados y de las combinaciones léxicas de las palabras, sino también de su comportamiento gramatical, por tanto esta información debe figurar en ellos de un modo completo y claro, a ser posible explícitamente. No todos los usuarios saben aprovechar la información codificada de los diccionarios, por lo que los profesores de ELE deben orientar a los aprendientes a interpretarla y asimilarla.

Los diccionarios bilingües, para cumplir su misión de señalar las diferencias sintácticas de las dos lenguas confrontadas, están pertrechados de más recursos explícitos que los monolingües de aprendizaje. La lexicografía bilingüe de origen español puede enorgullecerse de contar con un diccionario – el *Diccionario Actif* – que, al menos para un nivel inicial de francés, muestra de un modo explícito el uso sintáctico de las palabras.

Los diccionarios monolingües de aprendizaje de español incluyen cada vez más orientaciones (mediante el contorno, las indicaciones de construcción y los ejemplos) sobre las implicaciones sintácticas del verbo lematizado, pero todavía de un modo no tan explícito ni exhaustivo como los diccionarios *learner's* anglosajones. La sola comparación entre los componentes de la microestructura de unos y otros repertorios puede aportar ideas para mejorar todavía más la elaboración de diccionarios de español para extranjeros. La lexicografía electrónica abre además muchas más posibilidades que la impresa para ofrecer, de un modo funcional, información más explícita y exhaustiva.

Bibliografía

Diccionarios

Anglonas (Angly-lietuvių kalbų žodynas, versión electrónica) (2006). Piesarskas, B., Vilnius: UAB “Fotonija”.

CALD. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (4th ed. 2003). Cambridge: Cambridge University Press.

CLAVE. Diccionario de uso del español actual (1997; 5^a ed. 2002). Maldonado González, C. (dir.). Madrid: SM.

COBUILD English dictionary (1999). Sinclair, J. (ed.). London: HarperCollins Publishers.

Diccionario Actif para estudiantes de francés. Francés-español español-francés (1999, 2013). Alarcón Gaeta, R. y Larroche, L., Madrid: Santillana.

- Diccionario de Español Actual* (1999). Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G., Madrid: Aguilar.
- Diccionario de español para extranjeros* (2002). Maldonado González, C., Madrid: SM.
- Diccionario de la lengua española* (2014). Real Academia Española. Madrid: Espasa.
- Diccionario de uso del español* (1999, 2ª ed.). Moliner, M., Madrid: Gredos.
- Diccionario del Estudiante* (2009; 2016; en línea). Real Academia Española. Madrid: Santillana.
- Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (1995, 2ª ed.; 2ª reimpr. 2006). Alvar Ezquerro, M. y Moreno Fernández, F. (dir.). Barcelona: Vox.
- Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996, 2006). Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.). Madrid: Santillana.
- Didysis angly-lietuvių kalbų žodynas* (1998). 2 vol. Piesarskas, B., Vilnius: Alma Litera.
- Didysis lietuvių-angly kalbų žodynas* (2006). Piesarskas, B., Vilnius: Žodynas.
- Didysis lietuvių-prancūzų kalbų žodynas* (2012). Melnikienė, D., Vilnius: In re.
- Gran Diccionario de uso del español actual* (2001). Sánchez, A. (dir.). Madrid: SGEL.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. En línea: <https://www.ldoceonline.com/es-LA/>
- Lietuvių-ispauų kalbų žodynas. Diccionario lituano-español* (2002). Rascón, A., Vilnius: Žodynas.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*, (2015, 9ª ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Oxford Spanish Dictionary (The)* (1994, 2003). Oxford: Oxford University Press.

Referencias bibliográficas

- Azorín Fernández, D., Climent De Benito, J. (2005). Diccionario como instrumento didáctico en la Enseñanza/aprendizaje de E/LE. Resultados de una encuesta. En: J. M. Oro Cabañas, J. Anderson, J. Varela Zapata (eds.). *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, pp. 671–693.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bargalló Escrivá, M. (2002). Sobre la función sintagmática del ejemplo lexicográfico. En: J. I. Pérez Pascual, M. Campos Souto (coords.). *Cuestiones de lexicografía*, Lugo: Tris Tram, pp. 39–52.
- Bargalló Escrivá, M. (2007). El tratamiento metalingüístico del ejemplo en los diccionarios monolingües del español. En: M. Campos Souto, E. Conde Noguero, J. I. Pérez Pascual, J. A. Porto Dapena (eds.). *Reflexiones sobre el diccionario*, A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 35–63.
- Bergenholtz, H., Tarp, S. (2003). Two opposing theories: On HE Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes*, nº 31, pp. 171–196.

- Caballero, A. R. (2019). Los aspectos pragmáticos en la lexicografía didáctica. *Les Cahiers du dictionnaire*, n° 11, pp. 379–393.
- Campanile, M., Cimmino, M., D'Alessio, Yl., Di Lorenzo, A., Mastrocinque, M. T., Paone, R., Roca, R. (2011). Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de ELE. *RedELE*, n° 21.
- Fuentes Morán, M. Te. (1997). *Gramática en la lexicografía bilingüe: morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jacinto García, E. J. (2017). *Forma y función del diccionario. Hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico*. Jaén: Universidad.
- Kromann, H.-P., Ribber, Th., P. Rosbach (1991). Grammatical constructions in the bilingual dictionary. En: F. Hausmann et al. *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires* (vol. 3), Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 2770–2775.
- McCorduck, E.S. (1993). *Grammatical information in ESL dictionaries*. Lexicographica Series Maior: 48. Berlin: De Gruyter.
- Rey-Debove, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague: Mouton.
- Santamaría Pérez, I. (2004). La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje: reflexiones a partir del verbo. En: J. L. Cifuentes Horubia, C. Marimón Llorca, *Estudios de lingüística: el verbo*, Anexo II, Alicante: ELUA, pp. 559–580.
- Seco, M. (2003). El contorno de la definición. En: *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos, pp. 47–58.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- Tarp, Sv. (2008). *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge: general lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Tarp, Sv. (2014). Theory-Based Lexicographical Methods in a Functional Perspective: An Overview. *Lexicographica*, n° 30 (1), pp. 58–76.
- Tarp, Sv. (2018). El desafío de los datos sintácticos en los diccionarios para aprendices extranjeros del español. *Revista de Filología*, n°36, pp. 367–391.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Prague, Academia – Hague-Paris: Mouton.

LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ELE: RETOS EN LA DESCRIPCIÓN DE LA SEMÁNTICA DE VARIAS UNIDADES EN MATERIALES DIDÁCTICOS¹

EPISTEMIC MODALITY IN SFL: CHALLENGES IN THE DESCRIPTION OF THE SEMANTICS OF SOME UNITS IN A CORPUS OF DIDACTIC MATERIALS

Dr. **Dámaso Izquierdo-Alegría**

ICS, Universidad de Navarra, España

Abstract

Spanish possesses a vast array of items that codify the speaker's degree of certainty or doubt (i.e., epistemic modality), such as *quizá*, *igual*, *seguramente* or *sin duda*. Little attention has been devoted to them in the field of Spanish as a Foreign Language, especially regarding their semantics. The aim of this article is to show that some of the semantic descriptions of such items reveal inconsistencies in a variety of didactic sources, and this might hinder students from mastering them. We focus on three case studies involving (a) where certain items are allocated in the epistemic scale, (b) how a group of similar expressions is treated, and (c) how the semantics of an adverb is described vis-à-vis its cognates in other languages.

Keywords: *epistemic modality, certainty, doubt, Spanish as a Foreign Language.*

Resumen

El español dispone de una gran variedad de unidades que codifican el grado de seguridad o duda del hablante, como *quizá*, *igual*, *seguramente* o *sin duda*, ubicadas todas ellas dentro de la categoría de la modalidad epistémica. Estas piezas han despertado muy poca atención en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), en especial en lo que respecta a su semántica. Este artículo

¹ El presente artículo fue realizado durante una estancia de investigación en el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Tartu (Estonia), a cuyos integrantes me gustaría expresar mi agradecimiento. También quisiera agradecer la financiación recibida del Centro Tecnológico ABANTOS, S.L.

pretende mostrar que algunas de las descripciones semánticas de tales unidades presentan no pocas inconsistencias en una selección de materiales didácticos, con las consecuencias negativas que ello puede tener para el aprendiente. Nos centramos en tres estudios de caso relacionados con (a) el lugar en el que se ubican ciertas unidades en la escala epistémica, (b) el modo en que se caracterizan algunas expresiones muy similares, y (c) la forma en que se describe la semántica de un adverbio frente a sus cognados en otras lenguas.

Palabras clave: *modalidad epistémica, certeza, duda, español como lengua extranjera.*

Introducción

La modalidad epistémica, categoría definida como “*(the linguistic expression of) an evaluation of the chances that a certain hypothetical state of affairs under consideration (or some aspect of it) will occur, is occurring, or has occurred in a possible world*” [Nuyts 2001: 21], abarca diferentes unidades y construcciones cuya función es señalar cuál es el grado de seguridad/certeza o duda del hablante respecto a un determinado estado de cosas. El español dispone de un rico catálogo de piezas especializadas en esta función, entre las que se encuentran adverbios como *quizá(s)*, *igual*, *probablemente*, *seguramente*; locuciones adverbiales como *tal vez* o *sin duda*; construcciones como *seguro que*; verbos doxásticos en primera persona como *creo* o *supongo*; el conocido como futuro de conjetura (*Será el cartero*) o la perífrasis verbal *deber (de)* (*Debe de ser el cartero*)¹.

El análisis de la modalidad epistémica no ha estado exento de dificultades en la bibliografía especializada. En palabras de Nuyts [2001: 22]: “[a]lthough it has been (and continues to be) subject to considerable research effort, epistemic modality is one of those phenomena which keeps on puzzling linguists”, afirmación que no ha perdido vigencia. Incluso el propio estatus de la modalidad epistémica como categoría lingüística ha despertado debates muy polarizados más allá del ámbito hispánico, en especial en lo que respecta a su delimitación ante una categoría contigua como la evidencialidad, especializada en la marcación del modo en que el hablante ha tenido conocimiento del estado de cosas comunicado (*porque lo he visto, me lo han contado,*

¹ También se ha recurrido a términos como *compromiso (epistémico)* o *probabilidad* para caracterizar la modalidad epistémica. En cualquier caso, parece existir un acuerdo tácito por el que se considera que esos nombres se refieren a diferentes dimensiones de una misma realidad: si un hablante manifiesta un alto grado de seguridad respecto a un estado de cosas, se entiende que lo hace porque considera que existen muchas probabilidades de que haya tenido o vaya a tener lugar en un mundo posible, y eso implica dotar a su discurso de un fuerte compromiso epistémico. También existen desacuerdos en la inclusión de ciertas unidades dentro de la modalidad epistémica, cuestión en la que aquí no nos detendremos.

lo he inferido, etc.) y que se materializa en español en expresiones como *por lo visto*, *aparentemente* o *se ve (que)*¹.

En el ámbito de ELE, a pesar de que existen indicios de que se trata de “*una de las cuestiones lingüísticas con mayor índice de errores entre los estudiantes*” [Barrios 2013], la modalidad epistémica no parece haberse institucionalizado como un área problemática para el aprendiente, a juzgar por la relativa escasez de trabajos publicados [Marchante 2005; Ciglič 2014; Camacho 2017]. Además, la atención se ha dirigido hacia las dificultades que implica la posibilidad de combinación de cada unidad o construcción con verbos en modo indicativo, subjuntivo, o ambos [Barrios 2013, 2014; Kratochvílová 2013]. En cambio, la caracterización semántica de cada una de esas piezas apenas ha sido objeto de una reflexión detenida en ELE.

El objetivo de este artículo es mostrar que la modalidad epistémica constituye una categoría poliédrica cuya complejidad ha pasado desapercibida en el aula de ELE y, por ello, muchos de los materiales de uso cotidiano por parte de docentes y aprendientes ofrecen descripciones semánticas insuficientes o confusas que pueden terminar infundiendo más dudas que certezas acerca del comportamiento de las piezas acogidas dentro de esta categoría. Para ello, nos detendremos en varias cuestiones sobre su semántica que no aparecen bien representadas en una selección de materiales variados a los que el alumno de ELE suele recurrir de manera directa o indirecta².

1. La ordenación de cada unidad en la escala epistémica

A partir de la definición reproducida en la introducción se puede colegir que la modalidad epistémica se concibe como una categoría de naturaleza gradual, vertebrada por una escala que abarca desde el máximo grado de certeza hasta la mayor duda. La ordenación de las unidades epistémicas en esa escala, contenido que el Plan Curricular del Instituto Cervantes ya contempla desde el nivel B1³, no es, ni mucho menos, una labor sencilla.

¹ Para una visión panorámica de la expresión de la evidencialidad en español, cf. Estrada [2013]; González Ruiz et al. [2016]; Izquierdo Alegría [2016]. Su relación con la modalidad epistémica ha sido objeto de muchas discusiones: algunos autores defienden que la evidencialidad es una categoría independiente frente a la modalidad epistémica; para otros, las dos categorías mantienen una relación de inclusión de una dentro de la otra [Dendale y Tasmowski 2001].

² Este artículo no nace con el ánimo de criticar los materiales analizados, sino que solo pretende evidenciar que la modalidad epistémica es una categoría que reviste una mayor complejidad de la que suele reconocérsele. Muchas de las carencias detectadas en las fuentes manejadas no pueden imputarse directamente a los creadores de materiales de ELE, sino que ya en la bibliografía sobre la modalidad epistémica se documentan multitud de disensiones y áreas de límites imprecisos.

³ Una mención explícita se encuentra en §8.4 (*Adverbios del modus*), bajo el epígrafe “*relacionados con la modalidad*”, donde se habla de la “*escala en el grado de duda*”.

En un manual de ELE como *Abanico*, por ejemplo, se establecen agrupaciones entre diferentes piezas epistémicas en torno al “segurómetro”, un termómetro que mide de manera gráfica “*el grado de seguridad de las hipótesis que hacemos con cada grupo de formas*” [Chamorro et al. 2010: 101]. El mayor grado de certeza se atribuye a las perífrasis verbales *deber (de)* y *tener que* seguidas de infinitivo. Otro grupo lo conforman un conjunto heterogéneo de piezas entre las que se encuentran *seguro que* y *estoy seguro de que*, interpretadas como unidades que señalan un grado medio-alto de seguridad. El “segurómetro” de *Abanico* se completa con otras expresiones, como *es probable/posible que* (grado medio de seguridad) o *a lo mejor, igual o lo mismo* (bajo)¹:

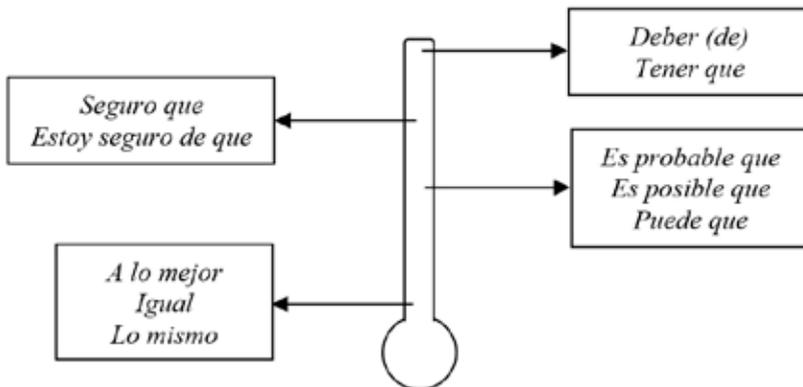


Figura 1. Ordenación de una selección de unidades modales epistémicas en el “segurómetro” de *Abanico*.

Ahora bien, si oponemos *deber (de)* a *seguro que* o *estoy seguro de que* mediante un ejemplo, parece claro que se desprende una mayor certeza de (1), que contiene estas dos últimas expresiones, que de (2), donde figura la perífrasis verbal *deber (de)*:

- (1) *Seguro que/Estoy seguro de que* está nevando en Helsinki.
- (2) *Debe (de)* estar nevando en Helsinki.

La razón por la que se produce este efecto tiene que ver con la diferente naturaleza de la semántica de unas y otras unidades. Esta diferencia emerge de manera mucho más evidente cuando nos planteamos una situación en la que se demuestra que el

¹ Entre las piezas mencionadas se intercalan otras en *Abanico* cuya ubicación en la escala epistémica todavía resulta más compleja, como los verbos doxásticos *supongo* o *creo*, o el modalizador de opinión *para mí*, entre muchas otras. Para una mayor claridad expositiva, hemos optado por omitirlas en la figura 1 y centrar nuestra atención en aquellas unidades en las que ponemos el foco en esta sección.

estado de cosas descrito en la proposición sobre la que estas unidades inciden no coincide con la realidad. En ese caso, la imagen del emisor de un enunciado como (1) se ve afectada de forma negativa, dado que, al escoger las secuencias *seguro que* o *estoy seguro de que*, el hablante hace patente su certeza de que están cayendo copos de nieve en Helsinki, cuando, en realidad, el tiempo es inmejorable. Ello se debe a que transmitir un elevado grado de seguridad implica asumir un compromiso epistémico muy alto respecto a un estado de cosas.

