

Retos contemporáneos



Tom 1: **Tadeusz Sławek**
A jeśli nie trzeba się uczyć...

Tom 2: **Krzysztof Maliszewski**
*Bez-silna edukacja.
O kształceniu kruchego*

Tom 3: *Nauczyciele – nauczycielom.
Przestrzeń edukacji*

Tom 4: **Dorota Sieroń**
Ślady wdzięczności...

Retos contemporáneos

Retos contemporáneos
de la enseñanza de ELE en Europa:
tendencias y perspectivas generales

redakcja
CECYLIA TATOJ
RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR
RAFAEL SERGIO BALCHES ARENAS

RECENZENCI

Leonor Sagermann Bustinza
Carolina Arrieta Castillo
Inmaculada Clotilde Santos Díaz
Antonio Daniel Fuentes González
Ester Trigo Ibáñez
María Ángeles Orts Llopis
Xavier Pascual López
María Carmen García Manga
Joanna Nowak-Michalska
Marta Pawłowska
Andjelka Pejovic
Anastasio García Roca
Kevin Baldrich Rodríguez
Carmen Vanesa Álvarez Rosa
Elia Saneleuterio Temporal

SERIA

Nowa Edukacja (5)

REDAKTOR SERII

Marta Tomczok

RADA NAUKOWA SERII

Krystyna Koziółek
Łukasz Lamża
Krzysztof Maliszewski
Mikołaj Marcela
Tomasz Pawlus

Introducción

Una misión de especial importancia que compete a cualquier docente consiste en actualizar constantemente sus conocimientos y competencias en la materia a la que dedica sus esfuerzos cotidianos, hecho que implica el permanente reciclaje teórico y práctico relativo a los nuevos contenidos que aparecen en el devenir científico en el que se inscribe su objeto de estudio. Cuanto más debe producirse este hecho a la hora de hablar de docentes y de investigadores que han convertido la didáctica de la enseñanza de lenguas no solo en el eje central de su actividad profesional, sino que también, de alguna manera, ha llegado a ser una pasión que provoca que exista un continuo afán dirigido hacia la mejora en la calidad de los contenidos impartidos, así como hacia la búsqueda de fuentes solventes que se caractericen por ofrecer hechos, datos o aspectos que sean de utilidad en ese continuo camino emprendido hacia la innovación y la mejora académicas. Por dicho motivo, en la presente monografía hemos aunado a relevantes estudiosos de esta disciplina, tanto polacos como españoles, quienes han aportado una muestra de su profundo saber y de sus conocimientos en forma de artículos a los que el lector tendrá la oportunidad de aproximarse a lo largo de las próximas páginas.

En el primer artículo, Margarita Isabel Asensio Pastor trata el reto de la diversidad lingüístico-cultural en la enseñanza y el aprendizaje a migrantes adultos, un fenómeno que lejos de ser puntual es cada vez de mayor importancia en muchos países. En el siguiente artículo, R. Sergio Balches Arenas analiza cómo son

tratadas en los sistemas educativos, centrándose especialmente en el polaco, las dimensiones afectiva y social, y plantea propuestas que las integren dentro del aula, atendiendo a un cambio de paradigma en el que a los alumnos se les trataría no solo como seres aprendientes, sino también sintientes. A continuación, Raúl Fernández Jódar reflexiona sobre el registro coloquial y el papel que se le otorga dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por su parte, M.^a Mar Galindo Merino se centra en las diferencias existentes entre hombres y mujeres en el aula de idiomas que afectan a cuestiones como actitudes, motivaciones, estilos y estrategias de aprendizaje, así como a las identidades de género. En el siguiente artículo, Álvaro García Santa-Cecilia presenta cómo el concepto de ‘mediación’ se ha visto ampliado en el *Volumen complementario* del *MCER*, donde se concibe como un proceso encaminado a establecer relaciones por encima de las barreras y a evitar o resolver situaciones críticas o conflictos. En el siguiente artículo, M. Vicenta González Argüello y Begoña Montmany Molina describen cómo ha cambiado a lo largo del tiempo el análisis de materiales para la enseñanza de ELE, desde unos inicios en los que se prestaba atención a aspectos formales hasta la actualidad, en la que aparecen otras cuestiones de carácter social como el tratamiento del género, el trabajo o la salud. A continuación, Juana Herrera Cubas y Zeus Plasencia Carballo muestran cómo el cuentacuentos puede ser una buena herramienta para conseguir convertir a los escolares de entre 3 y 6 años en hablantes plurilingües y pluriculturales, siguiendo las indicaciones del *Volumen complementario* del *MCER*, mencionado anteriormente. Por su parte, Cristina Rodríguez García presenta una experiencia didáctica centrada en redes sociales con el objetivo de mostrar la capacidad motivadora que tienen en la publicación de microrrelatos. En este caso, la autora se ha centrado en la red social Instagram con aprendices checos y eslovacos. En el siguiente artículo, Marjana Šifrar Kalan hace un recorrido por la implantación en los últimos cuarenta años del español como lengua extranjera en

Eslovenia y contrasta la motivación de los estudiantes eslovenos y polacos para estudiar dicho idioma. A continuación, Małgorzata Spychała-Wawrzyniak presenta el concepto de ‘competencia comunicativa intercultural’ e intenta demostrar que un alumno sin necesariamente un nivel elevado de conocimiento puede recurrir a las herramientas de la comunicación intercultural para negociar y resolver problemas de carácter pragmático y cultural. Por su parte, Cecylia Tatoj, en relación con el texto anterior, profundiza e identifica ciertas diferencias culturales en cuanto a cortesía y estrategias conversacionales que interfieren en la comunicación. Finalmente, Marta Wicherek cierra la monografía con un texto en el que detalla una serie de argumentos a favor del uso de material audiovisual en el proceso de enseñanza del lenguaje jurídico a los alumnos de español.

Consideramos que siempre será necesario profundizar en los distintos aspectos relativos a las técnicas, dinámicas y herramientas útiles para la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, aunque nuestra pretensión se ha centrado en abarcar la mayor diversidad posibles de áreas temáticas tratadas, este anhelo se torna imposible en la práctica, precisamente debido al hecho de la eclosión de análisis, estudios y publicaciones que día a día vienen apareciendo en el ámbito de esta área de interés. Sin embargo, esto demuestra que desde hace unos años hasta el momento actual existe una auténtica preocupación por parte del mundo académico y desde los ámbitos docentes con respecto al desarrollo de la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera, adoptándose para ello distintas líneas de investigación y fomentando la difusión científica de una gran variedad de planteamientos, idea que pretendemos reforzar con la publicación de la presente monografía.

Por todo lo anterior, nos complacemos en poner en manos de profesionales de la enseñanza, de investigadores, así como de futuros docentes de español, esta selección de textos en la que encontrarán muestras de líneas de investigación contemporáneas,

teóricas y prácticas, de tal manera que se conviertan en una vía abierta hacia la reflexión, el contraste de ideas y el desarrollo profesional.

Los editores,
R. Sergio Balches Arenas
Raúl Fernández Jódar
Cecylia Tatoj

La enseñanza-aprendizaje del español a migrantes adultos ante el reto de la diversidad lingüístico-cultural

Margarita Isabel Asensio Pastor

Universidad de Almería

e-mail: masensiop@ual.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

Resumen

La realidad mundial está marcada por la diversidad. Cuestiones como la etnia, la cultura o la lengua son los principales aspectos en los que se basa esta idea de diversidad. Asimismo, en los últimos años, las sociedades de cualquier parte del planeta no parecen estar exentas del contacto con unos ‘otros’. En este sentido, la migración y la globalización han aumentado las posibilidades del contacto entre culturas y lenguas, aunque no siempre desde el respeto y la tolerancia. En el marco de la migración, la lengua se presenta como el principal instrumento de acceso social, laboral y formativo en el país receptor. En relación con esto, el alumnado migrante adulto es especialmente vulnerable; este presenta una serie de retos a los que el docente de español en contexto de inmersión podrá enfrentarse, sobre todo, en un país como España, donde la experiencia receptora de migrantes y el aprendizaje en contexto de inmersión lingüística es más reciente que otros con más experiencia y tradición en el campo.

Palabras clave: diversidad lingüístico-cultural; español como lengua extranjera/segunda lengua; migrantes; adultos

Abstract

The world reality is that of a reality marked by diversity. Issues such as ethnicity, culture or language are the main aspects on which this idea of diversity is based. Also, in recent years, societies in any part of the planet do not seem to be exempt from contact with some ‘others’. In this sense, migration and globalization have threatened the possibilities of contact between cultures and languages, although not always with respect and tolerance. In the framework of migration, the language is presented as the main instrument of social, labour

and training access in the receiving country. In relation to this, adult migrant students are especially vulnerable; this presents a series of challenges that the teacher of Spanish in an immersion context may face, above all, because Spain is a country with a more recent experience of receiving immigrants and of teaching Spanish in a context of linguistic immersion is more recent than others with more experience and tradition in this field.

Key words: linguistic-cultural diversity; Spanish as a foreign/second language; migrants; adults

1. Introducción

La realidad mundial está marcada por la diversidad sustentada en cuestiones tales como la cultura, la lengua, la etnia o la religión, entre otras.

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (s.f.), en concreto, define el concepto de ‘diversidad’ como algo que es distinto y también variado. Desde esta perspectiva, la ‘diversidad’ podemos entenderla como una característica inherente al ser humano tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Con respecto al nivel individual, queda claro que cada persona presenta aspectos propios y exclusivos que la hacen ser individuo, pero no cabe duda de que, dentro de nuestra individualidad, tendemos a concentrarnos en grupos sociales con los que nos sentimos identificados.

Siguiendo a Asensio Pastor (2021), la cultura constituye un elemento de unidad ante esa necesidad del ser humano de agruparse que nos genere el sentimiento de pertenencia a un grupo con el que compartamos, entre otras cuestiones, una cosmovisión del mundo y de la vida; un grupo que nos apoye y nos reporte un sentimiento de orgullo y de bienestar (Tajfel, 1984).

Así, esta construcción grupal se regula bajo el binomio nosotros-vosotros, es decir, lo que nos une frente a lo que nos separa. Esto es lo que Stangor (2000) categoriza en endogrupo (lo que está dentro de mi grupo) y exogrupo (lo que hay fuera de mi grupo).

