eleuk en acción:

reflexiones pedagógicas e investigadoras

Vicens Colomer i Domínguez
Raquel Navas
Leticia Villamediana González
(eds.)

Instituto Cervantes

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



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

© 2024, Los autores por su trabajo individual

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

ELEUK en acción: reflexiones pedagógicas e investigadoras
Editado por Vicens Colomer i Domínguez, Raquel Navas y Leticia Villamediana González

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

NIPO: 110-24-046-4
ISBN: 978-1-3999-9102-5

eleuk en acción:

reflexiones pedagógicas e investigadoras

Vicens Colomer i Domínguez
Raquel Navas
Leticia Villamediana González
(eds.)

Instituto Cervantes

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

índice

Prólogo: Reyes Llopis-García, *Columbia University.* **5**

Introducción: Vicens Colomer i Domínguez, *University of Greenwich*; Raquel Navas, *University of Warwick*; y Leticia Villamediana González, *University of Warwick*. **9**

Identidad y aprendizaje de lenguas: **13**

1. La identidad en el s. XXI y la enseñanza y el aprendizaje del español. David Block, ICREA / *Universitat Pompeu Fabra*.

Contenidos gramaticales: **35**

2. El uso de la imagen para la enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo. Alfonso Hernández-Torres, *Instituto Cervantes de Londres*.

3. Enseñar marcadores discursivos en interacción oral. Laura Acosta-Ortega, *Northeastern University London*.

Dinámicas de motivación: **73**

4. La evaluación en tiempos del cólera: evaluando el aprendizaje y la presencia en programas de ELE. Iria González-Becerra, *Imperial College London*.

5. Convertir un ejercicio de comprensión lectora en una caza del tesoro. Mónica Martín Castaño, *University of Warwick*.

Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas: **117**

6. Dos casos de redes sociales para el aprendizaje de idiomas y ELE. Miguel Ángel Saona Vallejos, *Manchester Metropolitan University*.

7. Tecnología y creatividad en la enseñanza y aprendizaje de ELE. María José Gonzálvez Domínguez, *University of Westminster*.

PRÓLOGO

Reyes Llopis-García
Columbia University
Septiembre de 2023

Estimados colegas:

Con este prólogo tengo el enorme privilegio de abrir la fantástica publicación que recoge los frutos del Encuentro ELEUK de 2022, y ante todo debo agradecer al Comité Organizador por su invitación tanto a ser ponente plenaria en la edición de 2022 como a escribir estas palabras.

Mi relación con la Asociación para la Enseñanza Universitaria del Español en el Reino Unido, más conocida como ELEUK, comenzó a distancia, como nos pasa a muchos profesionales de ELE/L2 por el mundo: siguiendo con interés la cuenta @ELEUK2014 y sus Encuentros a través de Twitter, que aunque ahora tenga otro nombre, siempre nos dejará la etiqueta #TwitterELE, lugar de encuentro del claustro virtual de la profesión.

Por fortuna nuestro quehacer trasciende fronteras geográficas y culturales, nos interrelaciona de muchas maneras y así nos vamos conociendo a través de estudios de posgrado, eventos y cursos de formación o publicaciones. Y en 2017, a través de mi docencia en el Máster de Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija tuve la oportunidad de dirigir la tesis de Máster de la brillante Raquel Navas, Assistant Professor en la University of Warwick, premio ASELE por dicha tesis y futura anfitriona del que debía haber sido el Encuentro de 2020. Raquel me contactó en la segunda mitad de 2019 para invitarme a ser ponente plenaria en 2020 pero la pandemia nos tomó a todos por sorpresa y el Encuentro quedó cancelado ese año. En 2021 sí se celebró online pero yo entonces no podía cuadrar las fechas y finalmente, ¡eureka!, 2022 vio el regreso del Encuentro en formato presencial y en Warwick, como debía haber ocurrido tres años antes. ¡Cuántas vueltas da la vida! Por suerte, tanto Raquel Navas como Vicens Colomer i

Domínguez, Presidente de la Asociación en aquel momento, quisieron mantener la invitación y para mi gran emoción, me tocó compartir "escenario plenario" con colegas de profesión tan magníficos como David Block Allen (Universitat Pompeu Fabra) o el emérito e imprescindible Stephen Krashen (en su participación online desde California).

A mi llegada a Warwick desvirtualicé, ¡por fin! a tantos y tantas colegas de ELE con quienes he tenido contacto y relación profesional a distancia muchos años. Después de vivir en pantalla durante los años fuertes del Covid-19, tengo que decir que en este Encuentro ELEUK se respiraba (pun intended) un aire fresco de alegría, emoción y muchas ganas de trabajar juntos, conversar e intercambiar ideas.

Los dos días del Encuentro me dejaron impresionada (aunque no sorprendida) de la calidad y diversidad de perspectivas y enfoques presentados. La excelente investigación que se presentó, y que se encuentra también en las páginas de este volumen, exploró temas fundamentales: ¿Cómo adaptamos nuestras estrategias pedagógicas a las necesidades cambiantes de una sociedad post-pandemia, a caballo entre la tecnología y la presencialidad?; ¿Qué es descolonizar el currículum y cómo podemos trabajar la cultura de manera auténtica y significativa?; ¿Qué opciones hay para enfocar la enseñanza y evaluación de la gramática, o de las destrezas de producción y comprensión en el ámbito universitario? Estas son preguntas que no tienen respuestas simples, pero el Encuentro nos brindó tanto un espacio para abordarlas como la posibilidad de crear conversaciones productivas para nuestra docencia.

Otro aspecto del Encuentro ELEUK que me interesó especialmente es la cohesión de sus miembros, que están en permanente contacto más allá del evento anual y que forman grupos de investigación y discusión tras identificar puntos comunes sobre los que continuar trabajando. Durante el Encuentro 2022 se habló del futuro trabajo de grupos sobre el Portafolio de Lenguas Europeas, del proyecto en marcha sobre la descolonización del currículum de lenguas y también se presentó un número monográfico publicado a partir del trabajo de miembros de la Asociación sobre interculturalidad. Es impresionante comprobar la colaboración activa y prolífica de los miembros de la Asociación y a título académico-personal, resaltaré

el interesantísimo trabajo del grupo que en estos momentos investiga sobre aplicaciones de Lingüística Cognitiva a la enseñanza de vocabulario y gramática de ELE. Será magnífico ver qué conclusiones van sacando y cómo las van compartiendo con la Asociación, ¡y ojalá que más allá también!

Al hilo de este último comentario me gustaría agradecer a todos los y las asistentes al Encuentro ELE UK 2022 por su calidez, interés e intensa atención durante mi plenaria sobre Lingüística Cognitiva y ELE. La oportunidad de compartir investigación empírica y aplicada al aula de español con un público de tan alto nivel fue una experiencia enriquecedora y única de la que me enorgullece haber formado parte.

Termino ya. Espero que estas palabras introductorias sean un preludio de las valiosas contribuciones que encontrarán aquí, pues este libro es el resultado de ese fructífero intercambio de ideas y experiencias de 2022. En sus páginas podrán leer sobre temas que van desde la tecnología en el aula, la gramática o los marcadores discursivos, hasta la importancia de la identidad de los aprendientes en la enseñanza de ELE/L2. Cada capítulo es una ventana a perspectivas metodológicas y enfoques innovadores, así como testimonio del compromiso compartido por los miembros de ELEUK de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje del español en el contexto universitario. Les deseo que disfruten la lectura.



Introducción

Vicens Colomer i Domínguez
University of Greenwich
Raquel Navas
University of Warwick
Leticia Villamediana González
University of Warwick

El presente libro, con el título *ELEUK en acción: reflexiones pedagógicas e investigadoras*, presenta una compilación de investigaciones y enfoques pedagógicos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), llevados a cabo por investigadores y educadores de instituciones académicas del Reino Unido, en su gran mayoría. Para facilitar su coherencia interna y su ensamblaje, la presente publicación - constituida por siete trabajos tras el preceptivo proceso de evaluación por pares - está articulada en cuatro bloques temáticos que analizan las propuestas más recientes en el ámbito educativo y de investigación. Estos bloques abordan aspectos como la identidad y el aprendizaje de lenguas, los contenidos gramaticales, las dinámicas de motivación y la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas.

El primer bloque, *Identidad y aprendizaje de lenguas*, incluye un artículo fruto de la conferencia plenaria ofrecida por el Profesor David Block, en la que nos invita a la reflexión sobre uno de los aspectos más humanos de nuestros estudiantes como es su identidad, su percepción identitaria, y cómo el aprendizaje de una nueva lengua ayuda a la evolución de esta.

David M. Block Allen, Profesor-Investigador de ICREA (Catalan Institution for Research and Advanced Studies en sus siglas en inglés) y académico de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona, nos presenta en su artículo *La identidad en el siglo XXI en la enseñanza y el aprendizaje del español*, en primer lugar, una revisión del significado actual para los investigadores de las áreas de las Ciencias Sociales y las Humanidades de la palabra *identidad.* Para ello, hace referencia a sus últimas publicaciones sobre el tema en el año 2022. En segundo lugar, y tras mostrar la imposibilidad de separar dichas áreas de conocimiento, nos ilustra el

tema con ejemplos claros. Por un lado, nos ejemplifica el tema a partir de su propia experiencia como profesor de inglés estadounidense residente en Barcelona y su transformación identitaria a través del aprendizaje de dos nuevas lenguas como son el catalán y el español; y, por otro lado, la experiencia vivida por una profesora española de lengua en formación en una institución educativa del Reino Unido. Tras estas exposiciones, el Dr. Block Allen finaliza el artículo entrelazando los primeros contenidos teóricos expuestos con las ejemplificaciones posteriores.

El segundo bloque temático, titulado *Contenidos gramaticales*, contiene dos trabajos que invitan a reflexionar sobre la enseñanza de la gramática en el aula y que, a su vez, ofrecen propuestas innovadoras y lúdicas para su uso por parte del aprendiente.

En el capítulo *El uso de la imagen para la enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo*, el profesor titular del Instituto Cervantes de Londres, Alfonso Hernández-Torres, explora la utilización de imágenes con el fin de enseñar gramática en español desde una perspectiva basada en procesos cognitivos. El propio autor, en una previa publicación del 2020, se iniciaba en dicha investigación, y con la presente, se pone como objetivos el clasificar diferentes tipos de imágenes para el uso de la gramática, demostrar que estas pueden recoger el máximo de variables lingüísticas posibles, así como constatar que las imágenes actúan como recursos complementarios cuando acompañan al lenguaje verbal. Para ello, el autor hace una revisión de la relación establecida entre la gramática cognitiva y el uso de la imagen, y algunos de los tipos de imágenes usados por algunos de los manuales y académicos más destacados en esta área de conocimiento.

Por su parte, Laura Acosta-Ortega, de la universidad de Northeastern University London, aborda en el tercer capítulo la enseñanza de marcadores discursivos en la interacción oral de "manera sistemática, explícita y longitudinal", un aspecto fundamental en la competencia comunicativa de nuestro alumnado, si bien todavía poco estudiado y trabajado en los manuales de ELE, tal y como explica la propia autora. Para ello, tras una revisión teórica sobre cómo estos marcadores discursivos intervienen en la interacción oral, Acosta-Ortega propone una detallada secuencia didáctica que permite que el alumnado trabaje y reflexione sobre el uso de los marcadores discursivos en un contexto informal. La secuencia

viene acompañada de las valoraciones de los estudiantes, así como de una reflexión final sobre retos y limitaciones que sirven de invitación para futuros estudios en el campo de los marcadores discursivos.

En el tercer bloque se incluyen dos propuestas didácticas para fomentar dinámicas de motivación en el aula: una adaptación de lecciones al nuevo contexto de enseñanza en persona post-Covid y un juego de pistas para fomentar la comprensión lectora.

En el capítulo *La evaluación en tiempos de cólera: evaluando el aprendizaje y la presencia en programas de ELE*, la profesora Iria González-Becerra de la universidad Imperial College London nos ofrece un ejemplo de lecciones pedagógicas durante la pandemia y su posterior adaptación a la enseñanza presencial de la era post-Covid. A partir de una actividad inicial virtual basada en el potencial de la teatralidad para dinamizar entornos virtuales y potenciar la motivación y creatividad del alumnado, la autora nos describe el diseño de evaluación de las tareas y de sus rúbricas, proponiendo un sistema de evaluación para el aprendizaje que evalúe no solo la corrección lingüística, sino el compromiso, esfuerzo y progreso individual de nuestro alumnado.

Mónica Martín Castaño de la universidad de Warwick, en su capítulo titulado *Convierte un ejercicio de comprensión lectora en una caza del tesoro*, presenta una propuesta didáctica que consiste en la realización de un juego de pistas por parte de estudiantes de ELE de niveles B1 y B2, aunque transferible a otros niveles. Esta propuesta se enmarca dentro de un enfoque centrado en el alumno, en el que la motivación es la base del proceso de aprendizaje y posee un gran componente interactivo y colaborador ya que los estudiantes deben trabajar en equipo para conseguir completar el juego. La autora destaca la muy buena acogida del ejercicio por parte del alumnado, así como su potencial para fomentar la práctica no solo de las habilidades lectoras y gramaticales del estudiantado, sino también las destrezas de producción oral y comprensión auditiva.

El cuarto y último bloque de este libro recoge dos trabajos en una de las áreas más importantes en el mundo en el que vivimos, como es la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas. Cualquier monográfico o libro que se precie, no puede olvidar este aspecto clave de la enseñanza actual.

El capítulo titulado *Redes sociales para el aprendizaje de idiomas: Busuu y Wespeke para el aprendizaje de ELE* de Miguel Ángel Saona Vallejos, constituye un resumen de la tesis doctoral del autor, galardonada con el premio de investigación ASELE- Routledge 2023. Aquí se presenta un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar de qué manera desarrollan estas redes las aptitudes necesarias para el aprendizaje de ELE y a qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren. En esta investigación se sigue una metodología mixta tanto para recolectar información (cuestionarios, hojas de bitácora, grupos de discusión) como para su análisis (estadística descriptiva y observación temática). Los resultados ponen de manifiesto que estas redes sociales se adhieren a un enfoque estructuralista con ejercicios repetitivos de práctica, y no a uno participativo o socio-constructivista como se anuncia en su publicidad, y demuestran que no favorecen el aprendizaje comunicativo de la lengua.

Culmina este último bloque y volumen, el capítulo *Tecnología y creatividad en la enseñanza y aprendizaje de ELE*, obra de la profesora María José Gonzálvez Domínguez, de la Universidad de Westminster en Londres. El título no podría ser más explícito en este caso; así, el trabajo nos detalla una serie de propuestas didácticas, aplicables y adaptables a diferentes niveles, que buscan fomentar la interacción, la participación y la colaboración sincrónica y asincrónica, entre otras tantas habilidades transferibles, mediante el uso creativo de las nuevas tecnologías en el aula. Como colofón, la autora reflexiona sobre diferentes formas de abordar la evaluación de dichas tareas, sin olvidarse del rol del docente como facilitador en contextos reales y multimodales.

Todo volumen colectivo es fruto del esfuerzo, del tiempo y de la dedicación que quienes creen en el proyecto y lo hacen posible. En este caso, además de las autoras y los autores que han contribuido con sus artículos, este trabajo conjunto ha sido posible gracias a la activa participación de los miembros de ELEUK que nos han ayudado a evaluar y revisar las propuestas que aquí se integran. Con todo, esperamos así seguir contribuyendo a este gran proyecto asociativo convertido ya en un referente indiscutible para la comunidad de profesionales del español en el contexto universitario británico.

Capítulo 1. La identidad en el siglo XXI y la enseñanza y el aprendizaje del español

David M. Block Allen
ICREA - Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN

El presente capítulo examina primero lo que significa hoy en día 'la identidad' para los investigadores en ciencias sociales y humanidades, y para los que trabajan en lingüística aplicada. Se basa en el reciente libro *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022) y será necesariamente breve, haciendo hincapié en características claves del fenómeno y sus dimensiones comunes. Lo anterior servirá como marco teórico para la siguiente sección en la cual se presentarán dos casos vividos por el autor: uno sobre el aprendizaje del español y otro relacionado con la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE). El primero es una reflexión autobiográfica sobre cómo una serie de factores se unen de tal manera que hace que un anglohablante se convierta en hispanohablante. El segundo caso se basa en una investigación que llevó a cabo el autor hace dos décadas sobre la evolución de la identidad profesional de una española residente en Londres: examina cómo Elena se formó como profesora de ELE a través de las actividades en las que participó. El capítulo acaba con una síntesis del contenido del mismo.

PALABRAS CLAVE

Identidad, enseñanza y aprendizaje del español, pertenencia, formación de profesores.

ABSTRACT

This chapter first examines what 'identity' means today for researchers in the social sciences and humanities and for those working in Applied Linguistics. It is based on the recent book *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022) and will necessarily be brief, emphasizing key features of the phenomenon and its common dimensions. The foregoing will serve as a theoretical framework for the following section in which two cases experienced by the author will be presented: one on learning Spanish and another related to the training of teachers of Spanish as a foreign language (ELE). The first is an autobiographical reflection on how a series of factors come together in such a way that an English speaker becomes a Spanish speaker. The second case is based on research carried out by the author two decades ago on the evolution of the professional identity of a Spanish woman living in London: it examines how Elena developed as an ELE teacher through the activities in which she participated. The chapter ends with a synthesis of its content.

KEYWORDS

Identity, teaching and learning of Spanish, belonging, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Hace dos décadas, Zygmunt Bauman describió la identidad como el gran tema de la actualidad y como 'un prisma a través del cual [...] se detectan, captan y examinan aspectos de actualidad de la vida contemporánea' (Bauman, 2001b: 140). Al hacer estas afirmaciones, Bauman captaba un estado de ánimo general, o incluso el espíritu de la época, que había cobrado fuerza en las ciencias sociales y las humanidades desde la década de los ochenta del siglo pasado en adelante.

Al igual que muchos otros académicos, el autor de este capítulo siguió esa tendencia y la identidad ha figurado como un concepto clave en gran parte de su trabajo durante las últimas dos décadas.

El presente capítulo está organizado de la siguiente manera. Esta corta introducción prepara el terreno para las dos secciones principales. En la primera de ellas, se presenta una versión de la identidad que se basa en el reciente libro *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022). Revisa una variedad de conceptos asociados con la identidad para luego pasar a la segunda parte, que ofrece, a través de la presentación de dos casos, algunas reflexiones sobre cómo figura la identidad en los procesos del aprendizaje del español y en la formación de una profesora de ELE. El primer caso consiste en una reflexión autobiográfica sobre cómo una serie de factores se unieron de manera que un anglohablante (el autor) se convirtiera en hispanohablante. El segundo caso se basa en una investigación que llevó a cabo el autor hace dos décadas sobre cómo una profesora de ELE se formó a través de las actividades profesionales en las que participó. El capítulo acaba con una síntesis del contenido del mismo.

1. LA IDENTIDAD: ALGUNOS ANTECEDENTES

En la actualidad, en las ciencias sociales y humanidades la posición por defecto con respecto a la identidad es que se trata de un *proceso* emergente en evolución constante y no un *producto* predeterminado y fijo. Como apuntó hace tiempo Stuart Hall (1996), es más una cuestión de rutas (*routes*) – las trayectorias seguidas por las personas a lo largo de sus vidas – que de raíces (*roots*) – el ser entendido exclusivamente como producto de la biología y/o el entorno social. Esta posición está asociada con el 'posestructuralismo' que ha sido incorporado en el pensamiento y las investigaciones de muchos especialistas en lingüística aplicada. Según Patricia Duff (2012), el posestructuralismo es un enfoque que cuestiona elementos básicos de la actividad científica como las categorías fijas, los binarios opuestos, los sistemas cerrados y la noción de verdades estables y eternas, mientras abraza las contradicciones y problemáticas que surgen durante los

procesos de investigación. En la práctica, tiende a ir de la mano de una visión constructivista social del mundo (Berger & Luckman, 1966) que se basa en la noción de que los seres humanos construyen espacios existenciales en los que se 'externalizan', imbuyendo dichos espacios con significados confeccionados con recursos simbólicos. Esos recursos, cabe añadir, consisten no solo en el lenguaje, sino también en otros modos semióticos. En otras palabras, como explica Clifford Geertz (1973), los seres humanos están "suspendidos en redes de significado" que ellos mismos han "tejido" (p. 5) y esas redes se construyen con recursos multimodales. En este sentido, Burger y Luckman y Geertz, junto con otros científicos sociales de la época (p.ej. Del Hymes y Irving Goffman), sentaron las bases para investigadores posteriores que han examinado cómo toda comunicación consiste en el despliegue y la captación de una variedad de recursos semióticos (Bezemer & Abdullahi, 2020). Dichos recursos pueden ser lingüísticos (sintaxis, morfología, fonología, léxico), pero también son prosódicos (ritmo, acentuación, entonación), sonidos (golpecitos, palmas, chasquear dedos, canto, ruidos, música), acciones corporales (la postura, saltar, doblarse, girar, mirar, expresiones faciales, gestos manuales), ornamentales (ropa, joyería, peinado, *piercings*, tatuajes), o imágenes simbólicas (pinturas, dibujos, bocetos, tablas, diagramas, figuras, emoticones, video).

Fue el ya mencionado Hall (1992) quien nos proporcionó una de las formulaciones más claras de la identidad vista en términos del posestructuralismo y del constructivismo social. Como sabemos por su autobiografía póstuma (Hall, 2017), en 1951 Hall se trasladó de su Jamaica natal al Reino Unido a la edad de 19 años como becario Rhodes de la Universidad de Oxford y, con el tiempo, y su paso por la revista *New Left Review* y la dirección del *Centre for Contemporary Cultural Studies*, se convirtió en el gran cronista de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales experimentados por la sociedad británica a medida que se hacía más multicultural y más diversa. Hall señaló que en tiempos tan cambiantes "[e]l sujeto, previamente experimentado como poseedor de una identidad unificada y estable, se está fragmentando, compuesto no de una sola, sino de varias identidades, a veces contradictorias o no resueltas" (Hall, 1992: 276-277). Esta situación fue vista por Hall como la llegada del "sujeto posmoderno", que

estaba "históricamente, no biológicamente, definido" y no tenía tanto una "identidad fija, esencial o permanente", sino "identidades contradictorias" (ibíd). Esto llevó a Hall a sugerir que "[si] sentimos que tenemos una identidad unificada desde el nacimiento hasta la muerte, es solo porque construimos una historia reconfortante o 'narrativa del yo' sobre nosotros mismos" (ibid.).

Como se ha señalado al comienzo de esta sección, esta visión de la identidad se ha convertido en dominante en las ciencias sociales y las humanidades a lo largo de las últimas décadas. Como argumentamos en un análisis reciente (Block, 2022), esta es una visión que se basa en múltiples influencias procedentes de la teoría social, la antropología y la sociología de las últimas cuatro décadas, y reúne las siguientes características:

- se construye discursivamente, es decir, en los procesos de creación de significado a través de los cuales los individuos despliegan una amplia gama de recursos simbólicos;

- (por lo anterior) se construye y se proyecta multimodalmente con/en: el lenguaje, los sonidos (tararear, suspirar, silbar, etc.), el ruido (golpes, chasquidos de dedos, aplausos), todo lo que sea movimiento corporal (la postura, la proxémica, la mirada, las expresiones faciales, los gestos manuales y otros movimientos como saltar, agacharse, girar, etc.), el vestir, y, por último, la ornamentación (joyería, peinado, *piercings*, tatuajes);

- se construye en contexto, es decir, las personas están siempre situadas geográfica, social, cultural, económica, política e históricamente y actúan en una variedad de instituciones y agrupaciones sociales;

- se construye en compañía de otras personas con quien, en distintos grados, se comparten creencias, motivaciones, valores, objetivos y prácticas;

- se construye a partir de múltiples voces (la heteroglosia) y múltiples textos pasados y presentes (la intertextualidad);

- es un relato (una narrativa) sin fin y siempre en desarrollo que busca estabilidad, pero que necesariamente es un proceso dialéctico en el que el individuo constantemente encuentra y confronta fuerzas de oposición que le conducen a síntesis negociadas que, a su vez, encuentran sus propios opuestos, y así sucesivamente;

- surge en el intercambio de interacciones con los demás en las que las intervenciones constituyen 'actos de identidad';

- emerge en el cruce entre pasado, presente y futuro, es decir, vivimos en el presente, pero con un pie en el pasado y otro en el futuro;

- está estrechamente relacionada con el sentimiento de pertenencia, ya que los seres humanos son seres sociales con necesidad de formar parte de algo supra-individual;

- en cada momento es el resultado (y efecto) de la estilización de una imagen, ya que el individuo se construye de cara al exterior de una manera consciente y continua;

- cada vez con más frecuencia es un fenómeno mediado por las redes sociales, a través de las que se llevan a cabo actividades diarias;

- a menudo surge en medio de un conflicto: en ambientes turbulentos y rupturistas es frecuente que se viva de forma ambivalente;

- emerge siempre en algún contexto de poder, sean las ideologías dominantes o la mirada (*gaze*) normativa de los discursos dominantes que emanan de las instituciones (p.ej. la educación, el trabajo, la medicina, la psiquiatría, un ámbito cultural);

- se construye en torno a las diferentes respuestas a lo anterior, desde la resistencia a la conformidad;

- (por todo lo anterior), es un fenómeno abigarrado y múltiple; por lo tanto, se habla de "identidade*s*" y no de "identidad".

La identidad así caracterizada es también entendida según lo que tradicionalmente se han denominado "categorías demográficas". Sin embargo, en la sociolingüística de las últimas décadas ha sido más habitual utilizar los términos "dimensiones" (p.ej. Block, 2007) o "inscripciones" (p.ej. Blommaert, 2005), siendo las siguientes las más comunes:

- El género. La naturaleza y grado de conformidad con las nociones construidas socialmente de feminidad y masculinidad, tanto cisgénero (asignado al nacer) como transgénero.

- La etnicidad. Un sentido de historia, descendencia, sistemas de creencias, prácticas y comportamientos, formas de comunicar (lenguas, códigos, formas semióticas y simbólicas), todos asociados con un grupo cultural.

- La identidad etnolingüística. Se trata de relaciones y orientaciones hacia diferentes medios de comunicación: una lengua, un dialecto o sociolecto + comunidades asociadas de usuarios.

- La raza. La composición biológica/genética, es decir, el fenotipo racial (N.B. a menudo entendido en términos de etnicidad), pero también construido socialmente (por ejemplo, ser "negro" es más que tener un fenotipo racial particular).

- La nacionalidad. El sentir de uno de compartir una ascendencia, unos sistemas de creencias, una amplia gama de prácticas, formas de comunicar (lenguas, códigos, formas semióticas y simbólicas) y otros elementos que sirven en la construcción de una nación.

- La sexualidad. Los discursos y prácticas asociados y relacionados con estilos de vida, definidos como heterosexual, gay, lesbiana, bisexual, etc.

- La religión: La afiliación a una religión organizada o cualquier otra forma de espiritualidad. La religión a menudo está fuertemente ligada al concepto 'etnia'.

- La edad. Si bien se trata obviamente del desarrollo físico, biológico y humano a lo largo de la vida, es quizá más interesante enfocar este aspecto del ser de manera social, en las etapas construidas socialmente en la vida y las prácticas, actividades, creencias y artefactos asociados con estas etapas.

- La clase social. La posición de uno en la sociedad en términos de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, y los recursos económicos, políticos y socioculturales emergentes en estos procesos (ver Block, 2014, 2018).

Una deficiencia notable de esta lista es que puede dar la impresión de que las inscripciones listadas son entidades bien delimitadas, que se pueden estudiar de forma aislada unas de otras, o que todas significan lo mismo para todas las personas. Ninguna de estas tres nociones es cierta. Con respecto a la primera, cada inscripción, en sí misma, constituye una noción controvertida, ya que siempre hay diferencias de opinión con respecto a qué se entiende exactamente por raza, género o cualquiera otra inscripción. Con respecto a la segunda noción, siempre hay que tener en cuenta, como sugieren Mary Bucholtz & Kira Hall (2005: 593) que "diferentes tipos de posiciones suelen ocurrir simultáneamente en una sola interacción" y que "[d]e la perspectiva del analista, no se trata de elegir una dimensión de identidad sobre otras, sino de considerar múltiples facetas para lograr una comprensión más completa de cómo funciona la identidad". Finalmente, en cuanto a la tercera y última noción citada, es importante entender que las complejidades de la identidad de género y la identidad racial se manifiestan de diferentes maneras para diferentes personas, tanto como las complejidades de la nacionalidad, la sexualidad y la raza, o las complejidades de la religión, el género y la clase social, y así sucesivamente con todas las interseccionalidades de las inscripciones.

Terminamos así nuestra discusión teórica sobre la identidad que, por razones de espacio, ha sido abreviada y parcial (ver Block, 2022 para un tratamiento más completo de la cuestión). La intención aquí ha sido presentar algunas nociones básicas sobre la identidad, tal como la entienden la mayoría de los académicos especializados en el tema en ciencias sociales y humanidades, y en particular en ese rincón de la

lingüística aplicada que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (ver Block, 2007; Norton, 2013). Lo que debería quedar claro ya desde el principio es que en una discusión sobre casos particulares de identidad no todo lo que se ha mencionado más arriba es siempre significativo. Por ejemplo, con respecto a las dimensiones de identidad mencionadas anteriormente, en algunos contextos el género puede ser lo más destacado y evidente; en otros contextos, será la raza, y en otro caso, la identidad nacional puede ser lo que más defina el discurso. Así, en los dos casos que consideraré en el resto de este capítulo, no se incluirá en la discusión todo lo que se ha mencionado anteriormente sobre la identidad, sino solo lo que consideramos más trascendental.

En la segunda parte del capítulo, la intención es sugerir cómo la identidad, tal como nosotros la describimos, podría ser una perspectiva útil para diversos temas relevantes para la enseñanza y el aprendizaje del español. Lo haremos relatando dos encuentros del autor con ese universo. El primer encuentro es más bien personal, ya que traza, en primera persona, el viaje particular del autor como aprendiz de español, que ha sido una experiencia transformadora en cuanto a su sentido de identidad. Empieza la historia en Houston, donde nació y creció hasta la edad de 22 años y acaba con su primer año viviendo en Barcelona, durante el cual aprendió mucho español y se forjó una identidad en este idioma. El segundo encuentro es un contacto del autor con el mundo de los profesores de español a través de una investigación realizada hace unas dos décadas en Londres: durante más de tres años (1999-2003) se entrevistaron periódicamente a ocho personas de nacionalidad española, francesa y alemana, primero como profesores en formación y después como profesores titulados en las escuelas secundarias del Gran Londres. Aquí la discusión se centrará en el caso de una profesora española, Elena, y cómo se enfrentó a una serie de problemas de cultura educativa en el camino para convertirse en profesora de ELE de pleno derecho. La presentación de los dos casos será breve pero suficiente para transmitir la idea principal de que la identidad es un concepto a través del cual uno puede analizar y comprender cuestiones y fenómenos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del español.

2. ENCUENTROS CON LA IDENTIDAD Y EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

2.1 El aprendiz de español: Una historia en primera persona

Es difícil saber cuándo entré en contacto con el español por primera vez o incluso cuándo me di cuenta por primera vez de que existían otros idiomas además del inglés. Quizás fue a los diez años, cuando la señora Siestrand empezó a acudir dos veces por semana a una escuela primaria pública de Houston para dar clases de español a un grupo de alumnos de clase media y clase trabajadora, en su mayoría blancos, aunque había también una presencia creciente de alumnos afroamericanos. Dado que eso fue en el año 1966, creo ahora que debía encontrarme en medio de un intento temprano por parte del estado de Texas de reconocer un idioma que en ese momento hablaba una proporción ya apreciable de la población del estado. En cualquier caso, lo único que recuerdo de la experiencia es que a la señora Siestrand le gustaba que hiciéramos dibujos y luego escribiéramos los nombres de las personas y los objetos en ellos: "madre", "padre", "casa", "comida", "perro". También recuerdo que cambió todos nuestros nombres en inglés a equivalentes en español, de modo que Michael se convirtió en "Miguel" y Mary se convirtió en "María". Sin embargo, de manera un tanto extraña, al único niño de la clase llamado Jimmy le puso "Diego". Al final, la experiencia de la señora Siestrand duró solo un año y el español, a todos los efectos y propósitos, desapareció de mi vida.

Tres años después de ese contacto inicial con el español, asistí a una escuela *junior high* del sureste de Houston donde el alumnado estaba dividido en partes iguales entre blancos y latinos, la gran mayoría de los cuales eran de familias de clase trabajadora. El alumnado latino estaba, a su vez, dividido en dos categorías claras. Por un lado, estaban los estudiantes asimilados y con movilidad ascendente, que mostraban poca o ninguna afiliación a la cultura mexicana y al idioma español, y que adoptaron una multimodalidad más estadounidense en su uso del inglés, sus preferencias culturales (p.ej. música), su forma de vestir y su comportamiento en general. Por otro, estaban los estudiantes relativamente no asimilados, que mostraban una fuerte afiliación a la cultura mexicana y al idioma español a la vez que rechazaban la cultura estadounidense

dominante, así como la educación. Durante mi estancia en esa escuela, mi contacto con el español consistió principalmente en escuchar a los chicos de este último grupo, que parecían vivir en un universo paralelo separado de la corriente principal, hablando entre ellos en español. Conocidos como los "pachucos", usaban palabras y expresiones que entonces me parecían memorables como "puta", "mierda" y "chinga tu madre".

Avanzando aún más en el tiempo, llegamos a mis días como estudiante universitario, cuando a lo largo de dos años asistí a cuatro cursos de español. Recuerdo que recibí buenas notas (*A*s) aunque el resultado neto fue una casi total incapacidad para hablar. De hecho, no fue hasta que dejé los Estados Unidos en agosto de 1978, pasando el otoño en París y luego trasladándome a Barcelona en diciembre del mismo año, que realmente hice algún progreso y empecé a sentirme "yo" en la lengua. En París conocí a dos personas hispanohablantes, una de Uruguay y la otra de Argentina, y a través de mis contactos periódicos con ellas aprendí algunas frases. No aprendí más porque a menudo usaba mi francés rudimentario para comunicarme con ellas.

En este sentido, mi llegada a Barcelona a finales de diciembre de 1978 marcó el inicio de un proceso a través del cual me convertí en un hispanohablante de pleno derecho. Fue un momento interesante para estar en España, Cataluña y Barcelona en términos sociales, culturales y, sobre todo, políticos. Fue medio año antes de las primeras elecciones municipales posfranquistas de mayo de 1979 y un año y medio antes de las primeras elecciones a la Generalitat de Catalunya desde la II República, en abril de 1980. También fue en un momento en el que la lengua catalana se estaba abriendo paso a una presencia pública no gozada durante los años de Franco, aunque el español era todavía el idioma dominante en los lugares públicos. Así, por ejemplo, la calle conocida hoy como La Gran Vía siempre ha sido La Gran Vía para los barceloneses, incluso durante el franquismo; sin embargo, en 1979 todavía se podía ver su nombre oficial franquista en las placas de la calle: Avenida de José Antonio Primo de Rivera (¡!). Otro contacto temprano con el español fue a través de los diferentes carteles situados en estaciones de metro y trenes, donde vi advertencias como "No empujar la puerta" o "No escupir". Este último me hizo entender que muchas personas de aquella época debían escupir en público para que las autoridades considerasen necesario pu-

blicar tal prohibición. Mientras tanto, en la calle se podía ver la publicidad de establecimientos como el Corte Inglés o Galerías Preciados, que ya aparecían en español y en catalán. Eso significaba que por aquel entonces podía pronunciar más o menos "rebajas" pero, con respecto a "rebaixes", seguramente debía pensar que el catalán guardaba secretos de pronunciación que aún tenía que descubrir.

También recuerdo mis inicios en Barcelona en los que, si bien podía decir bastantes cosas, no entendía prácticamente nada cuando las intervenciones de mis interlocutores se extendían más allá de tres o cuatro palabras. El siguiente intercambio (reconstruido, pero fiel) es bastante típico de mis comunicaciones en aquellos tiempos:

> En un bar:
> David: un café con leche, por favor.
> Camarera: ¿la leche caliente o natural?
> David: ¿qué? [pensando: "si la leche no es 'natural', ¿qué va a ser?"]

Sin embargo, esta fase de relativa desorientación y desconocimiento terminó muy rápido porque muy pronto conocí a hispanohablantes, con quienes pasé una cantidad considerable de tiempo escuchando y aprendiendo. Oía con gran frecuencia todas las palabras y expresiones 'malsonantes', como "joder" en sus múltiples formas, o el número aparentemente infinito de personas y objetos sobre los que uno se podía "cagar", o palabras como "coño" que traducidas al inglés se volvían mucho más serias de lo que parecían ser en español, y finalmente, todas las expresiones blasfemas que más que nada extrañaban a alguien criado en un hogar conscientemente agnóstico. En entornos como el mercado aprendí nuevas expresiones, como "¿quién es el último?", "un kilo de …" y, en la pollería, "sin patas" y "la carcanada fuera". Un día, después de una visita a la huevería, me sentí muy bien conmigo mismo porque se había despedido de mi con un "¡adiós, rey!" En conclusión, mejoré mucho y en poco tiempo mi español. Eso ocurrió por estar inmerso en entornos hispanohablantes, pero también por cómo gestionaba esa inmersión.