En cambio, si el hablante hubiera optado por un enunciado como (2), la falta de correspondencia entre el estado de cosas descrito en la proposición y el que realmente estaba produciéndose no tiene el mismo impacto en su imagen: mediante la perífrasis verbal *deber (de)*, el hablante indica que, de acuerdo con los indicios que tiene a su alcance, lo más verosímil es interpretar que Helsinki se encuentra en ese momento bajo un manto de nieve. En ese sentido, si los indicios disponibles mantenían una relación evidente con el estado de cosas descrito y, por ello, era razonable pensar que estaba nevando en Helsinki, el hecho de que, en realidad, la ciudad esté disfrutando de un sol radiante no supone un perjuicio de la imagen del hablante: imaginemos que el enunciado (2) forma parte de una conversación durante el mes de diciembre. En cambio, la imagen del emisor sí se habría visto afectada muy negativamente si los indicios disponibles no hubieran hecho verosímil asignar esas condiciones meteorológicas a la ciudad de Helsinki (por ejemplo, en pleno mes de agosto).

Estas diferencias muestran que la perífrasis verbal *deber (de)* presenta una dimensión evidencial de la que carecen las construcciones de (1): con *deber (de)* tan solo se evalúa la verosimilitud de ese estado de cosas según los indicios disponibles, pero no se indica el grado de seguridad que se tiene al respecto; en otras palabras, se está señalando que ese estado de cosas no es más que el resultado de una inferencia esencialmente dependiente de los indicios disponibles. Este no es el caso de construcciones como *seguro que* o *estoy seguro de que*, con las que el hablante simplemente transmite cuál es su grado de seguridad al respecto. Evidentemente, para alcanzar un alto grado de certeza, el hablante habrá tenido a su disposición ciertos indicios que le habrán ayudado a emitir ese juicio epistémico, pero, al emplear *seguro que* o *estoy seguro de que*, esos indicios quedan en un segundo plano y lo que prevalece es la evaluación epistémica por la que comunica su seguridad, lo cual implica asumir un alto compromiso. Esa evaluación ya está, pues, desgajada del proceso inferencial originario, por lo que el hablante ya no podrá escapar al escrutinio de la realidad.

Lo cierto es que la consideración de que *deber (de)* se encuentra en el extremo superior de la escala epistémica, por encima de *seguro que* o *estoy seguro de que*, no es exclusiva de *Abanico*: el manual *Nuevo Prisma C1*, por ejemplo, ordena de la misma manera estas unidades. Y tampoco el origen de esta ubicación se encuentra en los materiales de ELE, sino que es una reminiscencia de varias obras clásicas sobre la

modalidad epistémica. Así pues, una escala como la de Palmer [1986] ya situaba en el extremo de la seguridad o del compromiso epistémico fuerte el verbo equivalente en inglés, *must*, frente a otros verbos modales de duda o de compromiso epistémico débil (*may, might*).

El hecho de que la perífrasis verbal *deber (de)* disponga de esa dimensión evidencial la convierte en un miembro particular de la nómina de unidades epistémicas y, por ello, su ubicación dentro de una escala cuyo cometido es graduar la seguridad del hablante se revela mucho más difícil. Cabría, pues, plantearse si realmente tiene sentido aspirar a ordenar cada una de las piezas y construcciones acogidas bajo el paraguas de la modalidad epistémica dentro de una única escala.

Squartini [2008], por ejemplo, idea una escala alternativa que alcanza desde los verbos modales deónticos del francés *devoir* y del italiano *dovere* (análogos a *deber (de)*) hasta el futuro epistémico (*Sarà il postino*[it], *Ce sera le facteur*[fr], *Será el cartero*[spa]), que también cuenta con una dimensión evidencial inferencial. Ahora bien, Squartini no concibe esa nueva escala como un eje que regula el grado de certeza o de compromiso epistémico del hablante, sino que tiene que ver con el tipo de indicios manejados para inferir el estado de cosas en cuestión: abarca desde la fundamentación en indicios sensoriales verosímelmente vinculados con ese estado de cosas (*deber de*) hasta meras conjeturas basadas en indicios muy escasos o prácticamente inexistentes (futuro epistémico). Una propuesta como esta podría resultar relevante para replantearse el modo en que se describen algunas unidades analizadas en la órbita de la modalidad epistémica. Cabría, pues, repensar si sigue teniendo sentido intentar localizar todas estas piezas dentro de una única escala según el mayor o menor grado de seguridad codificado, o si bien sería oportuno pasar a un modelo multidimensional en el que se manejen otros criterios de clasificación adicionales.

2. La distinción de unidades de significado similar

Tal y como se ha mostrado en §1, los diferentes puntos que se marcan dentro de la escala epistémica no suelen estar reservados para una única unidad o construcción, sino que estos a menudo están poblados por un grupo más o menos numeroso de ellas. En *Abanico*, por ejemplo, los adverbios y locuciones adverbiales *tal vez, a lo mejor, igual, quizás* y *lo mismo* forman parte de un conjunto de expresiones a las que se asigna un grado medio-bajo de seguridad [Chamorro et al. 2010: 102]. Este tipo de agrupaciones pueden plantearle al estudiante dudas acerca de las condiciones de uso de cada unidad y parecen alentar la interpretación de que las piezas que las conforman son siempre intercambiables.

El aprendiente más aventajado, ante la ausencia de indicaciones más precisas, puede terminar indagando en otros materiales. Si acude a una obra lexicográfica

como el *Diccionario de la Lengua Española*, no logrará despejar esas dudas, pues sus definiciones de *tal vez*, *a lo mejor*, *igual* y *lo mismo* remiten a *quizá*. Las únicas pistas que obtendrá son las marcas de que *lo mismo* e *igual* son unidades propias de un registro coloquial. Algo similar hallará en un diccionario de ELE como el *Diccionario Salamanca* [Gutiérrez Cuadrado 2002]¹.

En este silencio descriptivo, algunos manuales de ELE sugieren ciertos criterios. En *Nuevo Prisma C1* [Vázquez Fernández et al. 2011], por ejemplo, estas unidades se clasifican en dos grupos. Uno de ellos lo conforman *a lo mejor* e *igual*, caracterizadas de la siguiente manera: “*El hablante introduce una hipótesis nueva que se le ocurre en el momento de su formulación. El grado de probabilidad es bajo, a veces remoto.*” El adverbio *quizá* y la locución *tal vez* se sitúan en otro grupo, junto a *probablemente*, *posiblemente* y *seguramente*, bajo esta descripción: “*El hablante introduce una información que ha pensado y valorado, pero que resulta nueva para el receptor del mensaje. El significado de cada exponente y el modo verbal elegido determina el grado de probabilidad*” [Vázquez Fernández et al. 2011: 129].

Nuevo Prisma C1 otorga, pues, un protagonismo inusitado a un criterio por el que se establece una distinción categórica entre dos grupos de unidades similares: el mayor o menor grado de reflexión que se esconde tras la hipótesis formulada. Compárese el papel asignado a este parámetro en el mencionado manual con las siguientes palabras de Fuentes [2011: 82-83] sobre el adverbio *igual*:

El hablante expone algo que podría ser verdad, puede ser aquello que cree, pero ni siquiera lo asevera como creencia propia, sino que lo propone, de forma atenuada, y admite que pueda estar equivocado. Puede ser algo que se le acaba de ocurrir, que avanza sin implicarse personalmente en la aserción. En este contexto alterna con “quizás”, “a lo mejor”.

Fuentes [2011] no considera que el adverbio *igual* se emplee de manera sistemática como marca de modalidad epistémica tan solo cuando la hipótesis formulada no se ha visto precedida de una profunda reflexión, sino que únicamente

¹ Tampoco obtendrá muchos más datos en otras obras de referencia como la *Nueva gramática de la lengua española* o la *Gramática descriptiva de la lengua española*: apenas se proponen diferencias explícitas entre estas unidades y, cuando ello ocurre, la atención se dirige a cuestiones más bien estructurales como la selección de verbos en modo indicativo o subjuntivo [RAE et al. 2009: §25.14i-k] o su posibilidad de uso en ciertos tipos de oraciones, como las interrogativas [RAE et al. 2009: §30.111]. Solo parecen tratarse con algo más de detenimiento algunos marcadores de modalidad epistémica propios de ciertas variedades diatópicas, como *capaz que* o *por ahí* [Kovacci 1999: 758, §11.5.1.2; RAE et al. 2009: §17.8i, §3011j], caracterizadas como locuciones adverbiales propias del habla de diferentes países americanos que marcan un grado medio-bajo de seguridad.

plantea que esta es una de sus posibilidades de uso, que, además, no solo comparte con *a lo mejor*, sino también con *quizás*.

No es esta la única diferencia semántico-pragmática propuesta en la bibliografía. Cornillie [2010], por ejemplo, señala que *a lo mejor e igual* desempeñan una importante función interaccional de regulación de turnos en la conversación, ya que a menudo sirven para invitar al interlocutor a que confirme o rechace un punto de vista, a diferencia de *quizá*, más proclive a figurar en turnos de habla más largos con un potencial interaccional mucho menor.

Más allá de estas apreciaciones, son abundantes los estudios que apuntan a diferencias relativas a su adscripción a ciertas variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas. Woehr [1972] ya mostró que la locución *tal vez* era más frecuente en el español americano que en el peninsular. Troya [2015], en un estudio mucho más reciente, refrenda esta tendencia, aunque detecta que en su corpus, constituido por novelas, la variable “autor” resulta más explicativa, lo cual lleva a entender que en ocasiones la preferencia por una u otra unidad puede ser una cuestión idiolectal. El *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua* [Holgado Lage 2017] ofrece indicaciones que siguen la estela de estas obras: *a lo mejor, igual y lo mismo* llevan la marca “informal/oral”, de *tal vez e igual* se dice que son menos frecuentes, *a lo mejor* se considera más propio del español peninsular y *quizá(s)* se caracteriza como “un marcador bastante neutro [que] puede utilizarse en diversos registros” [Holgado Lage 2017: s.v. *quizá(s)*].

Estas reflexiones muestran que, si bien pueden identificarse algunas unidades modales epistémicas cuyo comportamiento semántico-pragmático parece muy similar, suelen existir pequeñas diferencias por las que unas piezas son más esperables que otras en ciertos contextos. La ausencia de cualquier indicación favorece que los aprendientes las consideren siempre intercambiables, algo que no sería deseable, en especial en niveles altos. No obstante, tampoco sería adecuada la formulación de criterios demasiado categóricos para establecer oposiciones entre unidades muy similares cuando en no pocos casos sí pueden intercambiarse con facilidad. Lo óptimo sería incorporar unas breves referencias sobre algunas de sus particularidades de uso adaptadas al nivel del aprendiente, que pueden ser desde explicaciones sobre contextos que parecen estarles vedados a algunas piezas, hasta meras indicaciones de su mayor frecuencia en el habla coloquial o en ciertas variedades diatópicas.

3. Sobre los cognados: el caso de *seguramente*

Algunas unidades y construcciones modales epistémicas no le resultarán completamente desconocidas al alumno, sino que este, en muchos casos, hallará similitudes con piezas análogas en su lengua materna. Por ejemplo, son muchos los idiomas en los que un verbo modal deóntico ha desarrollado un valor epistémico

similar al de *deber* (*de*), como el italiano (*dovere*), francés (*devoir*), inglés (*must*) o alemán (*müssen*). Esta coincidencia supone una ayuda obvia para el aprendiente, que, en caso contrario, podría considerar inesperado que un verbo deóntico pueda desempeñar una función epistémica, como en (2). Ahora bien, tales semejanzas también pueden convertirse en una fuente de confusiones si el comportamiento de esa unidad análoga presenta notables diferencias. Por ejemplo, si bien en otras lenguas romances el futuro también ha adquirido una función epistémica, esta no está sujeta a las mismas restricciones en cada idioma [Squartini 2001]: en francés se limita a los verbos *être* y *avoir* y al futuro anterior [Dendale 2001: 4], pero en español puede producirse con cualquier verbo y tanto con el futuro perfecto como con el simple.

Las confusiones que este tipo de desajustes pueden provocar son aún más patentes con cognados que presentan diferencias semánticas significativas. Un caso muy representativo es el del adverbio *seguramente* y su cognado italiano *sicuramente*. En español, *seguramente* no marca el máximo grado de certeza del hablante (al emplearlo no indica que está seguro del estado de cosas en cuestión), sino un grado medio-alto de seguridad, en un punto intermedio entre *probablemente* o *posiblemente*, por un lado, y *seguro que* o *sin duda*, por otro¹. La semántica del adverbio italiano *sicuramente* presenta importantes diferencias, pues codifica un grado de seguridad mucho mayor que su cognado español, semejante al de la locución adverbial *senza dubbio* (“sin duda”) [Colella 2018].

Los materiales de ELE suelen advertir de que el adverbio español *seguramente* no marca la plena seguridad del emisor, pero en ocasiones el modo en que esta indicación se presenta puede contribuir a infundir más dudas. En el *Diccionario de español para extranjeros* [Maldonado 2002], por ejemplo, *seguramente* se define, con buen criterio, como “*de manera bastante probable*”, pero, a continuación, se aporta el adverbio *seguro* como sinónimo. En el libro de texto *Abanico*, por su parte, al lado del “segurómetro”, aparece destacada la siguiente advertencia: “*Seguro que... Estoy seguro de que... Seguramente... Son siempre marcadores de hipótesis. ¡No se utilizan cuando estás seguro!*” [Chamorro et al. 2010: 101].

Si bien estas descripciones son parcialmente correctas, la equiparación a *seguro* (*que*) o *estoy seguro de que* resulta discutible. La explicación que ofrece *Abanico* requiere una matización fundamental. Tal y como se indica en ese manual, es cierto que no solo *seguramente*, sino también *seguro que* y *estoy seguro de que* excluyen la plena seguridad del hablante. Así pues, ninguno de los enunciados (3–4) resulta

¹ Esa erosión del elevado grado de certeza codificado por el adjetivo de base (*seguro*) en *seguramente* no es exclusiva ni del español ni de esta pieza. También ocurre en francés con *sans doute* (literalmente, “sin duda”), que marca un grado medio-alto de seguridad, menor que el de la locución *sans aucun doute* (literalmente, “sin ninguna duda”; cf. Colella [2018]).

plausible si el hablante los emite mientras pasea por Helsinki y ve cómo se está acumulando una compacta y abundante nieve:

(3) *Seguro que/Estoy seguro de que* está nevando en Helsinki.

(4) *Seguramente* está nevando en Helsinki.

Estas expresiones repelen la plena factualidad del estado de cosas en cuestión: si el hablante considera algo como plenamente factual (porque, por ejemplo, lo ha constatado de manera directa), el uso de estas piezas no es posible.

Ahora bien, en ausencia de otras indicaciones, el aprendiente interpretará que el grado de seguridad que codifican las tres unidades es idéntico, cuando, en realidad, el adverbio *seguramente* se encuentra más abajo en la escala epistémica que *seguro que* y *estoy seguro de que*.

Otra herramienta a la que el alumno puede acudir es una página web como *Linguee* (www.linguee.es), que, en cada búsqueda, en lugar de una definición, ofrece textos reales con la expresión buscada y sus traducciones a otras lenguas. Se trata de un recurso de gran utilidad, ya que los datos que presenta no son sino el producto de la reflexión de traductores profesionales en su práctica laboral. Cuenta con una capacidad explicativa muy provechosa para unidades de significado funcional, para cuya comprensión puede resultar más claro acceder a ejemplos que ilustran su uso y sus equivalentes en traducciones.

Una búsqueda del adverbio español *seguramente* y de sus traducciones al italiano arroja un resultado interesante: si nos detenemos en los primeros quince ejemplos que ofrece *Linguee*, vemos una relativa heterogeneidad en las traducciones, con adverbios que indican un grado medio-bajo de certeza como *forse* (quizá) o *probabilmente* (probablemente) y piezas que marcan un grado de seguridad muy elevado (*senza dubbio*, *sicuramente*). Seis de esos quince testimonios se corresponden con este segundo caso, a pesar de que la posición que el adverbio *seguramente* ocupa en la escala epistémica está por debajo de la de *senza dubbio* y *sicuramente*. Y ello pese a que todos esos textos son las traducciones oficiales de debates parlamentarios y de otros documentos de las instituciones europeas integrados en corpus paralelos como *EuroParl* [Tiedemann 2012]. Véase el siguiente caso, extraído directamente de este corpus:

(5) È un errore abbastanza grave di traduzione, e *sicuramente* in italiano è stato tradotto male.