A gran escala, esta categorización ha contribuido a la construcción de países e identidades nacionales que, sin embargo, resultan demasiado reduccionistas por varias cuestiones: no podemos hablar de un grupo uniforme dentro de un mismo territorio geopolítico; la migración contribuye a que exista diversidad y, por último, la globalización también es un fenómeno que fomenta la diversidad lingüístico-cultural. En el último caso, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) nos permiten conocer, acceder e, incluso, interconectarnos con otros grupos.

En el presente capítulo, nos interesa el fenómeno migratorio, ya que genera nuevos contextos de diversidad lingüístico-cultural en los espacios (países) receptores. Este fenómeno, además, presenta una serie de retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua –o las lenguas– de dicho espacio receptor. En el caso concreto que aquí nos ocupa, nos centramos en los retos de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)¹ en contexto de inmersión con población migrante adulta.

Antes de continuar, aclaramos que hemos preferido recurrir al término genérico de ‘migrante’, ya que este lo podemos entender como “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (Naciones Unidas, s.f.). Así, este concepto nos permite atender a diversos sectores de migrantes como son los llamados inmigrantes, los refugiados, los peticionarios de asilo o los apátridas, entre otros.

¹ Como se observará a lo largo de este capítulo, se empleará el concepto de español como segunda lengua (E/L2) frente al de español como lengua extranjera (E/LE). Esto lo hacemos para diferenciar dos aspectos: a) el estudiante en contexto endolingüe o de inmersión y el estudiante en contexto exolingüe o fuera de un país hispanohablante y b) por las necesidades comunicativas que implica vivir en un país y no conocer la lengua, cuando es una residencia de larga duración.

Para responder al objetivo que nos hemos planteado, hemos articulado este capítulo de la siguiente manera: comenzamos aproximándonos al fenómeno migratorio en España y a la enseñanza de español como L2; continuamos con un apartado en el que delimitamos el perfil del estudiante de español migrado adulto atendiendo a una serie de variables internas y externas a este que lo condicionan y tienen consecuencias en el proceso de aprendizaje del español como L2. Cerramos este capítulo con unas conclusiones a las que hemos llegado tras lo expuesto en los epígrafes anteriores y las referencias que aquí mencionamos.

2. España ante el reto migratorio: enseñar español como L2

En este apartado nos centraremos en dos aspectos: España en relación al fenómeno migratorio y, por otro lado, la enseñanza del español como L2 necesaria para el sector de la población migrada en su proceso de inclusión sociolaboral.

2.1. La migración en España

La migración es un fenómeno propio del ser humano en tanto que a lo largo de su historia este siempre ha tratado –y sigue haciéndolo– de mejorar su vida, cuando no se trata de su propia supervivencia. En este sentido, la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) (2013) estableció, como principales motivaciones del viaje migratorio, las aspiraciones de mejorar la vida donde prevalece la idea de tener un ‘futuro’ vital y laboral para uno mismo o sus descendientes; debido a necesidades inmediatas de supervivencia y protección como por hambrunas, conflictos armados u otro tipo de situaciones en las que peligre la vida, como pueden ser las creencias religiosas, la ideología o la orientación sexual, etc., así como desplazamientos motivados por factores demográficos o por causas medioambientales.

Todo lo expuesto anteriormente nos permite establecer las siguientes tipologías de la migración que podemos resumir en la siguiente figura (figura 1).

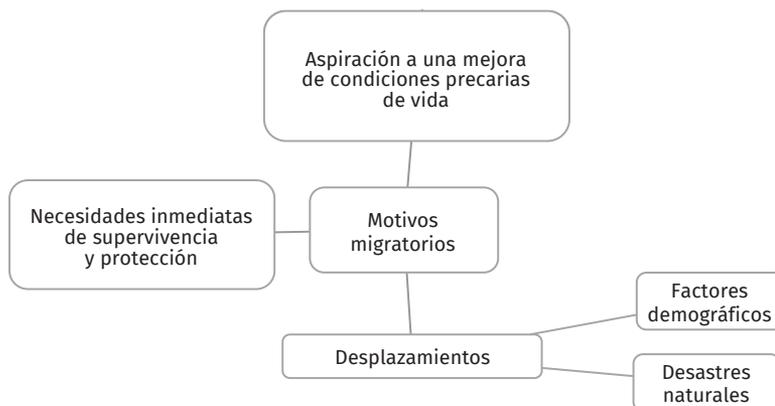


Figura 1. *Movimientos migratorios*. Fuente: elaboración propia

Centrándonos en España, este país ha sido tradicionalmente un país de emigrantes destacando los años 60 y 70 del siglo pasado, ya que, como indica Santos (1999: 30), “la década de los 50 avanzaba, la situación de España contrastaba fuertemente con la de los países industrializados de Europa: Alemania, Francia, Bélgica, Reino Unido, Suiza, Holanda”, a lo que podemos unirle aquella población española que se exilió tras la Guerra Civil.

Sin embargo, a finales de los años 80 y a principios de los 90 del pasado siglo, cambió drásticamente la tendencia respecto a los movimientos migratorios en España. Así, pasó de ser un país de emigrantes, como hemos expuesto, a ser uno de los principales destinos de las migraciones internacionales según los datos de 2019 de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) (McAuliffe y Khadria, 2019).

En estos inicios migratorios, como desarrollaremos más adelante, España recibió un flujo migratorio mayoritariamente de hombres en edad de trabajar, mientras que a partir del siglo XXI

se observa un crecimiento de la migración de mujeres en edad de trabajar y menores. Esto, en parte, se debe a los procesos de reagrupación.

Por otro lado, existe un incremento exponencial en materia migratoria por parte de peticionarios de protección internacional en España a partir de 2015 hasta la fecha (Asensio Pastor *et al.*, 2020).

Como consecuencia, la migración y sus distintas tipologías suponen un nuevo contexto social en España marcado por la diversidad en los términos en los que los expusimos en la introducción de este capítulo y, como veremos, la lengua juega un papel fundamental en el proceso de inclusión.

2.2. Enseñar español como segunda lengua

La migración en España, tal como hemos mencionado, ha puesto de manifiesto la necesidad de enseñar el español –y otras de las lenguas cooficiales², si así se requiere– para formar un tejido social integrado e intercomunicado.

Entendemos que esta necesidad requiere de una concienciación administrativa donde las personas responsables se impliquen en la institucionalización, la formación y la profesionalización de la enseñanza del español en contexto de inmersión para alumnado bajo la etiqueta de ‘inmigrante y refugiado’. La bibliografía existente sobre estudios recientes revela que es un tipo de enseñanza sustentada en el voluntariado y la falta de oficialidad educativa (Asensio Pastor *et al.*, 2020; Sosiński, 2017).

En muchos casos, esta falta de interés por la estatalización y regularización de la enseñanza de español a adultos migrantes se debe a la falsa creencia de que una persona que migra a un país

² Además del español o castellano, encontraremos comunidades autónomas bilingües, es decir, con otra lengua cooficial –recogida en la Constitución española (1978)– que se requerirá aprender para formar parte integrada de esa comunidad.

con una lengua distinta a la suya, por el hecho de estar allí viviendo, terminará aprendiendo la lengua de manera natural.

Sin embargo, la realidad es otra bien distinta, pues existen muchos y variados factores que intervienen en el proceso.

En primer lugar, vivir en un país con una lengua diferente de la materna no es sinónimo de estar en un contexto de inmersión lingüística real e inclusivo: no siempre se produce un proceso completo de aceptación e inclusión social del 'otro' ni de interacción transgrupal.

Asimismo, existen otras variables personales y sociales que afectan tanto a la enseñanza como al aprendizaje del español como L2.

Desde el punto de vista administrativo español, el migrante adulto pertenece a un sector social que no dispone de las garantías de inserción lingüística de las que sí dispone el alumnado extranjero menor de edad.

A partir del título III de la LOGSE, se pasa a garantizar el derecho a la educación de las personas adultas y a regularlo dentro de la formación no reglada: "La formación no reglada para adultos engloba un conjunto de programas encaminados a proporcionar capacitación para el trabajo, formación personal y cultural, cursos de español para extranjeros, etc." (MEC, 2002: 75).

En realidad, la formación en E/L2 a migrantes adultos, como señala García Parejo (2004), se suele ofertar principalmente por Organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones sindicales, universidades populares, asociaciones de inmigrantes y, en menor grado, por centros públicos de educación para adultos dependientes de ayuntamientos o de comunidades autónomas, así como por personal voluntario (Villalba, 2017).

Sin embargo, este tipo de enseñanza no goza del prestigio que pueda tener la enseñanza de español como lengua extranjera (LE) atribuyéndosele una serie de características comunes negativas, adaptadas de Villalba (2017: 371), que indicamos a continuación:

- a) Se considera una actividad marginal respecto a la enseñanza de lenguas catalogadas como ‘extranjerías’. Esto tiene consecuencias en los materiales que podemos encontrar en el mercado y la oferta formativa, entre otras cuestiones. Sobre este último tema, Sosiński (2017: 362) revela las carencias formativas que tiene el profesorado que ejerce su labor en aulas de alumnos inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción. En concreto, estos suelen ser voluntarios (62,2%), sin mucha o ninguna formación en alfabetización, aunque sí en enseñanza de lenguas donde la mayoría tiene menos de un año de experiencia en el trabajo con este colectivo.
- b) Se suele tratar con un cierto sentido de provisionalidad e inmediatez. A lo que se le une el hecho de que pueda ser una docencia dominada por el docente voluntario que no siempre dispone de la formación específica; en otras ocasiones se debe a otros factores como tener que realizar cursos/talleres exprés de español a nuevos migrados recién llegados.
- c) Se aborda sin un marco normativo que asegure unos estándares educativos comunes. En este sentido, es frecuente que se tenga en cuenta los niveles e indicaciones propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER; Consejo de Europa, 2002)* e, incluso, por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC; Instituto Cervantes, 2006)*, si bien se requiere de unos ajustes que tengan en cuenta las necesidades comunicativas de las personas migradas como son la necesidad de incluir niveles inferiores a los propuestos que contemplen el aprendizaje de la lectoescritura y el hecho de que suelen ser aulas con un alumnado multinivel por la falta de recursos logísticos como espacios o personal, etc.