En fin, gran parte de mi éxito se debió a mi utilización de estrategias efectivas de aprendizaje, aunque el concepto mismo de "estrategias de aprendizaje" no me era familiar en ese momento. De hecho, tuvieron

que pasar unos años para que descubriera y leyera muchas publicaciones sobre el tema, comenzando con Joan Rubin (1975) y su artículo seminal sobre lo que se puede aprender del buen aprendiz de idiomas. Para Rubin, el buen aprendiz tiene un fuerte impulso para comunicarse y siempre busca oportunidades para hacerlo. También se siente cómodo con la incertidumbre y está dispuesto a probar sus conjeturas. No se inhibe y no tiene miedo a equivocarse. Presta mucha atención tanto a las propiedades formales del lenguaje como a su función y la expresión del sentido. En esto, también es sensible a los matices que hay, tanto gramaticales como fonéticos y léxicos. Por último, planifica y gestiona sus intervenciones, no esperando que las oportunidades le lleguen aleatoriamente.

Adopté esas y otras estrategias de forma muy intuitiva durante mis primeros meses en Barcelona. Desde el principio evité de manera sistemática a los anglohablantes que vivían en Barcelona y establecí relaciones con gente de Cataluña. Escuchaba y observaba mucho. Leía la prensa para ponerme al corriente de lo que ocurría en el presente y también leía alguna publicación de historia para saber más sobre los tiempos que no había vivido, como el régimen franquista y el principio de la transición en España. Cuando aún no había cumplido medio año en Barcelona, ya empecé a leer novelas en castellano, siempre con el diccionario *Spanish-English* como acompañante. Mi ópera prima fue *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé, que me cautivó por sus escenas en el Guinardó, la parte de Barcelona donde vivía en aquel momento. También, en mis interacciones con la gente, utilizaba muchas señales de *backchannelling*, es decir, daba a entender con señales a mis interlocutores que les escuchaba y les entendía. Incluso hacía ver que entendía cuando no entendía, como, por ejemplo, cuando me reía de chistes que solo entendía a medias. En casa estudiaba la gramática, el léxico, la pronunciación y ensayaba frases sueltas y mini-discursos. A pocas semanas de mi llegada a Barcelona sabía responder de manera expansiva a las típicas preguntas que se le hacen a uno cuando es nuevo en una ciudad, región o país, como “¿de dónde eres?”, “¿cuánto tiempo hace que vives aquí?”, y “cómo es que viniste aquí a vivir?”.

Hubo además en la Barcelona de 1978-79 muchos otros factores que facilitaron mi permanencia en la ciudad y mi aprendizaje no solo del

español sino también del catalán como lenguas identitarias. La Barcelona de aquella época era una ciudad económicamente castigada pero también, y más importante, era bohemia y muy acogedora. Coincidí con el final de una época, de la entrada en la edad adulta de una generación de jóvenes altamente politizada por su oposición activa al régimen de Franco hasta la muerte del dictador en noviembre de 1975 y su participación, igualmente activa, en la reconstrucción de la democracia en España a partir de 1976. Fue una época de grandes turbulencias políticas, económicas, sociales y culturales, y de grandes cambios en las instituciones que constituyen la sociedad. Pero todo fue interesante y emocionante para mí, y mi entrega a todo lo que me rodeaba me llevó a una nueva forma de estar en el mundo, mediada en el primer período de tiempo por el español, pero luego, con mayor predominio, por el catalán.

En este sentido, mi experiencia muestra algunas de las características de la identidad descritas anteriormente. Se pudieron desarrollar así nuevos relatos de mi vida a través de mis múltiples contactos con gente en múltiples contextos, agrupaciones y circunstancias, es decir, mi inmersión en interacciones continuas que constituyen los universos discursivos de Barcelona. En ese entorno complejo, me construí y gestioné mi imagen pública, utilizando una amplia gama de recursos multimodales en el despliegue de voces e identidades múltiples. Y muy deprisa logré tener un sentimiento de pertenencia que me dura hasta el día de hoy. Todo eso lo hice en un ambiente favorable, no solo por lo que acabo de explicar en el parágrafo anterior, sino porque un joven de clase media, blanco, anglohablante y heterosexual nunca iba a topar con demasiados obstáculos en la Barcelona de 1978. En suma, me encontré en el lugar correcto en un momento históricamente propicio.

2.2 La formación de una profesora ELE

Esta sección vuelve a mirar hacia atrás, esta vez a la vuelta del presente siglo y unos datos recopilados durante una investigación realizada por el autor entre el otoño de 1999 y la primavera de 2003. En ese momento, una alta proporción de profesores de lenguas extranjeras recién acreditados en Gran Bretaña eran ciudadanos franceses, alemanes y

españoles, y personas provenientes de países con tradiciones educativas y culturas diferentes de las que se encontraban en el Reino Unido. Esos profesores en formación, al igual que sus homólogos británicos, necesitaban el tipo de capacitación en habilidades técnicas que los cursos de PGCE (*Postgraduate Certificate of Education*) ofrecían en ese momento; en el caso de los profesores extranjeros, además, hacía falta algún reconocimiento de sus orígenes no británicos y alguna discusión sobre las culturas educativas comparadas y contrastadas. En dos artículos basados en ese proyecto (Block, 2001, 2005) se describen algunos de los problemas que surgen para estos docentes que han migrado de un país a otro, y de una lengua-cultura a otra. En uno de los pocos estudios de la época sobre ese tema, Barry Jones (2000) identificó seis áreas generales que eran potencialmente problemáticas para los docentes en formación no británicos: problemas relacionados con el lenguaje docente, problemas pedagógicos, problemas en las relaciones profesor-alumno, problemas relacionados con los procedimientos escolares, problemas culturales derivados de ser extranjero/a, y, problemas relacionados con la vida cotidiana fuera de la escuela. En esta sección estos problemas nos servirán como una guía a través de la cual se examinará el caso de una profesora de español en formación, a quien he asignado el seudónimo de "Elena".

Elena nació en Bilbao, donde estudió en el *Lycée Français* hasta los 16 años para después hacer COU en un instituto y una licenciatura en lingüística en una universidad española. Mientras completaba sus estudios universitarios, enseñó español a estudiantes extranjeros en su universidad; y, más tarde, durante un año, trabajó como investigadora asistente en una universidad alemana, enseñando español a estudiantes alemanes. En el momento de nuestro primer contacto, Elena llevaba dos años en el Reino Unido. Inicialmente, fue estudiante de posgrado en la Universidad de Cambridge, en la Facultad de Lenguas Clásicas, donde enseñó griego y latín y fue responsable de los grupos de tutoría de pregrado. Sin embargo, cambió su trayectoria profesional, dejando ese puesto por un curso de PGCE. Elena explica esta decisión de la siguiente manera:

> al final de mi primer año en Cambridge decidí/o más que decidir me di cuenta de que no quería seguir investigando la lingüística/no quería

> seguir hasta hacer un *PhD* en el uso imperativo o la pragmática de las expresiones derivadas del griego/porque me parecía demasiado abstracto/demasiado absolutamente no relacionado con nada/solo pensaba que me estaba cavando un agujero realmente muy grande y que me iba a meter ahí y jamás salir de él/y entonces empecé a pensar en todas las cosas que quisiera hacer/porque siempre había disfrutado mucho enseñando los idiomas/porque siempre había sido una estudiante en clases de idiomas/de todos los idiomas desde los cuatro años/sabía realmente lo que me gustaba en el aula/y tenía muchas ideas y disfrutaba mucho con aquello/entonces pues decidí que el próximo paso necesariamente había de ser el *PGCE*/realmente echaba de menos aquella experiencia práctica/ (Elena 28/9/99)

Un repaso de sus comentarios al comienzo del curso PGCE revela cómo Elena siempre se mostró positivamente predispuesta a aprender tanto como pudiera sobre ser profesora de español en una escuela secundaria. Sin embargo, cuando empezó a hacer prácticas, se tropezó con algunos de los problemas descritos por Jones (ver arriba) y algunos que él no identificó. Así, cuando fue preguntada acerca de sus experiencias, respondió positivamente, aunque también comunicó que ya había captado algún que otro aspecto negativo, sobre todo en todo lo referente a la burocracia y el estilo empresarial que ya se habían instalado en el sistema británico por aquel entonces (Whitty y otros, 1998). Había, por ejemplo, un nuevo vocabulario con referencias a los alumnos como *customers* (clientes) y Elena encontró "hortera" la presencia de pósteres *motivadores* (motivational posters) en la sala de profesores. Un aspecto de esa burocracia que encontró particularmente nocivo fue el requerirles a los profesores en formación como ella que proporcionaran "evidencias" de su aprendizaje sobre la enseñanza. Como explica, se sintió abrumada con ese requisito que no tenía una validez aparente para ella, especialmente porque la "evidencia" se podría fabricar:

> yo me pasé un día entero la semana pasada escribiendo la *evidence*/que son cosas de siete frases de decir *today I realised this and* bla bla bla/pero como esta *evidence based*/en realidad podría perfectamente no haber hecho estas cosas y escribirlo igual/te están pidiendo que crees la evidencia de la nada/pero es totalmente posible/porque es una lista tan brutal/y se lo dije a mi mentor/y me dijo *well do it/if you*

> *think by the end of the year you haven't produced evidence for everything just fake it/* (Elena, 28/9/99)

Otro problema identificado por Elena fueron las bajas expectativas con respecto a los estudiantes considerados "débiles". En este sentido, fue muy crítica con lo que veía como una interpretación perversa del concepto "centrarse en el alumno" (*learner-centredness*), que con demasiada frecuencia convertía una mayor atención al alumno en hacer que el trabajo asignado fuera lo más fácil posible. Para Elena, el aprendizaje implicaba mucho trabajo duro y le tocaba a la profesora asegurarse de que los estudiantes hicieran al menos un esfuerzo para completar las tareas asignadas. Describe lo que observó en una de las escuelas secundarias donde hizo prácticas docentes de la siguiente manera:

> yo creo que tienen la teoría errónea de que a los más débiles no hay que explicárselo/que hay que enseñarles todo como *items of vocabulary*/pero precisamente los más débiles/los que tienen *learning difficulties*/el primer problema que tienen es de memoria/entonces si les explicas las cosas sin ninguna estructura es mucho más difícil para ellos/no les estás haciendo ningún favor al quitarles la estructura/lo que pasa es que hay que explicarlo de otra manera/ (Elena, 10/11/99)

El problema identificado por Elena es tanto de procedimiento como de cultura educativa. Es procedimental en el sentido de que su forma de tratar con los alumnos está en conflicto con lo que el curso de PGCE enseñaba. En un nivel más profundo, es cultural en el sentido de que la educación anterior de Elena - tanto del *Lycée Français* como de sus años haciendo COU y la licenciatura en el sistema español- la habría imbuido de lo que Martin McLean (1995) describió hace mucho tiempo como la tradición "racionalista" en la educación. En esa tradición, el objetivo de la educación es desarrollar "una visión sistemática del mundo físico", lo que significa el desarrollo de "[c]apacidades para la lógica, la deducción y la abstracción junto con la sistematización y la síntesis", todo lo que le permite a uno "dar sentido a este universo y, en última instancia, cambiarlo" (McLean, 1995: 30). En tal tradición, hay poco espacio para lo que Elena denominó *spoonfeeding* (dar todo en bandeja) de los estudiantes. En el enfoque racionalista, las diferencias individuales se

marginan en favor de una visión universalista de que todos pueden lograrlo si trabajan lo suficiente.

Todo eso estaría bien si no fuera porque Elena estaba inmersa en un sistema educativo basado en lo que McLean describe como la tradición "humanista". En tal sistema, el punto de partida es "el carácter humano y su potencial más que la estructura del universo físico" mientras que "[l]a meta central es desarrollar cualidades entre los jóvenes, que les servirán en su vida posterior, a través de conocimiento de los grandes logros de individuos de generaciones pasadas" (McLean, 1995, p. 22). Al igual que en el problema anterior, Elena volvió a encontrarse en un conflicto provocado por la falta de alineamiento entre su experiencia pasada como alumna en España y su experiencia en aquel momento como profesora de español en Londres. Para resolver ese problema, necesitaba encontrar un camino entre discursos educativos contradictorios. Vale la pena señalar que esa solución efectivamente ocurrió cuando Elena completó su curso de PGCE y asumió un puesto en una escuela secundaria en las afueras de Londres. Una vez en el puesto, me explicó que podía ofrecer lo mejor de dos mundos: un control más estricto sobre el contenido, que tal vez se derivó de su experiencia en España, combinado con el enfoque más individualizado de la educación británica. En otras palabras, desarrolló una síntesis entre el racionalismo y el humanismo de McLean. Al hacerlo, emergió como profesora de español en el Reino Unido.

En el caso de Elena otra vez surgen y son relevantes varias de las características de la identidad descritas en la primera mitad de este capítulo, aunque la cuestión aquí no es fraguar una nueva identidad lingüística, sino una identidad profesional. Sin embargo, tal como ocurrió en el primer caso, también encontramos aquí el desarrollo de un relato y una identidad constituida discursivamente en contexto, a través de los múltiples contactos de Elena con los formadores en el curso PGCE, los profesores con quienes trabajó y los alumnos con quienes tuvo contacto. Es decir, se construyó una nueva identidad por su inmersión en las interacciones continuas que forman el universo de una profesora española de escuela secundaria en Londres en la época que le tocó pasar por esa experiencia. Todo eso ocurrió en el contexto de grandes cambios en la educación británica, una institución cada vez más sujeta a las políticas y prácticas neoliberales, pero también en una sociedad británica

relativamente abierta al creciente número de jóvenes europeos que se estaban mudando a ciudades como Londres desde la aprobación del acuerdo Maastricht en 1993. En este sentido, ser una joven europea (y de tez blanca) con una buena formación cultural no fue en absoluto un obstáculo para que Elena lograra lo que se proponía.

3. CONCLUSIÓN

Después de la sección 1.0, en la que se examinó brevemente la versión dominante de la identidad en ciencias sociales y humanidades en la actualidad, en la sección 2.0 se presentaron dos ejemplos, uno relacionado con el aprendizaje del español y otro con la enseñanza del español. Expusimos estos dos casos tan diferentes con el fin de mostrar cómo la identidad es un concepto útil a través del cual se puede entender el aprendizaje y la enseñanza del español, o lo que es lo mismo, entender cómo se construyen las identidades de los aprendices y profesores de español. Así, el primer caso se centra en la historia del contacto del autor con el español con el fin de mostrar cómo fue capaz de lograr un sentido de identidad mediada por el español y un sentido de pertenencia como usuario del español, todo a través de su participación en actividades en una variedad de contextos en los que el español era la lengua dominante. El segundo caso traza parte de la historia de Elena; cómo entró y luego se sumergió en la enseñanza de ELE en el Reino Unido, y finalmente desarrolló una identidad profesional como profesora de ELE acreditada. Obviamente, se podrían haber considerado otros ejemplos para señalar puntos similares, pero ese tendrá que ser el enfoque de otro artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality.* Harmondsworth: Penguin.

Bezemer, J. y Abdullhi, S. (2020). 'Multimodality', en Tusting, K. (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. London: Routledge, pp. 125-137.

Block, D. (2001). 'Foreign nationals on a PGCE in Modern Languages course: issues in national identity construction'. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 291-312.

Block, D. (2005). 'Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London', en Canagarajah, S. A. (ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 167-96.

Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum.

Block, D. (2015). 'Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8 (3), 9-26.

Block, D. (2022). *Innovations and Challenges in Identity Research*. London: Routledge.

Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). 'Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach', *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.

Duff, P. (2012). 'Issues of identity', en Gass, S. y Mackey, A. (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge, 410-426.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Hall, S. (1992). 'The question of cultural identity', en Hall, S., Held, D. y McGrew, A. (eds.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press, 274-316.

Hall, S. (1996). "Introduction: who needs "identity'?", en Hall, S. y du Gay, P.. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1-17.

Hall, S. (with Bill Schwarz) (2017). *Familiar Stranger*. London: Allen Lane.

Jones, B. (2000). The Post Graduate Certificate in Education (PGCE) and the Maîtrise Français Langue Etrangère (FLE): an account of student teachers' experience', Ponencia, *National conference for teacher trainers in MFL, Trinity and All Saints Comenius Centre*, Leeds, RU, 8-10 September 2000.

McLean, M. (1995). *Educational Traditions Compared*. London: David Fulton.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. London: Routledge

Rubin, J. (1975). 'What the "good language learner" can teach us'. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

Whitty, G. Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Milton Keynes, UK: Open University Press.



Capítulo 2. El uso de la imagen para la enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo

Alfonso Hernández-Torres
Instituto Cervantes de Londres

RESUMEN

La enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo (Langacker, 2008) es la fundamentación teórica en la que se basa esta investigación. Como objetivo queremos justificar, por una parte, que el uso de las imágenes ayuda a mejorar la descripción de la gramática y, por otra parte, que facilita su aprendizaje. Por esta razón, presentamos las distintas modalidades de imágenes de inspiración cognitiva en la enseñanza de la gramática que justificamos también en nuestros estudios anteriores (Hernández-Torres, 2020).

En esta propuesta didáctica demostramos que el uso de las imágenes ayuda a los alumnos a asimilar mejor los contenidos sobre algunas construcciones pronominales en español como la duplicación mediante pronombres personales de complemento directo e indirecto.

PALABRAS CLAVE

Gramática cognitiva, gramática de construcciones, duplicación pronominal, aprendizaje de segundas lenguas, español como lengua extranjera.

ABSTRACT

The teaching of grammar in Spanish from a cognitive point of view (Langacker, 2008) is the theoretical foundation on which this research is based. The objective of this paper is to justify, on the one hand, that the use of images helps to improve the description of grammar, and, on the other hand, that it facilitates its learning. For this reason, we present the different modalities of images of cognitive inspiration in the teaching of grammar that we also justify in our previous studies (Hernández-Torres, 2020).

In this didactic proposal, we demonstrate that the use of images helps students to better assimilate the contents of some pronominal constructions in Spanish, such as duplication through direct and indirect object personal pronouns.

KEYWORDS

Cognitive Grammar, Construction Grammar, Pronominal Duplication, Second Language Learning, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

Con este estudio queremos avanzar en la investigación de la imagen como una herramienta para la enseñanza de gramática de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y que a su vez se basa en la lingüística cognitiva, que concibe el lenguaje, no como una manifestación independiente, sino asociada a otras capacidades cognitivas (Castañeda, 2019; Langacker, 2008; Gunter y Dirven, 2007; Evans, 2014; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Kellerman, 2000).

El objetivo del estudio es proponer que la lingüística cognitiva es el modelo más eficaz para enseñar gramática y destacamos que el uso de la imagen es un recurso que ayuda a una mayor comprensión del funcionamiento de ciertas estructuras gramaticales en diferentes contextos de comunicación (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco, 2019; Castañeda, 2004; Llopis-García, 2011; Hernández- Torres, 2020).

Los objetivos principales que destacamos son los siguientes:

- Establecer una clasificación entre los diferentes tipos de imágenes que podemos usar para enseñar gramática.

- Demostrar que las imágenes pueden recoger el máximo de variables lingüísticas y ayudan a la comprensión de la estructura gramatical.

- Constatar que las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal.

Hemos estructurado este estudio en cuatro apartados: en el primero, abordamos la relación de la lingüística cognitiva y la enseñanza de la gramática; en el segundo, tratamos del uso de la imagen en la enseñanza de la gramática; en el tercero, exponemos las diferentes modalidades de imágenes que podemos usar; en el cuarto, finalmente, presentamos las conclusiones de nuestra investigación.

2. ¿CÓMO RELACIONAMOS LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE E/LE?

La Lingüística cognitiva es un modelo basado en el uso y adopta una visión simbólica del lenguaje: significante-asociado a significado (Ibbotson y Tomasello, 2009; Moura y Gabriel, 2012; Pütz y otros, 2001a, 2001b; Tomasello, 2003; Robinson y Ellis, 2008; Hijazo-Gascón, 2018). El significante no es independiente del significado y ambos son

imprescindibles para la interpretación del mensaje en los diversos contextos de comunicación.

Este modelo considera el significado como conceptualización (Castañeda, 2019; Langacker, 2008a, 2008b y 2009; Gunter y Dirven, 2007; Evans, 2014; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Kellerman, 2000), el lenguaje se concibe como instrumento para representar esta conceptualización (Hilferty y Cuenca, 1999: 179-180), y, por tanto, para que una estructura o una palabra tenga un sentido u otro. Entendemos por conceptualización las creencias que tienen los hablantes del mundo que les rodea y cómo se reflejan estas en la lengua que hablan (Cadierno, Castañeda e Ibarretxe-Antuñano, 2019b).

La lengua materna condiciona la conceptualización. Con esta idea se relaciona la teoría de «pensar para hablar» *(thinking for speaking)* de Slobin (1996, 2006), en la que se defiende que los patrones de conceptualización propios de una lengua influyen en nuestra percepción de la realidad representada cuando hablamos. Este condicionamiento también determina la forma cómo interpretamos la lengua extranjera a partir de los patrones propios de nuestra lengua materna. Cuando estamos en el proceso de aprendizaje de una lengua, relacionamos las nuevas estructuras con nuestra experiencia lingüística, que también nos determina para interpretar aquellas. Por ejemplo, con la estructura en español *hace frío* el estudiante que tiene como lengua materna o vehicular el inglés va a pensar en la frase *it's cold* (hace frío) y es posible que asocie esta estructura al verbo en inglés *to be* y cometa errores en un nivel inicial de aprendizaje por traducir de su lengua materna. En esta frase de una entrevista en la revista *Vogue* a la cantante Lady Gaga (Van Meter, 2010) «I think that fashion and music go hand-in-hand, and they always should» (Creo que la moda y la música van de la mano, y siempre deberían hacerlo) podemos ver un ejemplo de cómo el significado está en el valor de conjunto de la frase y es posible que el aprendiente de español de lengua inglesa cuando produzca frases en español parecidas a esta finalice la estructura con la forma condicional del verbo *deber* y omita el verbo *hacer* y el pronombre de complemento directo *lo*. En este sentido, es fundamental que como profesores conozcamos la lengua materna de nuestros estudiantes o la lengua vehicular entre el estudiantado que tiene varias

nacionalidades para anticiparnos a los errores que pueden cometer los alumnos en la lengua meta (Baillini y Muñoz-Basols, 2018).

Además, según la gramática cognitiva y la gramática de construcciones, la producción en la segunda lengua está basada en la disponibilidad inmediata de miles de rutinas construccionales (Pawley y Hodgetts, citado en Castañeda, 2019: 266) que adquieren los alumnos en el proceso de aprendizaje, un sistema de redes tanto léxicas como gramaticales que les ayuda a comunicarse de manera significativa y eficaz en los diferentes contextos comunicativos de la lengua extranjera. Por una parte, la gramática cognitiva (Langacker, 2008a y 2008b) aporta la función representativa del lenguaje presente en diferentes dimensiones funcionales (la discursiva y la interpersonal). Por otra parte, la gramática de construcciones (Goldberg, 1995) nos presenta patrones constructivos que están relacionados por su valor de conjunto en una cadena compleja y disponibles para su uso según el contexto comunicativo.

La gramática adquiere un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (Cadierno, 2012) debido a que también responde a una forma de pensar y de expresarse culturalmente. No se trata de un conjunto de reglas independientes que representan la realidad, sino que está basada en el uso y puede tener un sentido u otro según el contexto. En nuestra experiencia (Hernández-Torres, 2020) la gramática de E/LE no se presenta de forma significativa para los estudiantes y es nuestra labor como profesores determinar qué es la gramática y para qué la usamos, tanto en clave semántica como funcional. La metodología que encontramos en la lingüística cognitiva es la que recoge estos aspectos y puede ayudar de una forma más efectiva a nuestros estudiantes.

3. ¿POR QUÉ USAR IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA?

En la enseñanza de la gramática pueden intervenir otras formas de representación distintas al lenguaje verbal, como las imágenes visuales

cuyo uso está relacionado con el concepto de perspectiva o «construal» (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Castañeda, 2004, 2006, 2009, 2019; Castañeda y Melguizo, 2006; Castañeda y Ortega, 2001; Cadierno, 2008, 2010, 2019ª; Colasacco, 2019; Hernández-Torres, 2020; Hilferty y Cuenca, 1999; Llopis-García, 2011, 2019). A partir de la perspectiva *(Perspective)* el hablante parte de su conocimiento para imponer un "punto de vista" *(viewpoint)* y puede describir una situación que puede interpretar de una forma u otra. El punto de vista en la gramática cognitiva de Langacker se refiere a un ajuste focal que a su vez se divide, por un lado, en el "punto de observación" *(vantage point)* en el cual se sitúa el hablante y, por otro lado, en la "orientación" *(orientation)*, que, normalmente se sitúa en la parte frontal del hablante (Cadierno, y otros, 2019b: 29).

La representación visual comparte ajustes focales y dimensiones de configuración equivalentes a las que se manifiestan en el lenguaje (Langacker, 1987, 2008a y 2008b). Usamos la imagen como herramienta didáctica que facilita la memorización y nos sirve para la contextualización de la idea abstracta. Cuando seleccionamos imágenes para la enseñanza de la gramática tenemos que buscar imágenes que recojan el máximo de variables y tenemos que evitar, por ejemplo, que estén cargadas de elementos culturales. Además, debemos tener en cuenta que las imágenes pueden estar condicionadas por la experiencia del receptor y que, en algunos casos, resultan ambiguas por su carácter metonímico (Castañeda, 2006).

Las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal y son muy útiles para la comprensión de los diferentes contextos en los que puede funcionar una estructura. La gramática cognitiva (Langacker 1987, 2008a, 2008b; Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco 2019; Castañeda 2004; Llopis 2011) define "perfil" como la «subestructura, en toda construcción lingüística, de una unidad mayor o base, a la que se concede prominencia conceptual» (Cadierno y otros, 2019b: 28). Por tanto, en la imagen podemos presentar el perfil de una estructura que a su vez forma parte de una base y que nos resulta difícil de explicar si no usamos estos recursos. En una imagen podemos presentar distintos aspectos de los contenidos proposicionales expresados por una oración.

4. ¿QUÉ MODALIDADES DE IMÁGENES PODEMOS USAR EN LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA?

Identificamos tres tipos de imágenes que pueden aplicarse a la enseñanza de la gramática (Hernández-Torres, 2020): por un lado, las figurativas, realistas y concretas, ricas en detalles, y en las que encontramos una representación de la estructura gramatical ilustrada a partir de ejemplos prototípicos; por otro lado, las icónicas, más esquemáticas, en las que a partir de elementos como círculos o flechas representamos ciertos aspectos abstractos de la construcción morfosintáctica; y, por último, las mixtas, que combinan las icónicas con las figurativas para una representación más completa.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) tenemos un ejemplo de imagen figurativa, la figura 2 (Castañeda y otros 2008: 120), ilustra un uso icónico y en la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68) y 4 (Alonso y otros, 2022: 85) vemos un uso mixto.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) se tratan los patrones constructivos de los casos de duplicación de complemento directo (en adelante CD) con el complemento tematizado; en la figura 2 (Castañeda y otros, 2008: 120) y en la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68), los patrones constructivos de CD cuando se refiere a personas y se usa la preposición *a* para introducirlo; y en la figura 4 (Alonso y otros, 2022: 85), los patrones constructivos de los casos de duplicación del Complemento Indirecto (en adelante CI) con el complemento tematizado.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) se hace uso figurativo de la imagen y se intentan reproducir algunos de los componentes o de los ingredientes del contexto discursivo que propician la anticipación del CD y su duplicación. En este caso, mediante la apelación del robot al estudiante (*Dime qué hago con todo esto*), que alude a todos estos objetos que están ahí presentes, consabidos por oyente y por hablante, y de los que se espera que se digan cosas distintas. En este contexto reproducido por la ilustración, el estudiante se verá abocado a hacer explícito el CD (pues ha de identificarlo entre todos los objetos que forman parte del conjunto conocido) y a anticiparlo, por su carácter temático, así como a usar la reduplicación pronominal. Las frases

contenidas en el recuadro amarillo son las que se van proporcionando en la presentación como soluciones después de que lo hayan intentado los estudiantes.

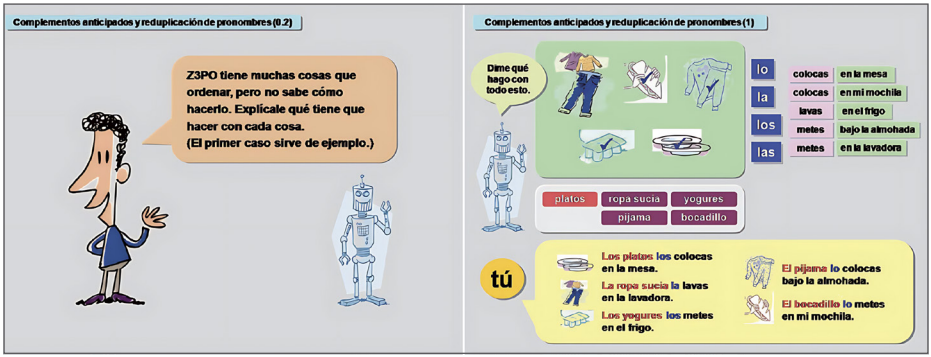


Figura 1. Imagen figurativa de duplicación de Complemento Directo (Castañeda y otros, 2008, p. 110)

En la figura 2 (Castañeda y otros, 2008: 120) con flechas, círculos y símbolos de distinto tipo vemos un uso icónico de la imagen. Los círculos representan objetos (objetos que interactúan entre sí) y la flecha recta representa la relación causativa entre el sujeto agente y el CD, es decir, la idea de que el sujeto agente provoca un cambio de estado en el CD. Laura hace que sus amigos cambien de estado y que pasen de no estar en el cuadro a estar en él. La flecha ondulada dentro del círculo negro representa ese cambio de estado que ha sido inducido por Laura en sus amigos. Los elementos icónicos se hacen corresponder con los componentes de la oración y la interpretación del esquema se facilita mediante la fórmula, mitad verbal mitad icónica, que indica que el sujeto se refiere a un individuo distinto de aquel al que se refiere el CD. La representación de la figura 2 está relacionada en el contenido con la de la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68), que ponemos como ejemplo de imagen mixta (que combina elementos de tipo figurativo con otros de tipo icónico y otros verbales).

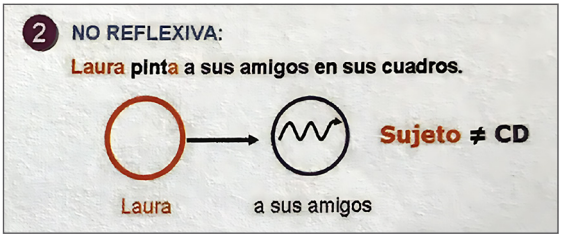


Figura 2. Imagen icónica de construcción transitiva no reflexiva con CD de persona (Castañeda y otros, 2008:120)

En la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68) se presenta la oración «Laura pinta a sus hijos». Vemos representados en el cuadro a los hijos, un CD evidentemente diferente al sujeto (Laura) que «ha puesto», metonímicamente hablando, a los hijos en el cuadro. Aquí también disponemos de elementos icónicos, como la flecha que indica la relación causal de cambio de estado, y etiquetas verbales gramaticales, de forma redundante.

Los distintos tipos de imágenes pueden combinarse de manera que partamos de una imagen figurativa, con representación de un ejemplo prototípico y fácilmente reconocible, combinada con elementos icónicos, y de forma que después usemos solo los elementos icónicos, más fáciles de reproducir, para tener a mano una representación esquemática de la configuración semántica tratada.



Figura 3. Imagen mixta de construcción transitiva con CD de persona (Alonso y otros, 2022: 68)

En la figura 4 (Alonso y otros, 2022: 85) se ilustra el patrón constructivo de los casos de duplicación que incluye el pronombre átono junto al verbo y también la variante pronominal tónica en posición final tanto para el CD como para el CI, como en «Os invito a vosotros» [y no a ellas], «Me dijo la verdad a mí» [y no a ti], «Le regaló el libro a él [y no a ellas]». El valor añadido de la construcción es que el CD o el CI constituye información nueva o rematizada que además está focalizada, implicando que otros candidatos queden descartados. Los elementos icónicos ayudan a desvelar los valores discursivos o pragmáticos asociados a este contexto interaccional particular. De entre varios destinatarios posibles del cuadro pintado por Laura, las flechas verdes discontinuas sirven para indicar un posible CI descartado y la flecha continua y de color más intenso, para indicar al destinatario escogido. A ello se suma la flecha azul que indica la relación entre sujeto y CD (el paisaje).

Figura 4. Imagen mixta para duplicación focalizada de CI (Alonso y otros, 2022: 85)



5. ¿CUÁL ES NUESTRA CONCLUSIÓN?

En este trabajo defendemos la idea de que enseñar la gramática desde el punto de vista de la gramática cognitiva y de la gramática de construcciones ayuda a identificar los problemas de conceptualización y automatización que suscitan algunos elementos de la gramática del español.

El uso de imágenes representativas del significado asociado a las construcciones ayuda a un aprendizaje más eficaz. El significante siempre está asociado al significado y a partir de representaciones visuales podemos ayudar a que se reconozca esa conexión en las distintas variantes que una misma construcción puede adoptar en diferentes contextos (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco, 2019; Castañeda, 2004; Llopis-García, 2011; Hernández- Torres, 2020).

En este estudio proponemos una taxonomía entre los diferentes tipos de imágenes que podemos usar para enseñar y presentar la gramática al estudiantado distinguiendo entre (1) figurativas, que se acercan a una representación detallada de situaciones complejas, (2) icónicas, que son propias de la gramática cognitiva, con un significado más arbitrario y abstracto pero simples y fáciles de reproducir, y (3) mixtas,

que combinan figurativas e icónicas y con las que podemos desvelar matices semánticos y gramaticales realmente complejos y escurridizos. También, demostramos que las imágenes pueden recoger el máximo de variables lingüísticas y ayudan a la comprensión de la estructura gramatical por su carácter representativo. Sea como sea, entendemos que las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal y no funcionarían sino en combinación con las palabras cuando se trata de desvelar el significado de estas. Algunas dimensiones del significado relacionadas con la perspectiva, la selección de un perfil del contexto proporcionado por una base nocional y otras dimensiones relacionadas con la estructuración del significado o de la negociación del significado en la interacción discursiva pueden ser más fácilmente reconocidas con la aplicación de imágenes. Ahora bien, aunque mil palabras no sean suficientes para describir una imagen, una imagen puede que no sea suficiente por sí misma para identificar los numerosos y complejos pliegues de significado que encierra un puñado de palabras.

Por último, el recurso a la imagen presupone un trabajo exhaustivo y riguroso de descripción previa de los patrones constructivos con los que estamos trabajando, para poder determinar de forma meridiana el objetivo de lo que pretendemos reproducir de una forma figurativa, icónica o con una combinación de ambas modalidades sin caer en el recurso a la ilustración anecdótica y superficial. Hemos mostrado los casos de duplicación de CD/CI con el complemento anticipado tematizado, además de las construcciones transitivas de CD de persona, pero dejamos abierta la investigación para que se puedan tratar otros casos en los que puede ser conveniente hacer uso de imágenes para mejorar nuestras explicaciones didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Alhmoud, Z. y Castañeda, A. (2014). «Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE» en Castañeda, A. (ed.). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp.39-88). Madrid, España: Sgel.

Alhmoud, Z. (2015). *Construcciones comparativas en español. Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43491> (Julio, 25, 2023).

Almoud, Z., Castañeda, A. y Cadierno, T. (2019). «Construcciones comparativas: aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.189-220). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.

Alonso, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2022). *Gramática Básica del Estudiante de Español (GBEE).* Barcelona, España: Difusión.

Bailini, S. y Muñoz-Basols, J. (2018). «Análisis y corrección de errores» en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.).*The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextosy recursos para la enseñanza del españolL2* (pp.94-108). Londres y Nueva York: Routledge. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328860722_Analisis_y_correccion_de_errores_Error_Analysis_and_Error_Correction> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T. (2008). «Learning to talk about motion in a foreign language» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.239-275).New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.

Cadierno, T. (2010). «Motion in Danish as Second Language: Does the Learner's L1 Make a Difference?» en Han, Z. y Cadierno, T. (eds.). *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for Speaking* (pp.1-31.). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. Disponible en <https://books.google.es/books?id=zMIBGjj7edoC&hl=es> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T. (2012). «Language and bilingual cognition». *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15, 1 (pp.115-119). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22838> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019a). «Tendiendo puentes en la lingüística cognitiva y español LE/L2» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge.

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019b). «Glosario bilingüe» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge. Disponible en <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138655003/Glosario.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE» en Pastor Cestero, S. y Salazar, V. (eds.). *Estudios de Lingüística: Tendencias y Líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 213-248). Alicante, España: Universidad de Alicante. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2004). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». *RedELE* (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera), 0. Disponible en<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf > (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2006). «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE». *Boletín Internacional de ASELE*, 34, 11-32. Disponible en < http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. y Melguizo Moreno, E. (2006). «Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del 'se' en la clase de ELE». *Mosaico* 18, 13-21. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13152/19/0> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A., Alonso, R., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2008). *Pronombres personales en la Gramática Básica del estudiante de español (Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas)*. Barcelona, España: Difusión.

Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009). «La percepción de la Gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En *MarcoELE,* 8. Disponible en <https://www.marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2019). «Lingüística Cognitiva» en Muñoz-Basols, J. Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 261-278). Nueva York, EEUU: Routledge.

Colasacco, M. A. (2019) *Lingüística e instrucción de procesamiento para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento: Un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos.* Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56482> (Julio, 25, 2023).

Evans, V. (2014). *The Language Myth: Why the Language Is Not an Instinct.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Günter, R. y Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publising Company. Disponible en <https://books.google.es/books?id=lx7UAniLfJwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (Julio, 25, 2023).