(6) Se trata de un error de traducción bastante grave y *seguramente* se ha traducido mal.

(7) Il s'agit d'une erreur de traduction assez grave, et *il ne fait pas de doute que* cela a été mal traduit en italien.

(8) *I feel sure that* the Italian is a mistranslation.

El texto original en italiano contiene el adverbio de epistemicidad fuerte *sicuramente*, lo cual se refleja con fidelidad en las traducciones al francés (*il ne fait pas de doute que*, “no hay duda de que”) e inglés (*I feel sure that*, “estoy seguro de que”), pero no en español, donde la presencia de su cognado *seguramente* implica una reducción de la certeza atribuida al emisor original.

En esta sección se han recopilado varias muestras que evidencian que el tratamiento que recibe un adverbio como *seguramente* propicia su equiparación con el italiano *sicuramente*, a pesar de codificar grados diferentes de certeza.

4. Conclusión

En el presente artículo hemos mostrado a través de una selección de materiales variados que la modalidad epistémica es una categoría que, pese a no haber suscitado un gran interés en ELE, oculta importantes dificultades descriptivas que no siempre logran resolverse con éxito en las fuentes a las que el aprendiente y el docente suelen recurrir. En concreto, hemos señalado cómo el tratamiento que recibe la caracterización semántica de diversas unidades modales epistémicas presenta importantes carencias que pueden generar abundantes dudas en el aprendiente. Esta cuestión se ha ilustrado a través de tres estudios de caso: las disensiones y problemas que se derivan de la ordenación de algunas piezas dentro de la escala epistémica, la búsqueda de criterios relevantes para establecer oposiciones entre unidades que codifican un grado de certeza similar y la recopilación de indicios que favorecen la errónea interpretación de que el adverbio *seguramente* presenta un semantismo similar al de cognados como el italiano *sicuramente*.

Bibliografía

Fuentes

- Chamorro, M. D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (2002). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid/Salamanca: Santillana/Universidad de Salamanca.
- Instituto Cervantes (2006 [2008]). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Linguee (2020). *Diccionario Linguee*, Disponible en: <<https://www.linguee.es/>> (consultado 20.12.2019).
- Maldonado, C. (dir.) (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed. Disponible en: <<https://dle.rae.es>> (consultado 20.12.2019).

- Tiedemann, J. (2012). Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS. En: N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, M. Uğur Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk y S. Piperidis (eds.). *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC-2012)*, Estambul, ELRA, pp. 2214–2218.
- Vázquez Fernández, R., Fernández Moya, Z. y Wingeyer, H. (2011). *Nuevo Prisma C1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Referencias bibliográficas

- Barrios, M. J. (2013). La expresión de la probabilidad en el español no nativo: Currículo y realidad. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, nº 13.
- Barrios, M. J. (2014). La expresión de la probabilidad en un nivel B2. Percepción del docente sobre un grupo de producciones no nativas. En: N.M. Contreras (ed). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. Madrid, ASELE, pp. 129–140.
- Camacho, A. L. (2017). Mecanismos de modalidad interna y externa para expresar probabilidad en el aula de E/LE. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, nº 7 (1), pp. 107–125.
- Ciglič, B. P. (2014). Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Linguistica*, nº 54 (1), pp. 381–395.
- Colella, G. (2018). Aspetti diacronici e contrastivi dei marcatori epistemici in italiano. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, nº 47 (1), pp. 75–96.
- Cornillie, B. (2010). An interactional approach to epistemic and evidential adverbs in Spanish conversation. En: G. Diewald, E. Smirnova (eds). *Linguistic Realization of Evidentiality in European Languages*. Berlín: de Gruyter, pp. 309–330.
- Dendale, P. (2001). Le futur conjectural versus *devoir* épistémique: différences de valeur et de restrictions d'emploi. *Français moderne*, nº 69 (1), pp. 1–20.
- Dendale, P. y Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, nº 33 (3), pp. 339–348.
- Estrada, A. (2013). *Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Teseo.
- Fuentes, C. (2011). Conexión y debilitamiento asertivo: *igual, igualmente, lo mismo*. En: R. González Ruiz y C. Llamas (eds.). *Gramática y discurso. Nuevas aportaciones sobre partículas discursivas del español*. Pamplona: Eunsa, pp. 75–103.
- González Ruiz, R., Izquierdo Alegría, D. y Loureda Lamas, Ó. (eds.) (2016). *La evidencialidad en español: teoría y descripción*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Nueva York: Peter Lang.

- Izquierdo Alegría, D. (2016). *Alcances y límites de la evidencialidad: aspectos teóricos y propuesta de análisis aplicada a un conjunto de adverbios evidencialoides del español*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Kovacci, O. (1999). El adverbio. En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 1, pp. 705–786.
- Kratochvílová, D. (2013). Selección de modo indicativo o subjuntivo con adverbios como *quizá(s)*, *tal vez*, *posiblemente* y *probablemente*. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, n° 2, pp. 137–148.
- Marchante, M. P. (2005). Los adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, *a lo mejor*. *RedELE: revista electrónica de didáctica ELE*, n° 4.
- Nuyts, J. (2001). *Epistemic Modality, Language, and Conceptualization: A Cognitive-pragmatic Perspective*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Squartini, M. (2001). The internal structure of evidentiality in Romance. *Studies in Language*, n° 25 (2), pp. 297–334.
- Squartini, M. (2008). Lexical and grammatical evidentiality in French and Italian. *Linguistics*, n° 46 (5), pp. 917–947.
- Troya, M. (2015). *Quizá(s)* y *tal vez* en novelistas de España y América. *Philologica Canariensis*, n° 21, pp. 109–132.
- Woehr, R. (1972). *Acaso, Quizá(s), Tal vez: Free Variants?* *Hispania*, n° 55 (2), pp. 320–327.

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL USO DE TEXTOS HISTÓRICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE USE OF ANCIENT TEXTS IN SFL CLASSROOM

Dr. **Vicente J. Marcet Rodríguez**

Universidad de Salamanca, España

Abstract

The aim of this paper is to offer a series of resources to approach the history of the Spanish language to foreign students in a different and enjoyable way. Firstly, we describe the main existing studies and manuals to teach the history of Spanish to foreign students. Secondly, we present the main sources and web pages to obtain facsimile reproductions of ancient texts and we propose a series of activities to carry out a session on the history of Spanish in the classroom.

Keywords: *history of Spanish, Spanish as a foreign language, ancient texts.*

Resumen

El propósito de este artículo es ofrecer una serie de recursos para acercar la historia de la lengua española a los estudiantes de ELE de una forma diferente y amena. En primer lugar, describimos los principales estudios y manuales existentes para enseñar la historia de la lengua a estudiantes extranjeros. En segundo lugar, presentamos las principales fuentes y páginas web para obtener reproducciones facsimilares de textos antiguos y proponemos una serie de actividades para llevar a cabo una sesión sobre historia del español en el aula de ELE.

Palabras clave: *historia del español, español para extranjeros, textos antiguos.*

Introducción

Para aprender y dominar una lengua extranjera, como es sabido, no basta solo con conocer parte de su vocabulario y las reglas gramaticales para combinarlo; es necesario también estar familiarizado con las normas sociales del uso de esa lengua. Es decir, como bien se destaca en el *Marco Común Europeo de Referencia*

para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, para saber manejarse adecuadamente en una lengua es importante poseer no solo la competencia lingüística (que engloba la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica), sino también la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (referida tanto a la competencia discursiva como a la funcional).

Dentro de la competencia sociolingüística, se encuentra el conocimiento de las variedades de la lengua, que se manifiesta a través de tres aspectos: la variación diatópica (o geográfica o espacial), la variación diastrática (o sociolingüística) y la variación diafásica (donde se engloban los distintos registros o estilos). La competencia sociolingüística, pues, es la que nos permite conocer y emplear correctamente los distintos registros de una lengua (entre los que se encuentran el solemne, el formal, el neutral, el informal, el familiar y el íntimo), así como reconocer los distintos marcadores lingüísticos propios de una clase social, grupo étnico o grupo profesional, e identificar los rasgos de un hablante determinados por su origen geográfico.

Pero existe un cuarto aspecto en el que se puede manifestar la variación en una lengua: el diacrónico o histórico, es decir, la variación lingüística a lo largo del tiempo. Obviamente, un hablante no nativo, así como uno nativo, para manejarse adecuadamente en una lengua no necesita tener conocimientos sobre los procesos históricos de la misma ni sobre estadios pretéritos. Sin embargo, como han apuntado algunos lingüistas, en el caso de los profesores de ELE este conocimiento tampoco está de más. Así, como señala Torrens [2007: 13]:

Conocer el pasado del español es, lejos de lo que podría pensarse, una de las herramientas más útiles y prácticas para investigadores, profesores y todo aquel interesado en cualquier aspecto de la lengua o la literatura españolas. Esto es así porque el estudio diacrónico de la fonética, morfosintaxis o el léxico siempre ayudará a entender el estado actual de la lengua y las razones que han conducido a él, lo que, a su vez, facilitará el aprendizaje y adquisición del español y un mayor dominio del mismo.

Algo similar indicaba Folgar [2005: 406] sobre la conveniencia de los estudios sobre historia de la lengua española en la formación de profesores en los planes universitarios, y que perfectamente puede extenderse al ámbito de estudio internacional:

La historia de la lengua española merece una atención detenida y un espacio amplio en la enseñanza universitaria de Filología Hispánica, puesto que la perspectiva histórica en la lingüística no es un mero complemento (más o menos erudito, con todas las connotaciones negativas de este vocablo) a nuestro conocimiento de las

lenguas, sino que constituye una guía para entender cabalmente por qué una lengua ha llegado a ser lo que es y cómo ha alcanzado el estatus en que se encuentra en el presente.

1. Estado de la cuestión

No son muchos los estudios que se han publicado sobre la conveniencia de la enseñanza de la historia del español en el ámbito filológico, pero es interesante señalar que las primeras investigaciones se centraron en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Podemos destacar, entre los primeros estudios, la investigación de Bravo [1994], que comprende una serie de reflexiones sobre las ventajas de los conocimientos de latín para la explicación de algunas cuestiones sobre fonética, etimología o léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En una línea similar se encuentra el estudio de Fernández [1997], en el que se subrayan los beneficios del empleo de textos medievales para la enseñanza de español a estudiantes lusófonos, debido a las mayores similitudes morfosintácticas y léxicas existentes entre el castellano medieval y el portugués moderno.

El trabajo de Berta [1998] se centra igualmente en el uso de la evolución de la lengua española a lo largo de la historia para tratar de explicar determinados fenómenos sincrónicos (como la formación de nuevos sustantivos femeninos) en el aula de español como lengua extranjera.

En una línea similar, el trabajo de Terrado [2000] destaca la utilidad del uso de textos medievales y de los Siglos de Oro en la enseñanza del español como lengua extranjera para la explicación del origen de determinadas expresiones coloquiales.

A estos trabajos, aunque no se encuentre dedicado al español, podemos sumar el estudio de Mosquera [1998], que defiende la conveniencia del estudio del latín y del inglés antiguo para el aprendizaje del inglés moderno como lengua extranjera por parte de estudiantes españoles, ya que permite explicar mejor determinadas cuestiones de cambio fonético, morfológico y léxico.

Ya en el siglo XX, podemos destacar la publicación por parte de Torrens [2007] del primer manual dedicado a la enseñanza de la evolución y la historia externa de la lengua española en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, destinado a la formación de profesores. Como señala la autora:

este libro pretende servir al profesor de español como L2 y a estudiantes de filología extranjeros de introducción o guía básica para el conocimiento de la evolución y la historia de la lengua española, con un enfoque práctico que pone de relieve la utilidad de esta disciplina no sólo para la comprensión de los textos antiguos, sino también para la mejor comprensión del funcionamiento del español actual [Torrens 2007: 20].

El manual, que consta de catorce capítulos, puede dividirse en tres partes: la primera (capítulos 1–7) está dedicada a los principales cambios fonéticos, morfosintácticos y léxico-semánticos operados a lo largo de la formación del español desde sus inicios latinos; la segunda parte (capítulo 8) se centra en la historia de la ortografía del español, con especial atención al estudio de determinadas letras y dígrafos; finalmente, la tercera parte (capítulos 9–14) está dedicada a la historia del español en su contexto histórico y filológico-literario. Cada capítulo finaliza con una serie de ejercicios, cuyas soluciones se recogen al final del manual. Asimismo, en los capítulos del tercer bloque, se incluye también un comentario filológico sobre un texto u obra literaria representativos de alguna de las etapas de la historia del español.

Este manual puede complementarse con el publicado pocos años después por Pons [2010], cuyos principales destinatarios son los estudiantes universitarios de Filología Hispánica, a quienes ofrece “*un recorrido guiado por la historia del español de ayer a hoy a partir de ejercicios y tareas reseñados y explicados para que puedan trabajarse de manera autónoma y complementaria a las clases convencionales de historia de la lengua*” [Pons 2010: 10]. Conviene destacar que el manual está igualmente pensado tanto para estudiantes de universidades españolas como para alumnos que estudien español como segunda lengua en universidades extranjeras. El manual consta de cuatro capítulos dedicados, respectivamente, a la historia externa del español, la evolución de su sistema fonológico, la morfosintaxis y los cambios léxicos y semánticos. En total, el manual recoge más de trescientos setenta ejercicios, con sus soluciones, con los que el estudiante, pero también el profesor de ELE, puede llevar a cabo un completo recorrido de forma autónoma por la historia del español. Incluye, también, un apéndice en el que se dan pautas para la búsqueda de ejemplos históricos para la explicación de fenómenos lingüísticos, la exposición de la evolución de una palabra desde el latín hasta el español actual y sobre cómo realizar un comentario lingüístico de un texto antiguo del español.

También para acercarse a la historia de la lengua española desde un punto de vista práctico y autodidacta puede emplearse el manual de Bustos et al. [1993], si bien tiene la desventaja de que no se encuentra especialmente concebido para estudiantes extranjeros y de que no ofrece soluciones (aunque sí bibliografía de referencia) para los más de ochocientos ejercicios propuestos sobre fonética, morfología y sintaxis históricas del español.

Aunque más antiguo, también puede encontrarse alguna utilidad a los dos volúmenes del manual de Lázaro Carreter [1972] sobre la historia de la lengua española. Concebido igualmente como un manual de orientación universitaria, ofrece un completo recorrido por la historia interna y externa del español a través de diversos ejercicios, si bien también presenta el inconveniente para los estudiantes de que no se ofrecen las soluciones de los mismos. El manual pretende dar respuesta

a cuestiones tan interesantes como la procedencia y las etapas de la formación del español, sus relaciones con otras lenguas, el origen de la diversidad lingüística de la Península Ibérica o las características del español de América. Asimismo, los ejercicios prácticos, en palabras del autor [Lázaro 1972: 7], pretenden:

- *Aumentar el conocimiento de los recursos idiomáticos, tanto léxicos como gramaticales, de los alumnos.*
- *Movilizar los conocimientos que ya tienen, pero que no ponen en práctica. Dicho en términos precisos, tales ejercicios tratan de que el empleo efectivo del idioma apele constantemente a la competencia lingüística, sin duda superior, que el alumno posee, de tal modo que no caiga en rutinas inexpressivas.*
- *Corregir multitud de errores que se producen en el uso individual o colectivo de la lengua española.*

Junto a estos manuales, existen otros varios dedicados a la historia interna y externa del español, aunque, en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera, resultan menos interesantes porque no llevan a cabo propuestas de actividades prácticas. Una descripción crítica de los principales manuales empleados como apoyo bibliográfico en las asignaturas universitarias sobre historia de la lengua puede encontrarse en Folgar [2005], donde también se habla de la importancia de las clases prácticas y las dificultades intrínsecas que contribuyen a que los contenidos de esta materia resulten particularmente arduos para la mayoría de los estudiantes, debido, entre otros factores, a la escasa familiaridad del alumnado con la perspectiva diacrónica de la lengua, la radical novedad metodológica de las asignaturas de diacronía o la ausencias de conocimientos previos sobre el latín.

Igualmente, Pons [2015] ha dedicado un artículo a ofrecer un análisis crítico de los principales manuales empleados en la enseñanza universitaria de la historia de la lengua española en el que también lleva a cabo una interesante descripción de algunos recursos tecnológicos innovadores relacionados con las redes sociales, como es el caso de los blogs o Twitter, con los que conseguir la motivación de los estudiantes en la enseñanza de la historia de la lengua española.