A todo esto, deben unirse otras cuestiones como la estereotipación y los prejuicios sobre la persona migrada independientemente de su categoría (es decir, inmigrante, refugiado, apátrida, etc.) que nosotros concretamos en dos dimensiones que entendemos interrelacionadas: el considerarlo analfabeto o con limitaciones

en este aspecto y la falta de instrucción educativa y de conocimientos olvidando que, en muchos casos, una parte de la población migrada es bilingüe, multilingüe o tiene cierta competencia en otras lenguas lo que, sin duda, colabora en el aprendizaje de otra lengua. A veces ese analfabetismo se confunde con el hecho de no dominar el código grafémico español de caracteres latinos, pero sí se encuentra alfabetizado en su lengua materna, aunque con caracteres distintos a los latinos como sucede con el árabe; en este caso, estamos ante un alumnado cuyo cerebro está preparado para la lectura y la escritura con más facilidad que quien parte de un desconocimiento total.

Dicho esto, es evidente que pueden existir casos de población migrada con bajo o ninguno nivel formativo, pero también es cierto que existe otro número de migrados con estudios medios o superiores que necesitan aprender la lengua y que trabajan en lo que tienen acceso. Debe tenerse en cuenta que los títulos de estudios universitarios o no, para que sean reconocidos por el Estado en el que se vive, deben ser homologados y convalidados.

Sobre la heterogeneidad de los perfiles del alumnado adulto migrante podemos remitirnos al trabajo de Asensio Pastor y Carmona García (2019) referido a alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Granada.

En definitiva, la realidad de la enseñanza del español como L2 resulta todavía hoy en día insuficiente para dar respuesta de manera eficaz a la demanda que existe tanto en lo administrativo como en los requisitos formativos.

3. Los retos de enseñar LE: hacia un perfil del estudiante

La enseñanza de E/L2 a población migrante supone un reto por una serie de condicionantes internos e individuales como otros externos al propio proceso y sobre los cuales el docente no tiene ningún control o tiene poco frente a otros en los que sí puede intervenir.

Así pues, variables como el tiempo de residencia en el país, el contacto social, el trabajo, así como la edad y otras relacionadas con el propio individuo o su contexto son retos a los que debe enfrentarse el docente de español como L2 y que desarrollaremos con más detalle en los epígrafes que siguen.

3.1. Aprender la lengua: una necesidad

La lengua es un instrumento de comunicación que, en contextos de migración, nos ayuda en los procesos de integración social, laboral o formativa. Disciplinas como la antropología, la sociología o la etnografía de la comunicación han dado importancia a la dimensión social de la lengua (Guillén Díaz, 2016: 229). En este sentido, la etnografía de la comunicación introdujo la idea de ‘comunidad de habla’, es decir, un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad (Instituto Cervantes, s.f.).

Así pues, la lengua se convierte en una necesidad para la persona que llega a un nuevo grupo social con distinta lengua porque, con ella, puede cubrir una serie de necesidades.

En relación con la aportación de Maslow (1982) sobre la conducta humana y lo que la motiva en su conocida pirámide, es posible adaptarla a las necesidades comunicativas del alumno inmigrante. Así, que un migrante aprenda la lengua del país de acogida se convierte en el principal instrumento que este puede tener para cubrir una serie de carencias, desde las necesidades más básicas para la supervivencia hasta aquellas donde se asegure su estabilidad psico-física como salud, relaciones sociales, trabajo, entre otras. Todo ello incidirá positivamente en el sentimiento de autoestima y realización personal y, en consecuencia, en el proceso de integración en la nueva comunidad, así como en el sentimiento de pertenencia.

La población residente de larga duración presenta, claramente, unas necesidades muy concretas por las que aprende el español.

Siguiendo a Santos-Gargallo (1999: 21), es la idea de ‘necesidad’ en la que sustentamos la enseñanza de E/L2 y su relación con otros aspectos: el de subsistencia y el de integración social (Asensio Pastor, 2021: 4).

Por último, cada supuesto de enseñanza tiene una singularidad muy marcada y materializada no solo en la metodología que se adopte (Asensio Pastor *et al.*, 2020), sino también en los medios con los que se pueda contar tanto por parte del docente-centro como por parte del alumnado.

No obstante, como advierte Sancho Pascual (2013), citando a Gratius (2005) y Gutiérrez (2013), la inmigración hispanoamericana en España que comparte el español como lengua, puede suponer un proceso de integración, tanto para la comunidad inmigrante como para la receptora, con costes inferiores a los de extranjeros no hispanohablantes. Sin embargo, esto no significa que la integración de esta población esté exenta de otras dificultades que afectan al plano lingüístico y, en este caso, bajo parámetros de superioridad de una variedad –la del país receptor– frente a otra, la hispanoamericana. Otra cuestión aparte es la referida a las diferencias culturales que, como hemos expuesto, van más allá de la cuestión lingüística.

Con respecto a esto último, aprender una lengua comporta entrar en contacto con la cultura en la que se emplea esta lengua. Esto es especialmente significativo cuando la lengua que se estudia es distinta de la materno-familiar, puesto que nos hace confrontar nuestra visión del mundo, nuestra manera de comunicarnos y relacionarnos con los otros, etc., con la lengua que se aprende.

3.2. La comunicación intercultural

Aprender una lengua es un primer paso para la inclusión social. Evidentemente, compartir un código facilita la comunicación entre individuos, aunque en el acto comunicativo intervienen muchos

factores que la condicionan, así como la propia voluntad de querer comunicarnos.

En ese momento, se establece comunicación intercultural que podemos entender como aquella comunicación que se da “cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico diferentes de los suyos o en contacto con hablantes o aprendices procedentes de otras culturas” (Moreno Fernández, 2016: 292). Al respecto, estamos de acuerdo con Rodrigo Alsina (1999: 19), quien afirma que “la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar”.

En ese proceso comunicativo se deben producir una serie de ajustes recíprocos entre interlocutores para que exista comunicación y se solventen eventuales dificultades comunicativas o errores que pueden ocurrir por efecto de copiar en la lengua que se está aprendiendo esquemas comunicativos de los actos de habla de la lengua materno-familiar (Firth y Wagner, 1997: 286).

Como señala Rodrigo Alsina (1999, *apud* Instituto Cervantes, s.f.: en línea), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz son muy importantes cinco actitudes que enumeramos a continuación:

- a) que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella;
- b) que tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación;
- c) que presten atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal;
- d) que asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales;
- e) que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar el significado y la fuerza ilocutiva de este.

3.3. La variable tiempo

La variable tiempo se refiere al hecho de que el extranjero que entra en la categoría de migrante lo es porque su intención es la de instalarse a residir con carácter permanente en otro país llegando, incluso, a formar una familia o realizar una reagrupación familiar, si ya la hubiera formado en su país de origen. Esto hace que el aprendizaje de la lengua sea significativamente importante porque, como ya se ha expuesto en un epígrafe precedente, la lengua se constituye como una de las principales herramientas y un requisito indispensable tanto para la inserción social como la laboral y la formativa.

Por tanto, el tiempo de residencia de una persona nos permite poder establecer una disparidad de perfiles de aprendientes de español entre la población migrante adulta que, evidentemente, son un reto para los docentes de E/L2.

Además, el factor tiempo también viene supeditado, como veremos más adelante, por otros factores que condicionan el dominio de competencia comunicativa en español. Así pues, podemos encontrar personas migrantes con pocos años de residencia que alcancen un nivel aceptable de competencia comunicativa en español con control de las actividades comunicativas de producción, de expresión oral y escrita; esta última viene supeditada por el grado de alfabetización en la lengua materna y el sistema de escritura.

También podemos encontrar migrantes con cinco a más años de residencia que tengan competencia comunicativa en español en comprensión-producción oral, pero bajo o nulo nivel en producción-comprensión escrita. Evidentemente, pueden darse casos más homogéneos donde exista similitud de control de la producción-comprensión oral y escrita.

En ocasiones, durante el tiempo de residencia, el migrante adulto ha podido asistir a cursos de E/L2 de manera intermitente o decidir hacerlo con años de residencia motivado por la

certificación que le sirva en el proceso de obtención de la nacionalidad; además, dado que no todos los organismos que imparten docencia de E/L2 disponen de los medios ni de los profesionales que pueda tener un centro público como es la Escuela Oficial de Idiomas (EOI), es muy probable que en estos cursos prevalezca la idea de multinivel.

Por otro lado, existe otra cuestión que debe tenerse en cuenta con este tipo de estudiante: el tiempo en relación con el trabajo. En un informe de Cáritas Española y el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad de Comillas titulado *Un arraigo sobre el alambre* de 2020 se destaca que el 75% de los migrantes desempeña trabajos elementales y precarios. Esto también tiene consecuencias en la enseñanza-aprendizaje del español u otra de las lenguas cooficiales de España como puede ser la necesidad de trabajo con horarios complicados, sin opciones a elegir turno o poder pedirse días libres o el propio cansancio del trabajo que se realiza, lo que hace que exista un gran número de personas que abandonen los cursos o asistan de manera intermitente, así como que no hagan las tareas que se les pueda solicitar en casa.

Todo lo expuesto anteriormente también termina condicionando el tipo de docencia que puede impartirse obligando a realizar una programación flexible que tenga en cuenta posibles intermitencias en la asistencia del alumnado, en muchos casos motivada por el trabajo, donde los contenidos se tengan que repetir constantemente; además, con temas que sean realmente funcionales y significativos para el día a día de estos estudiantes, lo que implique la creación de material más acorde a la realidad de estos, así como realizar clases más dinámicas e interactivas donde las actividades escritas pueden quedar relegadas a un segundo plano, sobre todo, cuando son actividades individuales, entre otras cuestiones. No obstante, todo ello vendrá condicionado realmente con el grupo al que le impartamos docencia.

3.4. La variable edad en el migrado

Llamamos la atención sobre esta cuestión como un reto al que nos enfrentamos en la enseñanza de E/L2 a migrantes debido a varias cuestiones:

- a) Las carencias en la regularización legislativo-administrativa para este sector de la población que afecta a la enseñanza de E/L2 sobre las que ya hemos hablado en el apartado tercero de este capítulo.
- b) El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua y que se suelen clasificar en dos tipos: la variable cognitiva y la variable afectiva. Aquí podemos incluir la identidad socio-personal del individuo migrado y su confrontación a nuevos parámetros socioculturales.
- c) Otras cuestiones relacionadas con la instrucción educativa, el contacto que se haya tenido con otras lenguas o el propio sistema de escritura.