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, EEUU: Chicago University Press.

Hernández-Torres, A. (2020). *Los pronombres personales en el aprendizaje de español/LE por parte de hablantes de portugués. Problemas de conceptualización y automatización* (pp.71-110). Universidad de Granada, España. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/65369> (Julio, 25, 2023).

Hijazo-Gascón, A. (2018). «Acquisition of Motion Events in L2 Spanish by German, French and Italian Speakers» en *Language Learning Journal*, 46 (pp.241-262). Disponible en <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1046085 > (Julio, 25, 2023).

Hilferty, J. y Cuenca, M. J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, España: Ariel Lingüística.

Ibbotson, P. y Tomasello, M. (2009). «Prototype Constructions in early Language Acquisition». *Language and Cognition,* 1 (1) (pp. 59-85). Disponible en < doi: 10.1515/LANGCOG.2009.004> (Julio, 25, 2023).

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Anthropos.

Kellerman, E. (2000). «Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas» enMuñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp.21-37). Barcelona, España: Ariel.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, 1: Theoretical Prerequisites. EEUU: Stanford University.

Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York, EEUU: Paperback.

Langacker, R. W. (2008b). «Cognitive Grammar as a basis for language instruction» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.66-89). Nueva York, Londres, EEUU, Reino Unido: Routledge.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid, España: MEC. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6> (Julio, 25, 2023).

Llopis-García, R. (2019). «Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.255-274). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.

Moura, H. y Gabriel, R. (2012). *Cognição na linguagem*, Florianópolis, Brasil: Insular

Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001a). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.

Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001b). *Applied Cognitive Linguistics II: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.

Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008). «Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction-issues for research» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.489-546). New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.

Slobin, D. I. (1996). «From "thought and language" to "thinking for speaking"» en Gumperz, J. y Levenson, S. (eds.). *Rethinking Linguistic Relativity. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language,* 17 (pp. 70-96). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (2006). «What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition» en Hickmann, M. y Robert, S. (eds.). *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59-81). Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard, Estados Unidos: Harvard University Press.

Van Meter, J. (2010). «Entrevista a Lady Gaga». *Revista Vogue* (septiembre). Disponible en <https://www.vogue.com/article/lady-gaga-september-issue> (Julio, 25, 2023).

Capítulo 3. Enseñar marcadores discursivos en interacción oral en la clase de ELE

Laura Acosta-Ortega
Northeastern University London

RESUMEN

La interacción oral está cada vez más presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales que siguen un enfoque comunicativo; sin embargo, hay una tendencia a enfatizar la habilidad individual para producir discursos lingüísticamente correctos por encima de la negociación del contenido (Walsh, 2012). La presente propuesta didáctica se basa en el concepto de Competencia Interaccional, que Young define como la relación que existe entre el uso de recursos lingüísticos e interaccionales por parte de los participantes y el contexto de la interacción (Young, 2008: 101). Uno de los elementos lingüísticos que los estudiantes deben dominar para interaccionar es el uso de marcadores discursivos que orienten sus contribuciones para gestionar los turnos de habla (Loureda Lamas y Acín Villa, 2010). Sin embargo, en la enseñanza de español LE/L2, los marcadores discursivos se suelen abordar de manera intuitiva (de Santiago-Guervós, 2020), sin considerar las necesidades expresivas del aprendiz. Además, se ha observado que los estudiantes necesitan enseñanza explícita de estos elementos vinculados al género de interacción oral que estén trabajando (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022). A partir del estado de la cuestión de la adquisición de los marcadores discursivos, presentaremos una propuesta didáctica para estudiantes de nivel B2 (MCER) para trabajar los marcadores

discursivos de la conversación. El texto finalizará con las valoraciones de los estudiantes y con algunas reflexiones sobre los retos actuales y las necesidades de investigación en la enseñanza de la interacción oral.

PALABRAS CLAVE

Marcadores discursivos, interacción oral, conversación, competencia interaccional, interacciones en el aula.

ABSTRACT

Since the incursion of the communicative approach, spoken interaction is a core component of the teaching of additional languages. However, there is a tendency to emphasize the linguistic correction of individual spoken productions over the negotiation of the content (Walsh, 2012). This teaching proposal is based on the concept of Interactional Competence, defined by Young as "a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed" (Young, 2008: 101). One of the linguistic elements that learners must master in order to interact is the use of discourse markers, which are key linguistic resources that guide their contributions to the discourse and manage turn-taking (Loureda and Acín, 2010). However, in the teaching of Spanish as an L2, discourse markers are often approached intuitively (de Santiago-Guervós, 2020), without considering the learner's expressive needs. Moreover, it has been observed that learners need explicit teaching of these elements linked to the genre of oral interaction they are working on (Acosta-Ortega and López Ferrero, 2022). This paper will explain a teaching practice developed to improve the use of Discourse Markers in B2 (CERF) in informal conversations, based on the state of the art of the acquisition of Discourse Markers. The paper will conclude with a discussion of feedback from the students and some reflections on current challenges and research needs in the teaching of oral interaction.

KEYWORDS

Discourse Markers, spoken interaction, conversation, interactional competence, classroom interactions.

1. INTRODUCCIÓN

La interacción oral es un fenómeno universal e imprescindible para el ser humano. Interactuar nos permite establecer vínculos con nuestro entorno con diferentes objetivos: socializar, establecer relaciones o realizar transacciones. Al aprender una lengua adicional[1] (de ahora en adelante LA), el estudiantado tiene como objetivo, en muchas ocasiones, el poder comunicarse y relacionarse mediante dicha lengua en diferentes contextos. Para ello, es imprescindible conocer los mecanismos propios de la interacción de la lengua que se está aprendiendo.

Ya desde las primeras definiciones de la competencia comunicativa, se señala la importancia de conocer elementos propios de la interacción, ya que suponen elementos que se deben adquirir para poder actuar de forma efectiva en todo contexto comunicativo. Así, Saville-Troike señala la importancia de saber cuándo se puede hablar o cuáles son las rutinas en la toma de turnos de una interacción, entre los elementos que cualquier hablante de una lengua adicional debe adquirir (2003: 18).

En esta propuesta didáctica partimos de la definición de Drew (2013: 131) quien afirma que la interacción consiste en la relación entre lo que un hablante hizo en el turno anterior y lo que el siguiente hablante está haciendo en su turno actual y así consecutivamente. Es decir, la interacción reclama una relación entre turnos (semántica, pragmática) a través de la cual se lleva a término una acción (social, transaccional...) de forma conjunta entre los interlocutores. Entre los elementos que podemos encontrar que ayudan a relacionar turnos y a dar estructura a la interacción se encuentran los marcadores discursivos.

Pese a que nadie niega la importancia de la inclusión de la interacción oral en la clase de ELE actualmente, la instrucción explícita de rasgos orales sigue siendo poco frecuente (Cestero, 2005; Goh y Burns, 2012;

[1] Optamos por el término lengua adicional (Judd, Tan y Walberg, 2001) frente a otros términos como lengua extranjera (que destaca la otredad de la lengua que se aprende) o lengua segunda (que presupone que los estudiantes solo tienen una lengua primera o que la lengua de estudio es la segunda que se aprende, cuando, en ocasiones, puede ser la tercera, cuarta…).

Ruiz Fajardo, 2020). Respecto a la inclusión de marcadores discursivos en manuales, la bibliografía indica que sigue siendo un aspecto que requiere más atención y son pocos los manuales que incluyen todos los marcadores discursivos propuestos en el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante, PCIC) (La Rocca, 2020: 78). En cuanto a la didáctica de discursos orales (dialogados y monologados), las actividades más habituales que incluyen la enseñanza de partículas discursivas suelen ser las narraciones, las exposiciones y los debates (estos últimos en niveles avanzados) (Recio Diego y Tomé Cornejo, 2020, pp. 272-273).

El objetivo de esta propuesta didáctica es el de presentar una secuencia de actividades para mejorar los repertorios interaccionales (Hall, 2018) de los estudiantes a través del trabajo de los marcadores discursivos en la interacción oral, en concreto, en una conversación informal.

En primer lugar, se revisará en qué elementos de la interacción oral son decisivos los marcadores discursivos. A continuación, se resumirán algunos datos sobre cómo interactúan los hablantes de ELE y de otras lenguas adicionales. Seguidamente, se presentará la secuencia didáctica propuesta para trabajar los marcadores discursivos en la oralidad, analizando también las dificultades encontradas y la valoración realizada por los estudiantes. El texto finaliza con unas conclusiones en las que se indican los retos y necesidades de la inclusión de la enseñanza de marcadores discursivos en la oralidad.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, definiremos brevemente qué entendemos por marcadores discursivos y de qué manera intervienen en la interacción oral. Además, presentaremos de forma sucinta los resultados de estudios previos en el uso de los marcadores discursivos en ELE y en otras LA.

2.1 Marcadores discursivos en la interacción oral

La definición más habitual de los marcadores discursivos en español es la que ofrece Portolés:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (2001: 25-26)

Se encuentran en la literatura una gran diversidad de denominaciones para los marcadores discursivos. De hecho, solo fijándonos en los diccionarios especializados publicados, observamos que se denominan *partículas* (Santos Río, 2003), *partículas discursivas* (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés, 2008) o *conectores y operadores* (Fuentes Rodríguez, 2009). En los documentos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas también encontramos discrepancias terminológicas. Por ejemplo, el MCER (Consejo de Europa, 2001) los denomina *conector;* mientras que en el PCIC (Instituto Cervantes, 2008) se presentan como *conector o nexo* (en oraciones coordinadas y subordinadas) o *marcador discursivo* (cuando se habla de organizadores textuales).

Si partimos de un enfoque en el que lo relevante es que la competencia discursiva, es decir, que los estudiantes sean capaces de producir de forma eficaz discursos en diferentes contextos (escritos, orales, con mayor o menor formalidad), compartimos la visión de de Santiago-Guervós (2020: 24) de que podemos agrupar partículas que no encajan perfectamente en las definiciones de marcadores (como oraciones, interjecciones, expresiones paralingüísticas, etc.), pero que constituyen elementos pragmáticos que los estudiantes pueden utilizar para construir, en nuestro caso, la interacción y enriquecer su competencia discursiva.

En este punto, conviene plantear de qué forma los marcadores discursivos intervienen en la interacción oral. Para ello, hablaremos de los turnos, de las secuencias y del género discursivo. Cada una de las producciones de los interlocutores en una interacción se denomina *turno*. Cestero define los turnos como “un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; durante él, un hablante emite un mensaje -verbal o no verbal- con intención de ofrecerlo completo.” (Cestero, 2016: 4)

Los turnos pueden tener diversas funciones. Si, como en la definición anterior, aportan mensajes o contenidos se denominan *turnos de habla*. Sin embargo, en la interacción oral la persona que en ese momento tiene rol de oyente debe mantener una escucha activa: ya sea mediante gestos (asintiendo), o también con los denominados *turnos de apoyo*, es decir, mensajes que suelen ser breves que muestran interés por la comunicación (por ejemplo, "¿ah sí?" o "claro"). Algunas de las expresiones utilizadas con dicha función se consideran marcadores discursivos. Además, un rasgo fundamental de la conversación es que los turnos no son independientes entre sí, sino que hay una relación pragmática o semántica entre ellos. Esto se observa en el contenido semántico, el mantenimiento conjunto de referentes, pero también mediante el uso de marcadores discursivos que contribuyen a poner de manifiesto estas relaciones entre turnos. Por tanto, a nivel de turno, vemos que los marcadores discursivos llevan a cabo funciones fundamentales en la interacción como son la muestra de escucha activa y el establecimiento de relación entre turnos.

La conversación se estructura mediante el principio de secuenciación (Schegloff, 2009), por el cual el interlocutor indica la relación que el nuevo turno puede tener con el turno anterior. Cuando en un intercambio se establece una relación funcional entre los turnos o comparten un tema se considera que conforman una *secuencia*. El ejemplo prototípico de secuencia son los pares adyacentes: dos o más turnos entre los que se establece una relación, por ejemplo, un saludo seguido por otro saludo o una petición, por una respuesta. En muchas ocasiones, los hablantes señalan el inicio de una secuencia con algún elemento lingüístico que los hablantes de esa lengua reconocen. Por ejemplo, en un cambio de tema, un hablante puede utilizar el marcador discursivo "por cierto" para indicar la digresión.

Por último, si consideramos que ser competente en una lengua consiste en conocer la función que tienen los géneros discursivos propios, debemos también considerar la influencia que tiene el género de la interacción oral que se está enseñando en los marcadores discursivos que son comunes en ese género. Un estudiante competente en la lengua tiene registros, vocabulario variado, construye las frases de formas diferentes, etc., según el contexto comunicativo en el que el

estudiante participa. No interactuamos de la misma forma en una conversación informal con amigos, en una consulta médica, en un debate formal o en una negociación en el ámbito laboral. Dichos contextos influyen al uso de los marcadores discursivos, por ejemplo, en las estructuras que se esperan y que requieren de ciertas partículas, los grados de formalidad de dichas partículas, entre otros.

2.2 Marcadores discursivos en la oralidad en lenguas adicionales

Los estudios que se han llevado a cabo hasta la fecha de la adquisición de marcadores discursivos en lenguas adicionales señalan que se utilizan desde niveles iniciales (Bini y Pernas, 2008; Diao-Klaeger y Thörle, 2013) y que a mayor competencia lingüística de los estudiantes mayor es el repertorio de los marcadores discursivos que estos manejan (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015). Sin embargo, no en todas las funciones parece que esta progresión sea paralela, ya que hay algunos tipos de marcadores discursivos que no se utilizan tan frecuentemente tampoco en niveles avanzados, como es el caso de los marcadores para señalar digresiones o recuperar un tema de conversación (Borreguero Zuloaga, 2018: 197) o marcadores con función modalizadora o que atraigan la atención del interlocutor (Pascual Escagedo, 2015: 159).

En ELE, los estudios realizados (García García, 2009; Pascual Escagedo, 2015) indican que los estudiantes de diferentes niveles utilizan marcadores sencillos y se recoge poca variedad de marcadores discursivos. En un estudio previo realizado en estudiantes de nivel B2 (MCER) que realizaban una estancia en una universidad española (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022), encontramos una mayor variedad de marcadores discursivos que los encontrados por García García (2009) o Pascual Escagedo (2015). Además, nuestros resultados indican que los estudiantes adaptaban su uso al género que estaban desarrollando. Sin embargo, cabe señalar que el 80% de los marcadores discursivos encontrados en el corpus de dicho estudio se presentan en niveles A1-A2 en el PCIC, es decir, lo estudiantes utilizaban principalmente marcadores que se presentan en niveles inferiores al de su competencia lingüística.

Como indica Landone (2020: 140), este uso excesivo de algunos marcadores discursivos se puede deber a que los estudiantes se deben

familiarizar con su polifuncionalidad y los docentes deben superar las equivalencias de que un marcador implica un solo uso o significado. Por tanto, debemos realizar una enseñanza explícita de marcadores discursivos de forma que se reconozcan sus diferentes funciones adaptadas al género discursivo oral que se esté trabajando. Esto es especialmente relevante en la interacción oral, ya que la instrucción explícita de cuestiones relacionadas con la oralidad como partículas conversacionales, entonación, pausas o turno de palabra son poco frecuentes en libros de textos o en programaciones (Ruiz Fajardo, 2020: 136).

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto de aplicación de la propuesta

La secuencia didáctica se aplicó en dos grupos de segundo curso de grado en *Modern Languages* en una universidad del Reino Unido. Los estudiantes, 16 en total, de los grupos en los que se implementó la secuencia tienen un nivel aproximado de B2, según el MCER. Durante el segundo curso se prepara a los estudiantes para su experiencia del *year abroad* (año en el extranjero) que tendrá lugar en tercer curso para la mayoría de ellos.

El objetivo comunicativo de la actividad es acordar qué hacer el fin de semana, lo que se podría describir en las actividades de interacción como *Colaborar para alcanzar un objetivo,* de acuerdo con el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020: 89).

3.2 Consideraciones metodológicas

La presente propuesta didáctica consta de tres fases (Martínez Sánchez, 2020: 160). En primer lugar, las *actividades de reconocimiento,* que tienen como objetivo la sensibilización de la presencia de estos elementos en el discurso. En esta fase, es muy relevante que se presenten en un contexto verosímil de uso de los marcadores discursivos. La segunda fase, denominada de *focalización*, busca fijar la atención sobre el significado y el uso textual de los marcadores discursivos, reforzando la conceptualización de su significado. La tercera fase es

la de *puesta en práctica,* que, como su nombre indica fomenta la producción semiguiada o libre de textos (orales o escritos) con mayor o menor extensión. A lo largo de las actividades, se utilizarán técnicas y estrategias como los pares mínimos para resaltar el cambio de significado de una intervención según el marcador discursivo utilizado, la comparación con la L1, la búsqueda en fuentes especializadas y la reflexión metalingüística.

La propuesta didáctica parte de unos materiales que ya formaban parte del currículum del curso en el que se llevó a cabo. Se parte de un audio de la web Audiolingua[2], que anteriormente se utilizaba para trabajar interjecciones y para detectar elementos del habla coloquial. Se trata de un audio no auténtico, pero autentificado. Pese a que la grabación está hecha para la docencia o como muestra de lengua, muestra rasgos habituales de la oralidad como son solapamientos, frases inacabadas, uso de marcadores discursivos, palabras coloquiales, entre otros.

En el audio, dos amigas tienen una conversación informal en la que se está buscando lograr un acuerdo sobre dónde ir a cenar. Este tipo de conversación es relevante para nuestro grupo meta, porque los prepara para conversaciones habituales que podrán tener en su estancia en un país hispanohablante. Durante el diseño de las actividades, se seleccionaron una serie de marcadores de la muestra de lengua que se consideró que eran relevantes para el tipo de comunicación que se lleva a cabo en el audio. Todos ellos cumplen funciones pragmáticas habituales en una conversación cuyo objetivo es alcanzar un acuerdo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de la primera fase del trabajo de los marcadores discursivos, se consideró necesario realizar una comprensión general del audio: qué están intentando acordar, cuáles son las posiciones de cada una de las interlocutoras y cuál es el acuerdo final que alcanzan. A continuación, como pequeña introducción al contexto de producción, se

[2] https://audio-lingua.eu El audio utilizado en la secuencia didáctica ya no está disponible en la web.

plantearon preguntas de reflexión que ayudaran a los estudiantes a situar el contexto comunicativo de la conversación. Así, se les pidió que identificaran si se trataba de un contexto formal o informal y que hicieran una lista con los elementos lingüísticos que les habían ayudado a establecer el grado de formalidad. Estas actividades de introducción se realizaron en casa, para permitir a cada estudiante escuchar el audio las veces que fueran necesarias.

Una vez en el aula, se empieza la sesión poniendo en común las respuestas que han preparado, primero en parejas y luego en grupo grande. La primera fase, la de reconocimiento, se inicia al poner en común algunos de los rasgos informales de la conversación. En la pizarra se anotan los rasgos de conversación informal que han detectado, separando los casos según si se trata de vocabulario informal, marcadores discursivos, hechos conversacionales (interrumpirse, no acabar las frases). En el caso que aparezcan marcadores discursivos (*bueno, vale*...), se habla con ellos de estas partículas de forma teórica muy brevemente, comparándolas con el uso de *well* en inglés. Se les pregunta si se puede cambiar siempre *well* por *ok* y buscamos ejemplos en los que no sea posible. De esta manera se les sensibiliza para que no consideren todas las partículas como elementos intercambiables. Se anuncia el objetivo de la sesión, analizar estas partículas y utilizarlas de forma adecuada en una conversación informal.

A continuación, pasamos a la fase de focalización, cuyo objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre cómo los marcadores discursivos orientan la forma en la que interpretamos los enunciados. Se trata de una actividad de reflexión en la que no se espera que sepan la respuesta correcta (y así se debe comunicar a los estudiantes), sino que reflexionemos de forma conjunta sobre los matices. En concreto, nos fijamos en tres marcadores: *vale, pues,* y *bueno*. De esta manera, incluimos marcadores de acuerdo (*vale* y *bueno*) con valores pragmáticos diferentes, un marcador con valor de reacción (*pues*). Para ello, se les pide que analicen pares mínimos (Bosque y Gallego, 2016) (1) y se guía la reflexión de los estudiantes animándoles a que piensen otras frases en las que usarían estos marcadores discursivos o si funcionan de forma independiente (que distingue los de aceptación, *vale* y *bueno,* del marcador reactivo *pues*).

(1) ¿Cuál de estas frases muestra menos entusiasmo ante la propuesta?

¿Quieres que vayamos al bar nuevo de la plaza?

a. Vale, me parece buena idea.

b. Pues me parece buena idea.

c. Bueno, me parece buena idea.

Para seguir aclarando las diferencias de los tres marcadores discursivos, se les puede pedir a los estudiantes de qué manera mostrarían la diferencia de significado en inglés, para incorporar un enfoque contrastivo (Fernández González, 2020: 205). También se puede consultar un traductor, como en la Figura 1, que muestra los resultados de *Google Translate*. El traductor no nos ayuda en este caso, ya que no distingue entre *pues* y *bueno*, que se traducen por *well*, por lo que se pierden los valores pragmáticos del español. Una vez aclarados los significados, se puede proponer a los estudiantes que editen las respuestas devueltas por el traductor.



Figura SEQ Figura * ARABIC 1: Imagen de las tres traducciones que devuelve Google Translate.

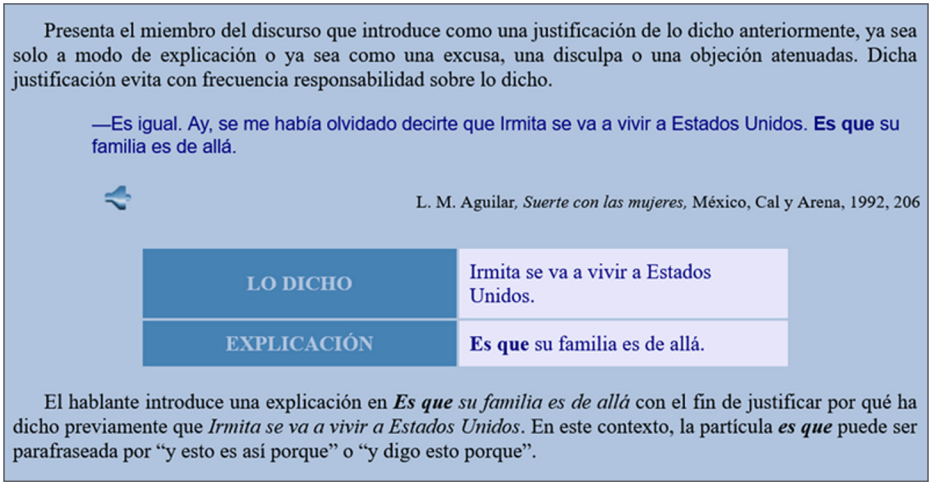
El siguiente paso de la secuencia consiste en presentar herramientas de consulta específicas para los marcadores discursivos, para que se familiaricen con ellas. En este caso, se seleccionaron cuatro marcadores que aparecen en el diálogo y que son relevantes para la actividad comunicativa que se va a pedir en la actividad final (2). Se pidió a los estudiantes que, en pequeños grupos, investigaran uno de

los marcadores discursivos propuestos, explicaran en qué situación se utilizan y crearan un ejemplo para compartirlo con los estudiantes. Complementariamente, se les puede pedir que propongan cómo traducirían ese marcador discursivo en el ejemplo que han creado.

(2) ¿Puedes explicar con tus propias palabras para qué se usan estas expresiones? Inventa un ejemplo de uso incluyendo estas palabras.

- Mira
- Es que
- Venga
- ¿Sabes?

Además de consultar diccionarios convencionales, buscadores, traductores, se introduce a los estudiantes a obras de consulta especializadas. En el aula se animó a los estudiantes a consultar el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés, 2008) (Figura 2), el *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003) y el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009). Una de las dificultades, que comentaremos más adelante en los apartados 4.1 y 4.2, es el uso de estos diccionarios especializados por los estudiantes. Una vez realizada la investigación, los estudiantes explican al resto de la clase para qué se usa el marcador discursivo asignado. En su explicación deben crear un ejemplo para comprobar su comprensión y cómo lo traducirían al inglés.



Presenta el miembro del discurso que introduce como una justificación de lo dicho anteriormente, ya sea solo a modo de explicación o ya sea como una excusa, una disculpa o una objeción atenuadas. Dicha justificación evita con frecuencia responsabilidad sobre lo dicho.

—Es igual. Ay, se me había olvidado decirte que Irmita se va a vivir a Estados Unidos. **Es que** su familia es de allá.

L. M. Aguilar, *Suerte con las mujeres,* México, Cal y Arena, 1992, 206

LO DICHO	Irmita se va a vivir a Estados Unidos.
EXPLICACIÓN	**Es que** su familia es de allá.

El hablante introduce una explicación en ***Es que*** *su familia es de allá* con el fin de justificar por qué ha dicho previamente que *Irmita se va a vivir a Estados Unidos*. En este contexto, la partícula ***es que*** puede ser parafraseada por "y esto es así porque" o "y digo esto porque".

Figura SEQ Figura * ARABIC 2: Entrada de *es que* en el Diccionario de partículas discursivas del español.

Tras esta actividad de exploración e investigación que corresponde a la fase de focalización, pasamos a la fase de puesta en práctica. En primer lugar, proponemos una práctica controlada en la que no se deba producir de forma oral los marcadores discursivos. El docente debe buscar un diálogo con un objetivo comunicativo similar (en manuales, por ejemplo) y eliminar los marcadores discursivos que encuentre. Los estudiantes deberán completar el diálogo de forma que suene natural. Podemos aumentar o disminuir la dificultad de la actividad señalando claramente dónde es obligatorio incluir un marcador discursivo o simplemente presentando a los estudiantes el diálogo sin marcas para que ellos decidan en qué momento es pertinente utilizarlos. En la comprobación, se deben leer las diferentes propuestas y comparar para ver con los diferentes estudiantes qué matices diferentes han añadido en cada caso. También se puede dar a los estudiantes una propuesta de solución y asegurarnos que entienden el uso de los marcadores discursivos que hayamos incluido en ella. La actividad final consiste en una práctica libre: un *role-play* en el que los estudiantes deben acordar en parejas qué van a hacer el fin de semana (Figura 3). Se les pide a los estudiantes que, sin escribir, (solo preparando algún vocabulario o expresión), logren alcanzar un acuerdo.

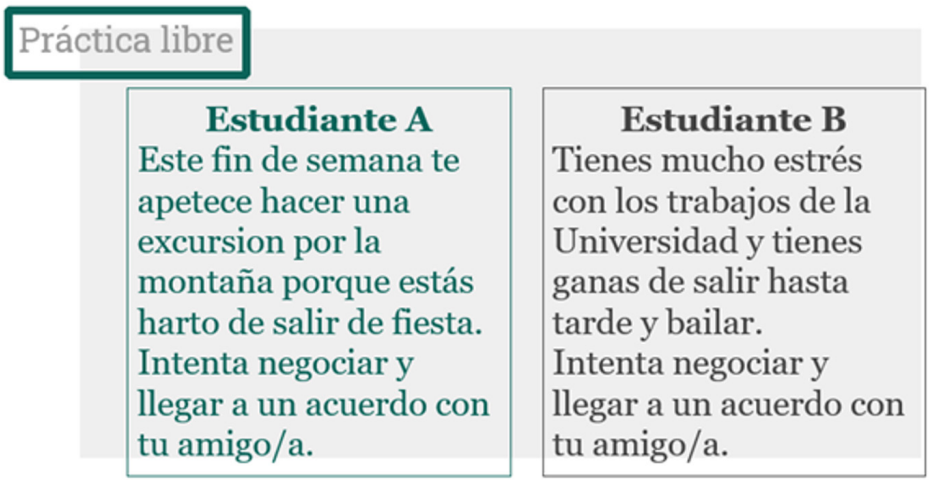


Figura SEQ Figura * ARABIC 3: Instrucciones para el *role-play*.

Para facilitar la evaluación, los estudiantes deberían grabar el audio de su conversación para poder después escucharlo y tener un portafolio

de interacciones orales[3]. De esta manera, se facilita la reflexión sobre la práctica oral, ya que permite a los estudiantes poder volver a su grabación y entender la adquisición de la oralidad como un proceso similar al de la escritura, en el que poder fijarse objetivos de mejora. Para ello, se anima a los estudiantes a reflexionar y autoevaluar sus producciones de forma autónoma y optativa mediante una serie de preguntas (3):

> **(3) ¿Hemos cumplido el objetivo de la conversación?**
>
> ¿He colaborado con mi compañero/a?
>
> ¿He relacionado mis intervenciones con las de mi compañero/a?
>
> ¿Qué expresiones he usado de las aprendidas? ¿Cambiaría alguna al escucharme? ¿Añadiría alguna?

4.1 Valoraciones de los estudiantes

Tras la sesión, se pidió a los estudiantes una valoración anónima de la secuencia didáctica. La encuesta estaba compuesta por una pregunta cerrada, tres preguntas abiertas obligatorias y una pregunta abierta opcional. De los 14 estudiantes participantes en las sesiones, 5 estudiantes respondieron a la encuesta.

La pregunta cerrada preguntaba a los estudiantes si habían trabajado anteriormente en alguna de sus clases los marcadores discursivos en la oralidad. Ninguno de los estudiantes reportó haberlos trabajado con anterioridad, lo que incide en la necesidad de la inclusión de estos recursos lingüísticos en niveles anteriores, ya que recordemos que los estudiantes se encuentran en nivel B2.

Las preguntas abiertas de respuesta obligatoria eran las siguientes:

1. ¿Qué te ha gustado de las actividades?
2. ¿Qué cambiarías de las actividades?
3. ¿Qué añadirías a las actividades?

---

[3] Cuando se realizó la propuesta didáctica, la evaluación para el curso ya estaba diseñada, por lo que no se pidió a los estudiantes que entregaran para la evaluación el portafolio autorreflexivo.

Además, se dejaba espacio en una última pregunta final para otros comentarios que los estudiantes quisieran añadir. Se reportan a continuación las respuestas que están relacionadas con las actividades presentadas en la propuesta, ya que los estudiantes también mencionaron otras cuestiones genéricas de la asignatura.

Los estudiantes señalan la utilidad de aprender marcadores discursivos para la conversación (4) y valoran positivamente la utilidad del *Diccionario de partículas discursivas del español* (5).

> **(4)** "The activity on discourse markers was also very helpful and practical as this is a key skill for conversations in Spanish."
>
> **(5)** "The website dpde.es is also very useful."[4]

Sin embargo, también indican algunas dificultades y necesidades de mejora de la secuencia. Entre ellas, pese a que se enseñó en clase un ejemplo con el marcador discursivo *bueno*, un estudiante indica que no sabía cómo usar el diccionario (6), lo que señala la dificultad de uso de la herramienta. También se recoge un comentario que menciona la necesidad de ver más marcadores discursivos antes de la práctica de producción final (7). En la misma línea, un estudiante propone contrastar con otros géneros discursivos o contextos de interacción (8).

> **(6)** "An explanation for how to use the dictionary"
>
> **(7)** "We perhaps could have spent a little bit of time going through a list of common discourse markers before the final activity."
>
> **(8)** "Maybe a contrasting example - how to use Spanish in a formal way/in the workplace?"[5]

---

[4] (4) "La actividad sobre los marcadores del discurso fue muy útil y práctica ya que se trata de una herramienta clave para las conversaciones en español".
(5) "La página web dpde.es también es muy útil".

[5] (6) "Una explicación de cómo usar el diccionario".
(7) "Quizás podríamos haber revisado brevemente una lista de marcadores discursivos habituales antes de la actividad final".
(8) "Quizás un ejemplo contrastivo: ¿cómo se usa el español en un contexto formal o en un contexto laboral?"..

Los comentarios de los estudiantes indican que valoran la inclusión de marcadores discursivos en la enseñanza, que son conscientes de las carencias que tienen y que los materiales especializados les resultan de difícil acceso. En el siguiente apartado, se recogerán estas ideas y algunas limitaciones de la secuencia para plantear propuestas de mejora.

4.2 Limitaciones y propuestas de mejora

Una de las mayores limitaciones a la hora de introducir los marcadores discursivos en la enseñanza de la oralidad es que los métodos publicados no abordan el tratamiento de estas partículas de forma sistemática, gradual y cíclica (La Rocca, 2020:78). Los docentes que quieren incluir los marcadores discursivos desde niveles iniciales se encuentran que deben diseñar las actividades. Respecto al uso de los diccionarios utilizados en la propuesta, los estudiantes señalan la dificultad de uso y resultan de difícil incorporación por parte del docente si no se trabajan con estudiantes familiarizados con lenguaje metalingüístico, por lo que no resultan una herramienta accesible para llevar al aula, aunque se pueden utilizar en la preparación que los docentes hagan de las sesiones en las que se trabajen marcadores discursivos. Pese a que existe una propuesta de diccionario de marcadores discursivos para ELE (Holgado Lage, 2017), al no encontrarse en línea, resulta de difícil acceso para los estudiantes. Por ello, señalamos aquí la importancia de establecer un trasvase de conocimientos entre los estudios realizados sobre marcadores discursivos en español en la lingüística y la didáctica de ELE. Resulta necesario que se elaboren investigaciones y recursos didácticos que establezcan puentes entre los resultados ya obtenidos en el uso de los marcadores discursivos, estableciendo una progresión de niveles acorde con el MCER y el PCIC (en la línea de lo propuesto por Domínguez García, 2016) e incorporando más actividades en los manuales de ELE en los que se presenten usos auténticos y se profundice en las características de cada uno de los marcadores presentados.

La segunda limitación de la propuesta es la inclusión de una mirada pluricéntrica del español en la didáctica de los marcadores discursivos. Sobre todo, en el caso del español coloquial, hay una rica variedad

de usos en las distintas variedades y sería necesario incluir dicha variedad en muestras de lengua que las recojan para que los estudiantes puedan estar expuestos a ellas. Como fuente de muestras de lengua orales se recomienda el corpus PRESEEA (2014), que recoge conversaciones del mundo hispánico en su variedad geográfica y social.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos señalado la necesidad de incluir la enseñanza de los marcadores discursivos en el trabajo de la interacción oral. Para ello, se ha expuesto de qué forma intervienen los marcadores discursivos en la interacción oral y se han presentado los trabajos previos que analizan el uso de dichas partículas por parte de hablantes de español como LA en prácticas interactivas. A continuación, hemos presentado una propuesta didáctica en la que el foco se dirige hacia su uso en la conversación informal.

El trabajo presenta limitaciones como la dificultad de encontrar materiales adaptados a estudiantes. En el caso mostrado, los estudiantes de niveles avanzados tenían dificultades en el uso de materiales pensados para lingüistas y no para estudiantes de ELE. Además, tampoco encontramos materiales pensados para docentes, que guíen en la explicación pedagógica de dichas partículas.

Pese a dichas limitaciones, los estudios previos y las valoraciones de los estudiantes indican la necesidad de incluir los marcadores discursivos no de forma aislada, sino de forma sistemática, explícita y longitudinal en el trabajo de la oralidad en el aula. Proponemos que a lo largo del curso se incluyan una variedad de marcadores discursivos en diferentes géneros de interacciones orales. Solo de esta manera se podrá promover que los estudiantes adquieran las partículas de forma que tengan en cuenta su plurifuncionalidad y puedan observar la incidencia de aspectos pragmático-discursivos como son el registro o las características textuales en su uso. Todo ello llevará a la construcción de un repertorio adecuado para cada género discursivo que los estudiantes necesiten emplear.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta-Ortega, L. y López Ferrero, C. (2022). 'Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-16. https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847.

Bini, M. y Pernas, A. (2008). 'Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano', en R. Monroy y A. Sánchez (eds) *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia: Editum, 25-32.

Borreguero Zuloaga, M. (2018). 'Topic-shift discourse markers in L2 Italian', *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 8(2), 173-203.

Bosque, I. y Gallego, Á.J. (2016). 'La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática', *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004.

Briz Gómez, A., Pons Bordería, S. y Portolés, J. (eds.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. http://www.dpde.es.

Cestero, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

Cestero, A.M. (2016). 'La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE', *Linred*, XVI. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo1.pdf.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Diao-Klaeger, S. y Thörle, B. (2013) 'Diskursmarker in L2', en C. Bürgel y D. Spiepmann (eds.) *Sprachwissenschaft-Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 145-160.

Domínguez García, N. (2016). "Bueno, pues, es que en fin … : ¿Qué marcadores discursivos enseñar?" *Revista Signos* 49 (90): 3-24

Drew, P. (2013). 'Turn Design', en J. Sidnell y T. Stivers (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 131-149.

Fernández González, J. (2020). 'Los marcadores discursivos desde una perspectiva contrastiva', *Archiletras científica*, (4), 201-215.

Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros (Español/LE).

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica (Tesis Doctoral)*. Alcalá de Henares. http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf.

Goh, C. y Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guil, P. (2015). 'Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2', en M. Borreguero Zuloaga y S. Gómez-Jordana Ferary (eds.) *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une proche contrastive*. Limoges: Lambert-Lucas, 373-385.

Hall, J.K. (2018). 'From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning', *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050.

Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda* lengua. Nueva York: Peter Lang.

Instituto Cervantes (ed.) (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. 3ª. edición. Madrid: Instituto Cervantes.

Jafrancesco, E. (2015). 'L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2', *Italiano LinguaDue*, 7(1), 1-39.

Judd, E.L., Tan, L. y Walberg, H.J. (2001). 'Teaching additional languages', en D. Bhaskara Rao (ed.) *Succesful Schooling*. New Dehli: Discovery Publishing House, 85-100.