Finalmente, aunque dedicado a la enseñanza del español como lengua materna a estudiantes de Bachillerato, puede resultar muy interesante para los niveles más avanzados de la clase de español como lengua extranjera la propuesta de Vicente [2016]. Se trata de un artículo sobre la enseñanza de la pronunciación del castellano medieval, si bien se aborda la cuestión desde un enfoque instrumental de la lengua, ya que la nueva metodología propuesta se plantea como un medio de desarrollar la competencia literaria de los estudiantes, a través de la promoción lectora de textos literarios medievales. El artículo se centra en la descripción de una secuencia didáctica basada en el uso del recurso electrónico HISPROCAST (Historia de la

Pronunciación de la Lengua Castellana)¹, que ofrece la reproducción oral en línea de una selección de textos medievales, entre los que se encuentran el *Libro de Alexandre*, los *Milagros de Nuestra Señora*, el *Sendebat*, el *Libro del caballero Zifar*, el *Libro de buen amor* o las *Siete partidas*, entre otros.

Como señala el autor, se trata de permitir un “*acercamiento directo a los textos y a su interpretación literaria a partir de experiencias lectoras personales*”, como uno de “los cauces más sobresalientes a la hora de promover la lectura en el ámbito de la educación” [Vicente 2016: 308]. Se pretende con ello integrar la lectura de textos literarios históricos y la conciencia idiomática, con el propósito de formar lectores más competentes en la lectura de los textos literarios más representativos de cada época de la historia de la literatura española.

2. Objetivos

El propósito de este artículo es dar a conocer una serie de recursos con los que ofrecer a los estudiantes de español no nativos una visión práctica y general de la historia del español de una forma amena y diferente, distinta a la que se pueden encontrar en uno de los manuales existentes. Está basada en nuestra experiencia profesional como docente invitado en varias universidades de Francia y Estados Unidos, donde fueron impartidos diversos seminarios dirigidos a estudiantes de licenciatura y doctorado, futuros profesores de español a extranjeros. La actividad, de una o dos horas de duración, estaba, por lo tanto, concebida originariamente para estudiantes universitarios de lengua española, pero se puede emplear igualmente, aunque con un grado menor de exigencia, en otros niveles educativos en el ámbito de la enseñanza de español a hablantes no nativos.

Asimismo, queremos realizar en este artículo una breve descripción de los principales estudios que se han dedicado a analizar las ventajas de trabajar la historia de la lengua en clase de ELE, así como presentar los manuales sobre historia del español diseñados para extranjeros o que también pueden emplearse con estudiantes de ELE debido a su concepción principalmente práctica y autodidacta. Estos manuales resultarán igualmente una buena guía para el profesor de ELE que desee profundizar, desde un punto de vista práctico, en sus conocimientos sobre la historia del español.

3. Recursos didácticos

Los recursos que presentamos están pensados inicialmente para ser trabajados con estudiantes universitarios no nativos que estén cursando la especialidad de

¹ Disponible en <https://hisprocast.webnode.es/fotogaleria/>. En la página, “*junto con el archivo de grabación, se facilita el fragmento textual correspondiente en PDF, con el fin de que el estudiante pueda seguir la lectura oral observando la correspondencia existente entre las grafías y su forma de pronunciarlas*” [Vicente 2016: 313].

español (a nivel de grado, máster o doctorado) en una universidad extranjera. Aunque, como hemos manifestado anteriormente, puede resultar interesantes para los restantes estudiantes de ELE, tratados, eso sí, con unos niveles más bajos de exigencia.

Consideramos que resulta muy oportuno introducir nuevas técnicas y recursos didácticos de acercamiento a los textos de épocas pasadas que permitan una mejor contextualización de los mismos, no solo desde un punto de vista lingüístico, sino también histórico o cultural. Si aceptamos que todo texto, sea o no literario, es reflejo de una época – de su pensamiento y su cultura –, igualmente puede decirse de la lengua, por lo que, en nuestra opinión, resulta muy adecuado que los estudiantes tengan unos conocimientos básicos – acordes con su etapa educativa de formación – sobre los usos lingüísticos de las distintas etapas que configuran la historia del castellano.

Asimismo, un mejor conocimiento de la historia de la lengua por parte de los docentes y los estudiantes permitirá un mejor acercamiento a los textos literarios de la Edad Media y de los Siglos de Oro en su versión original [Torrens 2007; Vicente 2016]. También sirve, como ya han señalado otros autores [Torrens 2007: 14], para ilustrar mejor algunos aspectos del cambio lingüístico que afectan a la situación actual del español, como puede ser la pérdida de /d/ intervocálica en el registro informal. Asimismo, conocer la historia del español, como también ha señalado Torrens [2007: 14 y 15] puede facilitar a los estudiantes el aprendizaje de otra lengua románica (como el italiano, el francés, el portugués o el rumano), por las relaciones de semejanza que, especialmente en el periodo medieval, se daban entre el castellano y las demás lenguas procedentes del latín.

Proponemos como actividad dedicar una clase, de una o dos horas de duración, a ofrecer a nuestros estudiantes una visión diferente y directa de alguno de los estadios de la historia de la lengua española a través de la lectura en el aula, de forma conjunta, en voz alta y guiados por el profesor, de la reproducción facsimilar de textos originales escritos en español antiguo, desde el siglo XIII, época en la que se generaliza la sustitución del latín por las lenguas romances en la escritura, hasta el siglo XVIII.

La reproducción facsimilar de los textos se puede obtener a través de manuales especializados o también de páginas webs. En el primer caso, puede usarse como referencia el manual de paleografía y diplomática de la UNED [Marín 1991], en dos volúmenes, que cuenta, además, con un tercer volumen de láminas [Casado 1997]. Concretamente, contiene 119 láminas facsimilares que ofrecen un completo panorama de los distintos tipos de letra desde la antigüedad romana hasta el siglo XVII: visigótica, carolina, gótica, cortesana, procesal, humanística, bastarda, etc. Cada lámina viene acompañada de un breve regesto con los datos identificativos del documento

y de la transcripción semipaleográfica, en la que se ha modernizado la acentuación y la puntuación para facilitar la lectura y comprensión del texto. En lo que se refiere al manual propiamente dicho, consta de 36 capítulos agrupados en seis unidades didácticas dedicadas a las nociones elementales sobre paleografía para la lectura de textos antiguos, la historia de la escritura en la Península Ibérica y nociones generales sobre diplomática para conocer los distintos tipos de documentos escritos. Al final de cada capítulo, suelen incluirse también algunas láminas facsimilares acompañadas de la transcripción (semi)paleográfica del texto y un comentario paleográfico.

Asimismo, puede emplearse cualquiera de los volúmenes que integran la colección *Textos para la Historia del Español*, cada uno de los cuales ofrece una selección de textos históricos de procedencia concreta (Alcalá de Henares, el norte de Burgos, Guadalajara, la comunidad de Madrid, Málaga, Honduras, El Salvador, etc.), con su correspondiente estudio filológico-lingüístico. Estos volúmenes, como, por ejemplo, el dedicado a la documentación notarial de Miranda de Ebro, en el norte de Burgos [Sánchez 2014], tienen la ventaja, para los profesores de español, de que han sido compuestos por lingüísticas especialistas en historia de la lengua, siguiendo rigurosos criterios filológicos, y de que, por cada documento, se ofrece una versión triple: la facsimilar, la paleográfica, que trata de respetar al máximo las características del documento, y la presentación crítica, en la que se ha procedido a la unificación de las grafías y a la modernización de las normas de acentuación y puntuación. El profesor, por un lado, puede emplear una de las láminas facsimilares para practicar la lectura con los estudiantes y, por otro, servirse de la versión crítica como guía.

Si se desea obtener reproducciones en color, estas son fácilmente extraíbles de determinadas páginas web. Una de las principales fuentes de textos originales es la página del Portal de Archivos Españoles: PARES (<http://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>). Esta página contiene un buscador avanzado (figura 3 de los apéndices) que permite acceder a documentos de once archivos de titularidad estatal gestionados por el Ministerio de Cultura. El buscador nos permite localizar documentos que contengan una determinada palabra que nos interese explicar a los estudiantes, así como filtrar la búsqueda por archivo o fecha. El uso de los documentos (figura 4) se encuentra autorizado para la actividad docente y la investigación. La desventaja de este portal es que solo ofrece los documentos en su versión facsimilar, y no la transcripción de los mismos, lo que puede resultar un inconveniente en los textos de lectura más difícil (como los documentos en letra cortesana o procesal del siglo XV).

Podemos, en cambio, encontrar una triple presentación de los documentos (facsimilar, paleográfica y crítica) en diversos corpus en línea. Dos de los más completos son el corpus de la Red CHARTA (<https://www.redcharta.es/>) y el del

grupo GITHE de la Universidad de Alcalá: Codea+ 2015 (<http://corpuscodea.es/>). El corpus de la Red CHARTA (figura 5) está integrado hasta la fecha por más de 2000 textos en español procedentes de Europa, América y Asia redactados entre los siglos XII y XIX. Por su parte, el corpus Codea+ 2015 (figura 6) recoge más de 2500 textos compuestos entre los siglos XII y XVIII y representativos de toda la geografía peninsular del español. En ambos casos se pueden realizar búsquedas por palabras y acotar la búsqueda por siglo, país, población, etc. Se trata de dos recursos muy útiles que nos permiten combinar las fuentes originales para el estudio de la historia del español con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, existen varias páginas webs de instituciones de enseñanza y archivísticas dedicadas a la difusión de la paleografía española y que ofrecen diversos recursos, tutoriales, enlaces y bibliografía sobre el tema, así como una serie de reproducciones facsimilares de textos en español desde la Edad Media hasta el siglo XIX con su correspondiente transcripción para practicar. Podemos destacar las siguientes:

- <https://transcribeestoria.bham.ac.uk/es/>: *Transcribe estoria*, de la Universidad de Birmingham.
- <https://script.byu.edu/>: *Script Tutorial: making sense of old handwriting*, de la Brigham Young University.
- <http://spanishpaleographytool.org/>: *Spanish Paleography Digital Teaching & Learning Tool*, del Dominican Studies Institute (City University of New York).
- <http://vhaj.tripod.com/INDEX.htm>: *Curso de Paleografía Latino-hispano americana*, auspiciado por el Sistema Provincial de Archivos de Santa Fe (Argentina).

Para llevar a cabo la actividad, recomendamos utilizar textos facsimilares escritos en letra gótica o en letra humanística, por ser las de más fácil lectura. La letra gótica se empleó principalmente en los siglos XIII y XIV, tanto en la escritura de libros (figura 7), con el nombre de gótica libraria, como en la escritura de documentos públicos y privados (figura 8), con el nombre de gótica cursiva. Por su parte, la letra humanística se usó principalmente a lo largo del siglo XVI. También sería interesante ofrecer a los estudiantes textos de distintos siglos, para que observen las diferencias entre los distintos tipos de letra o puedan apreciar la evolución de algún fenómeno: por ejemplo, la sustitución de *f* por *h*, la de *ss* por *s* o la confusión entre *b* y *v*.

Una posible actividad podría ser la de identificar aquellas palabras que han cambiado en su forma (como *ome* > *hombre*) o en su escritura (como *auer* < *haber*), o aquellas palabras que han cambiado de significado (como *haber*, que pasa de significar “tener” a “existir”), u otras palabras que han caído en desuso y han sido reemplazadas por otras (como *mur*, sustituida por *ratón*).

Otra actividad, especialmente interesante para los estudiantes hablantes nativos de otras lenguas romances, es la de identificar aquellos sonidos existentes en el español medieval que se han perdido a lo largo de la historia y que todavía se conservan en otras lenguas romances (como /ʃ/, /ʒ/, /z/, /ts/, etc.).

También se pueden usar los textos antiguos para mostrar la antigüedad de determinados fenómenos característicos de una variedad del español, como la aspiración de la /s/ final, habitual en el español meridional, y que ya se registra en varios documentos del sur de Ávila de finales del siglo XV, como se observa en las siguientes imágenes, en lo que puede leerse lo siguiente: “& la d<ic>ha ga<r>ga<n>ta de s<an>ta maria arriba fasta da<r> en los / *coto q<ue> dize<n> ce<r> d<e>la villa de ca<n>daleda q<ue>so<n> çe<r>ca d<e>las” (figura 1); y “o ma<n>dase faze<r> fecha & enme<n>dada vn<a> o do o mas / vezes fue<r>te & firme avista de let<ra>dos avn q<ue>” (figura 2).*

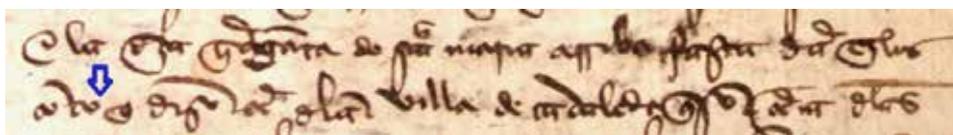


Figura 1. Texto de 1432 (Archivo Municipal de Mombeltrán).

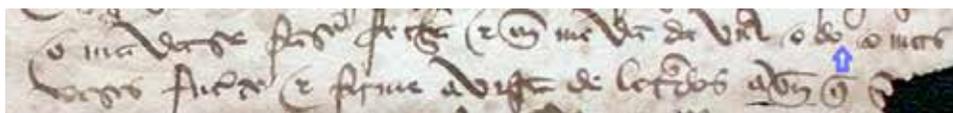


Figura 2. Texto de 1449 (Archivo Municipal de Mombeltrán).

4. Conclusiones

La sesión didáctica que hemos presentado supone un acercamiento de primera mano a un aspecto de la historia de la lengua y la literatura española al que probablemente los estudiantes no habrán tenido acceso, pues, al emplear reproducciones facsimilares, estamos ofreciendo un mayor realismo y una presentación directa de los textos. Se trata de una perspectiva novedosa de aprender el español, con unos recursos igualmente inéditos, con lo que estaremos aumentando la curiosidad intelectual de nuestros alumnos y favoreciendo su deseo de aprender.

Queremos destacar nuevamente, como ya han apuntado otros autores, que un conocimiento de la historia del español, dado el carácter instrumental de la lengua, puede resultar muy útil para una mejor aproximación a los textos literarios antiguos que puedan emplearse en la clase de ELE, especialmente en el ámbito universitario. Asimismo, puede resultar muy adecuado para un mejor entendimiento por parte del profesor y de los estudiantes de las reglas ortográficas actuales (como la existencia

de distintas letras en la representación de un mismo sonido, como *g* y *j* para /x/; o el empleo de una misma letra para representar distintos sonidos, como *c* con valor /θ/ y /k/, dependiendo del contexto), especialmente en lo que atañe a las excepciones, así como de algunas peculiaridades morfosintácticas, léxico-semánticas o de pronunciación de determinadas regiones de España o Hispanoamérica.

El estudio de los textos antiguos y las variedades diacrónicas nos permitirá, en suma, un mejor conocimiento y entendimiento de la lengua actual, así como también facilitará un mejor entendimiento de todas las variedades geográficas del español, lo que, a su vez, favorecerá una visión más abierta y respetuosa de las diferencias lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- Berta, T. (1998). La diacronía en la enseñanza de E/LE. En: M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (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: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 339–344.
- Bravo Bosch, M. C. (1994). Introducción de la historia de la lengua en la clase de gramática. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.). *Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*. Madrid: SGEL, pp. 391–397.
- Bustos Gisbert, E., Puigvert Ocal, A. y Santiago Lacuesta, R. (1993). *Práctica y teoría de historia de la lengua española. 835 ejercicios de fonética, morfología y sintaxis históricas*. Madrid: Síntesis.
- Casado Quintanilla, B. (ed.) (1997). *Láminas de la cátedra de Paleografía y Diplomática*. Madrid: UNED.
- Fernández Astiaso, M. A. (1997). Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmento de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español. En: F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 305–308.
- Folgar, C. (2005). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia de la lengua española. *Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, nº 11, pp. 389–407.
- Lázaro Carreter, F. (1972). *Lengua española: historia, teoría y práctica*. 2 vols. Madrid: Anaya.
- Marín Martínez, T. (dir.) (1991). *Paleografía y Diplomática*, 2 vols. Madrid: UNED.

- Mosquera Gende, I. (1998). La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeras. En: M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (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: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 309–315.
- Pons Rodríguez, L. (2010). *La lengua de ayer. Manual práctico de Historia del Español*. Madrid: Arco Libros.
- Pons Rodríguez, L. (2015). Procesos y métodos innovadores para la docencia de historia de la lengua. *International Journal of Educational Research and Innovation*, nº 4, pp. 316–149.
- Sánchez González de Herrero, M. N. (dir.), Grande López, C., Lobo Puga, A., Marcet Rodríguez, V. J., Martín Aizpuru, L., Sánchez Romo, R. (2014). *Textos para la historia del español IX. Documentos medievales de Miranda de Ebro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Terrado Pablo, J. (2000). ¿Qué espesor de español 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 de la ASELE. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 683–690.
- Torrens Álvarez, M. J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco Libros.
- Vicente Llavata, S. (2016). La didáctica de la pronunciación del español medieval como cauce para el desarrollo de la competencia literaria en la etapa de Bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº 28, pp. 307–321.