Esta cuestión de la edad ya fue aludida en el apartado tres de este capítulo, pero conviene profundizar en ella. El migrante adulto se encuentra, en cierta medida, desprotegido por el sistema educativo español en tanto que este no dispone de una regularización estatalizada para la enseñanza del español como L2 como sí sucede con el migrante menor.

Barranco Izquierdo y Guillén Díaz (2019) realizan una revisión legislativa de planes y medidas para la atención a la diversidad lingüística en España. Las autoras parten de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), donde se menciona explícitamente a los extranjeros residentes en España y su derecho a disfrutar de una educación en igualdad de condiciones que el resto.

Por su parte, leyes posteriores han seguido ahondado en esta cuestión como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que introdujo la denominación de necesidades educativas específicas para atender, entre otros,

al alumnado extranjero o la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que pone especial énfasis en la atención a la diversidad, en la prevención y pronta resolución de las dificultades de aprendizaje del alumnado con necesidades específicas debido al desconocimiento de la/s lengua/s vehicular/es del centro educativo.

Por último, menos concreta es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), donde se alude a la diversidad de habilidades o capacidades intelectuales del alumnado, pero no se vincula al estudiantado con necesidades específicas por tener una lengua materno-familiar distinta.

Ahora bien, todas estas leyes y sus Reales Decretos han dado como resultado concreciones específicas en cada Comunidad Autónoma española porque debe recordarse que estas tienen independencia en materia educativa. Así, podemos encontrar distintas iniciativas educativas para el alumnado extranjero no hispanohablante como es el caso de las ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) en Andalucía o las Aulas de Enlace de Madrid, por citar una muestra de estas. Una revisión bibliográfica sobre el tema lo realiza Arroyo González (2011: 136), quien concluye afirmando que toda la normativa analizada tiene el objetivo prioritario de enseñar la lengua para que el alumnado pueda integrarse rápidamente a las aulas y, por consiguiente, es una adaptación con carácter transitorio.

En el caso del adulto extranjero no hispanohablante, las opciones de las que dispone son menores y menos reguladas: “en el caso de España no existe una política lingüística nacional que preste atención lingüística al migrado [...]. Como sí sucede en otros países con mayor tradición migratoria como Gran Bretaña [...]” (Asensio Pastor *et al.*, 2020: 85). Igualmente, existen políticas lingüísticas autonómicas, como el caso andaluz, reguladas por dos vías: los Centros y Secciones de Educación Permanente (CEPER y SEPER) o la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) (Asensio Pastor y Carmona García, 2019: 3); en el caso de la EOI debe

indicarse que de las cerca de 50 EOI que hay en Andalucía, solo se imparte docencia de español como lengua extranjera en siete centros. Además, otro de los factores que hay que tener en cuenta de las EOI es que el alumnado debe disponer de un mínimo de alfabetización.

También podemos encontrar propuestas que provienen de ayuntamientos y, sobre todo, de asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro que, en muchos casos, se sustentan en los docentes voluntarios sobre lo que ya se ha hablado. Es, precisamente, en estas últimas en las que se sustenta el grueso de la formación lingüística de este tipo de alumnado. En este cómputo no incluimos instituciones o centros de aprendizaje de carácter privado porque no suele ser el espacio al que este alumnado acuda por varios motivos que detallamos a continuación:

- a) Los altos costes de este tipo de enseñanza privada.
- b) Un tipo de estudiante extranjero que está de tránsito en el país y que, *a priori* no presenta una necesidad inmediata de aprendizaje ni tiene planes de residir en España.
- c) También influye el hecho de que son cursos, principalmente, pensados para ser intensivos con una frecuencia horaria semanal que requiere de tiempo (clase-trabajo en casa).

3.5. Factores personales

La variable cognitiva

La variable cognitiva podemos entenderla no solo como las “capacidades racionales como la inteligencia o la memoria”, sino también como los “procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción” (Instituto Cervantes, s.f.).

La edad claramente puede afectar al proceso de enseñanza más allá de los supuestos del llamado ‘periodo crítico’, ya que como señalan Baker *et al.* (2008: 318), “[o]ne common explanation for child-adult differences in L2 learning is the existence of a critical period for the acquisition of an L2”.

Lenneberg (1967) había propuesto la hipótesis del periodo crítico que podemos sintetizar como que los niños y las niñas deben adquirir el lenguaje en un momento determinado, dentro del periodo de maduración cerebral de este. No obstante, Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) consideraron que la adquisición debe ocurrir antes de que se complete la lateralización cerebral, aproximadamente en la etapa de la pubertad porque hacia los 18 meses los hemisferios del cerebro comienzan a especializarse.

Asimismo, el estudiante adulto de lenguas manifiesta otras desventajas con respecto al discente joven que indicamos en estos guiones que siguen sin que estas deban considerarse taxativamente, pues pueden existir excepciones entre este tipo de alumnado:

- a) El adulto puede tener más vergüenza a cometer errores que el niño, sobre todo, a la hora de producir oralmente.
- b) El adulto tiene más impedimentos fónicos al disponer de un sistema totalmente desarrollado en su lengua materno-familiar que un menor.

Sin embargo, como señala Torres Águila (2005: 7), un aspecto importante por el que puede suplir esa falta de plasticidad cerebral es que el adulto ha aprendido a aprender: “puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc.” (*ibidem*), mientras que el niño está aprendiendo a hacerlo.

La identidad y el choque cultural

Otros aspectos a tener en cuenta dentro de los factores personales son aquellos relacionados con el nivel de formación del que disponga el estudiante, el conocimiento y competencia en otra –u otras– lenguas, así como el conocimiento del mundo y experiencias vitales. Podemos hablar de identidad cultural que Molano (2007: 73) define como un concepto que encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el que compartimos atributos o rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. Así, Castell indica que la identidad es un proceso por el que la persona –el actor social– “se reconoce a sí mismo y construye un

significado en virtud, sobre todo, de un atributo o un conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales” (Castell, 2005: 48), lo cual no implica incapacidad del ser humano para relacionarse con otras identidades.

En relación con lo último, un aspecto clave de la edad es, por un lado, la construcción social e individual del individuo bajo unos parámetros socioculturales y cosmovisión del mundo que pueden verse afectados en un nuevo contexto socio-cultural. Por otro lado, es también la edad, la cual nos condiciona –negativa o positivamente– por las experiencias vitales que hayamos sufrido (o estemos sufriendo) llegando a afectarnos psicofísicamente y, por extensión, a la motivación para estudiar esta lengua, etc.

El migrante adulto ya viene con una construcción de un ‘yo’ y un ‘yo social’ mucho más arraigado que en el caso de una persona joven que se encuentre en desarrollo físico-cognitivo y de socialización. Esto puede hacer que este experimente un ‘choque cultural’ o, incluso, de manera más agudizada el llamado ‘Síndrome de Ulises’³.

Todo ello tendrá consecuencias negativas en el aprendizaje de la lengua del país de acogida como la falta de motivación por aprender esa lengua o, incluso, la ausencia de ganas de tener un contacto con personas ajenas a su comunidad de origen, entre otras cuestiones.

Vayamos ahora a concretar a qué nos referimos con ‘choque cultural’. Este concepto lo podemos definir como “el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo y, por

³ El ‘Síndrome de Ulises’, también conocido como el ‘Síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple’ (Achotegui Loizate, 2004, 2008, 2016), en el que se afirma que el migrante pasa una serie de duelos que pueden ser hasta de siete clases (familia, lengua, cultura, tierra, estatus social, grupo de pertenencia y riesgos físicos); la no superación de uno de estos duelos, puede tener consecuencias en la salud física y psicológica del migrado.

extensión, el aprendiz de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos” (Instituto Cervantes, s.f.). Este impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva, las cuales explicamos a continuación:

- a) Variable afectiva: el sujeto puede experimentar emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad que provoquen en él sentimientos de tristeza, soledad al estar sin familia ni amigos/as; también puede sentir ansiedad, frustración o extrañamiento del hogar e, incluso, puede sentirse incomprendido y no querer estar con personas que son diferentes a él tratando de refugiarse en los miembros que encuentre más afines a su comunidad de origen. Esto último llevará a un proceso de ‘guetización’ voluntaria y a psicomatizarse con efectos físicos tales como dificultades para dormir, dolores de cabeza, dolor de estómago o dificultad para concentrarse, entre otros.
- b) Variable cognitiva: un individuo puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo, por un lado, y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por el otro. Esto le puede llevar a rechazar la lengua o lenguas del país en el que vive y, por tanto, a rechazar aprenderla/s.

Por otro lado, siguiendo a García García y Verdú Delgado (2008), podemos hablar de seis etapas que caracterizan al choque cultural relacionadas con la evolución del imaginario de la sociedad de referencia y la sociedad de pertenencia de la persona que migra (Guzmán Martínez, en línea, cit. en Asensio, 2021: 22):

1. Idealización. Al inicio hay una utopía sobre la migración internacional, donde se articulan las imágenes fantasiosas sobre los procesos migratorios en los que el migrante piensa que tendrá “mejores oportunidades”; además, no suele contar con los

imaginarios de la sociedad de recepción que, en muchos casos, se sustentan en una concepción negativa del migrante (o de migrantes de ciertos orígenes).

2. Frustración. Sigue una etapa de desilusión o frustración, donde se confrontan las ilusiones o aspiraciones iniciales con los sistemas de exclusión y las dificultades reales para la integración.
3. Añoranza. Continúa una fase de idealización del lugar de origen que se caracteriza por un proceso de añoranza de familiares o amigos y de los códigos que forman parte del encuentro comunicativo de referencia.
4. Fusión. Después de la idealización y ante la permanencia en el lugar de destino, ocurre el proceso de mantener ciertas prácticas culturales propias y, al mismo tiempo, de incorporar prácticas de la sociedad de pertenencia.
5. Solidaridad. Lo anterior confluye con nuevas estrategias de supervivencia que consisten en crear redes migratorias de apoyo, centradas con frecuencia en la familia nuclear. Al mismo tiempo hay un proceso de adaptación psicológica y de aprendizaje cultural de los conocimientos y habilidades que son necesarias para la socialización.
6. Asentamiento. Como desenlace, se hace visible la necesidad de articular la sensación de estabilidad en la sociedad de destino (con la permanencia de los aspectos tanto positivos como negativos) y su correlato que va con frecuencia en el sentido contrario sobre el país de origen.