La Rocca, M. (2020). 'Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2', *Architetras científica*, 4, 67-81.

Landone, E. (2020). 'Los conectores y los operadores argumentativos en la enseñanza del español LE/L2', *Architetras científica*, (4), 137-152.

Loureda Lamas, Ó. y Acín Villa, E. (eds.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.

Martínez Sánchez, R. (2020). 'El control del discurso: los marcadores de reformulación en la enseñanza del español LE/L2', *Architetras científica*, (4), 153-167.

Pascual Escagedo, C. (2015). 'Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE', *Lingue e linguaggi*, 13, 119-161.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel

PRESEEA (2014). 'Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América'. Universidad de Alcalá. https://preseea.uah.es/corpus-preseea (enero, 29, 2023).

Recio Diego, Á.R. y Tomé Cornejo, C. (2020). 'Modelos de ejercicios para la práctica de los marcadores discursivos', *Architetras científica*, (4), 261-276.

Ruiz Fajardo, G. (2020). 'La enseñanza-aprendizaje de los géneros orales interactivos', en *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge, 135-153.

de Santiago-Guervós, J. (2020). 'El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices', *Archiletras científica*, (4), 83-100.

Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: an Introduction*. 3ª. edición. Malden, Mass: Blackwell Pub (Language in society, 3).

Schegloff, E. (2009). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (1).

Walsh, S. (2012). 'Conceptualising Classroom Interactional Competence', *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (1), 1-14.

Young, R. (2008). *Language and Interaction: an Advanced Resource Book*. Londres; Nueva York: Routledge



Capítulo 4. La evaluación en tiempos del cólera: evaluando el aprendizaje y la presencia en programas de ELE

Iria González-Becerra
Imperial College London

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre cómo la necesidad de transferir las interacciones pedagógicas a entornos virtuales durante la pandemia forzó una reconsideración de la evaluación de los cursos de ELE B1 universitarios. Se presentan ejemplos prácticos de tareas que potenciaron la participación y creatividad del alumnado, y se analiza la creación de rúbricas con criterios adaptados a las limitaciones y oportunidades de la evaluación a distancia. En la primera parte se revisan los conceptos que informaron el proceso, argumentando la necesidad de evaluar dentro de entornos realistas (Villarroel y otros, 2020) y de potenciar la presencia cognitiva del alumnado (Lanier, 2021), su motivación y actitud hacia el aprendizaje (Brown y Sambell, 2020). A esta breve revisión teórica sigue una descripción de las tareas (y rúbricas) utilizadas en Blackboard: una centrada en el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos profesionales (una simulación de entrevista laboral), y otra en contextos virtuales (una campaña en redes sociales). Se concluye con una reflexión sobre cómo estos cambios beneficiaron

tanto a estudiantes como a docentes. La incorporación de criterios en los que primaban la creatividad y la interacción con la tarea permitió atajar problemas de plagio e introdujo un cambio paradigmático en las expectativas de evaluación del programa. El proceso evaluativo, a su vez, se volvió más formativo y centrado en el desarrollo de competencias simbólicas (Kramsch, 2006; Vinall y Heidenfeldt, 2017).

PALABRAS CLAVE

Evaluación para el aprendizaje; rúbricas; evaluación en red; competencia simbólica; evaluación formativa; presencia cognitiva.

ABSTRACT

This paper will reflect on how the move to online pedagogical interactions during the pandemic informed a rethinking of assessment practices within an undergraduate Spanish course at intermediate level (B1). Practical examples of tasks designed to promote learners' creativity and their engagement will be presented alongside relevant rubrics where new criteria adapted to the limitations (and opportunities) of online assessment were applied. The first section will present the sensitising concepts which informed this redesign, emphasising the need to engage learners in realistic scenarios (Villarroel et al., 2020); to foster their cognitive presence (Lanier, 2021) and to motivate and empower them, shifting their attitudes toward assessment (Brown and Sambell, 2020). This will be followed by a detailed description of the Blackboard tasks used (a simulated job interview and a social media campaign). The final section will appraise learners' and teachers' experiences and argue that the inclusion of qualitative criteria evaluating creativity and engagement with the task allowed the languages team to tackle plagiarism. This new approach also informed a paradigm shift in the overall evaluative outcomes, refocusing these toward the development of learners' symbolic competences (Kramsch, 2006; Vinall and Heidenfeldt, 2017) and making summative assessment more formative.

KEYWORDS

Assessment for learning; rubrics; online assessment; symbolic competence; formative assessment; engagement.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone una reflexión sobre cómo la COVID-19 forzó una reconsideración de los objetivos y procesos pedagógicos de los cursos de ELE ofrecidos en un centro universitario en el Reino Unido, y muestra cómo se han transferido algunos de los fundamentos y prácticas de la enseñanza en red a entornos de aprendizaje presenciales poscoronavirus en un esfuerzo por mejorar el compromiso del alumnado, transformando los procesos evaluativos en experiencias formativas más significativas.

Si bien este proceso comenzó como reacción a una emergencia, las propuestas que se presentan aquí son el fruto de dos años de revisión ya sustentada por la teoría, y desarrollan algunas de las prácticas e ideas que, decantadas en la readaptación a la nueva normalidad, acabaron por establecerse como espina dorsal de la revisión curricular del programa de ELE que nos concierne. Cabe aclarar que aunque este material fue desarrollado para un contexto específico, cursos de libre configuración para graduandos de otras especializaciones (IWLP, *Institution Wide Language Programmes*), y un nivel determinado, su ideación y puesta en práctica son fácilmente adaptables y no requieren un alto nivel de conocimiento técnico.

A continuación, se presentará el contexto que informó estos cambios. Primero, se resumirá una experiencia de teatro distanciado diseñada para un curso intermedio-avanzado en una institución norteamericana durante el curso académico 2020-2021 ya que esta informó la reconceptualización de los objetivos de aprendizaje y la evaluación en 2021-22 de los cursos de ELE de la institución británica que nos concierne. Seguidamente, se desarrollarán los conceptos teóricos que informaron el diseño de las actividades que se emplearon en los cursos IWLP del Reino Unido, incluyendo un comentario sobre las rúbricas empleadas, ya que los procesos de retroalimentación o *feedback* son parte inseparable del diseño de toda evaluación, y una descripción práctica de dos paquetes de actividades para un nivel B1 que ejemplifican esta nueva filosofía de evaluación. Se concluirá con una reflexión sobre el impacto de estos cambios sobre el alumnado, el equipo docente y las prácticas administrativas asociadas.

COVID-19: UN CAMBIO DE PARADIGMA

Durante el curso académico 2020, con el advenimiento de las restricciones sanitarias para atajar la transmisión de la enfermedad por coronavirus COVID-19, los centros académicos tuvieron que transferir sus operaciones a entornos virtuales. Aunque en muchos ya existían programas a distancia y términos como MOOC, aprendizaje mediado por la tecnología o hibridez eran o bien conocidos o estaban comenzando a explorarse, la COVID-19 supuso un tsunami educativo (Cabero y Valencia, 2021) que sacó a flote grandes carencias y azuzó las desigualdades subyacentes en términos de brecha digital. Estas desigualdades afectarían por igual a formadores y a un alumnado que, a pesar de componerse de generaciones familiarizadas con la virtualidad en sus interacciones diarias, iba a darse cuenta rápidamente de que el aprendizaje sin presencialidad requeriría de una adaptación total de los hábitos pedagógicos. Más allá de lidiar con las posibilidades y restricciones tecnológicas, los educadores tuvieron que replantearse qué y cómo se puede aprender en un contexto de emergencia y rediseñar sus clases como coreografías de aprendizaje para fomentar la presencia del alumnado en la distancia (Sangrá, 2020; González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Esta cuestión de la presencia se había problematizado ya en el campo de la enseñanza a distancia, donde se venía planteando cómo se podían humanizar las interacciones virtuales, hacerlas más cercanas e inclusivas (Gunawardena, 2004), para generar cohesión y desarrollar la presencia social y la dimensión afectiva que, junto con la presencia didáctica y la cognitiva (Tirado-Morueta y otros, 2011; Lanier, 2021), subyacen al aprendizaje y que tan importantes son para crear comunidades de indagación (Garrison y otros, 2001), esto es, entornos físicos o virtuales de aprendizaje colaborativo en los que el conocimiento se adquiere a través de la interacción entre los miembros (docentes y estudiantes) y la reflexión grupal.

Aunque la tecnología ayudó a continuar con el aprendizaje, las interacciones virtuales no paliaron la desmotivación académica provocada por la distancia tanto física como emocional del alumnado (Oerther y Peters, 2020). De ahí que la virtualidad acabara siendo percibida como barrera para el desarrollo de las dimensiones sociales y afectivas de las interacciones académicas, sobre todo con los idiomas, tanto por el profesorado como el alumnado (Critchley y otros, 2021; González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Por su parte, la adaptación de los modos de evaluación

tradicionales fue uno de los mayores retos de esta crisis para los programas académicos dados los problemas de diseño, coordinación y plagio que la acompañaron (Critchley y otros, 2021).

Las adaptaciones a considerar, pues, no solo estaban relacionadas con la materia, el temario o la organización administrativa, sino también con la necesidad de reimaginar toda interacción pedagógica para potenciar el sentimiento de pertenencia y la motivación de un alumnado alienado por la distancia. A esto cabe añadir la creciente necesidad de integrar el desarrollo de las competencias de aprendizaje independiente para que el alumnado aprendiera *a aprender*, superando el distanciamiento de aquellos sistemas de apoyo académico de los que había disfrutado hasta el momento.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Con el regreso a las aulas *en persona* en 2021, era lógico mantener aquellas adaptaciones que hubieran mejorado las prácticas pedagógicas. La experiencia propuesta en este estudio se centra en la evaluación, ya que esta forma la espina dorsal del diseño pedagógico, como representación de los objetivos del curso, y por su influencia en la generación de actitudes positivas (Dysthe, 2004; Sambell y otros, 2019; Villarroel y otros, 2020). Reconocida como práctica de alto impacto (Pitt y Quinlan, 2021), la evaluación no solo ofrece una oportunidad para los aprendientes de demostrar su competencia en público o de recibir una crítica constructiva que apoye su desarrollo futuro (*feedback* y *feedforward*), sino que también puede servir como motor de aprendizaje profundo, enfocando el esfuerzo del alumnado en el desarrollo de destrezas más sofisticadas, estimulando la participación y autorregulación (Sambell y otros, 2019). Su impacto[1], sin embargo, puede ser negativo donde haya un exceso de tareas y no se deje tiempo para la reflexión, donde se evalúe de manera encubierta o descontextualizada, cuando el alumnado no perciba la relevancia de esta

[1] La evaluación contribuye a la generación de círculos virtuosos o viciosos en los procesos de aprendizaje y en las actitudes del alumnado por el efecto rebote (*backwash* o *washback effect* en inglés), que puede ser positivo, negativo o incluso neutral (Dysthe, 2004; Escalona Sánchez, Medina Betancourt y Escalona Reyes, 2013).

evaluación o donde, simplemente, exista ansiedad hacia la misma (Dysthe, 2004; Villarroel y otros, 2020).

Hasta el momento, la filosofía evaluativa de muchos cursos se había centrado en su dimensión más sumativa, esto es, en el desarrollo de pruebas formales de nivelación o aptitud, en muchos casos de alto riesgo dado su impacto en la nota final, con un diseño y procesos enmarcados dentro de los requerimientos de calidad institucionales – sobre todo, para evitar el plagio. Estas pruebas calificadoras o acreditativas (Sanmartí Puig, 2010) se categorizarían como evaluaciones *del* aprendizaje, ya que su objetivo es permitir al profesorado establecer si se han alcanzado los objetivos fijados, generalmente en relación con la adquisición de competencias lingüísticas (Centro Virtual Cervantes, sin fecha; Agustí, 2019). Sin embargo, con el movimiento hacia la virtualidad, los métodos de evaluación tradicionales habían quedado obsoletos, tanto en su administración como en su diseño y objetivos. Con la pandemia, se hizo obvio que la evaluación tenía que ser primordialmente formativa, centrada en analizar y explorar los procesos de aprendizaje más que el resultado de los mismos (Black y Wiliam, 2009; Fernández, 2017), y orientada a la identificación y resolución de problemas (Agustí, 2019) de un estudiantado cuyo desarrollo académico parecía imposible de monitorizar en la distancia.

En un diseño que apoyara, por lo tanto, el compromiso del alumnado en su propia formación, una evaluación *para* el aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Sambell, 2013), el enfoque tendría que reconocer los procesos llevados a cabo: no solo se evalúa lo aprendido, sino también las estrategias aplicadas, la capacidad de superación, la creatividad o la reflexividad (Fernández, 2017; Sambell y otros, 2019), cambiando así la actitud del alumnado de manera que perciba la evaluación como una oportunidad en vez de como un ejercicio sólo útil para el profesorado (Garrison y Cleveland-Innes, 2005). La evaluación para el aprendizaje, o formativa (Agustí, 2019), ha de proponer, pues, tareas significativas, auténticas y realistas, ancladas en el entorno que rodea al alumnado y en sus necesidades, y ha de suponer un desafío cognitivo que trascienda la aplicación de competencias superficiales como la memorización, desarrollando así capacidades de transferencia en las que se manipula la información para crear algo nuevo (Brown y Sambell, 2020; Villarroel y otros, 2020). En este tipo de diseño, la evaluación es dialógica y consensuada (Fernández, 2017);

cuando los criterios se presenten de manera accesible y transparente, el alumnado podrá entender el valor de lo que se evalúa, el porqué de la prueba misma y participar de manera informada. Se transfiere así parte de la gestión del proceso al alumnado, generando espacios para la autorregulación y la autonomía, desarrollando sus capacidades de aprendizaje independiente (Sanmartí Puig, 2010; Sambell y otros, 2019) y, por consiguiente, su competencia simbólica (Kramsch, 2006), esto es, su capacidad de manipular las herramientas de aprendizaje y de uso de la lengua de manera estratégica, navegando la complejidad de los distintos medios y géneros para dominar el contexto de la comunicación, en vez de ser dominados por este.

CONCEPTUALIZANDO LA PRESENCIA

Como se ha indicado antes, una cultura de evaluación formativa puede conllevar una transformación actitudinal al conseguir una implicación más profunda del alumnado con su aprendizaje. Esta participación significativa es resultado y objetivo de los procesos evaluativos y, como tal, debería estar representada en los criterios de las rúbricas. Sin embargo, la implicación, el *engagement*, es un concepto cualitativo de carácter cognitivo, emocional y social difícil de articular y de medir dentro de un marco evaluativo cuantitativo. En el caso de la clase virtual, la dificultad es doble, ya que esta participación significativa requiere de una presencia que sólo se puede observar parcialmente.

La participación significativa del alumnado va más allá de la interacción grupal o la *presencialidad*: para generar comunidades de indagación[2]

[2] Este modelo de aprendizaje de tono constructivo es especialmente apto para reflexionar sobre el diseño efectivo de las experiencias educativas en línea (Palacios Martínez y otros, 2019), pero también es transferible a entornos cara a cara en los que, como sabemos, la presencia física (entendida superficialmente como asistencia o participación) no tiene por qué correlacionarse con el aprendizaje profundo o la implicación individual. La conceptualización multidimensional que este modelo propone del concepto presencia y el énfasis en su desarrollo como factor clave para el aprendizaje han sido los dos aspectos que más se han tenido en cuenta durante el diseño pedagógico de las tareas que se presentarán en este artículo.

(Garrison y otros, 2001) que fomenten el aprendizaje colaborativo y reflexivo (Palacios Martínez y otros, 2019), es necesario potenciar la presencia social, docente y cognitiva de sus miembros, sean aprendientes o enseñantes (Cabero y Valencia, 2021; Lanier, 2021). La presencia social representa la dimensión afectiva del aprendizaje, se relaciona con la cohesión grupal y emana de las interacciones entre participantes: si existe un sentimiento de comunidad y cercanía, los aprendientes pueden expresarse abiertamente, tendrán una mejor experiencia y se involucrarán más (Gunawardena, 2004; Sangrá, 2020; Cabero y Valencia, 2021). En entornos de no presencialidad, se puede observar en conversaciones síncronas o asíncronas (comentarios en foros o pizarras compartidas), en las reacciones a las contribuciones de colegas (uso de emojis, referencias a las palabras de otros) o en cómo los participantes se dirigen hacia los demás (el pronombre *nosotros*) (Lanier, 2021). La presencia docente se desarrolla en el diseño y estructuración de las tareas y en la actitud del profesorado, en su habilidad para facilitar el aprendizaje – los procesos cognitivos – y para orientar las prácticas de clase – los procesos sociales (Sangrá, 2020; Cabero y Valencia, 2021). La presencia cognitiva es resultado del aprendizaje significativo y depende de la calidad de las interacciones sociales y didácticas (Garrison y Cleveland-Innes, 2005). Esta se observa cuando el alumnado participa activamente en la gestión de su aprendizaje, aplica estrategias como la exploración y la integración de conocimientos previos a la resolución de problemas o demuestra motivación ante los retos (Garrison y otros, 2001).

La promoción de la participación significativa del alumnado se convirtió, pues, en uno de los objetivos de las clases de lengua en línea durante la pandemia, ya que, sin ella, no se podía potenciar ni el aprendizaje ni la motivación. A su vez, siguiendo la filosofía expuesta anteriormente, esta tenía que ser también demostrada (y estimulada) en la evaluación para el aprendizaje y la presencia. La evaluación, para ser formativa y desarrollar la motivación y el compromiso del alumnado, tendría que ser auténtica – en el tipo de tareas y procesos presentados – y relevante – reflejando las experiencias e intereses de los participantes y generando espacios de creatividad y autorreflexión. Además, tendría que estar mediada por la tecnología, que facilitaría la gamificación del contenido (Prieto, 2020) y ayudaría a apoyar el aprendizaje independiente, proporcionando nuevas herramientas y mejorando la comunicación con el alumnado.

GENERANDO PRESENCIA MEDIANTE EL TEATRO

La actividad que informaría la reconceptualización de las tareas a las que nos referiremos más tarde tuvo lugar en una institución norteamericana durante la pandemia, en cursos virtuales, con estudiantes de nivel B2. La secuencia pedagógica, rúbricas y análisis han sido publicados en detalle en inglés (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022), por lo que aquí se presenta solo un resumen de aquellos aspectos que servirían como conceptos sensibilizadores[3], es decir, que inspirarían y orientarían el diseño posterior de tareas de evaluación en los cursos presenciales de la institución británica.

Esta actividad se enmarcó en una serie de intervenciones para potenciar la interacción social en la clase virtual; consistía en un taller de teatro distanciado y comunicación dramática que, diseñada entre una profesora de ELE y una investigadora cultural experta en teoría teatral, buscaba crear espacios para promover la expresión afectiva (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Al existir ya una secuencia teatral en uno de los cursos de lengua avanzados, esta propuesta se integró dentro del mismo, ampliándola para abarcar varias semanas de clase a través de las cuales se presentarían estrategias de comunicación físicas y visuales que luego se trasladarían al análisis e interpretación de la obra *El delantal blanco* del escritor chileno Sergio Vodanovic (2020).

Hasta el momento, la representación de extractos de esta obra se había empleado para explorar aspectos físicos y espaciales de la comunicación. Durante la pandemia, los objetivos pedagógicos cambiaron: se aplicaría el potencial de la teatralidad para dinamizar las interacciones virtuales, generar una presencia más significativa y un sentimiento de comunidad en un espacio/escenario virtual cocreado (Bellezza, 2020). La nueva secuencia de actividades proponía la

[3] Término acuñado por el sociólogo Herbert Blumer (Blumer, 1954) para referirse a los conceptos cualitativos que guían al investigador en el diseño de preguntas de investigación antes de seleccionar un marco teórico definitivo. En la literatura sobre investigación cualitativa sirve para referirse a aquellas ideas de fondo que ayudan a explorar, categorizar o interpretar experiencias antes de comenzar el análisis formal de los datos (Bowen, 2006).

transposición radical de un fragmento de la obra, adaptando el texto, el contexto y el medio de interpretación a la actualidad. Mediante esta transformación del contenido y continente a un entorno familiar y relevante a sus experiencias, se buscaba que el alumnado se apropiara del material y de su mensaje. Igualmente, proponiendo una actividad centrada en el juego interactivo y el uso creativo de herramientas tecnológicas, se esperaba romper la cuarta pared virtual.

Durante el taller, el alumnado trabajaba en grupos, *troupes* que, de manera independiente, tendrían que adaptar un fragmento específico; diseñar un escenario y seleccionar la utilería (virtual o física); crear un folleto con una sinopsis; representar la obra en Zoom; proporcionar comentarios constructivos a sus colegas; votar en una ceremonia; escribir una reseña y reaccionar a las críticas recibidas. Toda la secuencia se había diseñado como una coreografía didactizada donde las interacciones pedagógicas se desarrollaban dentro de una ficción teatral. La representación, el folleto y la reseña, publicada en un tablero de conversación en red, serían los únicos elementos evaluados. Esta reseña había sido gamificada: tenía que escribirse desde la perspectiva de críticos ficcionales cuya voz debería mantenerse en las interacciones asíncronas en el tablero, como si de otra obra teatral se tratara.

Las obras producidas trasladaron la acción al campus, a una parada de autobús o a las páginas de un cómic. Tanto los guiones como las representaciones mostraron un alto nivel de presencia cognitiva y de involucración, no solo por las respuestas creativas y el ingenioso uso de recursos tecnológicos para superar las limitaciones de la distancia, sino también por la capacidad del alumnado de apropiarse de los roles propuestos a través del proceso, actuando como guionistas, actores, audiencia, críticos, según fuera necesario. Los participantes aplicaron estrategias de transferencia para hacer el contenido relevante a su realidad, creando comunidad y cercanía mediante el humor. Su competencia simbólica se afirmó en la capacidad de controlar las herramientas discursivas y el contexto de comunicación, no solo a nivel lingüístico sino también a nivel emotivo e identitario, sorprendiendo y haciendo reír, reclamando la atención de la audiencia, y generando voces y formas de ser propias en red.

La integración de la actividad teatral en la clase distanciada ofreció la oportunidad de transformar la evaluación sumativa como experiencia formativa y de creación de comunidad. Esto supuso, a su vez, una reconsideración de los objetivos de evaluación, ampliándolos para representar, además de la aptitud lingüística, la competencia simbólica: en el uso estratégico del lenguaje y del medio de comunicación, en la capacidad de trasladar experiencias ajenas a su contexto de actuación, y en la habilidad para desarrollar maneras de *ser* y *estar* mediadas por la tecnología y por la lengua objetivo. Las rúbricas empleadas incluyeron la demostración de presencia cognitiva y la capacidad de colaborar y participar entre sus criterios, que iban desde lo lingüístico (demostrar control del género, adaptar el lenguaje – verbal y gestual – a los personajes), a lo creativo (demostrar una lectura crítica y personal de la obra, usar herramientas tecnológicas y recursos limitados para comunicar su mensaje) o a lo social (demostrar una participación equitativa, interactuar con las producciones de colegas) (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022).

El objetivo subyacente era tanto desarrollar las competencias de comunicación como potenciar la motivación y mejorar la implicación con el material y el aprendizaje. La participación en una ficción narrativa, la gamificación del proceso y de la evaluación misma, hizo que se rompiera la distancia entre los participantes, reclamando su atención mediante el juego. Con el regreso a la presencialidad en las aulas, ya en una institución y un contexto diferente, se decidió mantener aquellas estrategias que atajaron la desmotivación de manera más efectiva: la evaluación en entornos realistas y relevantes para el alumnado y la filosofía formativa de todos los aspectos del proceso evaluativo. Estas lecciones de la pandemia se trasladarían al ámbito del Reino Unido que nos concierne y que se desarrollarán a continuación.

NUEVOS OBJETIVOS, NUEVA NORMALIDAD

El centro británico donde se utilizan las actividades que se presentarán a continuación ofrece cursos de ELE a estudiantes de carreras científico-técnicas como asignatura, en la mayoría de los casos, optativa o

de libre configuración [4]. La creación de las actividades aquí propuestas coincidió con varios procesos administrativos departamentales. El primero fue la necesidad de incluir todo el material en la plataforma virtual Blackboard para mejorar la accesibilidad y para entrenar al alumnado en su uso con vistas a la evaluación final. El segundo fue una revisión curricular que buscaba anclar la evaluación a los objetivos del curso y aliviar la carga de trabajo del estudiantado.

Siguiendo una reconsideración del peso de los componentes de evaluación que se habían utilizado hasta el momento, se redujo el número de trabajos completados independientemente, consolidándolos en dos paquetes de tareas [5]. En estos se esperaba desarrollar las destrezas de comunicación en escenarios realistas, con un énfasis en la producción activa y *propia*, y el uso estratégico de las herramientas de aprendizaje en red. En el diseño de los trabajos se tuvo en cuenta la necesidad de representar qué se evalúa, cómo y por qué para convencer al alumnado del valor de la tarea y guiarlo en su ejecución, estableciendo conexiones claras con los objetivos y procesos del curso.

Durante este proceso de alineamiento constructivo se establecieron objetivos de aprendizaje adicionales informados por el paradigma de la competencia intercultural (Byram, 2009) y centrados en el desarrollo del *saber* (adquisición de contenido), el *hacer* (destrezas de comunicación), el *ser* (actitudes y hábitos positivos hacia entornos nuevos) y

---

[4] Esta institución ofrece un programa de IWLP con cursos de idiomas de dos trimestres (40 horas de duración en total) que van del nivel A1 al C1 según el idioma. El español es una de las lenguas más populares y suele atraer a unos 300 estudiantes que completan sus cursos de ELE de manera voluntaria y que suelen estar altamente motivados (González-Becerra, 2017). Todos los cursos de IWLP se evalúan mediante trabajos y exámenes (escritos y finales); los estudiantes que los completan con éxito reciben créditos ECTS que, dependiendo de su carrera, pueden contribuir a la nota final o, si no es el caso, simplemente aparecer reflejados como actividad extracurricular en el expediente académico.

[5] Los cursos de ELE se evalúan de manera continua con una serie de trabajos prácticos (tareas o proyectos completados independientemente) y exámenes (escritos y orales). Según el nivel, el peso de cada componente varía ligeramente. En el nivel B1, por ejemplo, los trabajos prácticos suponen un 35% de la nota final, los exámenes escritos (uno por trimestre) un 35% y el oral final aporta el 30% restante.

saber aprender. Así, la competencia intercultural y las habilidades de aprendizaje permanente se añadieron a las lingüísticas (Figs. 1 y 2) con distintos niveles de sofisticación – desde el uso de diccionario como ayuda de aprendizaje estratégico para paliar la dependencia de los traductores automáticos en niveles básicos, a la capacidad de localización, aportando una dimensión cultural y crítica a la traducción en niveles más avanzados.

A1	Demostrar un nivel adecuado de competencia intercultural en las interacciones sociales más comunes y en el uso del lenguaje
B2	Demostrar su conocimiento de las culturas objetivo comparando prácticas y perspectivas socio-políticas y culturales y relacionádolas con la propia cultura y contextos de práctica

Figura 1. Interculturalidad en los objetivos de aprendizaje.

A1	Interactuar con una gama básica de herramientas de aprendizaje digitales para apoyar su producción
B2	Demostrar competencia en el uso de una gama amplia de herramientas de aprendizaje digitales para apoyar su aprendizaje independiente e identificar fuentes de investigación relevantes en la lengua objetivo

Figura 2. Objetivos de aprendizaje independiente.

Las rúbricas reflejarían estas expectativas. La complejidad del proceso de aprendizaje de lenguas – la creatividad y el ingenio necesarios para *ser* en otro idioma – se vería representada en un criterio nuevo (*task completion* o cumplimiento de la tarea). En este (Fig. 3), se reconoce el seguimiento de las pautas formativas, la interacción con el *feedback*, la reflexividad, la superación continua o la producción de material propio.

Figura 3, página siguiente >

Tareas escritas (ensayos)		Tareas orales (reacción a audios, presentaciones)	
Contenido	**Rango de nota A**	Comprensión e interacción	**Rango de nota A**
	Se ha completado superando las expectativas. Demuestra un conocimiento profundo del tema, **evidenciando una investigación independiente** de calidad. La respuesta a la tarea es **creativa y original**.		**Reacciona** con facilidad, respuestas correctas, detalladas, relevantes y creativas. Demuestra **control de la situación comunicativa**. En presentaciones, se comunica con **naturalidad y capta la atención del público.**
Cumplimiento de la tarea	**Rango de nota B**	Fluidez	**Rango de nota B**
	Entregado a tiempo, **siguiendo las instrucciones y directrices** sobre plagio. Documento editado a nivel profesional, **referenciado** y con recuento de palabras. Excelentes niveles de **reflexión sobre el aprendizaje propio**, aplicando el *feedback* anterior y demostrando la capacidad de **desarrollar sus competencias de manera independient**e.		Producción de un discurso natural, con buen control de la entonación y el ritmo. Vacila en algunas secciones sin impactar el flujo de conversación. **El discurso no parece leido o memorizado**.

Figura 3. Ejemplos de criterios de cumplimiento de la tarea en distintas secciones de las rúbricas.

Estas rúbricas, publicadas junto con las instrucciones de cada trabajo, buscaban desarrollar buenos hábitos de estudio y alfabetizar al alumnado sobre la evaluación *para* el aprendizaje, demostrando cómo esta puede ser una herramienta formativa, un medio para un fin, no el fin del aprendizaje mismo.

TAREAS SIMPLES, OBJETIVOS COMPLEJOS

El diseño de las nuevas tareas buscó, ante todo, la simplicidad. Blackboard sirvió como repositorio y lugar único de referencia tanto para el alumnado como para el profesorado pre- y posevaluación. El

concepto, la ficción que le daba coherencia discursiva a los distintos elementos de los trabajos, fue siempre más importante que la herramienta. Con esta coherencia narrativa e integración del componente lingüístico en contextos realistas, relevantes para la experiencia del alumnado y gamificados (mediante la ficción y la teatralidad, inspirados por la experiencia americana), se esperaba potenciar su presencia cognitiva.

En cuanto al contenido, se amalgamaron distintos elementos de evaluación sumativa tradicional (gramática, léxico, audición) y se incorporaron oportunidades para practicar la comunicación en un espacio virtual *seguro*: de bajo riesgo y de juego. Se redujo el peso de las tareas memorísticas y se automatizó su corrección – usando las herramientas de Blackboard[6]. A través de las instrucciones se delegaba la gestión del tiempo y esfuerzo al alumnado; aunque se proponía una progresión específica, las tareas se podían completar libremente. Se delegaba igualmente la revisión de las estructuras necesarias, aunque siempre incluyendo materiales de apoyo adicionales.

Se muestran aquí tareas empleadas en el nivel B1, pero esta misma tipología evaluativa se aplicó a través de los distintos niveles, variando el contenido, los escenarios y objetivos.

Ficción 1: contextos profesionales

Enmarcada en el mundo laboral, en este paquete de tareas se buscaba consolidar el vocabulario de las profesiones y la educación en un entorno realista: la preparación para solicitar un puesto factible para la edad, experiencia y formación del alumnado (Fig. 4).

Figura 4, página siguiente >

[6] Dentro de las herramientas para *tests* de esta plataforma se emplearon sobre todo tipos de preguntas que permitieran la automatización total, esto es, con respuestas únicas e inequívocas (preguntas de opción múltiple, de categorización, verdadero o falso), evitando aquellas más abiertas, de texto libre, donde habría sido necesaria la revisión manual de los examinadores.

1. Expresión escrita – El mundo del trabajo: aplicaciones prácticas

Lee el siguiente anuncio de trabajo. Piensa en cómo tu perfil puede convertirte en la candidata o candidato ideal.

BUSCAMOS TUTORES PRIVADOS

Se necesitan tutores de ciencias o matemáticas para una academia de clases de apoyo escolar.

Requisitos:

- Buen conocimiento de la materia (biología, química, matemáticas)
- Experiencia trabajando con alumnos jóvenes (de 12 a 16 años)
- Flexibilidad horaria
- Conocimiento de inglés a nivel avanzado
- Buena capacidad de comunicación
- Empatía
- Buena capacidad para organizar su tiempo

TAREA A. Prepara tu CV en español:

Figura 4. Introducción Trabajo 1: el mundo del trabajo.

En este paquete de trabajo se progresaba desde la escritura de un texto profesional (un currículum) informado por modelos reales, a la escritura de una carta de solicitud empleando estructuras vistas en clase (que sería la Tarea B, completada empleando el currículum relevante). La actividad se cerraba con la asistencia a una entrevista virtual para el puesto en cuestión: un ejercicio de audición tradicional[7] consistente

[7] Material grabado por el profesorado consistente en cuatro o cinco archivos MP3 subidos a Blackboard (grabaciones brevísimas de pocos segundos cada una) y sin problemas

en preguntas genéricas a toda entrevista de trabajo (motivación para solicitar el puesto, ejemplificar sus cualidades o identificar retos que hubieran encontrado durante sus estudios) a las que se debía reaccionar en un video o audio usando el léxico relevante (Fig. 5).

TAREA C. Producción oral ¡Enhorabuena! Te han llamado para hacer una entrevista, pero a causa del Covid-19 tiene que ser por teléfono. Responde a las preguntas que te hacen en los 5 audios breves que encontrarás en Blackboard.

- Graba tus respuestas y súbelas a Blackboard (puedes hacer 1 solo audio en el que respondes a todas las respuestas)

Figura 5. Ejercicio de audición y producción.

El alumnado más involucrado con la tarea demostró su competencia simbólica eligiendo un atuendo adecuado en el caso de presentar un video, empleando lenguaje gestual y actuando como si estuviera ante un panel de evaluación, considerando cuestiones pragmáticas (manteniendo las normas de conversación relevantes – desde los saludos, a las pausas o al uso de estrategias conversacionales para tomar control de la situación) y convenciendo a los examinadores de su valía para el puesto. En la mayoría de los casos, las respuestas ofrecidas reflejaban experiencias reales de trabajo o estudio, haciendo la tarea incluso más relevante: no solo habrían escrito su propio currículum en español, sino que también recibirían comentarios sobre su efectividad como candidatos en un proceso selectivo profesional.

En un guiño para apreciar el esfuerzo y la involucración con la tarea, al final del curso, en el examen escrito, se incluyó la conclusión al proceso de contratación usando la respuesta ficticia de la empresa a su solicitud (Fig. 6).

Figura 6, página siguiente >

de *copyright,* fácilmente renovable según las necesidades del programa o según la temática. Al ser este un ejercicio completado independientemente, cada estudiante podría acceder a esta audición sin limitación de tiempo, aliviando así la ansiedad que puede producir entre algunos estudiantes una prueba de este tipo.

¿Recuerdas tu entrevista de trabajo para el puesto de 'tutor'? Acaban de enviarte esta respuesta. Completa el texto con las expresiones necesarias.

(33) **Querido / Estimado / Saludos** solicitante;

Le (34) **agrado / agradezco / doy gracias** su interés en el puesto de tutor privado, fue (35) **encantador / agradable / un placer** conocerle el pasado mes durante la entrevista. Después de haber (36) **escuchado / realizado / considerado** con detenimiento las distintas (37) **peticiones / solicitudes / entrevistas** recibidas, me (38) **complace / alegra / gusta** escribirle para informarle de que estamos interesados en (39) **darle / proponerle / ofrecerle** el puesto, inicialmente con un (40) **trabajo / contrato / sueldo** sujeto a seis meses de prueba, a (41) **tiempo / temporada / jornada** parcial y ampliable a un año más una vez finalizado este período.

Figura 6. Ejercicio de léxico tematizado.

Ficción 2: divulgación científica

En esta selección de tareas se combinan, de nuevo, aspectos tradicionales sumativos (la comprensión y aplicación del imperativo) con otros más creativos: la creación de una campaña de sensibilización para redes sociales.

Como se puede ver en la Fig. 7, el peso de cada tarea representa la sofisticación e involucración requeridas. Por igual, las instrucciones promueven el uso de fuentes necesarias, justifican la metodología e instruyen sobre las expectativas de evaluación.

- **IMPORTANTE:** Este trabajo es un **paquete de revisión** para ayudarte a mantener el contacto con el idioma y aplicar los conocimientos adquiridos en clase; no lo completes en un solo día - complétalo en distintas sesiones durante las próximas dos semanas.

Peso de cada componente

Parte 1: 20% Tests de gramática (antes de completarlos, revisa las carpetas de materiales de la última semana del curso)

Parte 2: 40% Escucha y producción oral

Parte 3: 40% Escritura

El peso de cada componente representa la sofisticación de cada ejercicio y el tiempo que debes dedicarle.

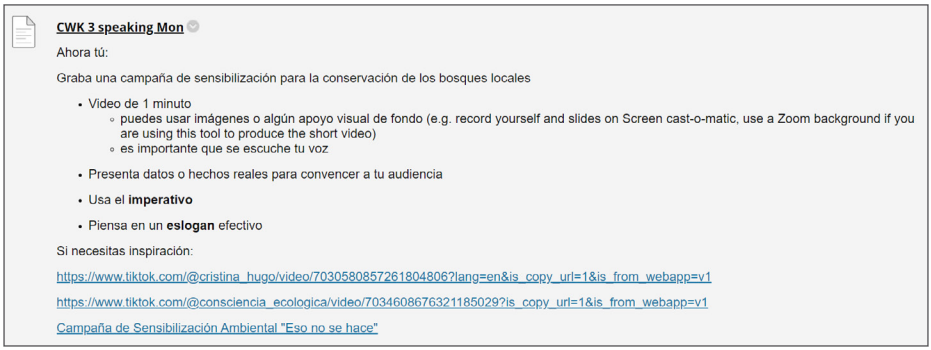
Puedes completar las tareas en el orden que prefieras pero es esencial que antes de empezar revises los materiales que encontrarás en la carpeta de la Semana 11.