Anexos

Búsqueda Avanzada Documentos Ayuda

Buscar por palabras:

Con todas las palabras:

Con la frase exacta:

Con alguna de las palabras:

Sin las palabras:

Filtrar por Índices de Descripción

Categorías:

Búsqueda Documentos:

Búsqueda aproximada

Búsqueda exacta

Filtrar por Archivo

Archivos:

Filtrar por Fecha

Fecha: desde: hasta:

Filtrar por Tipo de Soporte

Tipo de Soporte:

Digitalización

Todos Digitalizados No Digitalizados

Filtrar por Signatura

Signatura:

Signatura incompleta

Signatura completa

Figura 3. Portal de Archivos Españoles (PARES).

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE

PARES
Portal de Archivos Españoles

Búsqueda Buscar documentos Búsqueda Autoridades Buscar autoridades Agenda

Búsqueda Documentos Resultados Documentos Descripción

 **Albarán del concejo de Cariñena, de 50 sueldos jaqueses que la Comunidad dio al lugar como ayuda para los gastos que "convino fazer en mulion con argamasa un campo del señor de Villafelig, situado en el término de Lagunas, por evitar escaños que en el dito término comengantan a fazer"**
 Archivo Histórico Nacional

Resaltar Imprimir Exportar EADS Ver imágenes Añadir a Agenda

Identificación

Título nombre atribuido: Albarán del concejo de Cariñena, de 50 sueldos jaqueses que la Comunidad dio al lugar como ayuda para los gastos que "convino **fazer** en mulion con argamasa un campo del señor de Villafelig, situado en el término de Lagunas, por evitar escaños que en el dito término comengantan a **fazer**".

Signatura: DIVERSOS-COMUNIDADES, Car.09,N.72

Fecha creación: 1423-10-10

Nivel de descripción: Unidad Documental Simple

Código de referencia: ES-23079-AHN-DIVERSOS-COMUNIDADES,Car.09,N.72

Situación en el cuadro de clasificación del archivo

Contexto

Nombre del/los productor/es: Comunidad de Carice (Carcova, España)

Cond. Acceso y Utiliza.

Condiciones generales de acceso: BNECO. Archivos Estatales (España). La difusión de la información descriptiva y de las imágenes digitales de este documento ha sido autorizada por el titular de los derechos de propiedad intelectual exclusivamente para uso privado y para actividades de docencia e investigación. En ningún caso se autoriza su reproducción con finalidad lucrativa ni su distribución, comunicación pública y transformación por cualquier medio sin autorización expresa y por escrito del propietario.

Índices de descripción: Albaranes
Comunidad de Carice (Carcova, España)

Estado de conservación: Bueno

Documentación Asociada

Soporte: Digitalizado 

Soporte y Volumen

1 Documento(s) en Pergamino
1 Documento(s)

Ministerio de Cultura y Deporte - Gobierno de España

Accesibilidad Aviso Legal 

Figura 4. Portal de Archivos Españoles (PARES).



CC-BY-NC-ND 4.0 Don Alfonso, por la gracia de Dios rey de Castilla, de Toledo, de León, de Galicia, de Sevilla, de Córdoba, de Murcia e de Jaén, al conçepto de Salamanca, salut e gracia. Mandovos que asardades a que defendades a

Corpus Hispánico y Americano en la Red: Textos Antiguos

CHARTA se conoce como un proyecto global para la edición y análisis lingüístico de textos archivísticos en español de los siglos XII al XIX.

Contendrá documentos de Europa, América y Asia, entendidos estos en sentido amplio, pues no solo recoge piezas oficiales de la chancillería, la administración civil, la de justicia, la inquisición o contratos de compraventa, sino cartas particulares y aun billetes y notas sueltas. Por ahora se ofrece una selección amplia de archivos españoles y una breve muestra de documentos americanos, que se ampliará en ediciones sucesivas del corpus.

Los documentos se presentan en edición digital fiable, comprobable y que se puede citar directamente tanto en estudios científicos como en trabajos divulgativos, o simplemente para satisfacer la curiosidad por el pasado, incluso local y familiar.

CHARTA integra en sus ediciones una sólida fundamentación filológica con los últimos desarrollos informáticos necesarios para la explotación del corpus. Para facilitar su consulta por diversos usuarios ofrece tres presentaciones de cada texto: facsimilar, paleográfica y crítica, esta última de fácil lectura.

 [Presentación en vídeo](#)

Contenido de CHARTA

El corpus CHARTA pretende ofrecer una amplia representación del documento archivístico en español.

El volumen para esta primera fase es de 2076 documentos seleccionados de acuerdo con tres parámetros: geográficos, cronológicos y tipológicos.

A ellos se añade la posibilidad de introducir más adelante un parámetro de tipo discursivo o estilístico, que sirva para potenciar trabajos de tipo pragmalingüístico, ya que los usos de lengua que encierran los documentos, junto con la variación geolingüística y sociolingüística, proporcionan la clave para el estudio de la variación en la lengua española.

Frente a otro tipo de corpus textuales que abarcan un ámbito de registros relativamente estrecho, los documentos archivísticos ocupan un amplio espectro sociolingüístico y sociocultural de la escritura, de acuerdo con el concepto lato de documento asumido por la red CHARTA.

[Leer >](#)

Criterios de CHARTA

Un objetivo fundamental de CHARTA era disponer de ediciones expresamente elaboradas para este corpus, y evitar así la dispersión de soluciones habituales en el mundo hispánico.

Esta exigencia era tanto mayor en cuanto que en varios los equipos que trabajan en el proyecto, y que se habían de abarcar etapas que van de los orígenes de la lengua española al siglo XIX inclusivo.

Los ámbitos geográficos también son muy amplios, pues van de las provincias que fueron la cuna del castellano a las tierras americanas en las que el español es tardío, así como piezas nacidas con intenciones muy dispares, pues no es lo mismo la carta de un embajador que la nota de abandono de un niño recién nacido.

Por todo ello, la primera tarea de CHARTA fue elaborar unos **criterios de edición** que sirvieran para todas las situaciones tan distintas en las que nacen los documentos incluidos en el corpus.

[Leer >](#)

Grupos de CHARTA

La Red CHARTA, coordinada por Pedro Sánchez-Brieto Borge (Universidad de Alcalá), está constituida por grupos de investigación de diferentes centros y universidades en Europa, América y Asia.

Estos grupos vienen desarrollando su labor desde hace años en torno a la edición y estudio de fuentes documentales, con orientaciones amplias que abarcan la filología, la lingüística histórica, la historia de la lengua española, la romanística, la dialectología hispánica, la historia de la escritura, la sintaxis o la lexicología.

Los equipos de CHARTA que han trabajado en un este proyecto pertenecen a CISC, **Alejo Cadegán** (Londres), **Instituto Cervantes**, y **embarcaciones de Alcalá**, **Complutense de Madrid**, **Duques de Göttingen**, **Granada**, **Jaén**, **Illes Balears**, **Las Palmas de Gran Canaria**, **Lausana**, **Los Andes**, **Málaga**, **Nacional Autónoma de México**, **Nararra**, **Neuchâtel**, **París**, **Quevedo**, **Salamanca**, **Santiago de Compostela**, **Sevilla**, **Valladolid**, **Tokio**.

[Enlaces a grupos CHARTA](#)

Figura 5. Corpus CHARTA.

[GITHE]
CODEA+
2015
Corpus de documentos Españoles Anteriores a 1800

Inicio
Acceso al corpus
Grupo GITHE
Red CHARTA

CODEA+2015

Documentos

Estadísticas

Equipo

Cómo usar el corpus

Videoguías

Algunas publicaciones

Financiación

Cómo abrir el corpus

Bienvenidos a Codea+ 2015

El corpus CODEA (Corpus de Documentos Españoles Anteriores a 1800) es una herramienta imprescindible para los estudiosos de la historia de la lengua, la dialectología diacrónica y la geografía lingüística, para paleógrafos, interesados por la historia general, de la vida privada y las mentalidades, y para todos aquellos que busquen información de carácter local o de cualquier otro tipo sobre el pasado antiguo y reciente. CODEA ofrece en su estado actual 2505 documentos en español de toda la geografía peninsular del español y de diferentes reinos (desde la Cancillería a las notas de manos inábilis). Los textos se presentan en edición triple (facsimil, paleográfica y crítica). CODEA es un corpus de libre acceso, fidedigno y fiable, con transcripciones rigurosas directamente realizadas por el equipo elaborador. Las lecturas ofrecidas se pueden comprobar en los facsimiles. CODEA permite búsquedas simples y complejas, filtradas por varios parámetros (fechas, lugares, topologías diversas, géneros, etc.). Los resultados de las búsquedas pueden exportarse a lista, gráfico y mapa. CODEA+ 2015 se convierte así en un verdadero Atlas Lingüístico Diacrónico y Dinámico del Español (ALDIDI).

Triple presentación de los documentos

Transcripción paleográfica

[n. 1] [encabecamiento: la Reyna] i asisema
ones buetos para muya noble & muy real ciudad
de Toledo Vy ...

Presentación crítica

[n. 1] La Reyna i Asisema, atades, agual,
epalora, sávalera, jurela e mas buetos de
la muy e noble e muy real ciudad de Toledo: vi ...



CODEA+ 2015, W. HEBE

De cada documento se ofrece una triple presentación: (1) transcripción paleográfica, (2) presentación crítica y (3) facsimil. Los criterios de edición seguidos son los de la Red Internacional CHARTA. En la transcripción paleográfica el desarrollo de las abreviaturas se marca en cursiva (vechin); se reflejan las grafías del documento (Phever aver; faver; dech; dech; dech; se reflejan mayúsculas y minúsculas según el uso del documento (fio, dlos, Juan López); se refleja la puntuación del documento. En la presentación crítica se desarrollan las abreviaturas sin dejar constancia (vechin); se regularizan las grafías sin trascendencia fonética (vva > vva; zaber > zaber); se regula el uso de mayúsculas y minúsculas para marcar la sintaxis y para distinguir el nombre propio del común; el condejo, don Fernando; se introduce la tilde según las reglas académicas para marcar la prosodia antigua (med; reina, vto); mediante la puntuación se refleja la sintaxis antigua.

Estadísticas y gráficos de CODEA+ 2015

Los resultados de esta consulta se ofrecen cuantificados de acuerdo con cuatro clases de parámetros:

- 1) Cronológico:** las fechas de emisión constituyen los puntos de un gráfico lineal; se ofrece también el número de formas buscadas por países, provincias y población.
- 2) Geográfico:** muestra la distribución de las formas buscadas por países, provincias y población.
- 3) Topológico:** muestra gráficas del número de apariciones por topología documental, topología diplomática, ámbito de emisión (ver Documentos > Clasificación) y por participación femenina (ver Documentos > Participación de mujeres).
- 4) Codológico:** indica distribución por archivo y tipo de letra.



Atlas Lingüístico Diacrónico y Dinámico del Español (ALDIDI)



Procesar consulta: mapa de archivo y presentación personalizada en el corpus

CODEA es un verdadero Atlas diacrónico dinámico del español. Su forma avanzada de visualización, al proyectar directamente sobre el mapa los resultados de las búsquedas, permite haberse una idea inmediata del peso del factor geográfico en la variación lingüística hisórica en espacio peninsular desde los orígenes a 1800, y no solo para el léxico, sino para cualquier variante gráfica, fonética, morfosintáctica y léxica susceptible de búsqueda en el corpus. Es así posible entender mejor la distribución espacial de las variantes del español y la interrelación entre el factor diatópico y los demás parámetros de la variación lingüística. Pueden ahora buscarse, aparte de distribuciones léxicas, la extensión geográfica de elementos morfosintácticos como [otro/otrotra/otro], agoratahora, huenta/mientras, el superlativo en [Nismo], formas verbales en [rápdrá], colocaciones [no ...ning], [no ...alg] y cualquiera que se le ocurra al usuario, y proyectarse de manera inmediata sobre el mapa de la Península Ibérica.

Entlaces



Red CHARTA

Corpus de CHARTA

CODEA+2015 en LINGUAL

Madrid / Tokio

Conservatorio Museo de Castilla La Vieja

Madrid / Tokio

Copyright © GITHE - Universidad de Alcalá 2015 | [Ayudantía del corpus y soporte web:](#) Francisco Javier Puero y Raquel Horezjata

Figura 6. Corpus Codea+ 2015.

160

Et el fey don garzia hermano del fey don
 fuminio el este fey don fuminio tanto fu
 de gran ventura e de gran mesura e tanto
 amava al hermano que lo fey su conju
 uer en el reyno e fueron y presentes
 don diego alvaybi de cantabria e fey obispo
 de dulgado e el obispo de velungia que ago
 su llama en guora e don otero obispo de al
 toya e don salomon obispo de orense e don
 pedro obispo de lugo e don pedro obispo de a
 uila e don suero obispo de ouiedo e don gu
 nese obispo de suares e don fuminio garzia
 a delant de la tierra e de foris guineas
 e de don pinedo mefinos de la tierra e
 fuero peres nuydo de fey e de guano
 ofres e fuero mendes e de la tierra de la ti
 esta e mensurares uno pmo de la tierra e to
 dos los puablos de españa q y fueron e
 este milagro viaron fecho por el glorioso
 apol santiago ouieron esto por firme
 pmasiemp e de ally adelante non osare
 los moros demandar tributo a los xpian
 nos e de doncellas e a muy bien los estu
 mentaron el fey don fidoigo ileos feyos
 de como habla del fey de garzia e de la fe
 yna donia vppia su muger e de las sus
 pladas obisps.

Este fey don garzia que
 de ymos non cuenta
 la estoria por q ya sea en no
 mina talos feyos mas cuenta
 que quando el fey don alfonsu fue muer
 to padre de este fey don fuminio que a q de
 garzia finaua infante muy p q no e q lo
 tomo este fey don fuminio lo que e q lo a
 maia tanto como fey su fey su fey e q in
 do mudo el fey don alfonsu no de este fey
 don fuminio non e yo fey heredero e
 alouon por fey a este don fuminio her
 mano de su infante don garzia e q por
 grande amor que auia a este infante don
 garzia su hermano e lo amava tanto
 como fey su fey su fey e q mas dio le solu
 tu q aududie se por todo el reyno e to ma
 se e fuese todas las cosas como el mudo

que le llamasen fey como a el e q por ende
 dice la estoria que llamauan a este fey
 don fuminio a a q l su hermano fey don gar
 ga e q por q on firmava todas las cosas q
 finaua mas e de otra manera non en el fey ni
 el reyno ni esta en el cuento de los feyos
 ni fey de como aie fa la estoria de la
 feyina donia vppia/

Hareyna donia vppia
 cuenta la
 estoria e dice a nuy la muy
 noble feyina donia vppia
 muger de este fey don fuminio onro o nuy
 la eglia de santiago de q mas cosas ella
 pudo auer de oro e de plata e de piedras
 preciosas e de vestimentas e de otras
 de seda e onro y fey la eglia de sant sal
 uador de ouiedo e de las feyinas que
 ouieron fey alla fue a fey muy buena
 xpiana e esto fey don fuminio era muy
 bueno a los buenos e muy bravo a los
 malos e desfama de su tierra a los lad
 nes e q maia las fechosas q y gora
 deya aqui la estoria los buenos fechos
 e muy maravias del fey don fuminio e toz
 na a cuenta de ab de fames fey de ordoua
 e de otros moros e de como e ofiido a se
 uilla vnas gentes e fames q se fue
 por q v mudo de ab de fames fey de or
 doua/

Andados tres años del
 fey don fuminio a pluro ab
 lona q qnta e quatro naos
 e q qnta rocha q leas e q lona era
 a m entonces de moros e tema la entor
 ab de fames fey de ordoua e q n d
 soto de a q llas gentes e nioles de su q
 le non entusen en su tierra e q le non fi
 sie sen y ninguin d pno e q mas las e
 las naos non harraron de estar y q toz
 attendiendo otras naos q les aujan de
 vny don mas gente e mayor ayuda e

Figura 7. Crónica de España (1434). Fuente: Casado [1997: 97].