Ahora bien, cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera, mayor es –o puede llegar a ser– el choque cultural y el “estrés aculturativo”. Sin embargo, la reacción del individuo viene condicionada por los factores que precisamos a continuación (Asensio Pastor, 2021: 23):

- a) Factores personales como la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión, etc.

b) Factores ambientales: tipo de trabajo, los compañeros que se tiene en este, las amistades, la familia, el barrio de residencia, etc. También influye el tiempo de permanencia.

En última instancia, en casos extremos también podemos encontrar alumnado migrante adulto que se encuentre con cuadros de estrés postraumático (TEPT). El *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013: 27) establece ocho criterios para el TEPT que “causa, de modo clínicamente significativo, malestar o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento”.

La variable afectiva

La variable afectiva podemos definirla como aquella que “abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad” (Instituto Cervantes, s.f.). Esta variable no está relacionada con las propias capacidades del estudiante, pero, sin duda, las afecta.

Lo expuesto en el apartado anterior condiciona, evidentemente, el aprendizaje del alumnado migrante adulto y la motivación que pueda presentar.

Con respecto a esta última, en términos generales, podemos entenderla como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. De ahí que la motivación sirva para explicar la acción, la intención y la toma de decisiones que una persona adopte respecto a la adquisición y el uso del nuevo código lingüístico que se estudia.

La experiencia docente nos permite afirmar la importancia que tiene esta variable en el proceso, en tanto que existe población migrante recién llegada que tarda poco en disponer de competencia comunicativa en español frente a otro sector al que le cuesta más trabajo y no solo por sus aptitudes ante la lengua, sino que puede deberse a que estas personas no se encuentren bien

psicológicamente. También influye el factor tiempo, la exposición a la lengua y las relaciones que se hayan podido establecer con personas nativas o no nativas, pero con otra lengua distinta, etc.

En definitiva, la experiencia personal migratoria que se tenga, afecta a nuestro interés en aprender la lengua de ese país.

Otros factores personales

En este apartado podemos incluir tres cuestiones fundamentales: el grado de formación, las experiencias lingüísticas previas o el contexto de relación del migrado.

En primer lugar, atendemos al grado de instrucción del migrado, lo que puede afectar:

- a) Al nivel formativo (disponer de educación primaria, secundaria, de formación profesional, universitaria o nada).
- b) A la competencia que pueda presentar en la producción-comprensión escrita.

Sobre este último guion cabe mencionar que existe un sector de la población con dificultades en lectoescritura no solo en la lengua del país de acogida, sino también en la propia lengua materno-familiar. En otras ocasiones, se clasifica la población como analfabeta, pero en realidad no lo es en tanto que sí dispone de competencia lectoescrita en su lengua materno-familiar, pero no en español; en este sentido, por citar dos casos que se pueden presentar, podemos encontrar población arabófona que domina o tiene conocimiento de lectoescritura en esta lengua, cuyo código grafémico es distinto al español, o población de origen eslavo que tenga alfabeto cirílico. En este sentido, el proceso de alfabetización en caracteres latinos no será igual que el de una persona totalmente analfabeta.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta es que existe un gran número de migrados en España, especialmente los que proceden del continente africano que suelen tener una experiencia en el uso de lengua en contextos plurilingües, lo que resulta beneficioso en el aula; también el dominio que puedan tener de lenguas

cercanas al español facilita el proceso de aprendizaje. No obstante, la experiencia formativa y los estilos de aprendizaje son igual de determinantes en el aprendizaje de una lengua.

La variable sexo-género

En el título de este epígrafe hacemos mención a dos términos, el de sexo y el de género, los cuales delimitaremos a continuación. *Grosso modo*, con el primero, nos referimos a una característica biológica y fisiológica que define al hombre y a la mujer, mientras que género es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica (Lamas, 2000: 2) y que termina, por tanto, yendo más allá de ella.

Hecha esta diferencia terminológica cabe comentar que en sus inicios la inmigración en España estaba dominada por hombres jóvenes en edad de trabajar. A medida que se han ido arraigando y construyendo una vida en este país, en términos de sexo, la inmigración en España se ha feminizado ligeramente durante los últimos diez años. En concreto en 2020, las mujeres han pasado a ser mayoritarias en el conjunto de la inmigración con un 52%, lo que ha supuesto un 3,5% más que en el año 2009 (Iglesias *et al.*, 2020).

Estos hombres jóvenes migrados, una vez asentados y con una condición más o menos aceptable, comenzaron a casarse o, si lo estaban, a hacer reagrupaciones familiares por lo que vino mayor población femenina y también cada vez mayor presencia de menores por reagrupación o hijos ya nacidos en este país.

Lo anterior tiene una serie de implicaciones con respecto a la enseñanza de E/L2, puesto que la diferencia de sexo puede incidir en varios aspectos que señalamos a continuación:

- a) El contenido que se va a impartir. Este tendrá relación con sus necesidades más inmediatas que, en gran medida, según nuestra experiencia, tienen relación con el hogar y la familia-hijos y su escolarización, la compra y la salud.

- b) El país de origen y el hecho de que las mujeres presenten un mayor índice de analfabetismo o un menor grado de instrucción.
- c) La falta de acceso a la escuela o su inserción en el entorno escolar durante un breve periodo. Esto, no obstante, va sujeto también a la infraestructura familiar y la necesidad de cubrir necesidades básicas, así, muchas niñas pueden ser casadas a edad temprana o tengan que ponerse a trabajar favoreciendo la educación de los varones.
- d) La construcción de grupos. Afecta que muchas mujeres han venido por efectos de reagrupaciones familiares con hijos pequeños (o los que han tenido ya en España) dejando el rol de proveedor al hombre migrado, mientras que estas se quedan en la casa y, en concreto, se encargan de la crianza de los hijos con las siguientes consecuencias relacionadas con el aspecto comunicativo:
 - Poca relación con personas que hablen una lengua distinta a la suya.
 - Tendencia a rodearse de las que considera sus iguales.
 - Bajo o nulo nivel en la lengua del país de acogida.
 - Dependencia del marido para comunicarse. Al respecto, también se detectan casos donde los hijos actúan de mediadores lingüísticos de sus madres. Esta dependencia puede también existir con otros miembros femeninos de su comunidad.

En la docencia de E/L2 enfocado a mujeres de los cursos que conocemos, en el caso de la ciudad de Almería, como Almería Acoge, Fundación CEPAIM, Movimiento por la Paz o Cruz Roja, son cursos encaminados tanto al aprendizaje del español como al propio empoderamiento de estas.

Además del sexo, también incluimos la idea de género por las discriminaciones que hayan podido sufrir personas cuya orientación no corresponda con el canon tradicional y encorsetado y, por tanto, que hayan provocado ese viaje migratorio. Este mismo hecho haga que le cueste querer ir a un centro a aprender español con personas que puedan ser de su país de origen. No debe

olvidarse de que es uno de los motivos por los que una persona puede solicitar asilo en un país.

4. Conclusiones

A modo de recapitulación, a lo largo de este capítulo nos hemos detenido en reflexionar sobre los retos que presenta la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a migrantes adultos no hispanohablantes.

Sin duda, el primer reto al que nos enfrentamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la confrontación que se produce de tipo lingüístico-cultural entre lo autóctono y lo foráneo; al respecto de estos últimos, también en el encuentro de los propios extranjeros entre sí. La lengua pasa a ser un elemento unificador que debe servir para la construcción de una nueva idea de comunidad e identidad colectiva.

Por otro lado, podemos destacar otras variables que sirven para conformar un perfil de estudiante migrado adulto destacando tres: la variable tiempo, la variable edad y la variable sexo/género.

Con respecto al tiempo, nos referimos a cuánto llevan viviendo los migrantes en el país nuevo, pero también al tiempo del que disponen para asistir a un curso de E/L2 o para estudiar en casa. Debido a la precariedad de los trabajos que suelen realizar, que en muchos casos son muy físicos (como los de agricultura en invernaderos o en la construcción), es fácil encontrar alumnado que no haya asistido a clase hasta pasado muchos años y que lo haga por cuestiones administrativas como la obtención de la nacionalidad. Puede suceder que este alumnado tenga competencia comunicativa en español y esta sea más bien oral presentando falta de control o control nulo de la comprensión-producción escrita.

Otro elemento que hay que tener en cuenta es la edad de estos estudiantes que puede ser un inconveniente o una ventaja. Lo primero, porque el adulto dispone de menos plasticidad cerebral y lo

segundo, porque, sin embargo, puede disponer de más recursos que el alumnado infantil para aprender a aprender. Además, como hemos expuesto, la enseñanza de español como segunda lengua no está tan controlada ni regularizada como la infantil en España; esta, además, es una enseñanza que se sustenta en la buena voluntad de personas, instituciones o asociaciones. Por tanto, es algo precaria e improvisada. Tampoco se le da la importancia que merece a nivel formativo.

Asimismo, la edad también determina a un sujeto con una marcada identidad sociocultural y personal, quien tendrá que enfrentarse a una nueva cosmovisión del mundo y la vida, así como a una nueva forma de comunicarse, lo que puede llevarle a situaciones de choque cultural. Por otro lado, el propio viaje migratorio puede tener consecuencias negativas de tipo psicológico que le afecten de tal manera que no encuentre motivación para aprender la lengua del país receptor ni de relacionarse, sin contar la experiencia personal que hayan podido experimentar de rechazo.

Por último, hemos establecido una variable relacionada con el sexo por las implicaciones formativas del país de origen y de las propias costumbres. Los estudios actuales demuestran que sigue habiendo un nivel más alto de analfabetismo o un bajo nivel educativo más en mujeres que en hombres; también pueden ser migrantes que provengan de sistemas sociales altamente segregados. Por otro lado, también hemos de tener presente la cuestión del género como una de las causas migratorias.

Por tanto, para cerrar este trabajo, las variables anteriores hacen de la población migrante adulta una población altamente vulnerable donde la lengua es el principal instrumento para acceder a una comunidad a nivel social, pero también a nivel laboral y profesional. Todos estos retos hacen que se requiera de profesionales de la enseñanza del español como L2 con formación específica y con un sistema que apoye su profesionalización, así como con propuestas de planificación didácticas que puedan dar respuesta a estas necesidades de manera rápida y eficaz.