Parte 1 (gramática - tests automáticos en Blackboard) Esta parte consiste de varios ejercicios de tiempo limitado que tendrás que completar bajo condiciones de examen para comprobar tu corrección linguística a la hora de conjugar y de organizar la sintaxis.

Partes 2 & 3 (subir un documento a Blackboard) Estos son ejercicios productivos donde aplicarás las estructuras gramaticales que has visto en clase este trimestre. Te animamos a que uses un diccionary y las tablas de conjugación de Wordreference cuando lo consideres necesario.

Figura 7. Descripción Trabajo 2: el mundo de la ciencia.

La progresión de esta tarea es acumulativa; cada componente prepara al alumnado para completar el siguiente paso. Así, se va desde la preparación independiente de un tema gramatical (evaluado automáticamente por la plataforma), a una audición que contextualiza la temática y proporciona un corpus léxico, a la producción de un video siguiendo modelos incluidos en las instrucciones e integrando la gramática y el léxico de los ejercicios anteriores (Fig. 8).



CWK 3 speaking Mon

Ahora tú:

Graba una campaña de sensibilización para la conservación de los bosques locales

- Video de 1 minuto
  - puedes usar imágenes o algún apoyo visual de fondo (e.g. record yourself and slides on Screen cast-o-matic, use a Zoom background if you are using this tool to produce the short video)
  - es importante que se escuche tu voz
- Presenta datos o hechos reales para convencer a tu audiencia
- Usa el **imperativo**
- Piensa en un **eslogan** efectivo

Si necesitas inspiración:

https://www.tiktok.com/@cristina_hugo/video/7030580857261804806?lang=en&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

https://www.tiktok.com/@consciencia_ecologica/video/7034608676321185029?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

Campaña de Sensibilización Ambiental "Eso no se hace"

Figura 8. Tarea de producción oral.

En esta tarea se promueve la autonomía del alumnado. Así, eligen el contexto y la temática (problemas ecológicos locales, datos reales), las herramientas (TikTok, presentaciones narradas) y las estrategias relevantes de comunicación en redes sociales para crear su propia campaña dirigida a audiencias de edades similares. A través de las distintas partes de esta tarea, se consolidan modelos gramaticales y de género, se utiliza el léxico científico-técnico y se desarrollan habilidades de síntesis y persuasión.

La mayoría de los estudiantes se involucró en la ficción, jugando y explorando las posibilidades de la tecnología, aplicando estrategias de aprendizaje profundo y desarrollando su competencia simbólica. Como en una representación teatral, se usaron fondos de pantalla apropiados, vestimenta, música, emojis o se editaron los videos en la posproducción para adaptarlos a las expectativas de la audiencia y crear presentaciones más interactivas. El uso de estas estrategias mostró cómo el alumnado había empleado su capital comunicativo preexistente – su conocimiento de las redes sociales, de las *apps*, modas y discursos existentes

en red. Las rúbricas empleadas (ver Fig. 9), de tipo analítico, es decir, con un desglose de criterios y de niveles de desempeño detallado, evaluaban por separado cada componente de la tarea, reconociendo, según el caso, la creatividad o el esfuerzo (la involucración con la tarea), no solo la corrección gramatical.

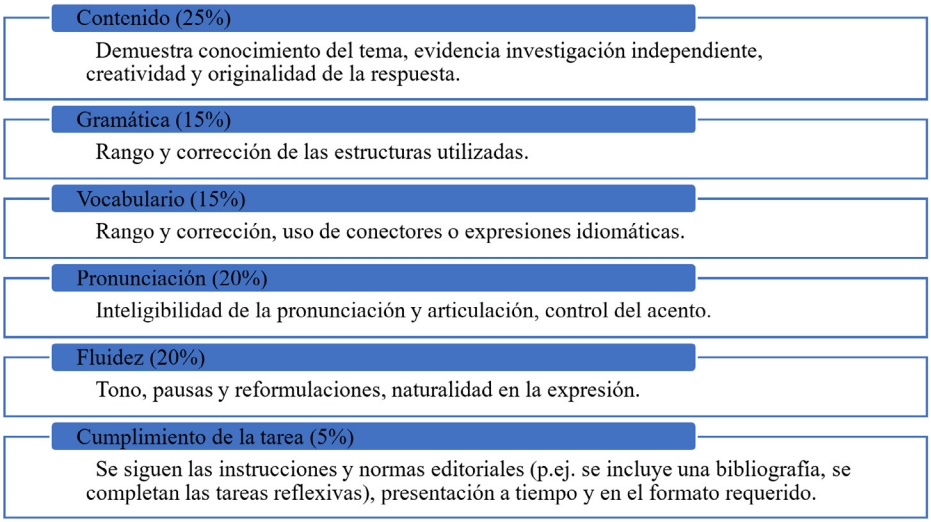


Figura 9. Esquema de la rúbrica que se utilizaría para la producción oral. Se incluyen los aspectos a evaluar, su peso y una descripción holística de cada criterio que se evaluaría, a su vez, usando una escala de 7 puntos (excelente-insuficiente).

Si se contrastan ambas secuencias con los requerimientos de la evaluación para el aprendizaje identificados en la literatura (Sambell y otros, 2019; Villarroel y otros, 2020), encontramos, pues, que las tareas son auténticas (reflejan las disciplinas del alumnado, sus intereses) y los procesos para completarlas también (herramientas, entornos y modelos de comunicación). Por igual, ofrecen un reto que se ha de superar independientemente con el apoyo de un andamiaje pedagógico y con unas expectativas de evaluación transparentes en las que se reconoce no solo la corrección lingüística, sino también la creatividad y la involucración.

CONCLUSIONES

La aplicación de esta tipología de evaluación es un proceso en continuo desarrollo y revisión para responder a las necesidades prácticas y las limitaciones del entorno académico y tecnológico.

La introducción en Blackboard de rúbricas analíticas con criterios claros, indicadores de competencia desglosados y puntajes únicos asociados a los niveles de logro oficiales ha facilitado las decisiones de evaluación cualitativa, haciéndolas más rápidas y transparentes. La justificación de la puntuación es accesible para el alumnado y guía también al profesorado, promoviendo que se evalúe más allá de la corrección lingüística, premiando el compromiso, reconociendo el esfuerzo y el progreso individual. El proceso de *feedback* y *feedforward* se vuelve más estratégico: las secciones que solo requieren una corrección básica se automatizan, eliminando el error humano y trasladando la carga de trabajo del profesorado a la provisión de comentarios cualitativos personalizados relacionados con las competencias de comunicación, las simbólicas y las de aprendizaje. Con la formación del alumnado en el uso de recursos y herramientas de aprendizaje independiente, y con la comunicación de objetivos y expectativas de aprendizaje, se promueve la autorregulación. La variedad de criterios evaluativos permite, también, demostrar a cada estudiante en cuáles destaca, no solo indicar aquellos que necesiten mejoría. Con la inclusión de tareas auténticas, completadas usando herramientas familiares, no solo se potencia la presencia cognitiva, sino que se ataja la cuestión del plagio, ya que los estudiantes perciben el valor – y validez – de la evaluación para su aprendizaje. Gracias a la ficción narrativa y la gamificación de las actividades, se elimina la ansiedad: el alumnado practica la comunicación en un entorno de prueba en el que se juega a *ser* y a crear sin restricciones de tiempo, a su propio paso. Se potencia además la autonomía y el sentido de agencia: la preparación de cada uno de los componentes de las tareas y la elección del contenido recae sobre el alumnado.

A nivel administrativo y de diseño se facilitan ciertos procesos: la plataforma virtual se convierte en repositorio único de información, la adjudicación de notas numéricas se armoniza y es más transparente. Blackboard, además, permite crear un repositorio de rúbricas fácilmente adaptables a distintas tareas. Una vez establecido el andamiaje

pedagógico y la coherencia narrativa que dota de consistencia a cada paquete de trabajo, las ficciones se pueden adaptar a los requisitos lingüísticos o a la actualidad del contexto de enseñanza.

Los comentarios anecdóticos del estudiantado confirman que el componente creativo hace las tareas más atractivas y aumenta la motivación. Sin embargo, todavía existe una preferencia por tipologías evaluativas menos sofisticadas y memorísticas con las que se busca consolidar aspectos formales del lenguaje. Esto parece indicar que la evaluación misma sigue percibiéndose como fin del aprendizaje. Si bien el tipo de tareas propuestas requiere de una mayor inversión cognitiva por parte del alumnado, a la larga, estas promueven de manera más efectiva el desarrollo de estrategias de aprendizaje y competencias simbólicas aplicables a la vida real y generan un círculo virtuoso de interacción profunda con la materia dentro y fuera de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Agustí, M. (2019). 'En la universidad, ¿cómo mejorar la evaluación formativa mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación?', *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2, 521-529.

Bellezza, A. (2020). 'Developing performative competence and teacher artistry: a pedagogical imperative in the multicultural classroom,' *L2 Journal*, 12(3). doi: 10.5070/l20046068.

Black, P. y Wiliam, D. (2009). 'Developing the theory of formative assessment', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5.

Blumer, H. (1954). 'What is wrong with social theory?', *American Sociological Review*, 18, 3-10.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). 'Aligning assessment with long-term learning', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050.

Bowen, G. A. (2006). 'Grounded theory and sensitizing concepts', *International Journal of Qualitative methods*, 5(3), 12-23.

Brown, S. y Sambell, K. (2020). *Writing Better Assignments in the Post-Covid19 Era: Approaches to Good Task Design* [en línea]. <https://sally-brown.net/kay-sambell-and-sally-brown-covid-19-assessment-collection/> (12 de junio de 2022).

Byram, M. (2009). 'The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education', en Deardorff, D. K. (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE, 321-332.

Cabero, J. y Valencia, R. (2021). 'Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender', *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 217-227. doi: https://doi.org/10.46661/ijeri.5246.

Centro Virtual Cervantes (sin fecha). *Función de la Evaluación* [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm> (21 de diciembre de 2022).

Critchley, M., Illingworth, J. y Wright, V. (2021). *Survey of Language Provision in UK Universities in 2021* [en línea]. https://aulc.org/aulc-surveys/ucml-aulc-survey-of-language-provision-uk-universities-2021/ (12 de junio de 2022).

Dysthe, O. (2004). 'The challenges of assessment in a new learning culture', *NERA/NFPF32 Conference*. Bergen. doi: 10.4324/9780203942185.

Escalona Sánchez, U., Medina Betancourt, A. R. y Escalona Reyes, M. (2013). 'El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria', *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 122-132.

Fernández, S. (2017). 'Evaluación y aprendizaje', *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24. https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/movil/

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). 'Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education', *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071.

Garrison, D. R. y Cleveland-Innes, M. (2005). 'Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough', *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_2.

González-Becerra, I. (2017). 'Language learning among STEM students: motivational profile and attitudes of undergraduates in a UK institution', *The Language Learning Journal*, 47(385–401), 1-17.

González Becerra, I. y Del Río Alcalá, B. (2022). 'Lessons from a distanced stage: embedding a Zoom-mediated drama workshop in a language classroom', *L2 Journal*, 14(3). <https://escholarship.org/uc/item/9z33n03n>.

Gunawardena, C. N. (2004). 'Designing the Social Environment for Online Learning: The Role of Social Presence', en Murphy, D. y otros (eds.) *Distance Education and Technology: Issues and Practice*. Hong Kong: Open University of Hong Kong Press, 255–270. <https://digitalrepository.unm.edu/ulls_fsp>.

Kramsch, C. (2006). 'From communicative competence to symbolic competence', *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

Lanier, A. (2021). *Creating Community in Online Learning Contexts* [en línea]. <https://distancelearninglanguage.wordpress.com/creating-community-online/ (6 de junio de 2021)>.

Oerther, D. B. y Peters, C. A. (2020). 'Educating heads, hands, and hearts in the COVID-19 Classroom', *Environmental Engineering Science*, 37(5), 303. doi: 10.1089/ees.2020.0161.

Palacios Martínez, I. y otros. (2019). 'Comunidad de indagación', *Diccionario Electrónico de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas* [en

línea]. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/comunidad-indagacion> (21 de abril de 2023).

Pitt, E. y Quinlan, K. M. (2021). *Impacts of higher education assessment and feedback policy and practice on students: a review of the literature 2016-2021* [en línea]. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/impacts-higher-education-assessment-and-feedback-policy-and-practice-students-review> (25 de julio de 2022).

Prieto, J. M. (2020). 'Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios', *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99.

Sambell, K. (2013). 'Engaging Students Through Assessment', en Dunne, E. y Owen, D. (eds) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education.* Bingley: Emeral Group Publishing Limited, 379–396. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3907/1/Sambell_EngagingStudentsVia.pdf>.

Sambell, K., Brown, S. y Race, P. (2019). 'Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities', *Italian Journal of Educational Research*, 9744, 45-62. doi: 10.7346/SIRD-1S2019-P45.

Sangrá, A. (2020). 'Enseñar y aprender en línea: superando la distancia socia'l, *Webinar UOC. Docencia no presencial de emergencia*. UOC Universitat Oberta de Catalunya (Youtube). <https://www.youtube.com/watch?v=PLdsALbmTlg&t=1s> (22 de diciembre de 2022).

Sanmartí Puig, N. (2010). 'Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje', *Aula de Innovación Educativa*, 192(junio), 26–29.

Tirado-Morueta, R., Hernando-Gómez, Á. y Aguaded, I. (2011). 'Comunidades de aprendizaje a través de plataformas de teleformación', *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 99-120.

Villarroel, V. y otros (2020). 'Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests', *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 38-49. doi: 10.1080/14703297.2018.1564882.

Vinall, K. y Heidenfeldt, W. (2017). 'Symbolic competence from theory to pedagogical practice', *L2 Journal*, 9(2), 107-120.

Vodanovic, S. (2020). *Deja que los perros ladren / El senador no es honorable / El delantal blanco*. Santiago de Chile: Zig Zag.

CAPÍTULO 5. CONVIERTE UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA CAZA DEL TESORO

Mónica Martín Castaño
Universidad de Warwick

RESUMEN

Este artículo ofrece una propuesta didáctica que explica cómo convertir ejercicios de comprensión lectora y gramática en una caza del tesoro. Este juego, que puede adaptarse fácilmente a varios niveles, está formado por varias tareas de comprensión lectora y de gramática (conocidas en el juego como "pistas"). El alumnado ha de superar un número de pruebas en equipo para obtener un código que abrirá un candado. El juego comparte características con una sala de escape, pero el objetivo final no es salir de una sala, sino obtener una recompensa en forma de "tesoro". Esta actividad ya ha sido puesta a prueba en el aula con muy buena acogida por parte del alumnado. El contexto es: clases de ELE para estudiantes que cursan español como asignatura optativa en la Universidad de Warwick (niveles B1 y B2). Varias destrezas se practican de forma lúdica: las destrezas de producción oral y comprensión auditiva son necesarias para argumentar cómo han llegado a sus deducciones y escuchar activamente las explicaciones del resto de miembros del grupo. Además, la comprensión lectora y el conocimiento de aspectos gramaticales vistos en clase son esenciales para resolver las pistas. Por otra parte, se ponen en práctica otras habilidades transferibles como la gestión del tiempo, la cooperación y trabajo en equipo, o la capacidad de resolución de problemas.

PALABRAS CLAVE

Caza del tesoro, gamificación, sala de escape, comprensión lectora, colaboración.

ABSTRACT

This article explains how to transform a reading comprehension and grammar exercise into a treasure hunt game that can be easily adapted to various levels. This treasure hunt game consists of various reading comprehension and grammar exercises, presented as "clues", that students must complete successfully to obtain a code that will enable them to open a padlock. This game shares some similarities with an escape room; however, the aim of the game is not to escape from a room, but to obtain a "treasure". This activity has been successfully piloted with different groups of undergraduate students taking Spanish as an optional module at the University of Warwick (levels B1 – B2). Students can develop several skills in a fun environment: speaking and listening skills are practised when students justify their answers and when they listen actively to their peers. Furthermore, reading comprehension skills and knowledge of grammar are essential to solve the clues correctly. Other transferrable skills are also developed, like time management, cooperation and teamwork, or problem-solving skills.

KEYWORDS

Treasure hunt, gamification, escape room, reading comprehension, collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que se describe en este artículo fue concebida como un conjunto de actividades que simulan un juego de sala de escape, o *escape room*. Nicholson (2015) define este concepto como un juego de acción en el que los jugadores trabajan en equipo y descubren pistas, resuelven acertijos y completan tareas en una o más salas para llegar al objetivo final, que normalmente consiste en escapar de una sala antes de alcanzar un límite de tiempo establecido por el juego.

Debido a razones logísticas, intentamos diseñar una actividad lúdica similar que no supusiera abandonar la sala donde tiene lugar la clase de español, pero cuyo objetivo final resultara igual de innovador y emocionante para el alumnado. De este modo, surgió la idea de llevar a la sala un "tesoro" custodiado por un candado que solo se puede abrir con un código secreto. Para conseguir dicho código, el alumnado ha de completar una secuencia de actividades de comprensión lectora y de revisión de aspectos gramaticales estudiados durante el curso.

Si bien hay autores que utilizan el término *escape room* educativo aun cuando el objetivo del juego no es salir de una sala (Martínez-Borobio y Nakova-Katileva, 2020; Martín- Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021), en este artículo se opta por *caza del tesoro*, puesto que evoca una imagen muy similar a la dinámica del juego. La palabra "tesoro" ayuda a generar interés y entusiasmo, ya que cuando se le explica al alumnado en qué consiste la actividad, se presenta el cofre (o en su defecto mochila, bolsa o caja) que contiene el tesoro que han de conseguir. Por otra parte, esta nomenclatura evita generar falsas expectativas que se podrían crear si se presenta la actividad con el nombre de *escape room*, puesto que técnicamente no se abandona la sala en la que se realiza la propuesta didáctica. En cualquier caso, se trata de una actividad lúdica que tiene como objetivo desarrollar diferentes destrezas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción oral, al mismo tiempo que se repasan conceptos gramaticales cubiertos durante el curso.

Ryan (2019) señala que, desde un enfoque centrado en el alumno, la motivación es la base del proceso de aprendizaje. Ortiz-Colón y otros (2018) sugieren que el uso adecuado de actividades que tienen elementos lúdicos en la clase puede incrementar la motivación y el aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, mencionan otros beneficios, como la socialización por medio de la interacción e interactividad. En la caza del tesoro que proponemos hay un componente interactivo muy importante. Los estudiantes no pueden acceder al código secreto sin colaborar con sus compañeros de equipo. El trabajo en grupo, la cooperación y la colaboración entre los miembros del equipo son fundamentales en esta actividad, como se detallará en el siguiente apartado. Por su parte, Stollhans (2020: 29) enfatiza que al participar en un juego de escape se desarrollan otras habilidades transferibles además del trabajo en

equipo, como la gestión del tiempo, las habilidades comunicativas y la capacidad de resolución de problemas.

Esta propuesta didáctica puede considerarse una actividad gamificada, si nos atenemos a la definición de gamificación que propone Werbach (2014): el proceso de transformar un ejercicio en algo que se asemeja a un juego. El autor explica que no todas las actividades que contienen elementos propios del juego son actividades gamificadas. Por ejemplo, un elemento propio de los juegos es otorgar una puntuación a los jugadores. Los exámenes otorgan una puntuación al alumnado, pero esto no los convierte en actividades gamificadas. La clave de la gamificación es crear actividades divertidas y atractivas que resulten ser un desafío competitivo (Werbach, 2014: 4).

Con respecto al nivel de complejidad de los retos planteados en una actividad educativa gamificada, Jaramillo Castro y Castellón Aguado (2012) alertan sobre la importancia de dar con el nivel de complejidad adecuado, ya que, si las tareas son demasiado sencillas, pueden provocar la falta de interés entre el alumnado. Por otro lado, si son demasiado difíciles, pueden provocar frustración. En ambos casos, en lugar de generar motivación, pueden resultar en la pérdida de la misma, por lo que es muy importante, cuando se diseña o se selecciona una actividad lúdica para la clase de español, que se adapte al perfil de estudiantes con el que se quiera emplear esa actividad. Diseñar o elegir un juego de forma adecuada supone un esfuerzo por parte del profesorado, dado que las actividades gamificadas que se llevan a la clase "deben estar planificadas previamente y ligadas a objetivos didácticos concretos, debiendo plantearse para un determinado contenido y según las características del grupo de estudiantes al que se dirige" (Pegajalar Palomino, 2021: 182).

La caza del tesoro que se presenta en este artículo se ha implementado en clases de nivel B1 y nivel B2 en el Centro de Lenguas de la Universidad de Warwick, durante los cursos 2018-19 y 2021-22. Es importante señalar que se ha realizado solo en un contexto presencial, no se ha adaptado a un entorno virtual, pero sería interesante explorar en el futuro cómo se pueden incorporar herramientas digitales a esta actividad. Los alumnos que han realizado esta caza del tesoro estudian español como asignatura optativa. El perfil de los estudiantes es muy diverso,

ya que estudian diferentes carreras (Derecho, Política, Empresariales o Matemáticas); hay una diversidad de primeras lenguas (inglés, francés, italiano, portugués, ruso, hindi, alemán); en el mismo grupo hay estudiantes de todos los cursos (primer año, segundo año, tercer año, y cuarto año); por último, tienen destrezas diferentes (por ejemplo, hay estudiantes que tienen un gran control de la gramática, pero otros tienen una mayor comprensión de vocabulario). El número de alumnos de las clases en las que se ha puesto a prueba esta caza del tesoro varía entre 12 y 18 estudiantes. El hecho de tener un número de estudiantes relativamente reducido posibilita que la tutora o tutor pueda supervisar en qué punto de la actividad se encuentra cada equipo e intervenir con su ayuda si lo considera necesario.

Esta propuesta gamificada fue ideada con el fin de ser empleada en una clase de repaso al final del curso, antes de los exámenes, para que el alumnado realice ejercicios similares a los que pueden aparecer en las pruebas de evaluación de una manera más entretenida, motivadora e interactiva en oposición a la realización de los mismos ejercicios de manera individual en un papel, sin ningún tipo de interacción ni interactividad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se presentan los materiales creados para esta caza del tesoro. En primer lugar, se muestra cómo se presenta la narrativa de la propuesta a la clase. En segundo lugar, se explica de forma detallada qué tipo de ejercicios de comprensión lectora y de gramática se proponen, y se describen cómo son las pistas que tienen que resolver los estudiantes. También se ofrecen alternativas que se puedan adaptar mejor a otros niveles.

2.1. Narrativa de la propuesta

No puede haber una caza del tesoro sin tesoro. Por lo tanto, antes de proyectar en la pantalla digital el mensaje que aparece en la Figura 1, se muestra a los estudiantes una mochila custodiada por un candado de cuatro dígitos. Dentro de la mochila hay pequeños regalos. En las actividades pilotadas el tesoro consistía en productos alimenticios típicos de países hispanohablantes (chocolate de Ecuador, ChupaChups

de España…), pero el contenido de la mochila es un misterio que solo se puede resolver cuando se abre el candado. Una vez se consigue captar la atención del alumnado, se proyecta en la pizarra digital la imagen que se ve en la Figura 1:

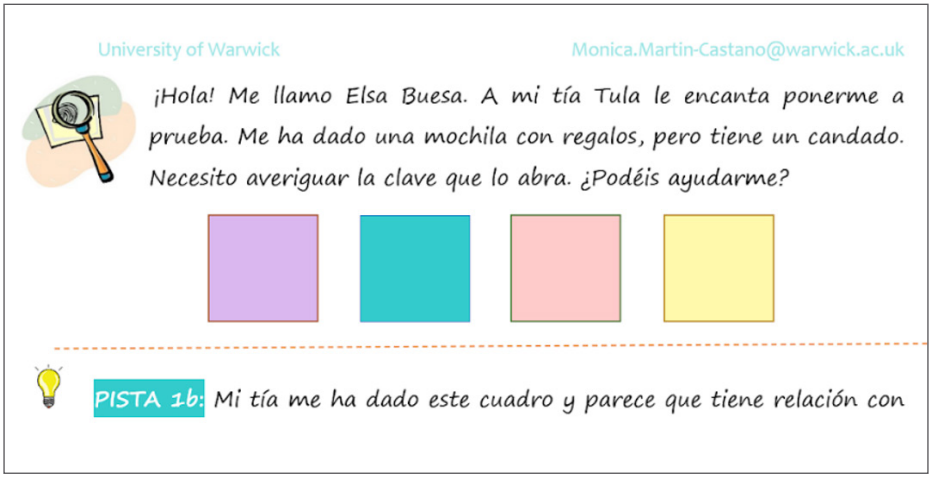


Figura 1. Narrativa de la propuesta.

Tras plantear el misterio que tienen que resolver, se crean grupos de 3 o 4 personas (dependiendo del número de estudiantes que haya en la clase). Dado que cada estudiante tiene destrezas diferentes, el grupo se enriquece con lo que aporta cada integrante del equipo. Los equipos compiten entre sí, ya que solo el primer equipo que resuelva el código final se hará con el tesoro. Se propone que la caza del tesoro se haga al final del curso, por lo que sugiere que el profesorado, si conoce bien al grupo, puede hacerse cargo de la distribución de los equipos, para asegurarse de que estén equilibrados.

Los colores de cada caja de la Figura 1 son parte del juego propuesto. La referencia a los colores se puede eliminar completamente para asegurar que la actividad sea más accesible (en este caso, se presentan las cajas de la Figura 1 en color blanco). No obstante, añade un grado de complejidad superior a la actividad y contribuye a desarrollar la capacidad de resolución de problemas. Al final de la sección 2.2 se aborda el papel de los colores en el juego.

2.2. Materiales: ejercicios y pistas

Después de contextualizar la actividad y crear los grupos, cada equipo recibe únicamente el primer ejercicio que tiene que realizar. La razón por la que no se entregan todos los ejercicios a la vez es para evitar que cada miembro del grupo se encargue de realizar una actividad diferente con el objetivo de resolver el código secreto en un menor tiempo. El objetivo pedagógico de la actividad es que todos los integrantes del equipo realicen todas las actividades y así practiquen y consoliden diferentes aspectos de la lengua española. Es importante explicar al alumnado que todos los miembros del equipo tienen que realizar todas las actividades y que no pueden recibir el siguiente ejercicio o la siguiente pista si no están todos de acuerdo con la respuesta final. Para argumentar al resto del equipo por qué creen que su respuesta es correcta y para comprender las explicaciones de sus compañeros tienen que poner en práctica sus habilidades comunicativas en español (o en otra lengua, si los destinatarios de esta propuesta gamificada son principiantes de español).

La caza del tesoro que se propone en este artículo consta de una secuencia de cinco actividades. Algunas actividades están compuestas por dos documentos separados: un ejercicio que el grupo tiene que completar y una pista que se puede resolver con la ayuda de las respuestas del ejercicio. En otras actividades, el ejercicio y la pista se entregan en forma de un único documento.

2.2.1. Actividad 1: Actividad de comprensión lectora, opción múltiple

Se presenta un texto adecuado para el nivel, seguido de un ejercicio de preguntas con opción múltiple. Se puede emplear un ejercicio diseñado específicamente para esta actividad, o se puede utilizar uno ya existente. Hay una amplia selección disponible, ya que es uno de los ejercicios de comprensión lectora más clásicos. La única diferencia con un ejercicio de opción múltiple convencional, a la hora de diseñar el ejercicio, es que hay que modificar las letras que se usan para enumerar las opciones. Es decir, en lugar de presentar cada pregunta con tres opciones, todas “a, b, c”, las opciones deberían ser “a, b, c” para la primera pregunta, “d, e, f” para la segunda pregunta, “g, h, i” para la tercera pregunta, etc. Solo de este modo la pista 1.b (Fig. 3) tiene sentido. La Figura 2 ilustra

cómo se presentan las preguntas y las posibles opciones de este ejercicio (nótese que el uso de la negrita es solo para facilitar a los lectores del presente artículo la comprensión de este ejercicio; la versión que reciben los estudiantes no tiene ninguna opción marcada en negrita).

1. El doctor Guerra...
a) quiere retrasar el proceso jurídico.
b) quiere evitar los trámites legales.
c) malentendió los trámites legales.

2. El doctor Guerra le agradece al paciente...
d) que llevase sus informes el día que tuvo lugar el encuentro.
e) que vaya a llevar sus informes a la reunión.
f) que lleve sus informes, si se reúnen.

3. El doctor Guerra trabaja...
g) en el sector de la sanidad pública.
h) en el sector sanitario, pero no se sabe si público o privado.
i) en el sector de la sanidad privada.

4. Como compensación, el doctor ofrece...
j) algunos servicios de forma gratuita.
k) servicios ilimitados en sus instalaciones.
l) una indemnización económica.

5. Las heridas del paciente fueron causadas por...
m) las malas condiciones de las instalaciones.
n) negligencias médicas.
ñ) una enfermedad dermatológica.

6. De la carta se desprende que el doctor Guerra...
o) no entiende el motivo de la denuncia.
p) da por solucionado el tema.
q) no estuvo conforme con la actuación de su equipo médico.

Figura 2. Ejemplo de preguntas con opción múltiple y soluciones.

Cuando todos los miembros del equipo completan el ejercicio de opción múltiple y todos están de acuerdo con las respuestas elegidas, reciben la pista ilustrada en la Figura 3:

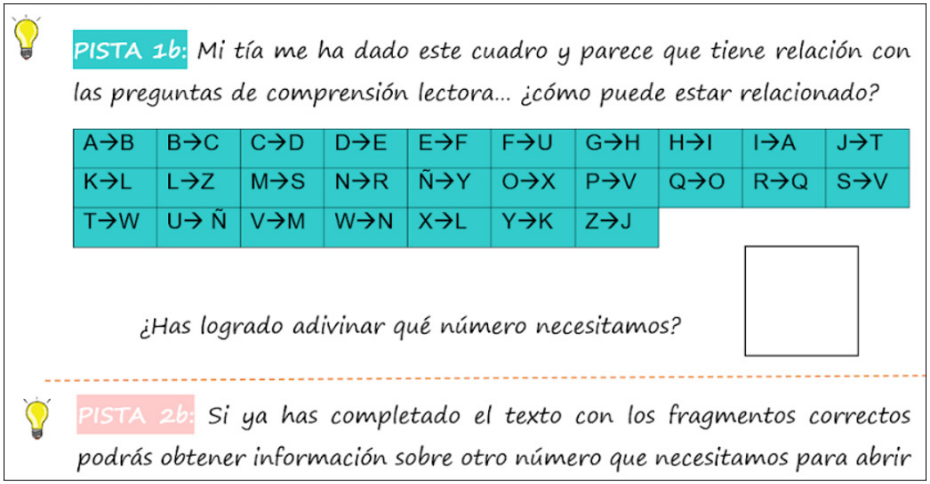


Figura 3. Pista 1.b. (código con alfabeto).

Para resolver este acertijo, es necesario que las respuestas del ejercicio 1 sean correctas. El alumnado tiene que emplear sus habilidades de resolución de problemas para deducir cómo usar esta pista. La clave está en sustituir las letras de las opciones correctas, por las letras que siguen la flecha. Por ejemplo, como se puede ver en la Figura 2, el ejercicio de opción múltiple empleado contiene seis preguntas. Las respuestas correctas son: 1.B - 2.F - 3.I - 4.J - 5.N - 6.Q.

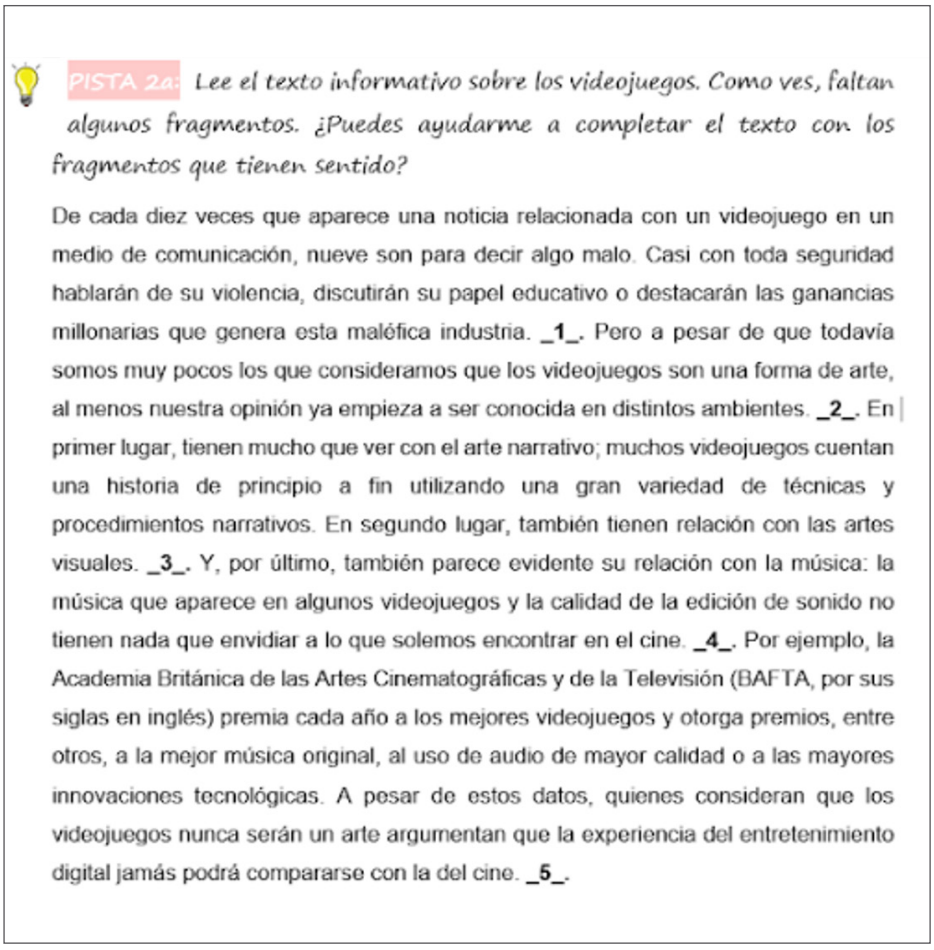
Si se analiza con atención la pista ilustrada en la Figura 3, observamos que cada letra corresponde a otra letra diferente. Por ejemplo, B equivale a C; F equivale a U; I equivale a A, etc. De este modo, cuando se sustituyen todas las letras que anuncian las opciones correctas, se llega a la siguiente palabra: CUATRO. Esta es la clave de uno de los dígitos necesarios para abrir el candado.

Es importante que el o la docente esté en todo momento pendiente de en qué punto del juego está cada equipo. Si ve que un equipo necesita considerablemente más tiempo que el resto para resolver una pista, es necesario intervenir para que el reto no se vuelva demasiado difícil y, por lo tanto, la actividad pierda su carácter motivador. Al fin y al cabo, es importante recordar que el elemento de juego tiene como objetivo hacer la actividad más estimulante, pero no debe restarle importancia al verdadero objetivo del ejercicio: desarrollar habilidades comunicativas en español y desarrollar la competencia de comprensión lectora.

2.2.2. Actividad 2: Texto incompleto con fragmentos sueltos

Conforme cada grupo obtiene el primer dígito, se le entrega el segundo ejercicio: un texto incompleto al que hay que añadir unas frases que se presentan fuera del texto, en un orden aleatorio. Este ejercicio sigue el modelo de la tarea 3 del examen de DELE B2.

Figura 4, página siguiente >



PISTA 2a: Lee el texto informativo sobre los videojuegos. Como ves, faltan algunos fragmentos. ¿Puedes ayudarme a completar el texto con los fragmentos que tienen sentido?

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. **_1_**. Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes. **_2_**. En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. **_3_**. Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine. **_4_**. Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. **_5_**.

Figura 4: Ejercicio 2 (texto incompleto. Adaptado de dele_b2_modelo0.pdf [cervantes.es]).

Las frases que aparecen sueltas tienen un símbolo para identificarlas (véase Fig. 5). Estos caracteres especiales se pueden encontrar fácilmente en el procesador de textos que se use para crear el ejercicio. Se puede incrementar la dificultad al ejercicio si se añaden más fragmentos de los necesarios.

Figura 5, página siguiente >

a. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.

b. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.

c. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.

d. En cambio, algunos de ellos cuentan con un hilo narrativo muy definido.

e. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

f. Esta posibilidad de interactuar les diferencia de otras artes.

g. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho "arte", épocas, costumbres y elementos de la vida real o ficción

h. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.

i. Por otra parte, consideran que son muy violentos.

Figura 5. Frases sueltas para insertar en texto incompleto (ejercicio 2).

Al igual que con la actividad de opción múltiple, hasta que todo el grupo no está conforme con la respuesta, no reciben la pista necesaria para dar con el segundo dígito. La Figura 6 muestra la pista 2.b:

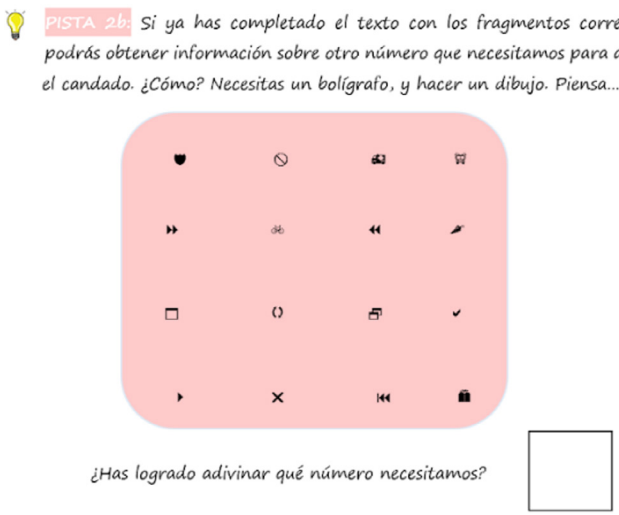


Figura 6. Pista 2b (símbolos).