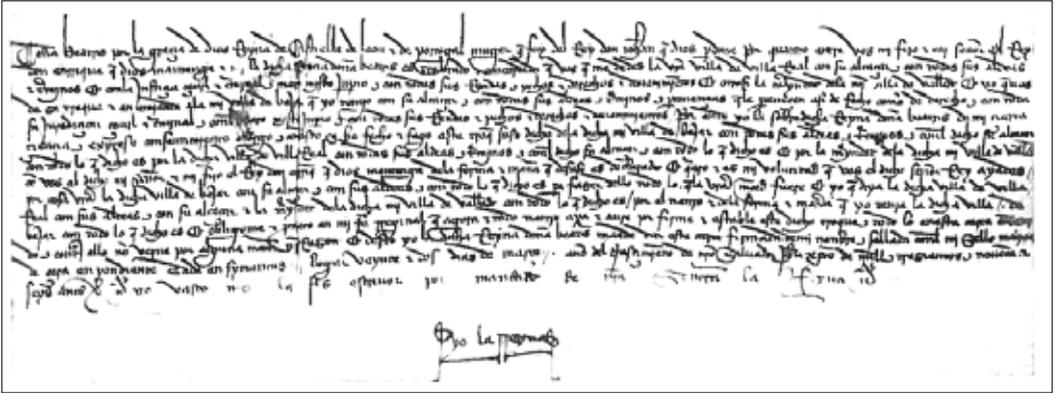


Figura 8. Carta de Beatriz de Portugal a Enrique III de Castilla (1396).
Fuente: Casado [1997: 123].

LA TEORÍA LINGÜÍSTICA COMO BASE DE LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

LINGUISTIC THEORY AS THE BASIS OF TRAINING FOR TEACHING SFL

Dra. María Martínez-Atienza de Dios

Universidad de Córdoba, España

Dr. Alfonso Zamorano Aguilar

Universidad de Córdoba, España

Abstract

The aim of this paper is to propose a study of the underlying theory in the analysis of three verbal forms of Spanish in a corpus consisting of twenty grammars for foreign students. The three units correspond with the forms *amaba*, *amaré*, and *amaría*. We analyze, in particular, the terminology used in the different works for the analysis of these forms, the values they give them, among which we distinguish the prototypical and the non-prototypical ones, the contrast between these forms and others of the conjugation and the examples with which grammarians illustrate the analysis. Finally, our work tries to demonstrate the importance of theoretical training by the SFL teacher for the proper development of the teaching-learning process.

Keywords: *verbal forms, terminology, values and contrast, exemplification, tenses.*

Resumen

En este trabajo nos proponemos estudiar la teoría subyacente en el análisis de tres tiempos verbales del español en un corpus constituido por veinte gramáticas destinadas al alumnado extranjero. Las tres unidades se corresponden con los tiempos representados por *amaba*, *amaré* y *amaría*. Analizamos, en particular, la terminología utilizada en las distintas obras para el análisis de estas formas, los valores que les otorgan, entre los que distinguiremos los prototípicos y los no prototípicos, el contraste entre estas formas y otras de la conjugación y los ejemplos con los que los gramáticos ilustran el análisis. En último término, nuestro trabajo pretende

demostrar la importancia de la formación teórica por parte del docente de ELE para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *formas verbales, terminología, valores y contraste, ejemplificación, tiempos verbales.*

Introducción

Un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en general y de español como lengua extranjera (ELE en adelante) en particular debe estar fundamentado en una sólida formación teórica por parte del profesorado. En efecto, en lo referido principalmente a la competencia gramatical del alumnado, es necesario que los discentes conozcan las teorías lingüísticas que están en la base de las gramáticas y de los manuales con los que trabajan en el aula; solo así conocerán los presupuestos por los que se guía la formación de su alumnado y adquirirán un criterio claro para elegir unos materiales didácticos antes que otros en función de las circunstancias en las que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje: edad del alumnado, lengua nativa, conocimientos previos, motivación para aprender el idioma, etc.

Asimismo, conocer las teorías lingüísticas que están en la base de los manuales y de las gramáticas, así como las diferencias en la terminología gramatical utilizada y el tipo de análisis adoptado podrá facilitar que el profesorado guíe del modo más adecuado la reflexión metalingüística por parte del alumnado en la adquisición de la gramática de ELE y, en general, de las segundas lenguas. Son varios los estudiosos que abogan por este tipo de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, Pastor Cesteros [2005], quien defiende que favorece la autonomía del alumnado y la adquisición de mejores niveles de lengua. Así mismo lo expresan también Spada [1997], Norris y Ortega [2000] o Perales Ugarte [2004]. Nos parece al respecto interesante la afirmación de Sharwood Smith (1981: 159-160) que recoge Perales Ugarte [2004: 338]: *“Por ejemplo, es claramente difícil negar a los alumnos adultos información explícita acerca de la lengua-meta, ya que su maduración intelectual y experiencias anteriores en la enseñanza-aprendizaje de otras materias les empuja inexorablemente a pedir explicaciones.”*

Partiendo de lo que acabamos de decir, damos un paso más al defender la necesidad de que exista un transvase entre investigación y didáctica, una idea que ha sido defendida por Pastor Cesteros [2000: 39], para quien *“en todo buen profesor de idiomas una sólida formación lingüística es inseparable del bagaje didáctico”*, así como más recientemente por Santos Gargallo y Hernando Velasco [2018: 15 y 20], quienes sostienen que *“la enseñanza ha de nutrirse con las aportaciones de la actividad investigadora”*, de modo que *“de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación de un método de investigación se derive una propuesta educativa.”* En esta línea se pronuncia también Brucart [2005: 27], para quien *“el profesor de ELE debe tener una*

sólida formación en teoría gramatical porque ésta es una condición fundamental para saber interpretar las producciones de los aprendices y para poder detectar sus carencias.”

Sobre esta base, el objetivo de este artículo lo constituye el análisis de la teoría lingüística subyacente en un corpus¹ de gramáticas de español como lengua extranjera. En concreto, nos centramos en tres formas del sistema verbal: *amaré*, *amaba* y *amaría*, con el fin de mostrar la importancia, para el docente de ELE, de conocer la teoría lingüística sobre la que se construye la didáctica y la exposición de estos tres tópicos teóricos relevantes en el sistema lingüístico español. De forma específica, analizamos la denominación de las formas estudiadas, sus valores (prototípicos y no prototípicos) según el criterio de conceptualización, el contraste con otras formas del mismo sistema verbal y las primeras ejemplificaciones en el proceso explicativo y pedagógico. Como veremos, las tres formas manifiestan diversas relaciones entre sí, de ahí que las estudiemos de manera conjunta. Este trabajo, por otro lado, forma parte de un proyecto más amplio de los autores, cuyo objetivo es el análisis de todas las formas del sistema verbal del español.

En cuanto al referido corpus, describimos a continuación sus características y la amplitud y variedad que hemos pretendido que tuviera, pues es determinante para los resultados de nuestro trabajo. Está constituido por veinte gramáticas de español destinadas al alumnado que aprende la lengua como L2/LE; incluimos las referencias completas al final de este trabajo. La mitad de las obras del corpus se orientan, en particular, a estudiantes nativos de francés (dos gramáticas), de inglés (cuatro) o de italiano (cuatro), entre quienes se registra una alta demanda de nuestra lengua. Hemos incluido gramáticas de todos los niveles de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, desde A1 hasta C2, y las fechas de publicación son las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI. Desde el punto de vista del marco teórico, la mayoría de las gramáticas presenta un enfoque ecléctico, si bien algunas, entre ellas la *Gramática básica del estudiante de español* [Alonso Raya et al. 2005], se enmarca en la gramática cognitiva. En cuanto a los destinatarios de las obras, son el alumnado de ELE sin especificar su lengua materna, el profesorado de ELE y el alumnado y/o profesorado nativo de francés, inglés o italiano.

1. La terminología de las formas verbales

El análisis de las denominaciones que nuestros gramáticos emplean a la hora de etiquetar las formas verbales analizadas revela la importancia crucial de la terminología con relación a los valores otorgados a las formas, hecho que tendrá una repercusión notable en el aula de E/LE.

¹ Este mismo corpus ha sido utilizado por los autores para otros trabajos previos, base de este artículo: Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza [2018 y en prensa] y Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar [2020].

En líneas generales, se observa en el corpus la presencia de etiquetas que podemos calificar de “transparentes”, es decir, los términos empleados en los tratados suelen ser reflejo fiel de los valores, sobre todo prototípicos, que los gramáticos pretenden atribuir a las formas (*futuro*, en Hamer y Norton [1956 (1935)]; *pretérito imperfecto*, en Barbero y San Vicente [2006]; o *conditional* en Ramsey y Spaulding [1964 (1894)]). Este hecho se comprueba en las tres unidades analizadas y supone un riesgo denominativo que los gramáticos no siempre están dispuestos a asumir, habida cuenta de las reflexiones metaterminológicas que vierten en sus textos. El riesgo radica en que la elección de una etiqueta no siempre recoge toda la polivalencia funcional de la unidad en cuestión. Se trata de una tendencia, pues, que permite agrupar a nuestros tratadistas en dos bloques: gramáticos que apuestan por reflejar en la etiqueta el valor prototípico frente a gramáticos que apuestan por reflejar en la etiqueta todos los valores viables. Este segundo bloque conlleva un imposible técnico, de ahí que muchas denominaciones solo reflejen valores, finalmente, parciales de las formas verbales investigadas¹.

Por otra parte, se observa en el corpus, junto a la transparencia, la existencia de una gradación con relación a la existencia o no de consenso en la etiqueta elegida para rotular las formas. Esa gradación sitúa a *amaba* en el extremo de mayor consenso (con cinco denominaciones), seguido de *amaré* con un grado elevado de falta de consenso y, finalmente (siete etiquetas diferentes en el corpus), la unidad *amaría* donde la variedad denominativa es extrema (nueve formas distintas entre nuestros gramáticos). En escala sería:



Esquema 1. Consenso vs. no consenso denominativo en el corpus.

siendo X las formas en -ABA/-ÍA, Y las unidades en -RÉ y Z las acabadas en -RÍA. Conviene señalar, finalmente, que aquellas formas más consensuadas suelen

¹ La etiqueta empleada por Castañeda et al. [2014: 267], esto es, *presente del modo condicionado*, traduce un valor modal claro. En realidad, se trataría de un valor que podemos calificar de evidencial. Sin embargo, la evidencialidad, según hemos defendido en otros trabajos (cf. Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar [2020]), es solo uno de los valores de *amaré*; por tanto, la etiqueta utilizada resulta ser trasunto solo de valores parciales de la forma en cuestión. López García [2005: 157] se refiere con otras palabras a este rasgo de la terminología, con relación a *amaría*, donde se cuestiona una etiqueta por su valor meronímico: “*Las gramáticas españolas suelen llamarlo ‘condicional’, como si fuese una forma específica de las oraciones condicionales. Esto, evidentemente, no es así.*” Se alude aquí a otro rasgo de la terminología: el prejuicio denominativo, ya que en el corpus hallamos hasta ocho etiquetas distintas para hacer referencia a *amaría*, con lo que no “suele ser” una unidad consensuada, como parece desprenderse de la cita de López García.

conllevar como rasgo intrínseco su intercambiabilidad, es decir, las formas con consenso son más proclives a la sinonimia técnica, como ocurre con *imperfecto* y *pretérito imperfecto* en Barbero y San Vicente [2006].

La escala del consenso que acabamos de presentar se encuentra estrechamente relacionada con aspectos relativos a la cantidad de formas empleadas por los gramáticos del corpus respecto a la unidad verbal estudiada. Así, X (*amaba*), al ser una unidad con un consenso razonable, la o las etiquetas acordadas suelen repetirse en todos los textos; sin embargo, en Y (*amaré*) se observan dos bloques de gramáticos: por un lado, aquellos que solo utilizan una unidad para etiquetar el futuro (57,7%); por otro, aquellos tratadistas que, generalmente contrarios a los postulados tradicionales, hacen convivir a varias formas en un proceso de variación denominativa en varios niveles de exposición: un primer nivel, la etiqueta seleccionada; un segundo nivel, la etiqueta que, según el gramático del corpus, suele “emplear la tradición”, sin duda, movido por cuestiones pedagógicas; por ejemplo, De Molina [2011] para *amaré* con la terminología de Bello, o Matte Bon [1995 (1992)], quien vacila entre una etiqueta nueva y *futuro*. Finalmente, el caso de Z (*amaría*), donde el grado de consenso es muy bajo y la variedad denominativa muy elevada, suele traducirse en una multiplicidad de formas que es reflejo evidente de la polivalencia de significados y de la complejidad conceptual, en este caso, de las formas terminadas en -RÍA, por ejemplo, Butt y Benjamin [1988], para *amaría*. En la Tabla 1 se sintetizan las propuestas denominativas de los autores del corpus:

Tabla 1. Etiquetas de *amaré*, *amaba* y *amaría* en el corpus.

	AMARÉ	AMABA	AMARÍA
<i>Temporal</i>	Futuro	Pretérito imperfecto Copretérito Pasado ampliado	Futuro retrocedido Pospretérito
<i>Temporal-formal</i>	Futuro simple	-	-
<i>Temporal-aspectual</i>	Futuro imperfecto Futuro absoluto	Pretérito imperfecto Imperfecto	-
<i>Temporal-modal</i>	Futuro de indicativo	-	-
<i>Modalizado</i>	Presente de virtual Presente del modo condicionado	-	-
<i>Aspectual</i>	-	Imperfecto	-
<i>Semántico puro</i>	-	-	Condicional
<i>Semántico mixto</i>	-	-	Condicional, potencial simple o imperfecto; condicional simple; condicional presente; condicional simple o pospretérito

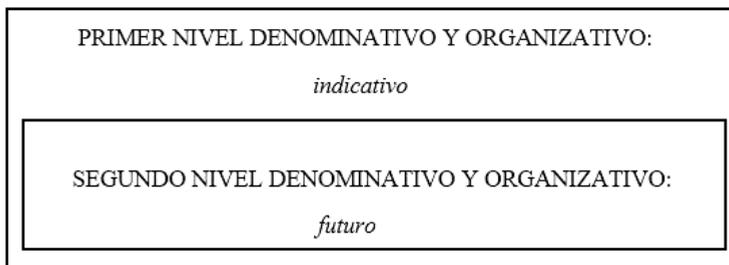
El acuerdo o no con respecto a la terminología empleada nos lleva a otro rasgo que se aprecia en el corpus y acabamos de apuntar: la convivencia de etiquetas procedentes de la tradición con formas que pretenden ser novedosas. La innovación, *a priori*, suele conllevar una falta de consenso con relación a las etiquetas “tradicionales” y persigue la adopción de un rótulo para la forma verbal en cuestión que sea fiel reflejo de la multiplicidad de valores o del nuevo enfoque teórico adoptado, por ejemplo, en el caso de *amaré*, De Molina [2011] frente a Castañeda et al. [2014].

El rasgo tradición/innovación denominativa conlleva, por lo general, una característica inherente en el corpus: los prejuicios terminológicos de las etiquetas. Así, por ejemplo, Matte Bon [1995 (1992)], quien para el futuro utiliza el rótulo *presente de virtual*, por razones didácticas, según interpretamos, finalmente se adhiere a la denominación de *futuro*, como forma “tradicionalmente aceptada”. Esta afirmación, tras la complejidad terminológica que estamos analizando, encierra un prejuicio denominativo, al menos, en cuanto al rasgo del consenso que ya hemos presentado. El fin didáctico que lleva a algunos de nuestros tratadistas a elegir una etiqueta que ellos califican como “tradicional”, a veces se une a otro objetivo: comodidad y difusión de la forma “tradicional” frente a la innovadora, aunque ello suponga emplear una etiqueta que sea contradictoria con los valores que se defienden. Por tanto, los aspectos denominativos (teóricos, en definitiva), en un sector del corpus, se subyugan a los fines didácticos o divulgativos. Esta decisión de los gramáticos no siempre conlleva una exposición más clara o precisa, pues suelen convivir etiquetas “tradicionales” con etiquetas “de nuevo cuño”, lo que puede conllevar, en la práctica del aula de ELE, confusión en las explicaciones. Este rasgo, pues, se observa tanto en *amaré* como también en *amaba* y *amaría*.

La complejidad tanto designativa como conceptual de las formas suele plantear en el corpus una nueva característica de la terminología empleada: enfoque onomasiológico o semasiológico de las etiquetas y de la explicación teórica. Así, las unidades que presentan variedad denominativa y, en consecuencia, mayor polivalencia conceptual emplean un enfoque onomasiológico, de ahí que los rútilos-paraguas de las explicaciones sean, por ejemplo, *expresión del futuro* (para distinguir, por un lado, entre la posterioridad y, por otro, la forma *amaré*) o *principales usos del condicional* u *otros usos del condicional*, como en el caso de Lozano Zahonero [2010: 189–190]. Por lo que respecta a *amaba* se emplean los rútilos-consenso que son identificadores del valor prototípico y, en consecuencia, un enfoque semasiológico de la terminología.