Referencias bibliográficas

- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (2004): “Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)”, en: *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsicología*, nº 5 (21), pp. 39-52 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830454> [consulta: 6-09-2022].
- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (2008): “Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)”, en: *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 11, pp. 15-25 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3051168> [consulta: 6-09-2022].
- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (2016): “La salud mental de los inmigrantes en el siglo XXI”, en: *Mente y cerebro*, nº 77, pp. 16-24 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5390722> [consulta: 15-09-2022].
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2013): *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Arlington, Asociación Americana de Psiquiatría.
- ARROYO GONZÁLEZ, M. J. (2011): “Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España”, en: *SL&I en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, nº 5, pp. 114-139 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330> [consulta: 25-09-2022].
- ASENSIO PASTOR, M. I. (2021): “Reflexiones sobre la diversidad cultural y lingüística en la recepción del «otro»”, en: Asensio Pastor, M. I. (coord.) *Aprendizaje de español como segunda lengua en entornos educativos multilingües*. Almería, Universidad de Almería, pp. 9-30.
- ASENSIO PASTOR, M. I. y CARMONA GARCÍA, J. P. (2019): “Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center”, en: *Language*, nº4 (4), 95, <https://doi.org/10.3390/language4040095>.

- ASENSIO PASTOR, M. I., CARMONA GARCÍA, J. P. y GARCÍA MARCOS, F. J. (2020): “Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencia”, en: *RIEM (Revista Internacional de Estudios Migratorios)*, Vol. 10 (2), pp. 78-101, <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>.
- BAKER SMEMOE, W., TROFIMOVICH, P., FLEGE, J. E. y MACK, M. (2008): “Child-Adult Differences in Second-Language Phonological Learning: The Role of Cross-Language Similarity”, en: *Language and Speech*, nº 51 (4), pp. 317-342, <https://doi.org/10.1177/0023830908099068>.
- BARRANCO IZQUIERDO, N. y GUILLÉN DÍAZ, C. (2019): “La atención a la diversidad lingüística en el contexto español: Legislación, planes y medidas”, en: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 45, nº 1 [en línea], URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267714007> [consulta: 6-09-2022].
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2023): *Constitución Española*, título preliminar, art. 3. Madrid: Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado, p. 1 [en línea], URL: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=151_Constitucion_Espanola&tipo=C&modo=2 [consulta: 6-09-2022].
- CASTELL, M. (2005): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Volumen 1*. México D.F., Siglo XXI editores.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 20-10-2022].
- FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997): “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research”, en: *Modern*

- Language Journal*, nº 81, pp. 285-300, <https://doi.org/10.2307/329302>.
- FRIEDRICH, P. (1989): “Language, Ideology and Political Economy”, en: *American Anthropologist*, nº 91 (2), pp. 295-312 [en línea], URL: https://www.jstor.org/stable/681076#metadata_info_tab_contents [consulta: 6-09-2022].
- GARCÍA GARCÍA, J. T. y VERDÚ DELGADO, A. D. (2008): “Imaginario social sobre migración: evolución de la autoimagen del inmigrante”, en: *Papers*, nº 89, pp. 81-101 [en línea], URL: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v89n0.749> [consulta: 6-09-2022].
- GARCÍA PAREJO, I. (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259-1277.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2016): “Los contenidos culturales”, en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Tomo II*. Madrid, SGEL, pp. 227-241.
- GUTIÉRREZ, R. (2013): “La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. Dimensión lingüística de las migraciones internacionales”, en: *Lengua y migración*, nº 5-2, pp. 11-28 [en línea], URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/58910231.pdf> [consulta: 10-09-2022].
- GUZMÁN MARTÍNEZ, G. (s/a): “Choque cultural: sus 6 fases y característica”, en: *Psicología y mente* [en línea], URL: <https://psicologiaymente.com/social/choque-cultural> [consulta: 6-09-2022].
- GRATIUS, S. (2005): “El factor hispano: los efectos de la inmigración latinoamericana a EEUU y España (DT)”, en: *Documentos de Trabajo* (Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos) [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420635> [consulta: 9-10-2022].

- IGLESIAS, J., RUA, A. y ARES, A. (2020): *Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España*. Madrid, Fundación FOESSA y Cáritas Española.
- INSTITUTO CERVANTES (en línea): (s.f.) s.v. “Comunicación intercultural”, en: *Diccionario de términos ELE* [en línea], URL: CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comunicación intercultural. (cervantes.es) [consulta: 01/12/2023].
- INSTITUTO CERVANTES (en línea): (s.f.) s.v. “Comunidad de habla”, en: *Diccionario de términos ELE* [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunidadhabla.htm [consulta: 6-10-2022].
- INSTITUTO CERVANTES (en línea): (s.f.) s.v. “Choque cultural”, en: *Diccionario de términos ELE* [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm [consulta: 6-09-2022].
- INSTITUTO CERVANTES (en línea): (s.f.) s.v. “Variable afectiva”, en: *Diccionario de términos ELE* [en línea], URL https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm [consulta: 6-09-2022].
- INSTITUTO CERVANTES (en línea): (s.f.) s.v. “Variable cognitiva”, en: *Diccionario de términos ELE* [en línea], URL https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varcog.htm [consulta: 5-09-2022].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes. [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 20-10-2022].
- LAMAS, M. (2000): “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”, en: *Cuicuilco*, vol. 7, nº 18 (enero-abril) [en línea], URL: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf> [consulta: 6-09-2022].
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York, Wiley.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2016): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua

- Extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Tomo I*. Madrid, SGEL, pp. 261-286.
- MASLOW, A. H. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona, Kairós.
- McAULIFFE, M. y KHADRIA, B. (2019): *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. Ginebra. Organización Internacional para las Migraciones [en línea], URL: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf [consulta: 6-09-2022].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE (2002): *El sistema educativo español 2002*. Madrid, Secretaria General Técnica.
- MOLANO, O. L. (2007): “Identidad cultural, un concepto que evoluciona”, en: *Ópera*, nº 7 (mayo), pp. 69-84 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258> [consulta: 6-09-2022].
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2016): “Aportaciones de la sociolingüística”, en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Tomo I*. Madrid, SGEL, pp. 85-125.
- NACIONES UNIDAS (en línea): (s.f.) s.v. “Migrante” [en línea], URL: <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions> [consulta: 6-09-2022].
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2013): *Informe sobre las migraciones en el mundo 2013* [en línea], URL: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf [consulta: 6-09-2022].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (en línea): (s.f.) s.v. “Diversidad” [en línea], URL: <https://dle.rae.es/diversidad?m=form&m=form&wq=diversidad> [consulta: 6-09-2022].
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *La Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.

- SANCHO PASCUAL, M. (2013): “La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social”, en: *Lengua y migración*, nº 5 (2), pp. 91-110 [en línea], URL: <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=118> [consulta: 6-09-2022].
- SANTOS, F. (1999): *Exiliados y emigrados: 1939-1999*. Fundación Españoles en el Mundo [en línea], URL: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/exiliados-y-emigrados-19391999--0/html/ffdf03e4-82b1-11dfacc7-002185ce6064_7.html [consulta: 6-09-2022].
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.
- SNOW, K. E. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1982): “The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning”, en: KRASHEN, S. D., SCARCELLA, R. C. y LONG, M. H. (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Inc.
- SOSIŃSKI, M. (2017): “Investigación aplicada en el campo de la enseñanza de ELE a inmigrantes adultos no alfabetizados”, en: NÍKLEVA, D. G. (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* Frankfurt, Peter Lang, pp. 353-369.
- STANGOR, C. (2000): *Stereotypes and Prejudice: Essential readings*. Nueva York, Psychology Press.
- TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona, Herder.
- TORRES ÁGUILA, J. R. (2005): “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”, en: *Phonica*, vol.1 [en línea], URL: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf [consulta: 7-10-2022].
- VILLALBA, F. (2017): “La formación de profesores como L2”, en: NÍKLEVA, D. G. (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Frankfurt, Peter Lang, pp. 371-390.

La competencia afectiva y la competencia social en la enseñanza de lenguas extranjeras: cuestión clave en los sistemas educativos.

Críticas contemporáneas y propuestas de futuro

R. Sergio Balches Arenas

Uniwersytet Jagielloński

e-mail: sergio.balches@uj.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0003-3969-0101>

Resumen

El presente artículo lleva a cabo un análisis extenso acerca de las dimensiones afectiva y social, así como una valoración de las influencias que dichas dimensiones ejercen en las aulas de lenguas extranjeras. Por otro lado, también se plantea la forma en que son tratadas en los sistemas educativos, con especial atención al sistema educativo polaco, en el que se podrá apreciar el hecho de que existan diversos obstáculos y problemas para una aplicación plena en las aulas de lenguas de la competencia afectiva y de la competencia social, elementos necesarios para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En última instancia, se procede a llevar a cabo una serie de propuestas encaminadas a la implementación plena de estas competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que, a nuestro juicio, se hace preciso un cambio de paradigma por parte de las autoridades educativas, encaminado hacia la concepción de los alumnos no solo como seres aprendientes, sino también como seres sentientes dentro de los entornos de aprendizaje.

Palabras clave: competencia afectiva; competencia social; español/LE; sistemas educativos; autoridades educativas

Abstract

This paper undertakes an extensive analysis of the affective and social dimensions and an assessment of the influences of these dimensions in foreign language classrooms. On the other hand, the way in which they are treated in educational systems is also considered, with particular attention to the Polish

educational system, where it will be possible to appreciate the fact that there are several obstacles and problems to the full application in language classrooms of affective competence and social competence, which are necessary elements for the proper development of the teaching-learning process. In the end, we proceed to carry out a series of proposals aimed at the full implementation of these competences in foreign language teaching, given that, in our opinion, a paradigm shift is needed on the part of educational authorities, aimed at the conception of learners not only as learners but also as sentient beings within learning environments.

Key words: affective competence; social competence; Spanish/FL; educational systems; educational authorities

1. Introducción

No cabe duda de que la dimensión afectiva en el aula de idiomas, si bien ha sido tratada con relativa profundidad, aún sigue ofreciendo aspectos que deberían ser abordados con una mayor especificidad, especialmente en lo que atañe a su aplicación en los sistemas educativos públicos. Desde este punto de partida, nuestro objetivo se centrará en ahondar en los aspectos más destacados de esta dimensión afectiva para el discente y en el encaje que tienen en el sistema educativo polaco, de cara a poner de manifiesto la necesidad de desarrollar un mayor número de acciones programáticas en torno a la implementación de esta dimensión en las aulas polacas de una manera real y efectiva.