Si se emplea un bolígrafo o lapicero para trazar una línea que conecta los símbolos adecuados (siguiendo el orden en el que los fragmentos correspondientes aparecen en el texto), aparece el número 1.

La mayor parte de los equipos que realizaron la actividad lograron resolver la pista sin ayuda de la docente. En los otros casos, se les resaltó a los estudiantes la relación entre los símbolos de los fragmentos insertados en el texto (en un orden particular) y los símbolos del cuadro y fácilmente dieron con la solución. El orden de los símbolos necesarios para crear el número se puede modificar para que el dígito resultante sea otro diferente, lo cual puede ayudar si el grupo ya ha realizado este tipo de tarea.

2.2.3. Actividad 3: Completa el texto con las letras que faltan

Este ejercicio se aprovecha para revisar aspectos de la lengua que suelen ser problemáticos (la concordancia de género, las conjugaciones, la ortografía…). El alumnado recibe el siguiente texto al que le faltan varias letras:

> Preta mucha atencón a este texto. En realidad, a est problema. Sucede algo exraño, ¿no cres? enso que e importanc que escribs lo que alta. Porque está claro que algo h desaparecido. Si o hacc, a lo mejor eso te ayud a descifrar esta pista.

Al mismo tiempo, el equipo recibe la pista 3b, ilustrada en la Figura 7:

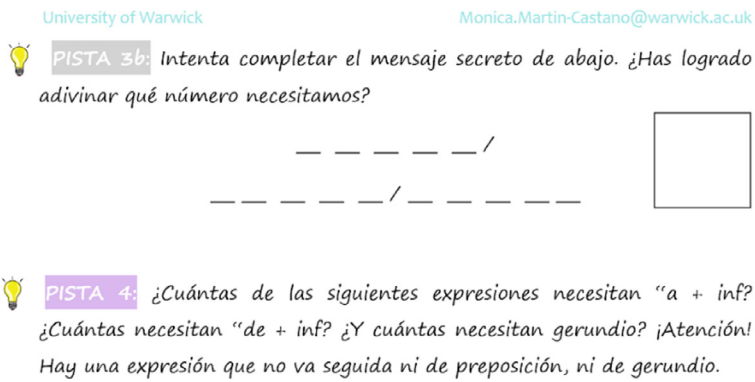


Figura 7. Pista 3b (mensaje con las letras que faltan del ejercicio 3)

Si el grupo completa correctamente el ejercicio, puede leer el siguiente mensaje:

> PreSta mucha atencIón a este texto. En realidad, a estE problema. Sucede algo exTraño, ¿no creEs? PIenso que eS importanTe que escribAs lo que Falta. Porque está claro que algo hA desaparecido. Si Lo haceS, a lo mejor eso te ayudA a descifrar esta pista.

Las letras que faltan en el texto forman el siguiente mensaje: "Siete. Pista falsa". Aunque al principio parece que se ha logrado adivinar otro número, en realidad tras resolver este ejercicio no se consigue ningún dígito del código. Es un ejercicio para añadir emoción a la actividad y para recordar de modo divertido algunos de los errores que el grupo debe evitar (por ejemplo, que la palabra problema es masculina, o que después de la expresión "es importante que" se ha de usar subjuntivo). El ejercicio puede eliminarse completamente de la caza del tesoro si no se dispone de mucho tiempo, o se puede aprovechar para que dé una pista real (por ejemplo, el mensaje puede ser "siete menos uno"; de modo que el número que se obtiene de esta actividad es seis).

2.2.4. Actividad 4: Perífrasis verbales

La Figura 8 ilustra esta actividad, en la que el ejercicio y la pista van unidos:

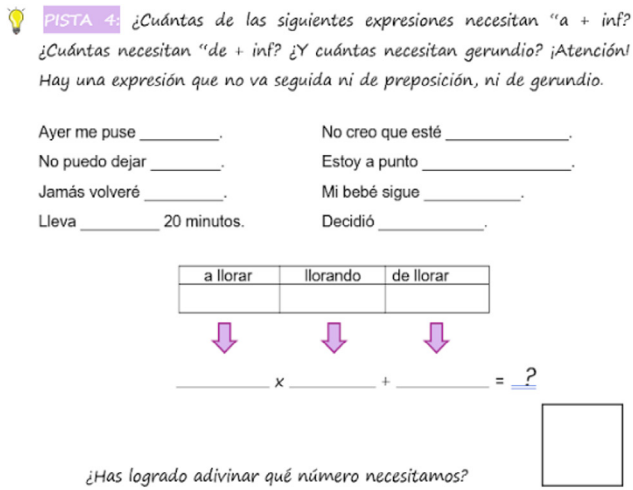


Figura 8. Pista 4 (perífrasis verbales).

2.2.5. Actividad 5: Completa el texto con la palabra que falta

En la última actividad, se les pide a los estudiantes que completen los huecos de un texto con una palabra que encaje en el contexto. A continuación, se muestra un ejemplo de lo que se propone:

> Betty la fea es una de las telenovelas **_1_** famosas de todos los tiempos. Betty (interpretada **_2_** la actriz América Ferrera) es **_3_** muchacha humilde y trabajadora que sufre burlas por su falta de estilo. La telenovela original latinoamericana tuvo muchísimo **_4_** en todo el mundo. La versión norteamericana **_5_** más cómica y fue muy popular gracias, en parte, a sus **_6_** secundarios.
>
> **_7_** Salma Hayek le encantó la versión original y por eso decidió producir la telenovela en EE UU. La actriz mexicana dijo que el humor y la pasión latinos están bien representados en la historia. Pero también **_8_** que algunos de los aspectos de la historia fueron polémicos. "Mucha gente estaba furiosa de que mostráramos a un hombre que vive en el país como ilegal. A mí me parece muy extraño que **_9_** muchos personajes que hacen el papel de asesino y nadie tiene problemas por ello, pese a que lo que hacen tampoco es **_10_,** pero ¡un inmigrante! No, prefieren apagar el **_11_**", dijo.

Una vez se ha resuelto el ejercicio, los estudiantes obtienen la pista 5b (véase Fig. 9):

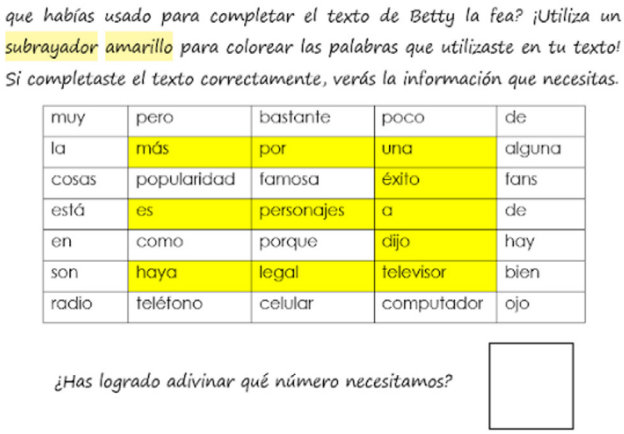
PISTA 5b: Mira esta tabla atentamente. ¿Puedes encontrar las palabras que habías usado para completar el texto de Betty la fea? ¡Utiliza un subrayador amarillo para colorear las palabras que utilizaste en tu texto! Si completaste el texto correctamente, verás la información que necesitas.

muy	pero	bastante	poco	de
la	más	por	una	alguna
cosas	popularidad	famosa	éxito	fans
está	es	personajes	a	de
en	como	porque	dijo	hay
son	haya	legal	televisor	bien
radio	teléfono	celular	computador	ojo

¿Has logrado adivinar qué número necesitamos? ☐

Figura 9. Pista 5b (tabla con palabras para el ejercicio 5).

La Figura 10 ilustra cómo se obtiene el último número de este acertijo:


que habías usado para completar el texto de Betty la fea? ¡Utiliza un subrayador amarillo para colorear las palabras que utilizaste en tu texto! Si completaste el texto correctamente, verás la información que necesitas.

muy	pero	bastante	poco	de
la	más	por	una	alguna
cosas	popularidad	famosa	éxito	fans
está	es	personajes	a	de
en	como	porque	dijo	hay
son	haya	legal	televisor	bien
radio	teléfono	celular	computador	ojo

¿Has logrado adivinar qué número necesitamos?

Figura 10. Solución de la actividad 5.

De este modo se obtienen los cuatro dígitos necesarios para averiguar el código secreto. No obstante, el orden de los números no se corresponde con el orden de las actividades, sino con los colores relacionados con cada ejercicio. Como indicamos previamente, los colores añaden un nuevo matiz a la resolución del misterio. Es necesario observar con atención la imagen que se proyecta en la pizarra digital (Fig. 1) y los colores relacionados con cada pista para saber con certeza el orden de los números que componen el código secreto y que abrirá el candado.

3. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta atractiva que pueda ser utilizada y adaptada fácilmente por otros docentes. Aunque se presenta una secuencia de cinco actividades, estas se pueden incrementar o reducir en vista del tiempo que se quiera dedicar a la actividad. Asimismo, el código secreto puede modificarse (incluso el número de dígitos) para adaptarse al contexto o para variar la actividad si se utiliza dos veces con el mismo grupo. Este artículo proporciona las herramientas necesarias para poder adaptar la propuesta a otros contextos.

El carácter lúdico e interactivo de esta caza del tesoro ayuda a que un ejercicio de comprensión lectora y de repaso de conceptos gramaticales sea más estimulante y motivador de lo que resulta cuando dicho ejercicio se presenta de forma tradicional. Además, favorece que se practiquen las destrezas de producción oral o comprensión auditiva, que a veces no están presentes cuando pensamos en un ejercicio tradicional de comprensión lectora. Esta actividad gamificada ha recibido muy buena acogida por parte del alumnado y se espera que pueda ser de utilidad para otros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Jaramillo Castro, O. y Castellón Aguayo, L. (2012). 'Educación y videojuegos', *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* 117, 11-19.

Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J. (2021). 'La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera'. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>

Martínez-Borobio, E. y Nakova-Katileva, E. (2020). 'L'escape room com a eina educativa per treballar la literatura a secundària: una proposta pràctica de Romeu i Julieta'. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 13 (2), 1-18.

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.* <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). 'Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión'. *Educação e pesquisa,* 44(1), 1-17.

Pegalajar Palomino, M.C. (2021). 'Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción

del estudiante'. *Revista de Investigación Educativa,* 39(1), 169-188. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.419481>

Ryan, S. (2019). 'Language Learner Motivation: What Motivates Motivation Researchers?' en Schwieter, J. & Benati, A. (eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press,* 404-429. doi:10.1017/9781108333603.018

Stollhans, S. (2020). 'Designing escape game activities for language classes' en Plutino, A.; Borthwick, K. & Corradini, E. (eds.). *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages.* Research-publishing.net, 27-32. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.40.1062>

Werbach, K. (2014). '(Re)Defining Gamification: A Process Approach'. *LNCS* 8462, 266-272. <https://ssrn.com/abstract=3578584>



Capítulo 6. Redes sociales para el aprendizaje de idiomas: Busuu y Wespeke para el aprendizaje de ELE

Miguel Ángel Saona Vallejos
Manchester Metropolitan University[1]

RESUMEN

La investigación en el uso de las Redes Sociales para el Aprendizaje de Idiomas (RSAI) es muy limitada en el campo del español como lengua extranjera (ELE). La mayor parte de esas RSAI se encuentra dominada por el inglés y solo existe una específica para el español. Esta investigación se centra en Busuu y Wespeke, dos RSAI que hasta el momento nunca han sido investigadas en la intersección de aprendizaje combinado (AC), ELE y educación superior. Dos preguntas clave (PC) guían esta investigación: **1)** ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI? **2)** ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE? La investigación llena varios vacíos en la bibliografía en relación con la dimensión social de las RSAI (Zourou, 2016). Se adoptó una perspectiva

[1] Este capítulo constituye un resumen de la tesis doctoral del autor; la misma que fue galardonada con el Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE-Routledge 2023, que consiste en su publicación en formato libro en Routledge Languages. El jurado destacó la originalidad e importancia del tema y la contribución que este trabajo hace a la bibliografía especializada sobre el español LE/L2.

ecológica para investigar las RSAI (Álvarez, 2016) y el AC (Hinkelman, 2018). Se usó un diseño de investigación exploratoria mediante un curso completo de ELE para veinte estudiantes principiantes mediante AC, en la Universidad del Centro de Lancashire (UCLan); se usó un método mixto para recolectar información a través de cuestionarios de experiencia del usuario, cuestionarios de evaluación de la plataforma, hojas de bitácora, y grupos de discusión, y se analizó mediante análisis temático y estadística descriptiva. La conclusión es que no todas las RSAI siguen un enfoque participativo ni tampoco el socio-constructivismo para el aprendizaje de lenguas (Vygotsky, 1978), como se anuncia en su publicidad, sino un enfoque estructuralista con ejercicios repetitivos de práctica, lo cual no favorece el aprendizaje comunicativo de ELE, proceso que el profesor debe guiar.

PALABRAS CLAVE

Redes sociales para el aprendizaje de idiomas; ELE; aprendizaje combinado; educación superior.

ABSTRACT

Research on Language Learning Social Networking Sites (LLSNS) and Spanish as a Foreign Language (SFL) has been limited to date. English as a Foreign Language has dominated LLSNS, and there is only one specifically focused on SFL. This research focuses on Busuu and Wespeke, two LLSNS not previously researched in the intersection of Blended Learning (BL) and SFL in the higher education sector. Two research questions guide the study: 1) What theories of SLA do LLSNS adhere to? 2) How do the features of LLSNS develop SFL learning skills? The study fills several gaps in the literature related to the social dimension of LLSNS (Zourou, 2016). It uses an ecological framework (Alvarez, 2016) to investigate how LLSNS can be used in a BL context (Hinkelman, 2018). An exploratory research design was used involving two stages in a blended Spanish beginners' course developed by the teacher-researcher at the University of Central Lancashire (UCLan) involving twenty students. A mixed-methods approach was designed to collect data via user experience questionnaires, feedback questionnaires, logon sheets and focus groups, and analysed by thematic

analysis and descriptive statistics. The conclusion is that, while LL-SNS are often promoted in line with social constructivist language learning principles (Vygotsky, 1978) and a participative approach, findings suggest that not all LLSNS follow them. Instead, many tend to rely on behaviourist exercises involving repetitive practice, which does not favour the communicative learning of SFL, a process that the teacher should guide.

KEYWORDS

Social Networking Sites for Language Learning; Spanish as a Foreign Language, Blended Learning, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, las RSAI se han relacionado con contextos de aprendizaje autónomo de idiomas (Abrahim y otros, 2018; Loewen y otros, 2019; Guillén, 2020); sin embargo, los aprendientes no tienen la oportunidad de interactuar con hablantes nativos y aprender de ellos. Para suplir esa interacción, esta investigación propone usar las RSAI como herramientas complementarias para la enseñanza de ELE a través del aprendizaje combinado (AC, parte de él presencial, y parte online). Diversos autores han señalado el socio-constructivismo como la teoría en que se basan las RSAI (Harrison y Thomas, 2009; Clark y Gruba, 2010; Liu y otros, 2015; Álvarez y Fernández, 2019; Rosell-Aguilar, 2018). Otros se refieren a la teoría sociocultural (Jee y Park, 2009; Brick, 2011; Gruba y Clark, 2013; Zourou y Lamy, 2013; Zourou y Loiseau, 2013). Otto (2017) se centra en la adquisición de lenguas sociocultural; mientras que Carhill-Poza y Kurata (2021) reconocen la colaboración social y el crecimiento sociocognitivo.

Álvarez (2016) concluyó que Busuu incluye características pedagógicas y principios de diversas teorías de aprendizaje de idiomas (conductismo, cognitivismo, constructivismo), entrelazados pero confrontados de manera simultánea y complementaria. Hinkelman (2018) sugirió un enfoque ecológico para el AC de lenguas.

La teoría predominante es que las RSAI se basan en el socio-constructivismo, y en línea con ella, estas son las funciones que las redes sociales deberían tener según Boyd y Ellison (2008) y Duffy (2011):

1. Crear un perfil
2. Añadir amigos
3. Buscar nuevos amigos
4. Crear un círculo de amigos
5. Comunicarse con otros en la red a través de múltiples medios
6. Subir contenidos generados por el usuario
7. Recibir comentarios de amigos sobre esos contenidos
8. Saber quién es quién en la red.

Se podría discutir que esas funciones fueron señaladas hace más de diez años y que las RSAI han evolucionado desde entonces. Sin embargo, esos rasgos continúan siendo fundamentales porque capturan el *ethos* intrínseco de una red social. Esas ocho propiedades se corresponden plenamente con el socio-constructivismo, pues todas ellas responden al aprendizaje mediante la interacción. No se puede negar que las RSAI han evolucionado, pero muchas han dejado de ser RSAI para convertirse en aplicaciones de aprendizaje de idiomas, como se demostrará a lo largo de este documento.

De la intersección de los puntos clave de esta investigación (RSAI, ELE y AC) se obtuvieron dos PC, que guían esta investigación:

(1) ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI?

(2) ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

Finalmente, esta investigación se centra en Busuu y Wespeke, dos RSAI que nunca han sido investigadas en la intersección de AC, ELE y Educación Superior. La Tabla 1 sintetiza su información básica:

	Busuu	**Wespeke**
Fundación	2008	2010
Usuarios	100 millones	5000 instituciones
Modelo	*Freemium*	
Idiomas	12	1
Niveles	A1 – B2 (MCER)	(ACTFL)

Tabla 1. Información básica de Busuu y Wespeke

Una vez definidos los términos clave de esta investigación, se desarrollarán los siguientes temas: investigación sobre las RSAI, metodología, análisis de Busuu, análisis de Wespeke, y conclusiones.

2. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS RSAI

Antes de referirnos a los diferentes estudios que se han realizado en la última década en el área de las RSAI, es pertinente citar la siguiente aclaración:

> Un reto fundamental del estudio de las redes sociales es que los diseñadores de estas herramientas innovan muy rápidamente en el tiempo y frecuentemente de manera inesperada. Dados los veloces cambios de las infraestructuras y el tiempo que toman las publicaciones académicas, la plataforma al momento de la toma de datos será probablemente diferente de su representación en la fecha de la publicación. Incluso las características que un investigador analice un año pueden simplemente desaparecer al año siguiente. Por tanto, dos estudios de una particular plataforma que producen diferentes resultados pueden no ser contradictorios, en realidad, pueden haber examinado lo que en esencia son dos contextos socio-técnicos diferentes (traducción libre de Ellison y Boyd, 2013: 58).

Si bien es cierto que el corpus de esta investigación estuvo compuesto de 39 artículos que estudiaron las RSAI desde 2009 hasta 2021, en la medida en que esta se centró en el aprendizaje de ELE, y por

cuestiones de espacio, solamente se van a resumir los artículos encontrados en la intersección de las RSAI y ELE, específicamente focalizados en Wespeke y Busuu; y, en respuesta a la aclaración inicial de Ellison y Boyd (2013), y para entender mejor el contexto, los resumiremos cronológicamente.

La revisión tecnológica de Guikema (2013) es el único estudio centrado en Wespeke. La autora resaltó la comunicación interpersonal como la principal actividad de dicha RSAI. Los aprendientes de idiomas se conectaban con hablantes nativos para discutir temas de interés comunes al mismo tiempo que desarrollaban una relación y se implicaban en oportunidades de auténtico intercambio cultural e idiomático. Las herramientas de mensajería instantánea y horarios permitían a los aprendientes encontrar y conectar con otros usuarios simple y efectivamente. Sobre todo, los botones "escríbelo", "más lento", "repítelo" o "replantéalo", que podían usarse en cualquier momento durante el chat, permitían a los aprendientes establecer estrategias de negociación de los significados, tales como pedir aclaraciones, replantear o asegurarse de la comprensión.

Chik (2015) analizó el aprendizaje recreacional de idiomas y las prácticas digitales, centrándose en los conceptos de posicionamiento y reposicionamiento. La autora prefirió usar la noción de 'posición' en lugar de 'rol' para entender los discursos. Desde su punto de vista, cuando los aprendientes se unen a una lección de Busuu, se les posiciona primero como parte de las operaciones mercantiles de la empresa, antes que miembros de una comunidad de aprendientes, según pretende Busuu en su página de bienvenida. La infraestructura de la plataforma se designó para posicionar a los usuarios de esta RSAI como consumidores bien sea de Busuu o productos o servicios de terceras partes a través de los anuncios. Más aún, se les recuerda constantemente a los usuarios las ventajas de convertirse en usuario premium previo pago. Los participantes de nuestro estudio no sufrieron estos inconvenientes dado que la empresa les permitió dicho acceso hasta tres meses después de terminar el estudio.

Kétyi (2015) realizó una evaluación práctica de Busuu en educación superior. Los resultados de su investigación mostraron que, en el momento

en que se realizó, Busuu y otras aplicaciones de aprendizaje de idiomas similares eran aún nuevas y desconocidas para los estudiantes. Finalmente, al menos un 29% de los participantes se mostró insatisfecho con la experiencia, mientras que un 15% estuvo satisfecho, y la amplia mayoría (57%) consideró a Busuu medianamente útil, pero no la aplicación definitiva para aprender idiomas, conclusión final con la que coincidieron los participantes de nuestro estudio.

La tesis doctoral de Malerba (2015) se centró en el aprendizaje de segundas lenguas en redes sociales, específicamente en interacciones informales en línea en Livemocha (es necesario aclarar que esta RSAI, que fue la primera creada como tal, dejó de existir en abril de 2016) y Busuu entre estudiantes de inglés, italiano y español. Sus resultados empíricos confirmaron una disminución gradual en el tiempo de participación de los aprendientes en las plataformas debido a contradicciones intrínsecas en las estructuras de esas comunidades, confirmando así los resultados previamente obtenidos por Orsini-Jones y otros (2013). Nuestra investigación obtuvo resultados similares, según mostraremos más adelante.

El informe encomendado por Busuu a Vesselinov y Grego (2016) es el único estudio que se centra estrictamente en ELE. Los autores analizaron la mejora en el aprendizaje de 144 aprendientes autónomos que usaron Busuu durante dos meses, con pre- y post-test usados como medidas comparativas. Según los autores, después del período de investigación, el 84% de los participantes había mejorado su competencia escrita, y el 75% había mejorado su competencia oral. Concluyeron afirmando que, de media, los usuarios de Busuu necesitan 22.5 horas de estudio para cubrir los requerimientos de un semestre universitario de ELE. Los resultados finales de nuestra investigación no coinciden con esas cifras.

Por su parte, Peckenpaugh (2018) escribió una revisión de Busuu centrada en la evaluación de un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses sobre la plataforma: el 81.6% de los estudiantes indicó que Busuu les ayudó a estar preparados para participar en clase, el 89.2% sostuvo que entendía mejor los conceptos gramaticales y un 63.2% destacó que Busuu les ayudó a mejorar su competencia oral. Contradiremos estos resultados en el punto 4, cuando nos centremos en Busuu.

Rosell-Aguilar (2018) publicó los resultados de una encuesta realizada dos años antes para evaluar la aplicación de Busuu por usuarios que estaban aprendiendo inglés y español autónomamente. La mayor expectativa de los participantes al descargarla fue mejorar sus destrezas orales (seleccionada por 15.6% de respondientes), seguida por las destrezas auditivas (13.6%), lectura (11.5%) y escritura (11.1%). La quinta expectativa más popular (con 10.8% de respuestas) fue tener fluidez en esa lengua estudiada; y con el mismo porcentaje para mejorar el vocabulario (10.8%), y seguida de cerca por gramática (9.8%) y destrezas de traducción (8.6%). La expectativa restante, seleccionada por 6.3% de los respondientes fue conocer gente para practicar el idioma. Cuando se les preguntó a los participantes por el área que creían haber mejorado más, el 27.7% seleccionó "vocabulario", opción que fue seguida por "conversación" (16.2%), "audición" (12.9%), "gramática" (11.1%), "lectura" (8.6%), "escritura" (7.6%), "pronunciación" (6.8%) y "traducción" (3.9%). Finalmente, el 5.1% de los participantes seleccionó como opción "ninguna".

Hasta la culminación de este estudio, la última revisión tecnológica de Busuu había sido realizada por Winans (2020). Se trató de una revisión genérica; sin embargo, mencionó algunos puntos importantes en relación con ELE. Resaltó que la lengua y las culturas deben verse como inseparables de la perspectiva sociocultural, por tanto, al usar afirmaciones amplias y privilegiar variedades estándares, se pierde la oportunidad de desarrollar competencia intercultural. El autor también mencionó los certificados de McGraw-Hill Educación que Busuu otorga a sus usuarios por cada nivel terminado. No obstante, también añadió que las pruebas son breves y no integrales, pues no evalúan la producción oral; por tanto, es difícil casar con fiabilidad el logro de un estudiante a un nivel determinado del MCER. Hay que añadir también que las pruebas solo están disponibles para los usuarios premium.

Finalmente, hay que resaltar que ninguna de las investigaciones resumidas se centró en la intersección de las RSAI, ELE y AC, y mucho menos en el desarrollo de las destrezas comunicativas de la lengua, el cual constituye el vacío que esta investigación busca llenar.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha indicado en la introducción, dos preguntas clave guían esta investigación: 1) ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI? 2) ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

Según Johnson y Onwuegbuzie (2004: 16), la investigación mixta usa el método y el sistema de la filosofía pragmática, y su lógica incluye el uso de la inducción (descubrimiento de modelos), deducción (prueba de teorías e hipótesis), y abducción (revelación y confianza en un conjunto de explicaciones para entender los resultados de esa investigación). Consecuentemente, para responder a las dos PC mencionadas, se siguió una estrategia abductiva fundamentalmente para describir y comprender los principios a los que las RSAI se adhieren (PC1); sin embargo, una estrategia deductiva también se aplicó para contestar a la PC1 y probar la tesis de Álvarez (2016), que proponía que Busuu cumplía con todos los requerimientos que una RSAI debería tener. Igualmente, también se puso a prueba la investigación de Vesselinov y Grego (2016) que afirmaba que 22.5 horas de uso de Busuu equivaldrían a un semestre universitario completo de ELE para pasar al siguiente nivel. Adicionalmente, se utilizó una estrategia inductiva para establecer generalizaciones y explicar cómo las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE (PC2).

En cuanto al diseño de la investigación, Creswell y Creswell (2018) lo definieron como los procedimientos que el investigador sigue para examinar un problema. Tradicionalmente, se consideran tres enfoques: cualitativo, cuantitativo, y métodos mixtos.

Específicamente, esta investigación adoptó un enfoque de investigación de acción (Edwards, 2021). En las ciencias sociales, la investigación de acción es un método mixto. Los educadores generalmente la usan para reforzar la práctica educativa. Sus métodos incluyen la acción, la evaluación, y la reflexión. Es un proceso para acumular evidencia para aplicar un cambio en la práctica. Su meta final es "habilitar y apoyar a los educadores en obtener prácticas pedagógicas efectivas para transformar la calidad de las decisiones y acciones educativas,

y consecuentemente reforzar la participación y el aprendizaje de los aprendientes" (Clark y otros, 2020: 16). Es fundamental resaltar que los resultados surgen conforme se desarrolla la acción; sin embargo, no son concluyentes o absolutos sino un proceso en curso (Koshy, 2010: 1-2).

En síntesis, esta investigación siguió un enfoque exploratorio de investigación [cual→cuan], lo que significa que empezó con la clasificación de las distintas RSAI existentes, seguida de la selección y desarrollo de variadas herramientas para recolectar información: cuestionarios, y grupos de discusión (Liu y otros, 2015), así como hojas de bitácora (Brick, 2013). Por tanto, a partir de los resultados obtenidos de la recolección y análisis de la información cualitativa se crearon variables para recolectar y analizar información cuantitativa.

La investigación, en total, tuvo dos fases:

1. Estudio piloto 1 (centrado en Busuu) y estudio piloto 2 (centrado en Wespeke) para contestar la PC1: ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI?

2. El estudio principal (centrado en Wespeke) para contestar la PC2: ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

El primer estudio piloto tuvo lugar en octubre-noviembre 2016, y duró cuatro semanas. Su objetivo era determinar los fundamentos teóricos de Busuu (PC1). Se escogió Busuu porque parecía ser la RSAI ideal a estudiar, pues había sido ya objeto de estudio de diversas investigaciones. Además, Busuu ofrecía ELE como uno de los doce idiomas a aprender en su plataforma y contaba con lecciones y materiales. Sin embargo, en la primera sesión del estudio piloto, el investigador descubrió que Busuu había cambiado su diseño para hacer la plataforma compatible con dispositivos móviles, lo que significó que las funciones sociales disponibles se habían recortado. Pese a ello, ya que toda la investigación se había planeado basada en los aspectos sociales de la plataforma, el investigador decidió continuar con el estudio y optó por Wespeke como la nueva RSAI a estudiar.

Posteriormente, el segundo estudio piloto se desarrolló en mayo-junio de 2017, y duró cuatro semanas. Su objetivo era determinar los fundamentos teóricos de Wespeke (PC1). Esta RSAI solía ofrecer lecciones y materiales en ocho lenguas extranjeras, pero desde comienzos de 2017 decidieron centrarse en inglés solamente. No obstante, pese a que no ofrecía ELE, la plataforma se usaba como punto de encuentro virtual para intercambio de idiomas. Aún más, Wespeke cumplía con todas las características que una red social debía tener según Boyd y Ellison (2008) y Duffy (2011). Sin embargo, este estudio piloto sirvió para mostrar la dificultad de conseguir una muestra de estudiantes de ELE B1 (MCER) para participar en el estudio; y para el estudio principal, el investigador tuvo que crear un curso intensivo de ELE para principiantes, ya que eran ellos a los que él tenía más fácil acceso.

El estudio principal no solo tuvo que centrarse en un nivel principiante de ELE, sino que también fue necesario aplicar un enfoque de aprendizaje de idiomas basado en tareas. Por tanto, se desarrollaron nuevos contenidos, y las herramientas de recolección de información tuvieron que readaptarse. El estudio principal se abrió al público en general y duró cinco semanas consecutivas de junio a julio de 2018. Su objetivo fue determinar las prestaciones de las RSAI que los aprendientes pensaban que les ayudaban a desarrollar aptitudes para el aprendizaje de ELE (PC2).

Los tres estudios se desarrollaron en la Universidad del Centro de Lancashire (UCLan), ubicada en el noroeste de Inglaterra. En los dos estudios piloto participaron estudiantes universitarios, y en el estudio principal, público en general. En el primer estudio piloto los participantes se obtuvieron a través de muestreo de conveniencia (estudiantes universitarios). Hubo 14 participantes; de los cuales siete tenían un nivel A1 (MCER), tres eran A2, dos B1, y otros dos B2. La media de edad era 33 años. De ellos, nueve eran mujeres, y cinco, hombres. En cuanto a sus lenguas maternas, 11 eran de habla inglesa, y los tres restantes, de otras lenguas. El nivel de estudios era más parejo: siete eran estudiantes universitarios, y los otros siete, graduados universitarios. En el segundo estudio piloto, los participantes se obtuvieron mediante muestreo intencional, es decir se seleccionaron nueve estudiantes con un nivel mínimo B1 de ELE: dos B1, cinco B2, y dos C1. La media de edad era 26 años; ocho eran mujeres, y uno, hombre. En lo tocante a sus nacionalidades

y lenguas maternas: tres eran alemanas, tres italianas, dos ingleses, y una portuguesa. Su nivel académico también era variado: seis eran estudiantes universitarios, y tres graduados.

En el estudio principal, se volvió al muestreo de conveniencia (público en general que se inscribió en el curso gratuito en orden de llegada). El grupo se fijó en 20 participantes, todos ellos con un nivel principiante de ELE. El rango de edad era amplio; había 47 años de edad de diferencia entre la mayor y el más joven de los participantes; la media fue de 32 años. De ellos, 13 eran mujeres, y siete hombres. Similarmente, 13 eran británicos, y siete de otras nacionalidades. De ellos, 14 tenían el inglés como lengua materna; dos, el chino mandarín, y hubo un participante para cada una de estas otras lenguas: polaco, ruso, tamil, y urdu. En cuanto a su nivel de estudios, siete eran estudiantes universitarios, otros siete tenían posgrados, y seis tenían solamente el certificado de educación secundaria. Si bien es cierto que el curso había sido diseñado y estaba dirigido a un nivel principiante, mediante la prueba de nivel previo de Rosetta Stone®, se determinó que seis de esos participantes tenían un nivel A2 (MCER) de ELE, y los catorce restantes, un nivel inferior o igual al A1. En realidad, tal variación de niveles resultó beneficiosa porque los estudiantes con un nivel más alto ayudaron a sus compañeros con un nivel inferior.

Se utilizaron diversas herramientas de recolección de información para contestar las dos PC. Específicamente, pruebas de nivel escrito/oral (solo para la primera fase). Para las fases uno y dos, se usaron otras cuatro herramientas: cuestionario de experiencia del usuario, cuestionario de evaluación de la plataforma, hojas de bitácora, y grupos de discusión. La figura 1 muestra tales herramientas en contexto:

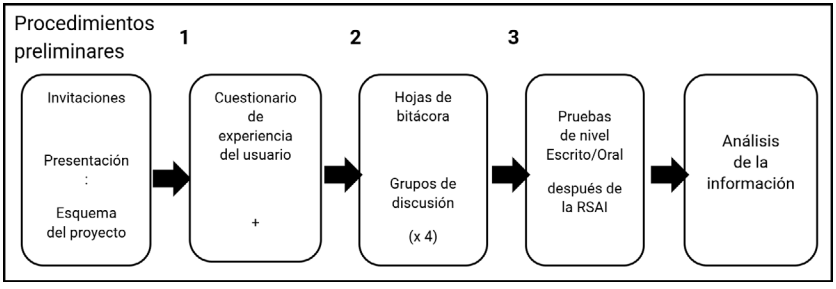


Figura 1. Herramientas de recolección de información.

Si bien es cierto que la información cualitativa se estudió mediante análisis de contenidos con NVivo12 y la cuantitativa se analizó con IBM-SPSS-estadística-27.0, todos esos datos no serán consignados aquí por razones de espacio.

A continuación, se analizarán las dos RSAI materia de esta investigación: Busuu y Wespeke. Es necesario aclarar que se siguen distintos parámetros de análisis para cada una de ellas porque en los estudios piloto, para contestar la PC1, se determinó que Busuu dejó de ser una red social mientras que Wespeke sí lo era; por tanto, sólo quedó Wespeke para poder analizar y contestar la PC2.

4. ANÁLISIS DE BUSUU

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recopilación de datos, principalmente a través del cuestionario de experiencia del usuario, mostraron que Busuu no sigue los cinco principios fundamentales del socio-constructivismo, teoría en la que supuestamente se basa. Para demostrarlo, sintetizamos tales principios establecidos por Bronack y otros (2007):

1. El aprendizaje es participativo
2. El conocimiento es social
3. El aprendizaje conlleva desarrollo
4. El conocimiento emerge a través de la actividad significativa con otros
5. Los aprendientes desarrollan disposiciones relativas a las comunidades en las que participan

Busuu no sigue el primer principio del socio-constructivismo, el aprendizaje no es participativo en esta RSAI, por el contrario, desde 2016, cuando esta empresa migró su plataforma de ordenadores para hacerlas compatibles con dispositivos móviles, se incentiva el aprendizaje individual. Desde entonces, el diseño de la plataforma contraviene la

comunidad de práctica que debería ser una RSAI, donde los aprendientes comparten metas y participan continua y activamente en un aprendizaje colaborativo y significativo. El enfoque uniforme (*one-size-fits-all*) que se da a los aprendientes conlleva materiales de aprendizaje de baja calidad (Brick, 2011a; Liaw, 2011; Lloyd, 2012; Harrison, 2013). También se les achaca falta de contextualización (Clark y Gruba, 2010; Orsini-Jones y otros, 2013; Álvarez, 2017) y se señala que los ejercicios de estructuras gramaticales requieren más memorización que comprensión (Liaw, 2011).

Ninguno de los participantes en este estudio pudo realizar la tarea de aceptar amigos en el cuestionario inicial de la experiencia de usuario. Desde 2016, cuando Busuu cambió su diseño, suspendió esta función en la plataforma. Sin embargo, según Rosell-Aguilar (2018), a partir de 2016 la función de hacer amigos se ofreció a través de ejercicios de conversación (hablada y escrita) para recibir comentarios personalizados sobre ellos. Lo cierto es que tal modalidad de interacción no ofrece intercambio social auténtico porque es asíncrona y en realidad se trata simplemente de mensajes de voz o escritos basados en ejercicios, no en diálogos verídicos y síncronos.

Tales diálogos estructurados no conllevan oportunidad de negociación de significados, y los "ejercicios de conversación" poco ayudan al desarrollo de la espontaneidad de las destrezas comunicativas, pues en realidad se trata únicamente de recitar frases dadas, sin implementar tales destrezas comunicativas fundamentales para el aprendizaje (Jee y Park, 2009). Desde 2018, Busuu se autodenomina "la mayor comunidad de aprendizaje de idiomas", pero los resultados obtenidos en nuestro estudio sugieren que Busuu no cumple con los requerimientos de las RSAI, contradiciendo así estudios previos (Brick, 2012; Brick, 2013; Chik, 2015; Kétyi, 2015; Álvarez, 2016; Vesselinov y Grego, 2016; Zourou y otros, 2017; Peckenpaugh, 2018; Rosell-Aguilar, 2018).