Las etiquetas utilizadas en el corpus, en ocasiones, tienen un valor organizativo y clasificador de las unidades del paradigma que se está investigando, en este caso, el paradigma verbal. Así, por ejemplo, en el caso de *amaré* la denominación de *futuro*

de indicativo Ramsey y Spaulding [1964 (1894)] incluye dos partes sustantivas; la primera, *futuro*, suele recoger el valor prototípico de la unidad que en este caso se está describiendo, es decir, *amaré*; la segunda, *indicativo*, organiza y clasifica las unidades del paradigma verbal en bloques modales y, en un segundo nivel organizativo, se hallan los temporales. En esquema:



Esquema 2. Niveles denominativos y organizativos de las etiquetas compuestas.

Conviene señalar que, en algunos casos, se emplean etiquetas (generalmente ofrecidas como innovadoras) que pretenden ser fiel reflejo de los valores holonímicos de las formas; sin embargo, a veces la etiqueta empleada resulta ser tan abarcadora que excede del dominio lingüístico. Es lo que ocurre, por ejemplo, como ya se ha comentado, con Matte Bon [1995 (1992)] y la denominación y explicación de *amaré*, en donde el rótulo *virtual* viene seguido de explicaciones de carácter filosófico y no estrictamente lingüístico.

Otra característica de la terminología de las formas analizadas la constituye la existencia, dependiendo de la unidad en cuestión, tanto de lo que podemos llamar focos terminológicos por lenguas, como fuentes de las denominaciones. Así, por ejemplo, se ha observado una tendencia en el empleo de la etiqueta *futuro simple* en el foco italo-fonético [Barbero y San Vicente 2006] y español [Sánchez Pérez y Sarmiento 2005], aunque también se aprecia, con menor frecuencia, en el francófono [Gerboin y Leroy 2014]. Por su parte, podemos rastrear aspectos relativos a la génesis y gramatización de ciertas etiquetas en los tratados de ELE. Es el caso de *copretérito* y *pospretérito*, que procede del paradigma denominativo de Bello [1970 (1847¹–1860⁵)], como ocurre en De Molina [2011]; o *futuro imperfecto* y *pretérito imperfecto*, que tiene claras reminiscencias grecolatinas, frente a *futuro absoluto* con origen, entre otros, en Port-Royal [Lancelot y Arnauld, 1660], también en De Molina [2011]. Finalmente, la terminología de la unidad *amaría* es un ejemplo manifiesto de concentración historiográfica: condicional, potencial o pospretérito, cuyo origen podemos remontar a los siglos XVI, XVIII y XIX, respectivamente, en concreto, Meurier [1568], Benito de San Pedro [1769] y Bello, según ya hemos indicado (cf. Zamorano Aguilar [2017]).

2. Criterios utilizados en las gramáticas para analizar las formas verbales

2.1. El criterio tempo-aspectual

El análisis de la forma *amaba* en la tradición gramatical se ha desarrollado bien desde teorías temporales, según las cuales esta forma se caracteriza como un presente del pasado – o, de acuerdo con la terminología de Bello [1970 (1847¹–1860⁵)], como un *copretérito* [Rojó 1974; Veiga 2008] –, bien desde teorías tempo-aspectuales, que la caracterizan como forma de pasado con aspecto imperfectivo [García Fernández 1998; Carrasco Gutiérrez 2000; Martínez-Atienza 2012]. En uno y otro caso el análisis se ha llevado a cabo con relación a otra forma también de pasado: el pretérito perfecto simple *amé*.

En el corpus de gramáticas que analizamos, la mayoría de las obras sigue el criterio segundo, por lo que tienen en cuenta el aspecto en la caracterización de la forma *amaba*, a la que asignan el valor prototípico de forma de pasado imperfectiva o no terminativa y destacan su uso en la descripción y en la expresión de eventos habituales. Solo la obra de Aragonés y Palencia [2009] la analiza de acuerdo con un criterio exclusivamente temporal.

De las tres formas analizadas en nuestro trabajo, *amaba*, *amaría* y *amaré*, solo para la primera utilizan los gramáticos del corpus criterios aspectuales unidos a los temporales; en las otras dos formas el aspecto está ausente del análisis, a excepción de Pavón [2007], que caracteriza a *amaría* como forma de aspecto imperfectivo.

2.2. El criterio temporal

Amaré y *amaría* son analizados en las gramáticas de acuerdo con un criterio temporal cuando se les asigna el valor prototípico de posterioridad al momento de la enunciación o de futuro con relación a un tiempo pasado (forma relativa, por tanto), respectivamente para ambas formas. El primero se lo asignan a *amaré* el 100% de las gramáticas del corpus y el segundo a *amaría* el 70% (Sánchez Pérez et al. [1986 (1980)]; Butt y Benjamin [1994 (1988)]; Matte Bon [1995 (1992)]; Holton et al. [2001 (1977)]; Alonso Raya et al. [2005]; Barbero y San Vicente [2006]; Sánchez Pérez y Sarmiento [2005]; Aragonés y Palencia [2009]; Barbero et al. [2010]; Lozano Zahonero [2010, 2011]; De Molina [2011]; Castañeda et al. [2014]; Gerboin y Leroy [2014]).

Así pues, según este criterio se analizan en el corpus los valores prototípicos de *amaré* y *amaría*, sin que se haga referencia al valor aspectual de estas formas, a diferencia de lo que veíamos en el apartado anterior para *amaba*, donde la mayoría sigue un criterio tempo-aspectual y la estudian con relación a *amé*.

2.3. El criterio tempo-modal

Siguiendo este criterio, todas las gramáticas del corpus asignan a *amaré* el valor no prototípico de acuerdo con el cual esta forma expresa modalidad epistémica sobre

un evento simultáneo al momento de la enunciación, que corresponde a ejemplos como *Siempre es puntual, pero aún no ha llegado; habrá tráfico*. Encontramos también para *amaría* la asignación en las gramáticas de la modalidad epistémica relativa a un evento del pasado, que corresponde a ejemplos como *El miércoles no vino al trabajo, estaría enfermo*. Ambas formas expresan, pues, el valor modal de probabilidad, con una diferencia temporal: el futuro es simultáneo al momento del habla y el condicional anterior a este momento.

Con relación a este valor modal, el 25% de las gramáticas (Matte Bon [1995] (1992); Barbero y San Vicente [2006]; Lozano Zahonero [2010 y 2011]; De Molina [2011]) asigna también a *amaré* el denominado *valor concesivo*, con el que el hablante manifiesta su desconfianza hacia un evento que expresa como probable: *Será muy simpática, pero nunca nos saluda*. Para *amaría* encontramos la referencia al valor de concesión solo en una gramática (Barbero y San Vicente [2006]). De nuevo, la diferencia respecto al valor equivalente en *amaré* reside en la referencia temporal, puesto que en el condicional es de pasado; retomando el ejemplo anterior con el futuro, diríamos: *Sería muy simpática, pero nunca nos saludaba*.

También según un criterio tempo-modal, se le asigna a *amaré* un valor no prototípico de mandato u obligación, si bien consideramos que no es intrínseco a esta forma, sino que depende del contexto sintáctico y de la lexis verbal. Correspondería a ejemplos como *Recogerás ahora mismo tu dormitorio y harás las tareas*. Asignan este valor, entre otros, Harmer y Norton [1957 (1935)], Ramsey y Spaulding [1964 (1894)] o Sánchez Pérez y Sarmiento [2005].

Otro de los valores que le otorgan las gramáticas a *amaré* según un criterio tempo-modal es el de sorpresa, que está ligado a contextos interrogativos o exclamativos y que se ilustra con ejemplos como ¡Será indiscreto!, nos ha preguntado a todos por nuestro sueldo.

De acuerdo con este mismo criterio, al pretérito imperfecto le asignan las gramáticas del corpus otros valores no prototípicos. En particular, el 45% de las obras (Sánchez Pérez et al. [1986 (1980)]; Alonso Raya et al. [2005]; Barbero y San Vicente [2006]; De Molina [2011], entre otros) le asigna el de cortesía, que corresponde a ejemplos como ¿Podía decirme la hora?, cuyo valor temporal es presente, si bien pocos se refieren a esto último. También le asignan un valor hipotético en aquellos casos en que es intercambiable por el condicional: *Si estuviera en Madrid, {iba/iría} al festival* (Butt y Benjamin [1994] (1988); Barbero y San Vicente [2006]; Barbero et al. [2010]; De Molina [2011]; Gerboin y Leroy [2014]; Bedel [2015] (1997)). Además, le otorgan un valor futuro, por el que lo ponen en relación con esta forma verbal en ejemplos como *Felipe presentaba mañana su comunicación en el congreso, ¿verdad?* (Sánchez Pérez y Sarmiento [2005]; Pavón [2007]; Bedel [2015] (1997); Lozano Zahonero [2011]).

Comprobamos que el criterio que predomina en las gramáticas del corpus para el análisis de los valores de *amaba*, *amaría* y *amaré* es el que conjuga la temporalidad y la modalidad, frente al criterio estrictamente temporal o al temporal y aspectual. La modalidad vertebrada, pues, buena parte de las explicaciones que los gramáticos presentan para estos tres tiempos verbales.

3. Las relaciones entre las formas verbales en el corpus

Las formas verbales son analizadas con frecuencia en el corpus con relación a otras formas, de modo que también se conocen sus valores estudiando las similitudes y las diferencias entre ellas. Analizaremos tales relaciones teniendo en cuenta el criterio que las determina, de modo que estableceremos un primer grupo dominado por el tiempo o por el tiempo junto al aspecto; un segundo grupo que apuesta por el tiempo junto a la modalidad y un tercer grupo que sigue bien el criterio de la frecuencia de uso, bien el de las diferencias en el registro de las formas.

3.1. El criterio temporal y el criterio tempo-aspectual

Amaba es analizado en el corpus en contraste con *amé*, bien esté basado en criterios temporales, como decíamos arriba solo en el caso de la gramática de Aragón y Palencia [2009], bien esté basado en criterios tempo-aspectuales (el resto de las gramáticas); en este segundo caso, el aspecto perfectivo de *amé* contrasta con el imperfectivo de *amaba*, y ambas formas comparten la referencia a un tiempo pasado.

De acuerdo con el valor prototípico de *amaría* como forma verbal que expresa tiempo futuro respecto a un pasado, se establece relación con *amaba*, que puede expresar este mismo valor y, en menor medida a lo largo del corpus, con la perífrasis verbal <ir a + infinitivo> con el auxiliar conjugado en pretérito imperfecto: *José Antonio me dijo que {vendría/venía/iba a venir} mañana*.

Siguiendo un criterio solo temporal, también *amaré* se pone en relación con la perífrasis verbal <ir a + infinitivo>, puesto que ambas expresan un evento que tiene lugar con posterioridad al momento de la enunciación. Asimismo, se contrasta con el presente *canto*, dado que esta forma también puede expresar un evento futuro (*Mañana se inaugura la exposición de pintura flamenca*), y con el presente de subjuntivo, que aparece en aquellos contextos en los que el futuro resulta agramatical, como en los de subordinación temporal: *Cuando {*llegaremos/lleguemos} a Toledo, visitaremos el Museo de El Greco*.

3.2. El criterio tempo-modal

Las tres formas verbales objeto de nuestro análisis se ponen en relación con otras formas en las gramáticas del corpus de acuerdo con este criterio, que es, como hemos dicho, el que predomina en las gramáticas. *Amaré* se relaciona con *habré amado*, con *amaría* y con *habría amado*, como formas verbales que pueden expresar modalidad

epistémica con diferencias temporales entre ellas: *amaré* expresa probabilidad sobre un evento simultáneo al momento de la enunciación (*Estará trabajando*), *habré amado* sobre un evento de pasado reciente (*¿Qué ha pasado? No sé, se habrá caído algo*), *amaría* sobre un evento de pasado no necesariamente reciente (*Llegó tarde, así que habría tráfico*) y *habría amado* anterioridad con respecto a un evento a su vez pasado (*¿Por qué no vino Vicente a la reunión? Se habría puesto enfermo*).

Por otro lado, el valor de probabilidad sobre un evento pasado lleva a algunos gramáticos del corpus a relacionar la forma *amaría* con *amé* y *amaba*. En los ejemplos que se proponen en Sánchez Pérez y Sarmiento [2005] se refleja este fenómeno:

A lo mejor {tenía/tuvo} fiebre anoche.

A lo mejor tendría fiebre anoche.

Obsérvese, sin embargo, que estas formas no son intercambiables con cualquier tipo de verbo; preferentemente sucede con verbos estativos desde el punto de vista del aspecto léxico. No resulta adecuado, por tanto, mostrarle al alumnado la equivalencia de estas formas en cualquier tipo de contexto.

Siguiendo un análisis onomasiológico, frecuente, por otro lado, en el corpus, varios gramáticos relacionan la forma *amaré* con el imperativo, de acuerdo con el valor de modalidad deóntica que comparten. Como estudiábamos arriba, asignan a *amaré* un valor de mandato u obligación, si bien no suelen tener en cuenta que está ligado al contexto y al tipo de verbo desde el punto de vista del aspecto léxico.

Exclusivamente en una de las gramáticas del corpus [Pavón 2007: 115] se establece una relación entre *amaba* y la futuridad¹ por la referencia temporal que puede tener la primera forma en determinados contextos: *La conferencia del próximo jueves era en el aula magna, ¿verdad?* Ya explicamos en Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza [2014] el valor de *amaba* como focalizador de la enunciación en estos contextos.

De acuerdo con este criterio, también se contrastan las formas de la conjugación con las perífrasis verbales, en particular se relaciona *amaré* con *<deber de + infinitivo>*, *<haber de + infinitivo>* y *<tener que + infinitivo>* por los valores de modalidad epistémica o deóntica que comparten.

Hemos visto que las gramáticas relacionan *amaría* y *amaba* por el valor temporal que comparten como tiempo futuro respecto a un pasado, pero también establecen relación entre ambas formas por el valor no prototípico de expresión de deseos: *Me {iría/iba} esta semana de viaje y continuaba el trabajo más adelante*. Consideramos,

¹ Entendemos la futuridad como un signo lingüístico con un significado doble: 1. Expresión de la posterioridad respecto al momento de la enunciación y 2. Distanciamiento por parte del hablante respecto a la realización de un determinado evento. Remitimos al lector a Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar [2020] para una explicación más detenida de este concepto.

no obstante, que debe ser analizado como valor ligado al contexto y al tipo de verbo desde el punto de vista del aspecto léxico; no se trata, por tanto, de un valor intrínseco a ninguna de estas dos formas verbales.

Por otro lado, tanto *amaba* como *amaría* se relacionan con el presente por su valor no prototípico de cortesía con relación a un evento simultáneo al momento de la enunciación: *{Quería/querría} un kilo de peras*; no expresan en estos casos ni tiempo pasado ni futuro con relación a un pasado, valores temporales prototípicos que caracterizan, respectivamente, a cada forma¹.

3.3. El criterio del registro y/o de la frecuencia de uso

Aunque en menor medida respecto a los dos anteriores, encontramos también este criterio en el corpus al establecer relaciones entre unas formas verbales y otras. En efecto, al hablar del contraste entre el futuro y la perífrasis *<ir a + infinitivo>* en la expresión del valor temporal de posterioridad al momento de la enunciación, los gramáticos se refieren a estos criterios. Barbero et al. [2010: 322] afirman que la perífrasis manifiesta mayor frecuencia de uso respecto a la forma *amaré*, mientras que Butt y Benjamin [1994 (1998: 219)] consideran que el registro está en la base de las diferencias entre una y otra: para los autores la perífrasis es característica de registros más coloquiales.

Amaría y *amaba* en la expresión de la posterioridad respecto a un pasado manifiestan una diferencia de registro para gramáticos como Barbero y San Vicente [2006], quienes señalan que la segunda forma es más coloquial que la primera. Nos referimos a usos como el que ilustramos a continuación: *Nos aseguró que lo {compraría/compraba} ella*.

Encontramos también en el corpus la relación entre *amaba* y *amara/amase*, que resultan intercambiables en algunos contextos con una diferencia de registro, puesto que es más formal la segunda forma. Así lo comprobamos en Gerboin y Leroy [2014] en ejemplos como *Más nos {valiera/valdría} solucionar el problema lo antes posible*.