Por su parte, la dimensión social, la cual ha tenido una mayor capacidad de inclusión en la enseñanza polaca, resalta los diversos puntos de interacción entre el individuo –objeto del sistema educativo y la sociedad– y sus pares, lo cual pone de manifiesto el hecho de que se haga necesario cuestionar la forma en la que aparece en las programaciones y currículos educativos, a fin de que se garanticen unos estándares que redunden en beneficio del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando para ello a todos los sujetos de la comunidad educativa.

2. ¿Qué entendemos por dimensión afectiva y por dimensión social?

Hemos de señalar, en principio, que las bases que sustentan a la dimensión afectiva y a la dimensión social tienen como punto de origen la ciencia psicológica y la ciencia pedagógica, dado que ambas, merced a la ingente cantidad de investigaciones que han ido realizándose a lo largo del tiempo acerca de estas dimensiones, han contribuido a crear modelos que expliquen los procedimientos y las competencias que estas poseen. De esta manera, Sánchez señala que es necesario

(...) considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional y social, junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto del aula y en el centro (Sánchez, 2010: 80).

Por ello resulta importante *a priori* poner de manifiesto que el discente no es un simple elemento adscrito al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es un ser complejo y multidimensional, cuyas competencias, sentimientos y actitudes se proyectan más allá de lo que es el mero acto de la adquisición de conocimientos y su procesamiento cognitivo. Así, tomando como referente el planteamiento que Fierro, Fortoul y Rosas llevan a cabo sobre las dimensiones de la práctica docente, por nuestra parte hace tiempo que dimos pie a una propuesta equivalente con respecto a las dimensiones que son propias del alumno, a saber:

La **dimensión personal**, en la que el alumno se presenta como persona, con unas capacidades y unas limitaciones, así como con un conjunto de intereses y motivaciones. En esta dimensión es imprescindible aproximarse al entorno socio-afectivo del alumno, así como a su experiencia vital, la cual se articula

a través de las relaciones familiares, de amistad, comunitarias y escolares.

La **dimensión social**, en la que se considera al alumno como una apuesta de la sociedad del futuro, otorgándole un papel predominante en el marco educativo como receptor de los instrumentos que harán de él un ciudadano responsable y productivo. También se ha de considerar en esta dimensión los factores socioeconómicos y socioculturales del alumno, dado que estos permitirán entender la forma en que comprende y se posiciona frente a la realidad social de su entorno más inmediato.

La **dimensión interpersonal**, en la que el alumno es protagonista y copartícipe al mismo tiempo al establecer relaciones con el resto de la comunidad educativa de su centro de enseñanza, siendo la base de las continuas interacciones que se producirán en dicho entorno.

La **dimensión valorativa**, en la que el alumno presenta un conjunto de convicciones, actitudes e ideologías, conformando su sistema de valores, a partir del cual plantea su experiencia vivencial.

La **dimensión pedagógica**, es característica y también específica de todo proceso educativo, a través de la cual el alumno paulatinamente se va convirtiendo en productor de conocimiento, a la vez que es receptor del mismo: así se desarrollan, por un lado, sus competencias y estrategias de aprendizaje, así como sus capacidades cognitivas y, por otro, se desarrolla la autonomía en el aprendizaje, gracias a la cual llega a ser capaz de intercambiar conocimiento con el resto del grupo (Balches, 2003: 286).

A partir del análisis de estas dimensiones, no solo se estará en condiciones por parte del profesorado de atender a aquellos aspectos que contribuyan a individualizar los procesos pedagógicos hacia los discentes, sino que también les permitirá fomentar el

desarrollo de las dimensiones afectiva y social en el aula. Pasemos, pues, a abordar en qué consisten una y otra.

2.1. La dimensión afectiva

Con respecto a esta dimensión, comenzaremos indicando que González y González entienden la afectividad “como vínculo que se establece entre personas que se relacionan, generando una interdependencia de influencia mutua” (González y González, 2000: 56). Una visión simplista que García (2009: 4) se encarga de ampliar, señalando que en esta dimensión se agrupan elementos tales como creencias, sentimientos y actitudes de los individuos, a los que, por nuestra parte, hemos de añadir los preconceptos que dichos individuos elaboran en torno al mundo que existe a su alrededor y la valoración que hacen del mismo tras procesos de experimentación vital. Por otro lado, Trianes y García (2002: 180) hacen hincapié en la necesidad de fomentar “el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, sentimientos y afectos”, dado que la persona se encuentra ubicada permanentemente en un marco social, lo cual provoca que continuamente se vea inmersa en situaciones ajenas al ser individual, tanto positivas como negativas, lo cual implica la necesidad de un aprendizaje continuo encaminado a la gestión de dichas emociones, sentimientos y afectos. Sobre esta última cuestión, García llama la atención acerca de la sinonimia que existe entre los tres factores destacados por Trianes y García, dado que, tal como pone de manifiesto:

La emoción suele entenderse como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, a la que Lazarus (1991) denomina afecto. Los afectos y los sentimientos se consideran generalmente en el contexto del marco general de las emociones, en vista de que estas se conciben normalmente en sentido muy amplio. Los afectos son considerados por

Lazarus (1991) como la calidad subjetiva de una experiencia emocional (García, 2009: 5).

Un paso más allá lo da Martínez-Otero al introducir el concepto de ‘inteligencia afectiva’, a la que define como “la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (Martínez-Otero, 2006: 5). Dicha inteligencia afectiva es entendida por este autor como una necesidad de la persona, que se inicia en el propio individuo y que tiene un impacto en todos los ámbitos vitales en los que se desenvuelve el mismo. No obstante, también señala (*ibidem*: 6) que dicha inteligencia debe desarrollarse, independientemente de que se posean *a priori* habilidades cognitivas o habilidades emocionales intraindividuales, entendiéndose que la base de la misma ha de radicar en tres competencias: la cognitiva, la afectiva y la conductual (Martínez-Otero, 2006: 7). Esta interesante aportación destaca el hecho de que la propia afectividad es susceptible de ser desarrollada a través de procesos psicopedagógicos que, desde fases tempranas de edad, promuevan que los sujetos sean capaces de establecer una serie de conductas y sensibilidades que favorezcan su mejor integración en el ámbito escolar y social, a la par que también influyan en el propio desarrollo de la personalidad.

2.2. La dimensión social

En cuanto a la dimensión social, hemos de partir de un hecho fundamentado y contrastado: el ser humano se desenvuelve en múltiples ámbitos de la sociedad, dependiendo de sus necesidades, intereses, condiciones inherentes, valores, actitudes, etc. En relación con esta afirmación, señalaremos que las distintas relaciones que establece (en diversos grados) o rompe, poseen repercusiones emocionales, tanto positivas como negativas. Según Trianes y García (2002: 178), resulta pertinente abordar los conceptos de ‘inteligencia interpersonal’ y de ‘inteligencia intrapersonal’. Para

dichos autores, en cuanto a la inteligencia interpersonal, existe una clara proyección de la misma por parte de un sujeto en el momento en que enfoca su capacidad para “establecer distinciones entre las personas, especialmente distinguir matices en sus estados de ánimo, motivaciones, intenciones, etc.” (*ibidem*). Por otro lado, como hemos señalado, Trianes y García establecen que la inteligencia intrapersonal permite que un sujeto autoevalúe sus emociones, sus sentimientos y pueda gestionarlos. De hecho, indican que es necesaria para tener “la capacidad de recurrir a las emociones para interpretar y dirigir la propia conducta” (Trianes y García, 2002: 178).

Prosiguiendo con la línea argumental planteada, tomaremos como base el trabajo de Moreno *et al.* en relación a la Escala de Clima Social del Aula, donde hemos de valorar las dimensiones generales que recogen los distintos aspectos evaluables en el marco del aula, especialmente en lo que atañe a “las relaciones alumno-profesor y profesor alumno” (Moreno *et al.*, 2011: 77), las cuales se articulan de la siguiente forma:

Dimensión Relaciones: evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y se ayudan entre sí.

Dimensión Autorrealización: valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

Dimensión Estabilidad: evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

Dimensión Cambio: evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase (*ibidem*).

En el caso que nos ocupa, la dimensión más destacable es la llamada “Dimensión Relaciones”, dado que es la más productiva de cara a analizar el ambiente en el aula desde la perspectiva de los discentes en cuanto a los vínculos que establecen entre sí, bien

sean de aceptación o de rechazo, así como la interacción y la (co) participación que se lleva a cabo en el grupo.

En última instancia, no se ha de olvidar la propuesta que hacemos de dimensión social en párrafos anteriores (Balches, 2003: 286), puesto que, desde una perspectiva más amplia, entendemos que el discente es, en sí mismo, un potencial agente social, entendiendo que su capacidad de ejercer como tal se ve limitada por la ley (es menor de edad) y por el sistema educativo (requiere una formación adecuada).

Acerca de otros aspectos, se han de valorar los propios entornos económicos, sociales, culturales, etc., en los que se desenvuelve el alumnado, dado que estos perfilan *a priori* su forma de interactuar con el entorno en sentido amplio, ya sea familiar, escolar o comunitario. No obstante, también se ha de tener en cuenta que la educación sirve para reconducir las habilidades y competencias sociales de carácter negativo que puedan existir previamente en el sujeto: así lo avalan Mena *et al.* (2009: 4-6) cuando tratan acerca de distintas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el impacto del desarrollo de habilidades sociales y afectivas. Las autoras indican que los programas estudiados por las investigaciones referidas se centran en:

[...] la creación de un ambiente seguro y bien dirigido de aprendizaje y la instrucción secuenciada e intencionada en cinco áreas de competencias socio emocionales: conciencia de sí mismo [...]; conciencia social [...]; manejo de emociones y comportamientos [...]; habilidades relacionales [...] y toma de decisiones responsable (*ibidem*: 7).

Además, señalan que los resultados obtenidos a través de dichas investigaciones avalan fehacientemente las bondades que se desprenden de la formación socio afectiva (Mena *et al.*, 2009: 8).