Al suspender la función de hacer amigos, Busuu también contravino el segundo principio del socio-constructivismo. El aprendizaje dejó de ser socialmente construido y se convirtió en individual en esta plataforma. En nuestro estudio, hubo un 85.7% de usuarios insatisfechos en el cuestionario inicial por no poder encontrar usuarios con quienes

intercambiar idiomas, y un 70% en el cuestionario final de la experiencia de usuario. Estos aprendientes descubrieron que algunas aplicaciones de la web 2.0, y por extensión algunas RSAI, trabajan con una pedagogía de la web 1.0 (Harrison y Thomas, 2009).

En este sentido, las RSAI también han sido categorizadas como "herramientas y oportunidades colaborativas de vanguardia" con materiales que revierten a los métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas más tradicionales (Clark y Gruba, 2010; Chwo y otros, 2012; Orsini-Jones y otros, 2013; Zourou y Loiseau, 2013; Álvarez, 2015; Malerba, 2015). Tal situación lleva a los aprendientes a una secuencia de inicial motivación, seguida por frustración y, por último, desmotivación (Clark y Gruba, 2010; Brick, 2012; Orsini-Jones y otros, 2013), lo que fue confirmado por los resultados de nuestra investigación. Cuando a los participantes se les preguntó si recomendarían Busuu a otros usuarios para aprender español, en el cuestionario inicial de la experiencia de usuario, el 42.9% expresó neutralidad en su evaluación, el 35.7% sostuvo que no la recomendaría, y el 21.4% opinó que sí. Las cifras variaron en el cuestionario final de la experiencia de usuario: el 60% manifestó neutralidad, el 20% expresó que no la recomendaría y solo el 20% estuvo de acuerdo en recomendarla.

Tal secuencia de desmotivación en el uso de las RSAI, encontrada también en nuestra investigación, ha causado que los expertos se pregunten si ese podría ser el origen del alto nivel de deserción en su uso (Stevenson y Liu, 2010; Nielson, 2011; Lin, Warschauer y Blake, 2017). En contrapartida, Jee y Park (2009) prefirieron referirse a la alta disciplina y motivación necesarios para continuar usándolas en la medida en que no hay presión para seguir aprendiendo a través de ellas.

El tercer principio del socio-constructivismo, que se basa en que el aprendizaje conduce al desarrollo, sí es seguido parcialmente por Busuu. Desde 2017, los usuarios pueden únicamente crear un perfil, subir contenidos generados por sí mismos, y recibir comentarios asíncronos sobre sus materiales. Las dos últimas prestaciones se refieren a desarrollar aprendizaje a través de actividades compartidas. Sin embargo, estas no son suficientes para una consistente Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) para aprender, y no se han añadido

nuevas prestaciones a la plataforma de Busuu desde entonces. Este aspecto está también relacionado con la constante repetición de las actividades de aprendizaje como desventaja, mencionada en previos trabajos de Ketyi (2015), Malerba (2015) y Rosell-Aguilar (2018).

En referencia al cuarto principio del socio-constructivismo, los participantes de este estudio no tuvieron la oportunidad de obtener un conocimiento útil a través de actividades significativas con otros aprendientes. Como se ha mencionado antes, los usuarios están limitados a intercambiar comentarios escritos y a grabarse oralmente para recibir comentarios adicionales sobre su pronunciación, lo cual no crea oportunidades efectivas de interacción sincrónica. Esta limitación quedó perfectamente reflejada en la evaluación de la participante 2 de nuestro estudio: "Se suponía que esta era una red social para ayudarme a mejorar mi español. Nunca encontré a nadie con quien conectar".

El quinto principio del socio-constructivismo es que los aprendientes desarrollan disposiciones relativas a las comunidades en las que ellos practican, y estas tampoco se encuentran en Busuu. Los resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación de la plataforma mostraron que, desde 2016, Busuu no permite a sus usuarios crear una comunidad de aprendizaje. Nuestros participantes no pudieron desarrollar motivación, persistencia, agilidad y flexibilidad, o metacognición, y esto confirmó la dificultad para que los usuarios se comprometieran a dirigir su propio proceso de aprendizaje en las RSAI. Más aún, en las preguntas cualitativas del cuestionario inicial de evaluación de la plataforma, el 50% de los participantes se quejó de la imposibilidad de contactar con otros usuarios, y ese porcentaje aumentó al 77% en el cuestionario final de evaluación de la plataforma, confirmando así los resultados obtenidos previamente por Chik (2015) en su investigación sobre Busuu.

Los mismos resultados de desmotivación y frustración de nuestra investigación consignados en 4.2 (solo un 20% indicó que sí recomendarían Busuu a otros usuarios para aprender español) pueden usarse para referirse a que los aprendientes no logran desarrollar disposiciones relativas a esta RSAI. Estos resultados contradicen los obtenidos

por el estudio de Kétky (2015: 310), en el que el 73.3% de los participantes afirmó que "Busuu puede ayudar, pero no es la mejor herramienta para aprender idiomas"; o el de Vesselinov y Grego (2017: 26), en el que el 73.7% manifestó estar "satisfecho con Busuu", o el de Rosell-Aguilar (2018: 864), en el cual el 30.5% de los participantes afirmó que Busuu era mejor de lo que la esperaba, y un 61.9% sostuvo que era tal y como la esperaba.

5. ANÁLISIS DE WESPEKE

Antes de entrar en el análisis de esta RSAI, es necesario aclarar que Wespeke dejó de existir en noviembre de 2018. Adicionalmente, puesto que al momento de realizar nuestro estudio solo ofrecía materiales para aprender inglés como lengua extranjera, fue utilizada únicamente como plataforma de intercambio virtual de idiomas (español/inglés), no para obtener materiales complementarios o de refuerzo a los contenidos de las clases presenciales. En el cuestionario inicial de experiencia del usuario, la plataforma recibió críticas positivas. Por ejemplo, algunos de los adjetivos usados por los aprendientes para describirla fueron *útil, rápida, fácil, emocionante* y *divertida*. Cuando se les preguntó qué es lo que más les gustaba de la plataforma,el 87.5% mencionó la facilidad para entrar en contacto con gente interesada en lenguas extranjeras y su deseo de ayudar y compartir su conocimiento sobre esas lenguas.

Como ya se ha mencionado en el punto 2 (Investigación sobre las RSAI) y dado que Guikema (2013) es la única referencia bibliográfica encontrada para Wespeke, a diferencia de Busuu, no tenemos puntos de comparación para los resultados de nuestra investigación. No obstante, la Tabla 2 compara los porcentajes obtenidos de los cuestionarios de evaluación inicial y final de los usuarios después de haber usado esa RSAI durante cinco semanas:

Tabla 2, página siguiente >

CRITERIO	PREGUNTA	CE1	CE2	CE1	CE2
		Positivo (5, 4)		Negativo (2, 1)	
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	9. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu expresión oral?	41.6%	16.6%	16.6%	33.3%
	10. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu comprensión auditiva?	25%	33.3%	25%	66.6%
	11. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu comprensión lectora?	41.6%	66.6%	25%	16.6%
	12. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu expresión escrita?	50%	66.6%	25%	16.6%
OTRAS DESTREZAS	13. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu gramática?	25%	50%	25%w	16.6%
	14. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu pronunciación en español?	16.6%	16.6%	25%	66.6%
	15. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu vocabulario en español?	33.3%	66.6%	25%	16.6%
	16. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu cultura hispánica?	16.6%	33.3%	33.3%	50%
PRESTACIONES	17. ¿Fue la función de crear un perfil útil para practicar español?	66.6%	50%	16.6%	33.3%
	18. ¿Fue la función de hacerte amigo de nativos hispanohablantes útil para practicar español?	41.6%	50%	16.6%	16.6%
	19. ¿Fue útil la función de intercambiar idiomas para practicar español?	33.3%	50%	25%	33.3%
	20. ¿Fue la función de recibir comentarios de tus amigos útil para practicar español?	33.3%	66.6%	25%	16.6%
	21. ¿Fue la función de dar comentarios a tus amigos útil para practicar español?	33.3%	33.3%	25%	33.3%

Tabla 2. Comparación entre el cuestionario de evaluación inicial y final.

Antes de explicar la Tabla 2, es necesario puntualizar que las primeras ocho preguntas del cuestionario se referían al diseño de la plataforma, por eso no se incluyen en esta versión. Lo que sí muestra son los porcentajes de satisfacción o insatisfacción de los usuarios en una escala Likert, donde 1 reflejaba la mayor insatisfacción y 5, la mayor satisfacción después de haber usado Wespeke durante cinco

semanas. Como puede verse, hubo dos casos evidentes en que la insatisfacción de los usuarios aumentó cuando evaluaron las destrezas lingüísticas que podrían haber mejorado con Wespeke. En el caso de la comprensión auditiva (pregunta 10), inicialmente hubo un 25% de satisfacción y el mismo porcentaje de insatisfacción. En el cuestionario final, el nivel de satisfacción (33%) se duplica con la insatisfacción (66%), que se vio reflejada por un estudiante cuando afirmó que "la mayor parte de la conversación era a través de texto o mensajería". La pronunciación (pregunta 14) alcanzó un 16.7% de satisfacción en ambos: el cuestionario inicial y el final. Inicialmente, esta destreza obtuvo un 25% de insatisfacción y se disparó a 66.6% en el cuestionario final, resumida por otra estudiante: "Nunca hablé directamente con nadie, solo a través de mensajes de texto".

Por otra parte, otras destrezas también aumentaron. La satisfacción de la comprensión lectora (pregunta 11) se incrementó de 41.6% a 66.6%, y el nivel de insatisfacción disminuyó de 25% a 16.6% en el cuestionario final. El nivel de satisfacción con la gramática (pregunta 13) también subió de 25% al 50%, mientras que la insatisfacción decreció de 25% a 16.7%. El nivel de satisfacción con la cultura hispánica adquirida (pregunta 16) no experimentó la misma tendencia que las anteriores, e incluso se duplicó de 16.7% a 33.3%, pues la insatisfacción también aumentó del 33.3% al 50%. Más aún, cuando a los participantes se les preguntó por su expresión oral (pregunta 9), el nivel de satisfacción cayó del 41.6% al 16.7%, y la insatisfacción se duplicó de 16.7% a 33.3%.

En relación con las prestaciones de la plataforma, no destrezas, el foco de la PC2 de esta investigación, la función de crear un perfil, alcanzó un nivel inicial de 66.6% de satisfacción, que disminuyó a 50% en el cuestionario final. Después de haber usado la plataforma durante cinco semanas, el nivel de insatisfacción se duplicó de 16.7% a 33.3%. La función que aumentó la satisfacción fue recibir comentarios sobre los materiales subidos a la plataforma por los participantes (pregunta 20), que se duplicó de 33.3% a 66.6%, y la insatisfacción disminuyó de 25% a 16.7%. De manera similar, la satisfacción por hacerse amigo de nativos hispanohablantes (pregunta 18) aumentó de 41.6% a 50%, y mantuvo el nivel de insatisfacción en 16.7%. La función de intercambiar idiomas (pregunta 19) no siguió la misma tendencia: aumentó el nivel

de satisfacción de 33.3% a 50%, pero también expandió la insatisfacción de 25% a 33.3%; mientras que hacer comentarios sobre los materiales de otros usuarios (pregunta 21) mantuvo el nivel de satisfacción en 33.3% y aumentó la insatisfacción de 25% a 33.3%.

De los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, para contestar la PC2 de nuestra investigación, y según los usuarios de Wespeke, se puede decir que después de haber usado la plataforma durante cinco semanas, la función más útil para el desarrollo de destrezas lingüísticas fue recibir opiniones de usuarios nativos sobre los materiales que subían en la plataforma (pregunta 20): el 66.6% de los usuarios la consideró útil para aprender ELE. Como el participante 8 lo sintetizó: *"Pude aprender a partir de los errores que cometí, aunque solo fueran pequeños fallos gramaticales"*. Otro 16.6% de usuarios se mantuvo neutral con esta función, mientras que el16.6% restante la consideró inútil.

Hacerse amigo de hispanohablantes nativos fue la segunda función mejor evaluada en ayudar a los usuarios a mejorar sus destrezas. Después de cinco semanas usando Wespeke, su porcentaje subió de 41.6% a 50% en el cuestionario final. Como dijo un estudiante: "Esto fue extremadamente útil. Pude hablar con personas afines, que eran entusiastas y querían ayudarme, lo que significó que mi experiencia fue productiva". Hubo un 16.6% de usuarios que opinó que la función no era útil, y se mantuvo en los dos cuestionarios; sin embargo, no hubo comentarios adicionales por su parte.

El tercer lugar entre estas prestaciones analizadas, según los participantes, fue el intercambio de idiomas. Aunque el nivel de insatisfacción aumentó del 25% al 33.3%, el incremento de la satisfacción duplicó al de la insatisfacción, pasando del 33.3% al 50%.

Por una parte, el nivel de satisfacción disminuyó del 66.6% al 50%, y por otra parte, ese 16.6% se transfirió de satisfacción a insatisfacción, duplicándose a 33.3%, la función de crear un perfil quedó en el cuarto lugar. Finalmente, en la última posición de las prestaciones evaluadas por los participantes, se sitúa la opinión sobre los materiales en inglés subidos por los hispanohablantes. El nivel de satisfacción se mantuvo en 33.3% en ambos cuestionarios, y el de insatisfacción subió del 25%

al 33.3%. Según el mismo estudiante del comentario anterior, fue beneficiosa "porque permitió formar y cimentar la relación entre mis contactos y yo, y mostrarles que yo también quería ayudarles a practicar y mejorar el idioma al igual que ellos me ayudaban a mí".

Más recientemente, otros investigadores se han referido indirectamente a Wespeke como una plataforma web de videoconferencia para conectar a aprendientes con hablantes de la lengua meta alrededor del mundo (Henshaw, 2021), y también como una plataforma de conversación para permitir a los estudiantes participar en conversaciones sincrónicas con hablantes nativos (Russell y Murphy-Judy, 2021). Sin embargo, a diferencia de nuestra investigación, ninguno de esos artículos profundizó en las prestaciones de la plataforma que podrían ayudar a mejorar las destrezas de los usuarios.

6. CONCLUSIONES

La conclusión primordial de este estudio es que el aspecto social de las RSAI juega un papel fundamental en el aprendizaje de L2. Sin embargo, no todas las RSAI siguen un enfoque participativo ni siguen la teoría del socio-constructivismo para el aprendizaje de lenguas (Vygotsky, 1978), sino un enfoque estructuralista con ejercicios repetitivos de práctica, lo cual no favorece el aprendizaje comunicativo de ELE, proceso que el profesor debe guiar.

Busuu no se adhiere completamente a los principios del socio constructivismo: se basa en ejercicios conductistas de práctica repetitiva. Ha retrocedido de una orientación social a cognitiva, de una metáfora de participación a adquisición, del uso de la lengua extranjera a su aprendizaje. Por el contrario, los resultados de la experiencia de usuarios de Wespeke confirmó que sí seguía los principios socio-constructivistas de aprendizaje, al incentivar el aprendizaje mediante el intercambio de idiomas e interacción social en línea.

Adicionalmente, en opinión de los usuarios, las prestaciones presentes en estas RSAI, tales como recibir opiniones de hablantes nativos sobre

los materiales que los aprendientes suben a la plataforma, e intercambiar idiomas, se consideran beneficiosas para desarrollar destrezas lingüísticas. Sin embargo, los participantes prefirieron usar las prestaciones encaminadas a mejorar las habilidades escritas en lugar de las orales debido al nivel principiante que tenían, pues consideraban aún no estar preparados para interactuar oralmente.

La relevancia de esta investigación radica en que el uso de las RSAI mediante AC puede proponerse como un paradigma para otros cursos de lenguas modernas, y sugerirse así un cambio en la metodología de la enseñanza desde la base, en el sentido de que a los estudiantes se les enseña no con el tradicional libro de texto, sino a partir de las necesidades reales del grupo, y siempre poniendo en práctica lo aprendido en el aula a través de las RSAI. A mayor abundamiento, este estudio fortalece la enseñanza basada en la investigación, donde el AC y el intercambio virtual de idiomas pueden promoverse para estimular la responsabilidad de los aprendientes, generando un diálogo inclusivo e interdisciplinario.

Finalmente, se concluye que las RSAI pueden ser herramientas útiles complementarias para el aprendizaje combinado, pero no deben ser usadas como el único medio de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahim, S., Mir, B., Suhara, H., y Sato, M. (2018). 'Exploring academic use of online social networking sites for language learning: Japanese students' perceptions and attitudes towards Facebook', *Journal of Information Technology and Software Engineering,* 8(1), 1-5.

Álvarez, J.A. (2015). 'Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu', *Computer Assisted Language Learning*, 1-15.

Álvarez, J.A. (2016). 'Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces', *Signo y Pensamiento,* 68, 66-84.

Álvarez, J.A. y Fernández, A. (2019). 'Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs', *Journal of International and Intercultural Communication,* 12(1), 23-42.

Boyd, D. y Ellison, N.B. (2008). 'Social network sites: Definition, history, and scholarship', *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*, 210-230.

Brick, B. (2011a). 'How effective are web 2.0 language learning sites in facilitating language learning?', *Compass: The Journal of Learning and Teaching at the University of Greenwich,* 3, 57-63.

Brick, B. (2011b). 'Social networking sites and language learning', *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE),* 2(3), 18-31.

Brick, B. (2012). 'The role of social networking sites for language learning in UK higher education: The views of learners and practitioners', *International Journal of Computer-Assisted Language Learning & Teaching (IJCALLT),* 2 (3), 35-53.

Brick, B. (2013). 'Evaluating social networking sites for language learning: an inquiry-based student project', Disponible en https://www.academia.edu/6067637/Evaluating_Social_Networking_Sites_SNSs_for_Language_Learning_an_inquiry_based_student_project (Consultado el 26-12-2022)

Bronack, S., Riedl, R. y Tashner, J. (2006). 'Learning in the zone: A social constructivist framework for distance education in a 3-dimensional virtual world', *Interactive Learning Environments,* 14(3), 219-232.

Bündgens-Kosten, J. (2011). 'Blogging in the target language: Review of the "Lang-8" online community', *Studies in Self-Access Learning Journal,* 2(2), 97-99.

Busuu (2022). www.busuu.com (Consultado el 26-12-2022).

Carhill-Poza, A. y Kurata, N. (2021). 'A social network perspective on language teaching', en Carhill-Poza, A. y Kurata, N. (eds.). *Social networks in language learning y language teaching*. London: Bloomsbury, 2237-2248.

Chik, A. (2015). 'Recreational language learning and digital practices. Positioning and repositioning', en Jones, R. H., Chik, A. y Hafner, C. A. (eds.). *Discourse y digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Oxon: Routledge, 112-129.

Chun, D. M. (2016). 'The role of technology in SLA research', *Language Learning & Technology,* 20(2), 98-115.

Chwo, G. S-M., Lin, Y-S., Chen, P-J., Lai, G-W., Liu, H-C., Ho, C-C., y Wang, Y-P. (2012). 'Engagement with Livemocha as an informal learning resource - Initial findings from a technology university reading course in central Taiwan', *ICCE 2012. The 20th International Conference on Computers in Education. Proceedings,* 609-613.

Clark, C. y Gruba, P. (2010). 'The use of social networking sites for foreign language learning: An autoethnographic study of Livemocha', En Steel, C.H., Keppell, M.J., Gerbic, P., y Housego, S. (Eds.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ascilite*, 164-173.

Clark, J.S., Porath, S., Thiele, J. y Jobe, M. (2020). *Action Research*. NPP ebooks, 34. Disponible en https://newprairiepress.org/ebooks/34 (Consultado el 26-12-2022)

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* 5th ed. London: SAGE Publications.

De Azevedo, C. G. (2013). '*Livemocha: uma rede social de aprendizagem de línguas'* [Trabajo de Fin de Máster]. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educaçao.

Duffy, P. (2011). 'Facebook or faceblock. Cautionary tales exploring the rise of social networking within tertiary education', en Lee, M.,

y McLoughlin, C. (eds.), *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA: IGI Global, 284-300.

Edwards, E. (2021). 'The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature'. *Educational Action Research*, 29(3), 396-413.

Ellison, N.B. y Boyd, D.M. (2013). 'Sociality through social network sites', en Dutton, W.H. (ed.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: OUP, 151-172.

Gruba, P. y Clark, C. (2013). 'Formative assessment within social network sites for language learning', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (Eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 177-193.

Guikema, J.P. (2013). 'Software review: Wespeke', *CALICO Journal,* 30(3), 465-471.

Guillén, G. (2020). 'Tecnología e impacto social en la enseñanza de español', *DoblELE, Español Lengua Extranjera. Revista de Lengua y Literatura,* 6, 82-96.

Harrison, R. (2013). 'Profiles in social networking sites for language learning – Livemocha revisited', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments.* Basingstoke: Palgrave MacMillan, 100-116.

Harrison, R. y Thomas, M. (2009). 'Identity in online communities: social networking sites and language learning', *International Journal of Emerging Technologies and Society, 7*(2), 109-124.

Henshaw, F. (2021). 'Choosing the right tech for the right task', Disponible en https://fltmag.com/favorite-tools-choosing-tech/ (Consultado el 26-12-2022).

Hinkelman, D. (2018). *Blending technologies in second language classrooms*. 2nd ed. London: Palgrave-Macmillan.

Jee, M. y Park, M. (2009). 'Livemocha as an online language-learning community', *CALICO Journal,* 26(2), 448-456.

Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). 'Mixed methods research. A research paradigm whose time has come' *Educational Researcher,* 33(7), 14-26.

Kétyi, A. (2015). 'Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education', en Helm, F., Bradley, L., Guarda, M., y Thouësny, S. (eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy. Dublin: Research-publishing.net., 306-311.

Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice. A Step-by-step guide*. 2nd ed. London: Sage Publishing.

Lamy, M-N., y Mangenot, F. (2013). 'Social media-based language learning: Insights from research and practice' en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 197-213.

Liaw, M.-L. (2011). 'Review of Livemocha', *Language, Learning and Technology,* 15(1), 36-40.

Liu, M., Abe, K., Cao, M.W., Liu, S., Ok, D.U., Park, J.B., Parrish, C. y Sardegna, V.G. (2015). 'An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a second language', *CALICO Journal,* 32 (1), 114-152.

Liu, M., Evans, M.K., Horwitz, E., Lee, S., McCrory, M., Park, J-B. y Parrish, C.M. (2013). 'A Study of the Use of Social Network Sites for Language Learning by University ESL Students' en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning y teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 137-157.

Lloyd, E. (2012). 'Language learners' «willingness to communicate» through Livemocha.com', *ALSIC, Apprentissage des langues et*

systèmes d'information et de Communication, 15(1): *Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?* Disponible en https://journals.openedition.org/alsic/2437 (Consultado el 26-12-2022)

Loewen, S., Isbell, D.R., y Sporn, Z. (2020). 'The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge y oral communicative ability', *Foreign Language Annals,* 53, 209–233.

Loiseau, M., Potolia, A. y Zourou, K. (2011). 'Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu', Université de Mons- Hainaut. *Proceedings of environnements informatiques pour l'apprentissage humain, EIAH 2011*: *A la recherché des convergences entre les acteurs des EIAH*, 111-123.

Malerba Candilio, M.L. (2015). *Social networking in second language learning: Informal online interactions.* [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya – Internet Interdisciplinary Institute.

Malerba, M.L. (2011) 'Social networking in language learning', en Ciastellardi, M., Mirya de Almeida, C., y Scolari, C.A. (eds.). *McLuhan Galaxy Conference. Understanding Media, Today. Conference Proceedings*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, 142-153.

Malerba, M.L. (2012). 'L2 Learners' informal online interactions in social network communities', Conference paper, *CALL: using, learning, knowing*. Gothenburg. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/269243503 (Consultado el 26-12-2022)

Ngo, H.T.P. y Eichelberger, A. (2020). 'Learning ecologies in online language learning social networks: a netnographic study of EFL learners using iTalki', *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments,* 6(3), 181–199.

Orsini-Jones, M., Brick, B. y Pibworth, L. (2013). 'Practising language interaction via social networking sites: The expert student's perspective on personalized language learning' en Zou, B., Xing, M.,

Wang, Y., Sun, M., y Xiang, C. H. (eds.), *Computer-Assisted Foreign Language Teaching & Learning: Technological Advances*. Philadelphia: IGI Global, 40-53.

Otto, S.E.K. (2017). 'From past to present: A hundred years of technology for L2 learning' en Chapelle, C. y Sauro, S. (eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Oxford: Wiley, 10-25.

Peckenpaugh, K. (2018). 'Busuu: Software review', *Die Unterrichtspraxis/Teaching German. A Journal of the American Association of Teachers of German*, 51(1), 97-100.

Pélissier, C. y Qotb, H. (2012). 'Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécifités et rôles de l'utilisateur', *ALSIC, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication*, 15(2). Disponible en <https://journals.openedition.org/alsic/2513> (Consultado el 26-12-2022)

Reinders, H. (2010). 'Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.

Reinders, H. y White, C. (2011). 'Learner autonomy and new learning environments. Special issue commentary', *Language Learning y Technology*, 15(3), 1-3.

Rosell-Aguilar, F. (2018). 'Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the Busuu app', *CALL*, 31(8), 854-881.

Russell, V. y Murphy-Judy, K. (2021). *Teaching languages online*. Oxon: Routledge.

Stevenson, M.P. y Liu, M. (2010). 'Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites', *CALICO Journal*, 27(2), 233-259.

Vesselinov, R. y Grego, J. (2016). *The busuu efficacy study.* Disponible en http://comparelanguageapps.com/documentation/The_busuu_Study2016.pdf (Consultado el 26-12-2022).

Wespeke (2018). www.wespeke.com (Consultado el 10-02-2018).

Winans, M.D. (2020). 'Busuu: A social network application to learn languages', *CALICO Journal,* 37(1), 117-126.

Zourou, K. (2016). 'Social networking affordances for open educational language practice', *ALSIC* 19(1). <https://alsic.revues.org/2903#text> (Consultado el 26-12-2022).

Zourou, K., Potolia, A. y Zourou, F. (2017). 'Informal social networking sites for language learning: Insights into autonomy stances', en Cappellini, M., Lewis, T., y Mompean, A.R. (eds.), *Learner autonomy and web 2.0*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 141-167.

Zourou, K. y Lamy, M-N. (2013). 'Introduction', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments* (1-7). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Zourou, K. y Loiseau, M. (2013). 'Bridging design and language interaction and reuse in Livemocha' s culture section', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 77-98.



Capítulo 7. Tecnología y creatividad en la enseñanza y aprendizaje de ELE

María José Gonzálvez Domínguez
Universidad de Westminster, Londres, Reino Unido

RESUMEN

En este trabajo se presentan los beneficios de la enseñanza y aprendizaje de lenguas mediante el uso creativo de la tecnología. Para ello, uno de los aspectos clave es fomentar la interacción y la participación de los aprendientes, permitiendo que estos puedan experimentar y desarrollar sus propios materiales y estrategias como fruto del aprendizaje, usando para ello la lengua meta con la colaboración y ayuda del profesor o de la profesora como facilitadores. Más específicamente, se profundizará en la enseñanza y aprendizaje de ELE en universidades del Reino Unido y se plantearán modelos de integración de las tecnologías y el aprendizaje de lenguas basados en tareas y casos prácticos, teniendo en cuenta teorías constructivistas y de aprendizaje social, promovidas por autores como Vygotsky, Jean Piaget y el psicólogo Albert Bandura. Las tareas realizadas están diseñadas para ser utilizadas en entornos híbridos de aprendizaje y de aprendizaje mixto. Los entornos híbridos de aprendizaje son aquellos espacios donde se entrelazan los beneficios de la presencialidad, la virtualidad y la enseñanza remota (Dussel y Quevedo, 2010). En estos entornos parte del alumnado comparte un mismo espacio físico y otra parte se conecta de forma remota, dándose no solo una hibridez

tecnológica, sino que también se difuminan los límites entre espacios físicos y virtuales. Mientras que los entornos de aprendizaje mixto son una combinación de sesiones presenciales con sesiones en línea, donde ambos entornos pueden estar parcial o totalmente supervisados (Alonso, López, Manrique y Viñes, 2005). Dichas actividades permitirán mejorar el uso del español como lengua vehicular y de mediación, donde los participantes elaborarán diferentes tareas y proyectos vinculados a su área de especialización, carrera o investigación. El objetivo es ampliar el vocabulario y la capacidad comunicativa de los aprendientes en contextos relevantes, reales y multiculturales; fomentando la interacción, el interés, el pensamiento crítico, la motivación, el aprendizaje social y la resolución de problemas, teniendo en cuenta los beneficios del aprendizaje práctico basado en tareas y proyectos (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2012). Para ello se utilizarán materiales y metodologías que permitan al alumnado desarrollar su capacidad de expresión oral, de expresión escrita, de comprensión lectora y auditiva. Este es un paso necesario para crear un sistema educativo más inclusivo y equitativo, que requiere un enfoque multifacético, a través del cual el profesorado contribuirá en la mejora de las habilidades, destrezas y estrategias de aprendizaje del alumnado. Consecuentemente, este modelo de enseñanza y aprendizaje tendrá un impacto positivo en la adquisición de habilidades transferibles y en la empleabilidad.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, aprendizaje social, interactividad, tecnologías, empleabilidad.

ABSTRACT

This paper presents the benefits of teaching and learning languages through the creative use of technology. To achieve this, one of the key aspects is to encourage the interaction and participation of learners, allowing them to experiment and develop their own materials and strategies because of learning, using the target language with the collaboration and help of the teacher as a facilitator. More specifically, the teaching and learning of ELE in universities in the United Kingdom will be analysed in depth and models of integration of technologies

and language learning will be proposed based on tasks and practical cases, considering constructivist and social learning theories, promoted by authors such as Vygotsky, Jean Piaget and the psychologist Albert Bandura. The tasks are designed to be used in hybrid learning and blended learning environments. Hybrid learning environments are those spaces where the benefits of onsite, virtual, and remote learning are intertwined (Dussel and Quevedo, 2010). In these environments, part of the student body shares the same physical space, and another part connects remotely, which not only creates technological hybridity, but also blurs the boundaries between physical and virtual spaces. Whereas blended learning environments are a combination of onsite and online sessions, where both environments can be partially or fully supervised (Alonso, López, Manrique and Viñes, 2005). These activities will improve the use of Spanish as a vehicular and mediating language, where participants will develop different tasks and projects related to their area of specialisation, career, or research. The aim is to expand learners' vocabulary and communicative skills in relevant, real, and multicultural contexts; encouraging interaction, interest, critical thinking, motivation, social learning, and problem solving, considering the benefits of practical learning based on tasks and projects (Martí, Heydrich, Rojas and Hernández, 2012). To this end, materials and methodologies will be used that allow students to develop their oral, written, reading, and listening comprehension skills. This is a necessary step to create a more inclusive and equitable education system, which requires a multifaceted approach, through which teachers will contribute to the improvement of students' skills, abilities and learning strategies. Consequently, this model of teaching and learning will have a positive impact on the acquisition of transferable skills and employability.

KEYWORDS

Creativity, social learning, interactivity, technologies, employability.

*La **Tecnología Educativa** se entiende como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación.*
(UNESCO, 1984, 43-44)

Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es pues actuar con él.
(Matte Bon, 1998)

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual los modelos de aprendizaje están sufriendo cambios importantes, en gran parte debido al uso de las tecnologías. Vivimos en una sociedad cada vez más globalizada, donde el acceso a la información es, en general, más fácil. Al mismo tiempo, la interacción con otras culturas y centros educativos es cada vez más frecuente. Los espacios y entornos educativos tienen nuevas dimensiones: aparecen espacios híbridos de aprendizaje y aulas extendidas que van más allá del ámbito de un edificio o una ciudad. En este contexto, los aprendientes necesitan desarrollar conocimientos, habilidades sociales y destrezas tanto dentro como fuera del aula. Los programas educativos, así como las metodologías didácticas y pedagógicas deben tener en cuenta el aprendizaje continuo, independiente y la motivación de los estudiantes para conseguir unos objetivos de aprendizaje satisfactorios y bien dirigidos hacia futuros empleos. Por su lado, el profesorado y las instituciones deben facilitar al alumnado que este pueda aprender a desenvolverse en contextos reales y desarrollar capacidades profesionales y personales adaptadas al panorama social de hoy.

Considerando este punto de partida, me parece imprescindible resaltar la creatividad como uno de los factores clave para conseguir una educación de calidad y hacer un buen uso de los recursos de aprendizaje, así como de los encuentros e interacciones personales que tienen lugar en las clases y fuera de ellas. Como señala Rodríguez (2004: 152), la visión contemporánea sobre creatividad nos hace ver que el género humano,

en su totalidad, es corresponsable en el proceso de estudiar, explorar y preservar nuestro mundo. Es también nuestra corresponsabilidad encontrar los medios más eficientes para lograr estos fines. Además de la visión de creatividad de Rodríguez (2004), UNICEF (2022) destaca que la creatividad es una de las habilidades básicas para la vida, definida como la capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en este artículo se presentarán algunos beneficios del uso creativo de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) fundamentados en la propia experiencia en universidades del Reino Unido, desde la perspectiva de las teorías constructivistas y de aprendizaje social propuestas por Vygotsky (1978), Jean Piaget (1968) y Albert Pandura (2001). Finalmente, se presentarán algunas conclusiones y reflexiones sobre la práctica.

Los resultados obtenidos en el aula están basados en muchos años de experiencia trabajando en contextos educativos trasversales y multidisciplinares donde la comunicación es un factor clave para la consecución de los objetivos. El alumnado se ha mostrado muy satisfecho y motivado, contribuyendo activamente en su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo un dominio competente de la lengua española adecuado a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2022). En la Figura 1 vemos un ejemplo de los entornos de aprendizaje del siglo XXI, en los que se basa este artículo.

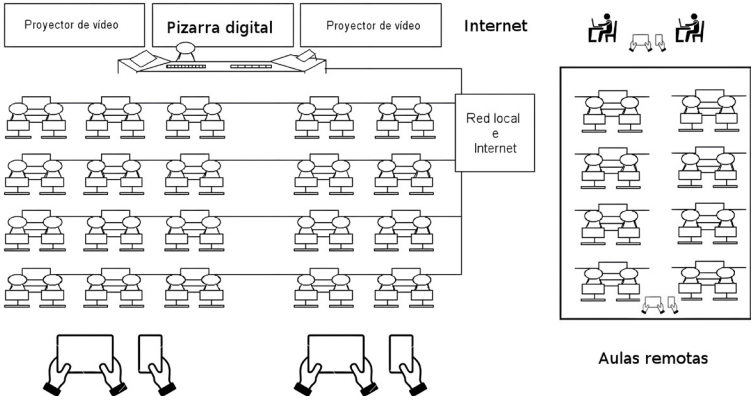


Figura 1. Los entornos de aprendizaje del siglo XXI.
Dibujo creado por María José Gonzálvez.

2. CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE SOCIAL

En primer lugar, podemos preguntarnos qué es la creatividad. Aunque este es un término frecuentemente usado, no hay una definición única. Caridad Hernández define la creatividad como "el conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, alcanzar la solución de problemas con originalidad y eficacia" (1999: 67).

Paredes (2005) establece que la creatividad es la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. Cuando una persona va más allá del análisis de un problema e intenta poner en práctica una solución se produce un cambio. Ver un problema, tener una idea, hacer algo sobre ella, tener resultados positivos. La creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad, ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, entre otros, y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o convencionales.

Todo ser humano dispone de creatividad y esta es una habilidad que se aprende. De Bono (1994) señala que la creatividad se puede cultivar y desarrollar. Además, De Bono (1994: 103-108) nos habla del pensamiento lateral y de las formas de ver la realidad no como es, sino como la percibimos. De esta forma la creatividad unida al aprendizaje social permite crear entornos de aprendizaje inclusivos y descentralizados. Podemos ver la creatividad como un proceso durante el cual el creador se abre a una interrelación con los materiales, con la propia experiencia, se involucra de forma activa y no se impone una rígida ordenación previa. Mediante ella se establecen asociaciones nuevas, insólitas entre estructuras previamente disociadas, se cambian las normas, se invierte la estructura anterior y se generan nuevos cambios.

Con relación al aprendizaje de lenguas, fomentar la creatividad permite a los aprendientes fortalecer su capacidad de autoexpresión y favorece la comunicación en distintas direcciones. El profesorado ve en los alumnos y las alumnas agentes activos que son capaces de desarrollar sus propias ideas y estrategias de aprendizaje. Para desarrollar estas

destrezas es necesario crear un entorno de aprendizaje en el que se incentive la curiosidad, la flexibilidad, la tolerancia, la autoevaluación y el autoaprendizaje, así como la comunicación afectiva y el ambiente lúdico mediante recursos como, por ejemplo, la gamificación, que promuevan la consolidación del grupo, los intercambios y las interacciones. Todo ello crea un ambiente donde el aprendiente idealmente no tiene miedo de cometer errores, sino que aprende de ellos. Como consecuencia, se generan conversaciones grupales, donde se encuentran temas de debate desde distintas perspectivas culturales y sociales. Por tanto, vemos el aprendizaje lingüístico dentro de un entorno social favorable donde se fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y se promueve que los aprendientes construyan su propia base del conocimiento.