En el siguiente cuadro sintetizamos la información sobre el contraste entre las formas que hemos estudiado en este apartado:

¹ Castañeda [2006: 124 y 125] distingue dos tipos de usos modales del pretérito imperfecto: 1) Los usos relacionados con la cortesía o el distanciamiento, que el estudioso deriva del valor de pasado no terminativo de este tiempo verbal, y 2) los usos relacionados con valores contrafactuales, “en los que el Imperfecto designa procesos en un mundo no actual que se interpreta como alternativo al actual”. Entre los ejemplos del segundo tipo, figuraría el que hemos recogido arriba: *Me iba esta semana de viaje y continuaba el trabajo más adelante*, donde el pretérito imperfecto puede alternar con el condicional. Es posible que, dado que la modalización es, desde el punto de vista comunicativo, más recurrente, por una cuestión de frecuencia de uso, los valores modalizados del grupo 1), como el de cortesía, tengan una mayor presencia en los manuales respecto a los contrafactuales de 2). No obstante, esta hipótesis, sugerida por uno/a de los/as evaluadores/as anónimos/as de la revista, debe ser contrastada en futuros trabajos.

Tabla 2. Criterios utilizados por los gramáticos para el contraste entre los tiempos y valores del contraste.

Criterio tempo-aspectual	Criterio temporal	Criterio tempo-modal	Criterio del registro y/o frecuencia de uso
<i>amaba-amé</i> pasado imp.-pasado perf.	<i>amaría-amaba</i> futuro respecto al pasado	<i>amaré-habré cantado</i> <i>amaría</i> <i>habría cantado</i> modalidad epist. con difer. temporales	<i>amaré-<ir a + cantar></i> + frecuencia perif. + coloquial perif.
	<i>amaré-<ir a + cantar></i> evento posterior al ME	<i>amaré-canta</i> (imperativo) modalidad deóntica	<i>amaría-amaba</i> +coloquial <i>amaba</i> en even. poste. al ME
	<i>amaré-canto</i> evento posterior al ME	<i>amaba-futuridad</i> expresión ev.futuro (Pavón, 2007)	<i>amaba-cantara</i> + formal <i>cantara</i>
	<i>amaré-cantara</i> evento posterior al ME; restricc. sintác.	<i>amaría-amaba</i> expresión de deseos	
		<i>amaba-amaría-canto</i> cortesía; evento simult. al ME	

4. Conceptualización de los valores de las formas a través de los ejemplos

En trabajos anteriores hemos remarcado la importancia del ejemplo como microtexto en la didáctica de ELE. Sobre esta base, defendemos la hipótesis de que la primera ejemplificación que un tratadista ofrece de una forma o una unidad verbal suele ser la que considera prototípica o caracterizadora de dicha forma.

El análisis de *amaré*, *amaba* y *amaría* revela una serie de rasgos y tendencias de estos microtextos que pasamos a relacionar:

1. En primer lugar, conviene destacar la conexión que se deduce entre la cantidad de ejemplificaciones y el modelo de conceptualización defendido: un solo ejemplo, más de un ejemplo o sustitución de los ejemplos por explicaciones breves, como ocurre en el caso de la unidad *amaré*. Por otro lado, y como rasgo previo al aspecto cuantitativo de la ejemplificación, conviene señalar la dicotomía entre existencia de ejemplos vs. inexistencia de ejemplos (como ocurre, entre otras, con la forma *amaría*). En este segundo polo del binomio, los ejemplos pueden sustituirse por listas léxicas o casos de paradigmas. En consecuencia, la existencia puede revelar enfoques semántico-funcionales y la inexistencia enfoques formalistas. Esta sería, en esquema, la relación entre la cantidad de ejemplos y el modelo de conceptualización defendido a partir de ellos:

MODELO CONCEPTUALIZACIÓN:	
EXISTENCIA DE EJEMPLOS-----	-----INEXISTENCIA DE EJEMPLOS
=Enfoque semántico-funcional	=Enfoque formalista
ASPECTO CUANTITATIVO:	
1. Ejemplificación única	
2. Ejemplificación variada	
3. Explicación	

Esquema 3. Modelo existencia *vs.* inexistencia de ejemplos (cuantificación).

2. En segundo término, resulta muy interesante analizar la posible correspondencia entre los valores deducibles de las etiquetas (terminología) y los valores que se inferen de las primeras ejemplificaciones. Veamos en la Tabla 3 esta comparación, al menos, con los dos primeros valores porcentualmente más frecuentes, según las formas analizadas:

Tabla 3. Contraste valores de las formas en la terminología y en los ejemplos.

	AMARÉ	AMABA	AMARÍA
Valor 1 TERM	Temporal	Temporal-aspectual	Semántico condicional
Valor 1 EJEMP	Temporal	Temporal-aspectual	Semántico-formal
Valor 2 TERM	Temporal-formal	Aspectual	Semántico temporal
Valor 2 EJEMP	Epistémico	Aspectual	Semántico condicional

En la tabla precedente se observa la correspondencia, aunque no total, entre el valor de la etiqueta seleccionada y el valor de la primera ejemplificación. Esta relación, que se da de forma exacta en *amaba*, contiene un mínimo desacuerdo en el caso de *amaré* y, en un grado mayor de dicho desacuerdo respecto a *amaré*, en el caso de *amaría*. En el contraste, pues, la distancia entre los valores de las etiquetas y los valores de las primeras ejemplificaciones vemos que es directamente proporcional a la complejidad de la forma y a la polifuncionalidad que se defiende en cada caso.

3. Se deduce de las ejemplificaciones un especial metaanálisis de aspectos cotextuales, entornos discursivos o marcas lingüísticas que, en definitiva, influyen en los valores atribuibles a las formas analizadas. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de *amaré* con valor epistémico debido, en gran medida, al significado léxico de verbos regentes, por ejemplo, *suponer*: *Supongo que esta niña cantará muy bien cuando sea mayor* (en Castañeda et al. [2014]).

4. En consecuencia, resulta relevante el porcentaje de repetición y, consecuentemente, de gramatización y fijación de verbos, valores o estructuras de los ejemplos y de las formas incluidas en los ejemplos. Esto supone la aparición de explicaciones teóricas, en algunos casos, construidas sobre la base de la reiterada aparición de unidades y formas en las distintas gramáticas. Este hecho, por ejemplo, se puede comprobar en las secuencias recurrentes para ejemplificar *amaré* o *amaría* en estructuras condicionales, lo que ha supuesto la asunción de un valor casi exclusivo, en el caso de *amaría*, de tipo condicional (que se ha trasvasado a la denominación de la forma incluso), a pesar de que los valores de las unidades en –RÍA resultan muy variables, poliédricos y esquivos.

5. Es preciso que recalemos en una cuestión importante: la relación entre variedad (cuantitativa y cualitativa) de ejemplos como trasunto de (a) variedad de valores atribuibles y (b) atomización de valores (semánticos, pragmáticos, etc., con la dificultad añadida de esta multiplicación de atributos en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y con alto grado de subjetividad en la detección de un valor concreto. Esta atomización, cuestionable, puede conllevar aumento de los matices en la expresión de las formas, que no siempre tiene un reflejo en los ejemplos. Lo observamos, pues, en los numerosos “valores” de *amaba* en expresiones como “imperfecto de cortesía”, “imperfecto lúdico”, “imperfecto narrativo”, etc. que muchas gramáticas atribuyen a *amaba*.

6. En aquellas gramáticas que apuestan por enfoques menos morfológicistas (en tanto que centradas en la presentación de reglas de los paradigmas) y, por tanto, por la existencia de ejemplos oracionales (y no listas léxicas o aplicación de reglas paradigmáticas), pueden concluirse sus valores individualizados, o aparentemente individualizados, junto a valores en contraste, según el ejemplo empleado. Las gramáticas del corpus que apuestan por conceptualizar a través del contraste se caracterizan por: a) claridad en la definición de la forma a través del contraste, por ejemplo, *amaba* respecto a *amé*: *Cuando llegué, hacía mucho frío* [De Molina 2011: 107]; b) jerarquía según el nivel lingüístico en el *MCERL*; así en Lozano Zahonero [2010] se emplea un ejemplo sin contraste en la explicación de *amaba*, y en Lozano Zahonero [2011] se utiliza un ejemplo desde el contraste (con *amé*); c) carácter indirecto ambiguo del tratamiento del contraste, como ocurre en Barbero y San Vicente [2006: 33].

7. Por último, vamos a hacer referencia a las consecuencias sintácticas, tanto en la presentación de un ejemplo en contraste con otro, como en la aparición de una secuencia en la que se juega con la *consecutio temporum*, en donde se correlacionan dos tiempos verbales y, en consecuencia, se establece un contraste entre ambos. Este rasgo se observa en la polifuncionalidad de *amaría*, que requiere ejemplos

dependientes de eventos (*Después de vuestra experiencia allí, ¿volverías a vivir en un pueblecito?* [Alonso Raya et al. 2005]) o de estructuras específicas (Él decía que volvería hoy [Hamer y Norton 1957 (1935): 25]).

5. Conclusiones

Como señalamos en la introducción, el objetivo de esta investigación era analizar la importancia y la fuerza de la base teórica subyacente a las explicaciones gramaticales en el aula de ELE, así como la necesidad de que la teoría lingüística forme parte de la formación imprescindible del docente de ELE y, en general, de quien enseña LE/L2.

Hemos concretado nuestra investigación en tres formas del sistema verbal español a las que ya hemos dedicado sendos trabajos, recogidos en la bibliografía, y, como ya hemos indicado arriba, como muestras de un proyecto más ambicioso sobre todo el sistema lingüístico del español. Las conclusiones a las que podemos llegar, pues, a partir del análisis del corpus son:

1. En la terminología empleada para rotular las formas gramaticales se ha percibido transparencia entre la denominación y los valores conceptuales; gradación en el consenso de las etiquetas; amplia variedad de formas; tradición e innovación en las denominaciones empleadas; prejuicios terminológicos; enfoques onomasiológicos y semasiológicos de las etiquetas y de su explicación teórica; carácter holonímico y meronímico de las denominaciones respecto a su valor conceptual; y, finalmente, focos y fuentes del metalenguaje empleado.

2. El análisis de los valores de *amaba*, *amaré* y *amaría* revela que hay tres criterios dominantes desde el punto de vista teórico: uno temporal y aspectual, que como veíamos han seguido todas las gramáticas a excepción de una en el análisis de *amaba*; otro temporal, en el que no se hace referencia al aspecto gramatical de la forma, a su carácter perfectivo o imperfectivo, y un tercer criterio regido por la temporalidad y la modalidad, en el que se analizan los valores epistémicos y deónticos de las formas, si bien estos son expresados por los gramáticos como manifestación de deseo, de duda, expresión de mandato, etc. Constatamos que existe un predominio de este tercer criterio en el análisis de las formas verbales en las gramáticas del corpus.

3. Hay escasa atención a la incidencia del léxico en la determinación de los valores de las formas: se presentan a menudo algunos que están limitados a ciertas clases de predicados desde el punto de vista del aspecto léxico y, con ello, a menudo se multiplican innecesariamente los usos de las formas, con la consecuente confusión que ello crea en el alumnado.

4. El estudio contrastivo de los tiempos verbales seguramente contribuye a facilitar su aprendizaje, en lo que parecen estar de acuerdo los autores del corpus, quienes establecen numerosas relaciones entre las distintas formas de la conjugación

y también con las perífrasis verbales. Estas relaciones están vertebradas por los criterios mencionados arriba, a los que se añade el del registro y la frecuencia de uso, que también es utilizado para establecer diferencias entre las formas.

5. Con relación a las primeras ejemplificaciones, hemos puesto de relieve la relación entre la cantidad de ejemplos y el modelo de conceptualización defendido; la estrecha conexión entre valores de la terminología y valores de los ejemplos; la importancia del contexto y las marcas lingüísticas cotextuales en la selección de los ejemplos; necesidad de reducir la atomización de valores; la riqueza de la ejemplificación de formas en contraste; y, por último, las consecuencias sintácticas de los ejemplos empleados.

Esperamos, en consecuencia, que el análisis y los resultados de nuestro trabajo resulten útiles al profesorado de ELE para su docencia y, asimismo, para sus posibles investigaciones y elaboraciones de gramáticas y de materiales de ELE. Estamos convencidos, y así lo hemos intentado demostrar en este trabajo, de la necesidad de conocer los criterios que regulan el uso de las formas verbales, de modo que se pongan en relación los valores que quedan englobados en un mismo criterio y se evite así la multiplicación innecesaria de estos valores, que crea confusión en el estudiantado. La agrupación según criterios creemos que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la conexión en la mente del alumnado de unos usos con otros.

Este es solo un ejemplo derivado de nuestro estudio (extrapolable a la terminología que se emplea en el aula de ELE o a los ejemplos con los que se explican las reglas gramaticales) en donde se pone de manifiesto la importancia capital de la formación teórica y metodológica para la enseñanza de segundas lenguas y la necesidad de incorporar de forma adecuada, gradual y funcional la competencia metalingüística en el aprendizaje de L2/LE.

Bibliografía

Corpus de la investigación

- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español. A1-B1*. Barcelona: Difusión.
- Aragónés, L. y Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica con solucionario. B1-B2*. Madrid: SM-Hoepli.
- Barbero, J. C. y San Vicente, F. (2006). *Actual. Gramática para comunicar en español*. Bologna: CLUEB.
- Barbero, J. C., Bermejo Calleja, F. y San Vicente, F. (2010). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia: CLUEB.

- Bedel, J.-M. (2015 [1997]). *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Butt, J. y Benjamin, C. (1994 [1988]). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edward Arnold.
- Castañeda Castro, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de E/LE: criterios y recursos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- De Molina Redondo, J. A. (2011). *Gramática avanzada para la enseñanza del español*. Edición de Pedro Barros García y Encarnación Morales Manrique. Granada: Universidad de Granada.
- Gerboin, P. y Leroy, C. (2014). *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette, D.L.
- Harmer, L. Ch. y Norton, F. J. (1957 [1935]). *A Manual of Modern Spanish*, 2.^a ed. London: University Tutorial Press.
- Holton, J. S., Hadlich, R. L. y Gómez Estrada, N. (2001 [1977]). *Spanish Grammar in Review*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Madrid: Arco/Libros.
- Lozano Zahonero, M. (2010). *Gramática de referencia de la lengua española. Niveles A1-B2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Milán: Ulrico Hoepli.
- Lozano Zahonero, M. (2011). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española. Niveles C1-C2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Milán: Ulrico Hoepli.
- Matte Bon, F. (1995 [1992]). *Gramática comunicativa del español. Vol 1: De la lengua a la idea. Vol. 2: De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.
- Pavón Lucero, M. V. (2007). *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Guías prácticas del Instituto Cervantes).
- Ramsey, M. y Spaulding, J. K. (1964 [1894]). *A Textbook of Modern Spanish*. New York: Henry Holt.
- Sánchez Pérez, A., Martín E. y Matilla, J. A. (1986 [1980]). *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez Pérez, A. y Sarmiento, R. (2005). *Gramática práctica del español actual. Español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sarmiento, R. (1999). *Gramática progresiva de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Referencias bibliográficas

- Bello, A. (1970 [1847¹–1860⁵]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Buenos Aires: Sopena.

- Brucart, J. M. (2005). La gramática y la teoría lingüística en ELE: coincidencias y discrepancias. *redELE. Revista electrónica de didáctica de ELE*, nº 3.
- Carrasco Gutiérrez, Á. (2000). *La concordancia de tiempos*. Madrid: Arco/Libros.
- Castañeda Castro, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*, nº 5, pp. 107–140.
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros.
- Martínez-Atienza, M. (2012). *Temporalidad, aspectualidad y modo de acción. La combinación entre formas verbales y complementos temporales en español y su contraste con otras lenguas*. München: Lincom, colección Studies in Romance Linguistics.
- Martínez-Atienza, M. y A. Zamorano Aguilar (2020). Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de E/LE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, nº 81, pp. 181–208.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: a Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, nº 50 (3), pp. 417–528.
- Pastor Cesteros, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes de lengua española*, nº 26, pp. 38–45.
- Pastor Cesteros, S. (2005). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En: M. A. Castillo Carballo (coord.). *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 638–645.
- Perales Ugarte, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 329–349.
- Santos Gargallo, I. y Hernando Velasco, A. (2018). *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, nº 11 (2), pp. 159–168.
- Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, nº 30 (2), pp. 73–87.
- Zamorano Aguilar, A. (2017). Gramatización de las formas en -RÍA en la tradición lingüística hispánica: la etapa preacadémica (1492–1771). *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura*, nº 23, pp. 147–176.
- Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (2014). Valores prototípicos y no prototípicos del pretérito imperfecto en español. Su hipótesis como focalizador de

- la enunciación. En S. Aspiazu (ed.). *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, pp. 179–194.
- Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (2018). La forma *amaba* en las gramáticas de español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus. *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, UNED, nº 27, pp. 1151–1180.
- Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (en prensa). La unidad verbal *amaría* en las gramáticas de *E/LE*: teorías lingüísticas subyacentes, terminología, valores y categorización. *Revista española de Lingüística aplicada (RESLA)*.