Según Humboldt (1836), el sistema lingüístico no es un módulo encapsulado de la mente humana, sino que es producto de la interacción de todos los sistemas cognitivos. La verdadera creatividad lingüística tiene mucho que ver con ese poder mental del ser humano.

En cuanto a las teorías constructivistas de Vygotsky (1978) y Jean Piaget (1968), ambos autores comparten ideas sobre la construcción del conocimiento como resultado de la interacción. Vygotsky pone énfasis en la consideración de lo social, mientras que Piaget hace hincapié en que el aprendizaje se produce de manera individual. Piaget opina que el conflicto entre lo nuevo y lo que se conoce hace al individuo ir en búsqueda del equilibrio. En este artículo, se da relevancia tanto al aprendizaje social como al individual en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Por su lado, el psicólogo Albert Bandura introduce la teoría de la autoeficacia (1997) que, de forma breve, podría resumirse como las creencias en las habilidades propias para abordar diferentes situaciones. Esta teoría está vinculada a las emociones y a cómo las personas nos sentimos respecto a la consecución de una tarea u objetivo, así como a la autoestima. La teoría de la autoeficacia argumenta que las personas estarán más motivadas si perciben sus acciones como eficaces. Una habilidad importante, desde este punto de vista, es la persuasión verbal, como fuente de autoconfianza. Esta habilidad debe darse tanto en los aprendientes como en el profesorado. En una sociedad cada vez más globalizada, como se decía al principio de este artículo, la competencia intercultural

beneficiará la construcción del sentido de autoeficacia, ya que permitirá el mejor entendimiento de las diferencias culturales de forma que el conocimiento produzca acciones con efectos positivos (Ngai, 2003). Todo este marco teórico pone en valor el aprendizaje de una lengua dentro de un contexto intercultural, de interacción social, flexible, inclusivo, donde el profesorado y los estudiantes se sientan autoafirmados en su propia eficacia y valoren su capacidad creativa como forma de autoexpresión.

3. LAS TECNOLOGÍAS COMO MEDIO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Vygotsky sugirió que el conocimiento se construye en medio de nuestras interacciones con los demás y está conformado por las destrezas y habilidades valoradas en una cultura particular (Vygotsky, 1978). La construcción del conocimiento ocurre cuando hay un mediador que relaciona conocimiento desconocido con conocimiento conocido, esto es lo que se denomina "zona de desarrollo próximo". Cuando se da la discusión en grupo y se comparten distintos puntos de vista se consigue realmente un proceso de mediación.

La tecnología puede ser el elemento mediador facilitador que sirve de guía al grupo para el aprendizaje individual y colectivo. Vygotsky afirma que: "El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas" (2000: 92). En este sentido, los dispositivos táctiles y las pantallas compartidas son una herramienta ideal para conseguir la discusión del grupo, y, consecuentemente la construcción del conocimiento. De esta forma, la pantalla compartida construye el espacio de colaboración, siendo un recurso tecnológico muy adecuado en la enseñanza de idiomas, donde el grupo de aprendientes trabaja sobre una misma tarea, de forma sincrónica o asincrónica.

3.1 Colaboración sincrónica

Cada aprendiente es propietario de su propio dispositivo, resolviendo la tarea y observando lo que hacen los demás participantes. Todos ven

el resultado de su trabajo individual en el logro común de un objetivo de aprendizaje. Dentro de este contexto, el profesor o la profesora, o un aprendiente más experto, es esencial para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. El desarrollo individual tiene lugar en el contexto de las actividades modeladas o asistidas por esta persona más cualificada.

La Figura 2 muestra un ejemplo de tarea realizada mediante la aplicación ***Google My Maps***, donde los aprendientes de nivel B1 de español, según el MCER, crearon un mapa interactivo personalizado con la aportación individual de cada estudiante para organizar y negociar un fin de semana en Londres, usando las expresiones aprendidas durante la lección y otras que ya conocían.

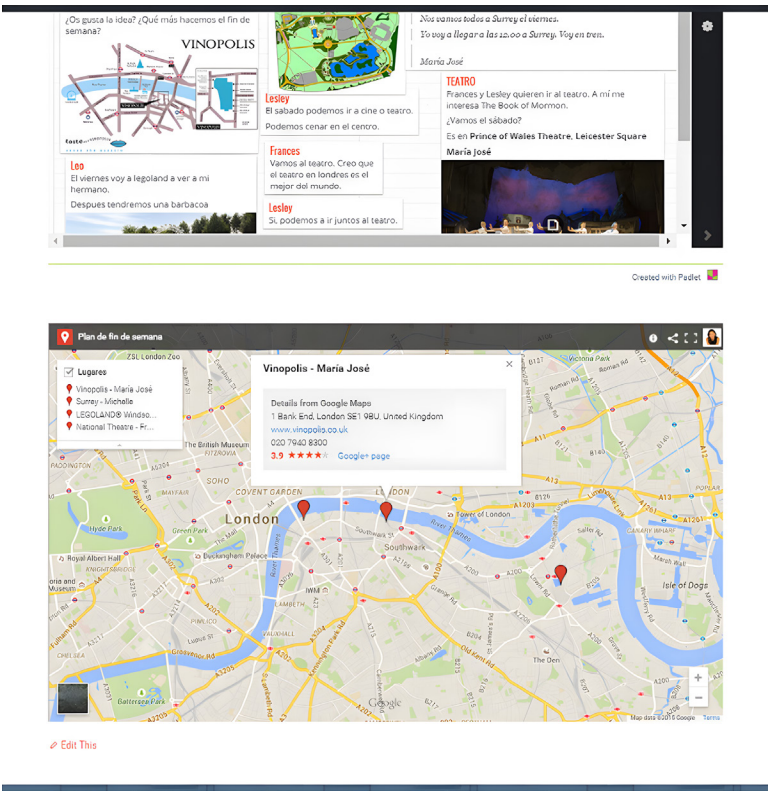


Figura 2. Mapa creado con Google My Maps por estudiantes de español de nivel B1.

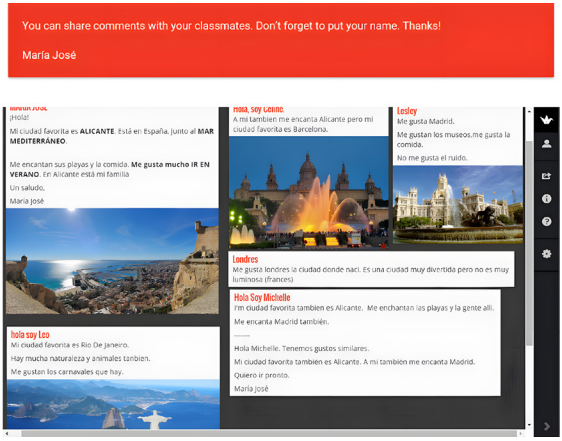
3.2 Colaboración asincrónica en línea

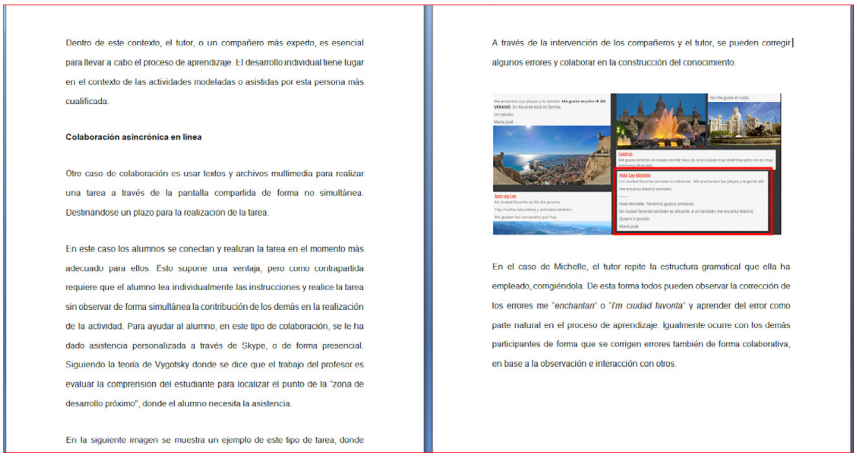
Otro caso de colaboración es usar textos y archivos multimedia para realizar una tarea a través de la pantalla compartida de forma no simultánea, destinándose un plazo para la realización de la tarea.

En este caso el alumnado se conecta y realiza la tarea en el momento que considera más adecuado dentro del plazo establecido. Esto supone una ventaja, pero como contrapartida, requiere que el o la estudiante lea individualmente las instrucciones y realice la tarea sin observar de forma simultánea la contribución de los demás en la realización de la actividad. Para ayudar al aprendiente en este tipo de colaboración, y siguiendo la teoría constructivista, se puede ofrecer asistencia personalizada a través de tutorías en línea, por ejemplo, a través de la plataforma para videoconferencias Zoom, o de forma presencial ayudándole cuando sea necesario.

En la siguiente imagen se muestra un ejemplo de este tipo de tarea, donde aparecen los textos que los alumnos han escrito en la pantalla compartida, a través de la aplicación Padlet. En esta unidad se estaba practicando cómo expresar gustos y aficiones en español en diferentes grados de intensidad (niveles A1 - A2, MCER).

A través de la intervención de los compañeros, las compañeras y el tutor o tutora se pueden corregir algunos errores y colaborar en la construcción del conocimiento. En la Figura 3 se muestra un ejemplo.





Dentro de este contexto, el tutor, o un compañero más experto, es esencial para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. El desarrollo individual tiene lugar en el contexto de las actividades modeladas o asistidas por esta persona más cualificada.

Colaboración asincrónica en línea

Otro caso de colaboración es usar textos y archivos multimedia para realizar una tarea a través de la pantalla compartida de forma no simultánea. Destinándose un plazo para la realización de la tarea.

En este caso los alumnos se conectan y realizan la tarea en el momento más adecuado para ellos. Esto supone una ventaja, pero como contrapartida requiere que el alumno lea individualmente las instrucciones y realice la tarea sin observar de forma simultánea la contribución de los demás en la realización de la actividad. Para ayudar al alumno, en este tipo de colaboración, se le ha dado asistencia personalizada a través de Skype, o de forma presencial. Siguiendo la teoría de Vygotsky donde se dice que el trabajo del profesor es evaluar la comprensión del estudiante para localizar el punto de la "zona de desarrollo próximo", donde el alumno necesita la asistencia.

En la siguiente imagen se muestra un ejemplo de este tipo de tarea, donde

A través de la intervención de los compañeros y el tutor, se pueden corregir algunos errores y colaborar en la construcción del conocimiento.

En el caso de Michelle, el tutor repite la estructura gramatical que ella ha empleado, corrigiéndola. De esta forma todos pueden observar la corrección de los errores me "*enchantan*" o "*I'm ciudad favorita*" y aprender del error como parte natural en el proceso de aprendizaje. Igualmente ocurre con los demás participantes de forma que se corrigen errores también de forma colaborativa, en base a la observación e interacción con otros.

Figura 3. Nuestros lugares favoritos: actividad asincrónica en línea creada por los estudiantes de español (niveles A1 - A2, MCER).

4. EL USO CREATIVO DE LA TECNOLOGÍA EN LA CLASE DE ELE

De acuerdo con UNICEF (2022), "el desarrollo de habilidades transferibles [...], permitirá mejorar los logros de aprendizaje y desarrollo integral, favorecerá la inserción laboral de las y los jóvenes en proceso de transición de la escuela al trabajo, fortalecerá el crecimiento económico y contribuirá a construir sociedades más igualitarias y equitativas". A continuación, vamos a ver ejemplos de uso creativo de la tecnología para trabajar las distintas destrezas del aprendiente de español. Estas actividades han sido utilizadas con grupos de alumnos y alumnas en el contexto universitario dentro del Reino Unido en entornos de aprendizajes híbridos y mixtos.

Uno de los principales objetivos de estas actividades es promover la interacción entre los aprendientes, poniendo especial énfasis en el desarrollo de competencias transferibles al ámbito laboral, dentro de un enfoque comunicativo siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2022).

4.1 Las habilidades transferibles de la creatividad

Las habilidades transferibles son aquellas que se necesitan para adaptarse a diversos contextos de la vida y que las personas pueden

potencialmente transferir a diferentes entornos sociales, culturales o laborales. Tal como se presenta en la Figura 4, estas habilidades transferibles incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales que operan de manera coordinada con habilidades fundamentales, digitales y específicas para el trabajo.

4.2 Integración del uso creativo de la tecnología en la clase de ELE

4.2.1 Uso creativo del humor

El humor puede funcionar como herramienta social. Barrio y Fernández Solís (2010: 69 - 370) estudian y ponen en práctica cuál es la importancia del sentido del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos destacar funciones motivadoras, de camaradería y amistad, de distensión, de diversión, de creatividad, funciones pedagógicas y transformadoras, entre otras.

Actividad: crear un meme
Nivel MCER: B2
Destreza: escritura creativa y gramática en contexto
Tiempo de preparación y entrega: 2 sesiones de dos horas
Modalidad: presencial o en línea

PROCEDIMIENTO

Tarea de la profesora o profesor

- Recopilar varios ejemplos de memes en Internet, mostrarlos en clase y explicar qué es un meme.
- Preguntar a los estudiantes cuál les gusta más y por qué.
- A continuación, se dará una breve explicación sobre cómo usar un generador de memes en línea. Por ejemplo: https://www.iloveimg.com/es/crear-meme
- Crear un tablero en Padlet para que los estudiantes puedan subir sus memes.

Tarea de los alumnos

- Crear un meme con un contenido gramatical o bien relacionado con su experiencia de aprendizaje de español.
- Subir el meme a Padlet para la clase siguiente.
- Los alumnos tendrán que hacerse comentarios entre ellos en Padlet y dar estrellas a los memes.
- Se elegirá un meme ganador.
- Los alumnos harán un resumen de los contenidos gramaticales que han aprendido o repasado con esta actividad. También se comentarán las experiencias que los alumnos han compartido y dirán si se identifican con esas experiencias, con relación al aprendizaje de español.

Habilidades transferibles

- A través de esta actividad se ha observado el desarrollo de habilidades digitales, habilidades sociales y afectivas, así como habilidades de lógica, deducción y pensamiento crítico.

A continuación, en la Figura 5, se muestra uno de los memes con contenido gramatical utilizado como ejemplo por la profesora.



Figura 5. Odriozola, B. (2019) *Memes en español: aprendiendo con humor* [en línea]. Disponible en: *https://borjaprofe.com/memes-en-espanol/*

4.2.2 Tecnología y escritura creativa

Actividad: diseñar un anuncio sobre un invento para el futuro

Nivel MCER: B2 - C1

Destreza: comprensión lectora, comprensión auditiva, escritura creativa y gramática en contexto

Tiempo de preparación y entrega: 2 sesiones de dos horas, aproximadamente

Modalidad: presencial o en línea

PROCEDIMIENTO

Tarea de la profesora o profesor

- Entregar a los alumnos el cuento Baby H.P. (Arreola, 1952) en formato Word (Anexo 1).
- Pedir a los estudiantes que identifiquen los atributos del producto Baby H.P. mientras leen.
- Comprensión auditiva: explicar a los alumnos cómo escuchar el texto usando Word (CTRL + Alt + Espacio).

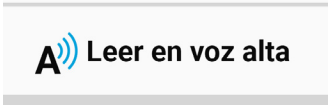


Figura 6. Herramienta “Leer en voz alta” de Microsoft Word.

Tarea del alumnado

- Comprensión lectora: el alumno responderá a diferentes preguntas sobre el texto relacionadas con el uso de la tecnología, el uso de la ironía y la ficción en el texto.
- Vocabulario y gramática: el relato imita y parodia el formato de un anuncio. Los alumnos tendrán que buscar las expresiones y

el vocabulario que usa el autor y analizar cuál es la intención de este texto.

- Poner en común las actividades de lectura y comprensión en gran grupo.
- Escribir de forma creativa un anuncio sobre un aparato tecnológico para el futuro. Describir las características de este aparato: de qué está hecho, para qué sirve, etc.
- Los alumnos tendrán que usar el futuro y el presente de subjuntivo. Por ejemplo: el aparato X hará la compra cuando no tengas tiempo de salir de casa.
- Interacción: los alumnos subirán los anuncios a un foro creado en una plataforma virtual y se harán comentarios entre ellos. La plataforma virtual puede ser Blackboard, Canvas LMS, etc.
- Se votará el invento más original.
- Descolonización: debate acerca del contenido del cuento. ¿Es un cuento sexista? ¿Crees que en la actualidad sería posible hacer un anuncio siguiendo el enfoque del relato Baby H.P.?

Habilidades transferibles

- A través de la escritura creativa y de la comprensión de un texto literario se han fomentado habilidades transferibles donde se requiere el uso de la imaginación, la flexibilidad y la tolerancia; siendo posibles diferentes interpretaciones del texto. También se ha desarrollado el pensamiento crítico frente a valores sociales como: el sexismo, el consumismo, la idea de progreso y otros aspectos que hacen reflexionar al aprendiente en interacción con otros compañeros dentro de un contexto intercultural, característico en la ciudad de Londres.

4.2.3 Tecnología y lectura creativa

Actividad: concurso de cuentos creativos
Nivel MCER: B2 - C1
Destreza: comprensión lectora, escritura creativa y expresión oral
Tiempo de preparación y entrega: 2 - 3 sesiones de dos horas
Modalidad: presencial o en línea

PROCEDIMIENTO

Tarea de la profesora o profesor

- Entregar a los estudiantes una versión de un cuento clásico, por ejemplo: "Caperucita roja" (Anexo 2).
- Proyectar imágenes como estímulo para que los estudiantes digan si conocen esta historia y describan cómo son los personajes. Los estudiantes podrán hablar de sus propias culturas y de cómo se titula este cuento en otros idiomas.
- Pedir a los estudiantes que lean y hagan un análisis crítico del cuento.
- Facilitar a los estudiantes distintas versiones modernizadas de este cuento (videoclips, canciones, series de televisión, etc.).

Tarea del alumnado

- Los estudiantes tendrán que modificar la historia y representarla en clase. Se podrá grabar la representación mediante el uso de dispositivos móviles para usarla posteriormente como material del curso y de evaluación. El vídeo se puede editar con Avidemux o Blender.

  Si la clase es en línea, los alumnos podrán grabar un vídeo de la representación de forma colaborativa a través de Internet mediante herramientas como Stitch Tik Tok. Posteriormente, se podrán compartir los vídeos en una plataforma virtual. La duración de la representación será de aproximadamente 5 minutos.

- Después de ver las representaciones, se hará una votación usando Mentimeter y se decidirá un grupo ganador para cada destreza: ganador a la mejor creatividad, a la mejor pronunciación, etc.
- Criterios de evaluación:
  - **Vocalización:** el habla es inteligible para la audiencia.
  - **Entonación:** aunque la entonación del alumno puede verse afectada por los otros idiomas que habla, esto no afecta la interpretación en su conjunto.
  - **Pronunciación:** aunque el acento en las oraciones y palabras puede verse afectado por los otros idiomas que habla el estudiante, la pronunciación de todas las palabras conocidas es clara. La mala pronunciación sistemática de los fonemas no obstaculiza la inteligibilidad.
  - **Creatividad:** se incluyen recursos reciclados e inventados y los alumnos muestran una gran imaginación en la representación y el uso de la lengua.
  - **Formato y adecuación:** la presentación tiene un formato claro y una duración adecuada. Los accesorios ayudan a la audiencia a comprender lo que se presenta.
- Se propondrá a la universidad incluir esta actividad en eventos culturales y talleres.

Habilidades transferibles

- A través de la escritura creativa y de la comprensión de un texto literario se ha observado el desarrollo de la imaginación, la flexibilidad y la tolerancia; siendo posibles diferentes interpretaciones del texto. También se ha fomentado el desarrollo del pensamiento crítico; así como habilidades digitales, sociales y afectivas a través de las representaciones grupales.

FICHA PARA LA ADAPTACIÓN CREATIVA DE UN CUENTO CLÁSICO

- **Título:**
- **Lugar:**
- **Personajes buenos:**
- **Personajes malvados:**
- **Seres con poderes mágicos:**
- **Objetos mágicos importantes:**
- **Pruebas o desafíos del protagonista:**

Había una vez, hace mucho tiempo….

Figura 8. Ficha para la adaptación creativa de un cuento clásico en la clase de ELE creada por María José Gonzálvez.

4.2.4 Tecnología y audición creativa

Actividad: cantando historias del pasado
Nivel MCER: B1
Destreza: comprensión auditiva, escritura creativa, interacción y expresión orales
Tiempo de preparación y entrega: 1 sesión de dos horas o dos horas y media
Modalidad: presencial o en línea

PROCEDIMIENTO

Tarea de la profesora o profesor

- Entregar a los estudiantes la letra de la canción Marta, Sebas, Guille y los demás del grupo Amaral. Pedir a los alumnos que escuchen y completen los tiempos verbales en pasado que faltan en la canción.
- Entregar una actividad de comprensión sobre los personajes de la canción: Marta, Sebas, Guille, etc. Pedir a los estudiantes que imaginen cómo han cambiado las vidas de estas personas, teniendo en cuenta la letra de la canción. Para ello usarán el pretérito imperfecto y el presente (contraste antes - ahora).
- Entregar unas fichas a los alumnos para que trabajen en parejas. Cada estudiante tendrá que adoptar el papel de uno de los personajes de la canción. Tendrán que inventar un diálogo simulando un determinado escenario. Por ejemplo:

Estudiante A	**Estudiante B**
Eres Alicia y llamas a Claudia. Le cuentas dónde vives y cómo es tu vida ahora.	Eres Claudia, que recibe una llamada sorpresa de Alicia. Estás muy feliz.

Tarea del alumnado

- Realizarán las tareas propuestas por el profesor o la profesora.
- Inventarán un diálogo original y creativo. Representarán y grabarán los diálogos en la clase presencial o en línea, mediante el uso de herramientas de grabación de audio y vídeo colaborativas.
- Interacción. Se creará un blog con Blogger y se publicarán los guiones de las actuaciones y las grabaciones. En clase, se realizará una puesta en común del vocabulario y la gramática que han repasado o aprendido. La clase podrá ser en la modalidad presencial o virtual.

Habilidades transferibles

- A través de esta actividad se ha observado el desarrollo de habilidades sociales y afectivas, habilidades que promueven la autoconfianza, habilidades socioculturales y habilidades digitales.

4.2.5 Tecnología y traducción creativa

Actividad: selfis en el restaurante

Nivel MCER: A2

Destreza: comprensión lectora, escritura creativa, conocimiento y uso de la gramática y el vocabulario

Tiempo de preparación y entrega: 1 sesión de dos o tres horas, aproximadamente

Modalidad: presencial o en línea

PROCEDIMIENTO

Tarea de la profesora o profesor

- Entregará diferentes menús de restaurante a los estudiantes. Los menús serán variados y pertenecientes a distintas culturas de habla hispana.
- Explicará cómo traducir el texto que aparece en los menús usando la cámara y la aplicación DeepL en el teléfono móvil. Los estudiantes podrán escuchar cómo se pronuncian los nombres de los platos con el traductor DeepL después de escanear el texto.
- Pedirá a los estudiantes que practiquen: los estudiantes tendrán que hacer una foto de uno de los menús facilitados por el profesor con la aplicación DeepL para obtener los nombres de los platos traducidos a su idioma. Después, crearán un menú utilizando el vocabulario en español que han obtenido y aprendido durante la clase.

Tarea del alumnado

- Crear un menú especial o elegir un plato especial y subirlo a un mapa creado con Padlet. Para ello podrán decidir qué región del mundo hispanohablante les interesa, para evitar repeticiones con otros grupos, así como hacer búsquedas en Internet para encontrar imágenes y otros recursos útiles para la actividad. Los alumnos tendrán que hacer una presentación oral del menú o plato que han preparado que incluya: una breve explicación del vocabulario, descripción del uso regional de las palabras y aportar otros contenidos sobre la riqueza gastronómica en clase, tanto en la modalidad presencial como virtual.



Figura 10. Mapa creado con Padlet por el alumnado.



Figura 11. Mapa creado con Padlet por el alumnado.

Tarea del alumnado (cont.)

- Preparar un diálogo en un restaurante y hacer una representación dramatizada. Se puede poner música del lugar (pasodoble, tango, cumbia, etc.).
- Grabar una recomendación gastronómica para una revista digital o para el blog del curso.

Habilidades transferibles

- A través de esta actividad se han desarrollado habilidades digitales, habilidades sociales y afectivas, habilidades interculturales y autoconfianza.

5. EVALUACIÓN

- A lo largo de este artículo se ha dado relevancia al uso creativo de las tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de ELE. En este apartado, se tratará la importancia de las tecnologías para evaluar las actividades realizadas con los aprendientes de español, en las modalidades presenciales y virtuales, proporcionándoles comentarios y recursos para continuar aprendiendo.

Interacción

- Este aspecto de la enseñanza se valorará al inicio de la actividad, motivando a los estudiantes a que su participación sea cada vez mayor y proporcional al resto de participantes. Se valorará el trabajo realizado, el número de interacciones y la frecuencia con la que participan, proporcionando comentarios positivos que motiven a los y las estudiantes a seguir aprendiendo y a continuar mejorando.

Corrección de errores

- Para corregir y mejorar el nivel de español del alumnado, se usará la tecnología para recopilar un registro de los errores frecuentemente producidos por los y las aprendientes, que será compartido con el grupo. El alumnado tendrá que detectar los errores,

corregirlos y autoevaluarse. De esta forma tomarán conciencia de su propio proceso de aprendizaje y desarrollarán la capacidad de autocorrección, siendo esta práctica efectiva para las cuatro destrezas.

Sugerir mejoras

- Otro modo de evaluar es proporcionar al alumnado ejemplos de producción oral y escrita que son correctos pero que se pueden mejorar para el nivel. A continuación, se les proporcionará una muestra mejorada para que observen qué mejoras aparecen. Para ello se pueden utilizar textos, grabaciones de voz, actividades de comprensión para detectar qué errores afectan más a la comunicación, juegos, etc.

Otros usos de la tecnología para la evaluación

- El uso de blog, chats, redes sociales, foros en Internet y otros recursos digitales fomenta la comunicación entre los y las estudiantes, lo que permite que se ayuden mutuamente con la consecuente mejora del aprendizaje y corrección de errores.

- Los portfolios electrónicos permitirán al alumnado tener un registro de su aprendizaje y observar su evolución, así como planificar con ayuda del profesor o de la profesora qué pasos podrán realizar, a continuación, dentro de su itinerario de formación.

- Los cuestionarios electrónicos de autoevaluación proporcionarán a los y las estudiantes herramientas para el estudio independiente que podrán hacer antes y después de la clase como actividades de preparación y consolidación.

- Los entornos virtuales de aprendizaje ofrecerán un repositorio de materiales donde el alumnado podrá encontrar de forma accesible y organizada todos los recursos didácticos, notas de clase y formas de comunicación con otros aprendientes y con los profesores y profesoras.

Importancia del profesor o profesora como facilitador

Las tecnologías ofrecen la posibilidad de recrear contextos reales y multimodales que ofrecen al aprendiente un abanico cada vez más rico de

recursos de aprendizaje. Sin embargo, la tarea del formador o formadora como facilitador es indispensable para el logro de los objetivos de aprendizaje. Es fundamental el seguimiento, la evaluación continua e incorporar los recursos que se requieran, adaptados a las necesidades de los aprendientes, de forma progresiva.

6. CONCLUSIÓN

Con este artículo, podemos concluir que los modelos de enseñanza en el siglo XXI no pueden basarse únicamente en el dominio del conocimiento, sino que el alumnado tendrá que aprender de forma creativa. El hecho de comprometerse con una nueva manera de entender la enseñanza y el aprendizaje supone un reto para las instituciones y para el profesorado. En este ámbito, las tecnologías son un medio facilitador que permite a los aprendientes desarrollar sus capacidades y construir su propio conocimiento en interacción con otras personas y culturas. Es decir, las tecnologías no son un fin en sí mismas, sino que son un medio catalizador para promover las interacciones, las relaciones sociales y personales como factores clave para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, se requiere indagar, cada vez más, en el uso didáctico y pedagógico de los medios tecnológicos como facilitadores en el ámbito educativo, con la colaboración y supervisión del profesorado y del propio alumnado.

Los beneficios del aprendizaje creativo son múltiples, pero, de forma sintetizada, podemos decir que es un aprendizaje que no impone una única forma de aprender y entender el mundo, se da la oportunidad al aprendiente de autoexpresarse, sentirse involucrado y motivado. Esto conlleva un desarrollo de capacidades no solo profesionales, sino también personales y transferibles a otros contextos, donde surgen debates y conversaciones que potencian y facilitan la enseñanza y aprendizaje de una lengua. De esta forma el alumno adquiere estrategias para la vida y el aprendizaje continuo. Es un aprendizaje holístico y social, que, en el entorno universitario, especialmente, construye las bases para que los estudiantes puedan tener éxito en el mundo laboral y personal.

Otro aspecto del aprendizaje creativo es el desarrollo del pensamiento crítico. El proceso de jugar con las ideas y aprender formas diferentes

de ver la realidad, fomenta la capacidad de resolución de problemas y genera mentalidades más tolerantes y flexibles.

Llevar a cabo este tipo de aprendizaje es un desafío constante, supone adaptar la enseñanza a las necesidades específicas del alumnado en una sociedad cambiante, pero a la vez puede llegar a ser emocionante y satisfactorio. Tanto el profesorado como el alumnado llevarán adelante de forma colaborativa un aprendizaje comunicativo, basado en tareas y proyectos. El alumnado se siente más realizado y motivado, investigando y siendo partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, F., López, G., Manrique, D. y Viñes, J. M. (2005). 'An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach', en British Journal of Educational Technology. Vol. 36. Nº. 2: 217-235. <https://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/blended/alonso.pdf>

Arreola, J. (1952). *Confabulario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Worth Publishers.

Bandura, A. (2001). 'Social cognitive theory: An agentic perspective'. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Barrio de la Puente, J. L. y Fernández Solís, J. D. (2010). 'Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos', *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385 <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220365A>

Consejo de Europa (2022). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Barcelona: Paidós.

Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). 'Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital: documento básico'. VI Foro Latinoamericano de Educación Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/dussel-quevedo.pdf>

Hernández, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis.

Matte Bon, F. (1998). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2012). 'Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente'. *Revista Universidad EAFIT*, *46* (158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>

Ngai, P. B.-Y. (2003). 'Linking Distance and International Education: A Strategy for Developing Multicultural Competence among Distance Learners', *Journal of Studies in International Education*, 7(2), 157-177. <https://doi.org/10.1177/1028315303007002004>

Paredes, A. (2005). *La Creatividad: características y estrategias de desarrollo*. <https://www.angelfire.com/journal/aparedes/creatividad1.htm>

Piaget, J. (1968). *Six Psychological Studies*. Anita Tenzer (Trans.), New York: Vintage Books.

Rodríguez, L. (2004). *Diseño, estrategia y táctica*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

UNESCO (1984). *Glossary of Educational Technology Terms*. París: UNESCO.

UNICEF (2022). 'Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF'. <https://www.unicef.org/lac/media/30756/file>

Von Humboldt, W. (1836). *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge: University Press.

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

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [S. Furió, trad.] Barcelona: Crítica.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuento Baby H. P.

Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H.P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña. El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos, y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora, y para siempre, los hogares. De hoy en adelante usted verá con otros ojos el agobiante ajetreo de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una rabieta convulsiva, pensando que es fuente generosa de energía. El pataleo de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H.P., en unos útiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica. Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H.P. en cada uno de sus vástagos, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, trasmitiendo a los vecinos un poco de la energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público, enlazando todos los depósitos familiares. El Baby H.P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohíbe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más

calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico. Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo. H.P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador rebosante de energía. Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas de un Baby H.P. atraen rayos y centellas. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si se siguen al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian con cada aparato. El Baby H.P. está disponible en las buenas tiendas en distintos tamaños, modelos y precios. Es un aparato moderno, durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J.P. Mansfield & Sons, de Atlanta, Ill.

Confabulario, 1952

ANEXO 2. ADAPTACIÓN DEL CUENTO DE CAPERUCITA ROJA.



Figura 12. Trailer (2022) *Once Upon a Time… Happily Never After*, Season 1. Netflix [en línea]. Disponible en: https://www.netflix.com/gb/title/81263779

PERSONAJES

- Caperucita Roja
- El Lobo feroz
- La madre de Caperucita Roja
- El leñador
- La abuelita

DIÁLOGO

Narrador: Había una vez una niña muy buena. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba caperucita roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unas frutas y unas verduras a su abuela, que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se

entretuviese por el camino pues cruzar el bosque era muy peligroso ya que siempre andaba acechando por allí el lobo.

Madre: Caperucita, la abuela está enferma. Sé una buena niña y llévale esta cesta de comida.

Caperucita: De acuerdo, mami. (Con voz alegre por poder ir a visitar a su abuelita).

Madre: Aquí tienes un pastel, algo de pan y miel.

Caperucita: Ahora mismo se lo llevo, seguiré el camino del bosque.

Madre: Sí. Ve directa a casa de la Abuela y recuerda, ¡no hables con ningún extraño! (Con voz en tono de advertencia).

Narrador: Caperucita se entretiene recogiendo flores para su abuelita, y por ello se desvía del camino, y se encuentra con un lobo feroz.

Lobo: ¿Hacia dónde vas pequeña? (Con interés)

Caperucita: A hacerle una visita y llevarle comida rica a mi abuelita que está enfermita. Vive al otro lado del bosque.

Lobo: Oh, pequeña niña, permíteme que te acompañe y proteja de los numerosos peligros de este gran bosque.

Caperucita: Oh, muchísimas gracias Sr. Lobo, es usted muy amable, pero mi mamá me ha dicho que no hable con extraños, así que… (Con voz dudosa y alejándose ligeramente del lobo).

Lobo: Esta bien pequeña, pero ten cuidado, ¿vale? (Con voz muy dulce, pero gesto de tramar algo).

Narrador: El lobo se aleja entre los árboles y Caperucita continúa recogiendo flores. Pero mientras reúne suficientes para formar un hermoso ramo, el hábil Lobo corrió a la casa de la abuela y llamó a la puerta…

Abuelita: ¿Quién es?

Lobo: Abuelita, soy Caperucita, he venido a hacerte una visita ya que estás malita, además he traído para ti rica comidita. (Con tonalidad alegre e infantil).

Abuelita: ¡Ah! Entra, cariño, estoy en la cama. (Mostrando síntomas de alegría por la visita de su nieta).

Lobo: ¡Hola, abuelita! ¡SOOOORPRESAAA! (Elevando extremadamente la voz y con un tono maléfico).

Abuelita: ¡No, socorro, por favor no me comas, lobo feroz! (Mostrando miedo).

Narrador: A pesar de todas las súplicas de la abuelita hacia el lobo, la devoró en un instante y se vistió con sus ropas, metiéndose en la cama y haciéndose pasar por la abuelita a la llegada de Caperucita.

(Toc, toc, toc)

Lobo, ¿Quién es? (Con voz muy dulce)

Caperucita: Abuelita, soy tu nietecita, Caperucita. (Acercándose a la puerta y entrando, ya que estaba abierta).

Lobo: Entra, cariño.

Caperucita: ¡Hola! Ohhh, abuelita, ¡qué ojos tan grandes tienes!

Lobo: Para verte mejor, tesoro.

Caperucita: Y, abuelita, ¡qué brazos tan largos tienes!

Lobo: Para abrazarte mejor, tesoro.

Caperucita: Pero, abuelita, ¡qué dientes tan grandes tienes!

Lobo: ¡Para comerte mejor, tesoro! (Con un tono muy elevado de voz y dirigiéndose hacia Caperucita).

Narrador: El Lobo se devoró a Caperucita en un santiamén. Estaba tan satisfecho que pronto se quedó dormido y empezó a roncar ruidosamente. Esos sonidos llamaron la atención de un Leñador que pasaba y echó un vistazo para averiguar cuál era la razón de semejante estruendo… así fue como el valiente Leñador entró en la casa de la abuelita y al ver al lobo con la panza hinchada y dormido sobre la cama de la abuela vistiendo sus ropas, le abrió la barriga y, de un salto, salieron la Abuelita y Caperucita Roja…

Caperucita: ¡Muchísimas gracias! (Muy agradecida).

Abuelita: ¡Le estaremos siempre muy agradecidas! (Entusiasmada por haber sobrevivido a semejante historia).

Leñador: ¡Ese malvado Lobo no las volverá a molestar! (Satisfecho por su hazaña).

Narrador: Caperucita Roja prometió a su madre y a la abuelita que no volvería a hablar con extraños nunca. Además, la abuelita decidió irse a vivir con Caperucita y con la madre de esta y las tres juntas fueron muy felices.

Texto adaptado por María José Gonzálvez para la clase de ELE, 2022

EL PRESENTE LIBRO, con el título ***ELEUK en acción: reflexiones pedagógicas e investigadoras,*** presenta una compilación de investigaciones y enfoques pedagógicos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), llevados a cabo por investigadores y educadores de instituciones académicas del Reino Unido, en su gran mayoría. Para facilitar su coherencia interna y su ensamblaje, la presente publicación —constituida por siete trabajos tras el preceptivo proceso de evaluación por pares— está articulada en cuatro bloques temáticos que analizan las propuestas más recientes en el ámbito educativo y de investigación. Estos bloques abordan aspectos como la identidad y el aprendizaje de lenguas, los contenidos gramaticales, las dinámicas de motivación y la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas.

Instituto Cervantes

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