3. Lo afectivo y lo social en la enseñanza de lenguas extranjeras

Tras haber realizado una breve aproximación a los conceptos de dimensión afectiva y de dimensión social, pasaremos a analizar cómo influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras y la importancia de estos para realizar una adecuada acción formativa en el aula que garantice la participación, la motivación, la colaboratividad y la interacción.

3.1. La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras

En cuanto a la dimensión afectiva, se hace necesario abordar el tratamiento que de la misma hacen Arnold y Brown (2000), quienes se centran en los motivos principales para convertir la afectividad en el aula de idiomas en un objeto de interés. En este sentido, ambos autores señalan que la afectividad debe contraponerse a factores tales como la ansiedad, la inhibición, los procesos de extraversión-introversión y debe apoyar la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje del discente (Arnold y Brown, 2000: 26-35). De este planteamiento colegimos que es necesario paliar las emociones negativas, tendiendo a modificarlas por emociones de carácter positivo y, por otra parte, es necesario ofrecer una nueva visión articulada a través de los propios centros de enseñanza que se articule en torno a metas que vayan más allá de las propiamente académicas, por lo que, al mismo tiempo que se enseña un idioma, también se puede enseñar a los alumnos un modelo de vida más satisfactorio y la asunción de responsabilidades en su integración social (*ibidem*: 20-21). Para estos autores, la piedra angular de la dimensión afectiva en el aula de lenguas, a nuestro entender, se centra en dos de los aspectos que hemos señalado en líneas anteriores: la motivación y los estilos de aprendizaje.

Precisamente con respecto a la motivación, García y Doménech (1997) abordan los conceptos de ‘motivación intrínseca’ y de ‘motivación extrínseca’, así como de la influencia que en ambos tipos de motivación ejercen sobre las emociones. En el caso de la motivación intrínseca, estos autores la definen como: “aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autorreforzarse” (García y Doménech, 1997: 9). En relación a la misma, dichos autores postulan que el disfrute a la hora de llevar a cabo diversas acciones o tareas aportará una influencia positiva en este tipo de motivación, denominándose “motivación intrínseca positiva” (*ibidem*). Por otra parte, si el hecho de llevar a cabo diversas acciones o tareas produce en el sujeto emociones negativas, se llevará a cabo por parte del mismo una “conducta de evitación en la ejecución de dichas acciones o tareas” (García y Doménech, 1997: 9), lo cual se denominará “motivación intrínseca negativa” (*ibidem*).

Por otro lado, García y Doménech (1997: 9) definen la motivación extrínseca como “aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas”. En este caso, los autores siguen los postulados de Pekrun (1992, *apud* García y Doménech, 1997: 9) en cuanto a relación que este tipo de motivación tiene con las emociones prospectivas y retrospectivas. En cuanto a las primeras, existe una relación entre las mismas y los resultados de las tareas, por lo que, si se cumplen las esperanzas y expectativas previamente creadas, se producirá una “motivación extrínseca positiva” (*ibidem*). Por el contrario, una situación de fracaso o de obtención de resultados negativos no esperados llevará a que en el sujeto se cree una “motivación extrínseca negativa” (García y Doménech, 1997: 10). Con respecto a las emociones retrospectivas, los citados autores señalan que “funcionan fundamentalmente como evaluativas” (*ibidem*), por lo que las experiencias relacionadas con la obtención de resultados positivos, lleva a un incremento de la apreciación

que el sujeto tiene del éxito alcanzado, mientras las experiencias relacionadas con la obtención de resultados negativos, lleva a un decrecimiento de la apreciación que el sujeto tiene del fracaso alcanzado (García y Doménech, 1997: 10).

El segundo aspecto de importancia que abordan Arnold y Brown en cuanto a la dimensión afectiva, tal como señalábamos con anterioridad, se focaliza en los estilos de aprendizaje, los cuales se proyectan en la asunción de la existencia de una “heterogeneidad individual” de los alumnos (Arnold y Brown, 2000: 35) a la hora de llevar a cabo sus propósitos de aprendizaje, aunque también, merced a la individualidad planteada, se hace necesario, según estos autores, establecer una mayor diversificación en las actividades que se llevan a cabo en el aula (aunque por nuestra parte hemos de añadir que, en aras de impulsar la autonomía en el aprendizaje como elemento pedagógico que ejerce una notable influencia en el desarrollo de las tareas y de las estrategias individuales de aprendizaje de los discentes, también habría que atender a las actividades llevadas a cabo fuera del aula), de tal forma que los efectos de dicho aprendizaje tengan una mayor difusión, alcanzando al máximo de discentes posible (*ibidem*). Además de todo ello, ambos autores resaltarán el hecho de que se debe prestar atención a las distintas inteligencias múltiples a la hora de establecer qué necesidades poseen los discentes en el plano individual, lo cual implica una mayor atención a las formas de aprender por parte de los docentes, partiendo de los ámbitos cognitivo y metacognitivo del discente para llegar a una aplicabilidad real de tareas individualizadas, atendiendo al ámbito pedagógico. Así pues, en principio habríamos de coincidir con Valadez (2009: 21), quien señala que “a partir de la integración de diversos aspectos que constituyen la individualidad: cognitivos, afectivos y fisiológicos”, tanto la motivación como el estilo de aprendizaje se desenvuelven en el plano individual de la persona, tal como hemos tratado anteriormente.

En esta línea, se hace necesario delimitar los elementos que caracterizan los estilos de aprendizaje, dado que partimos del hecho

de que poseen una amplia complejidad y se hallan afectados por distintos parámetros, lo cual hace que recurramos a los postulados de Aguilera y Ortiz (2009), quienes desarrollan los aspectos ya mencionados por Valadez en tres dimensiones:

Dimensión cognitiva: explica, a través de las cualidades, particularidades y funciones de los procesos psíquicos, las preferencias de los estudiantes para utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y constituye la base para el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades. En ella hemos incluido a la memoria y el pensamiento como procesos determinantes en la selección de estrategias de carácter general o específico durante el aprendizaje.

Dimensión afectiva: expresa las relaciones que establece el estudiante hacia el proceso de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades y expectativas futuras. En ella se selecciona la motivación que actúa por su significación devenida consciente, por su fuerza emocional y por su papel orientador en el funcionamiento de la personalidad.

Dimensión metacognitiva: permite comprender cómo el estudiante valora y regula su proceso de aprendizaje a través de estrategias que garantizan su expresión consciente. En ella interviene principalmente el nivel de desarrollo que alcance la autovaloración (Aguilera y Ortiz, 2008 *apud* Aguilera y Ortiz, 2009: 34).

De esta manera, hemos de entender la dimensión afectiva como un mosaico de interacciones que se interrelaciona con la dimensión cognitiva y la dimensión metacognitiva, teniendo presente que el interés central del discente en cuanto al aprendizaje se focaliza en sus propios anhelos y expectativas, atendiendo, obviamente, también a sus necesidades, dado que el sistema educativo le ofrece unos formulismos cognitivos que, eventualmente, pueden centrarse en sus objetos de interés o no, mientras que, desde una perspectiva individual, existe una continua tensión entre las ex-

pectativas propias y las realidades que se patentizan a través del propio sistema, en especial si este no se atiene a los preconceptos existentes en la mentalidad del discente.

3.2. La dimensión social en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el aula de lenguas extranjeras, tal como hemos podido apreciar en párrafos anteriores, el alumno lleva a cabo acciones de interrelación con el entorno que le rodea, especialmente en lo que atañe a las interacciones con otros discentes y con los docentes, atendiendo a las dimensiones social e interpersonal que intervienen en su desarrollo como individuo inserto en una determinada sociedad, así como en su capacidad de crear, gestionar y disolver vínculos con otros individuos, según los intereses y necesidades que vayan apareciendo en cada momento. Sobre esta cuestión, Trianes y García (2002: 177) inciden en el hecho de que, tanto los aspectos positivos que resultan de la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, como los negativos en cuanto al abandono o ruptura de dichas relaciones, poseen en el discente una notable influencia que, obviamente, implica “consecuencias emocionales relevantes”.

Por su parte, como bien señalan Arnold y Brown (2000: 35), “el aprendizaje de la lengua es un proceso transaccional”, con lo que el alumno no puede mantenerse como un ser aislado e independiente a lo largo de su proceso educativo, sino que ha de ser capaz de proyectarse en quienes le rodean en el marco de dicho proceso y, al mismo tiempo, ser capaz de recibir *inputs* del resto de participantes del entorno educativo, a fin de procesarlos adecuadamente y de gestionar mejor sus ámbitos emocionales, cognitivos y pedagógicos.

A todo esto, hemos de añadir que diversos autores consideran necesario hacer referencia inexcusable a Gardner a la hora de abordar supuestos en los que, en especial, la inteligencia interpersonal

asume una mayor preponderancia en el ámbito escolar, dado que constituye la base para cualquier tipo de relación intraescolar o extraescolar, al mismo tiempo que determina las pautas para el desarrollo de la colaboratividad en el aula de idiomas –Trianes y García (2002: 177-178), Suazo (2006: 2-3), Arnold y Brown (2000: 21-22), Ehrman (2000: 91), etcétera-. De hecho, Suazo plantea la siguiente definición de la inteligencia interpersonal:

Inteligencia interpersonal/social: el estudiante puede percibir y distinguir estados de ánimo, intenciones, motivos y sentimientos de otras personas, analizar expresiones faciales, la voz y gestos de otros (Suazo, 2006: 2).

Cabe señalar, siguiendo el análisis llevado a cabo por Suazo al respecto de esta inteligencia, que el desarrollo de la misma es progresivo, en tanto que viene determinado por los grados de socialización que desarrolla el individuo en relación a su integración en distintos entornos, pasando del familiar al escolar y posteriormente al público (*ibidem*: 23). En el entorno escolar en particular, Suazo (2006: 23) indica la necesidad de que exista un “ambiente cálido de aceptación y de apoyo”, dado que permitirá estructurar a los alumnos en torno a tareas colaborativas activas en las que se produzcan interacciones deseables de forma permanente. A pesar de todo, hemos de tener en cuenta también el extremo opuesto: puesto que la inteligencia interpersonal es administrada por cada individuo, no se puede dejar de lado, frente a la empatía y a las filias que de la misma puedan surgir; también las fobias y las distancias que se puedan establecer frente a otros individuos, dado que el conjunto de todos estos procesos forman parte de la gestión emocional que cada sujeto hace frente a los demás, lo cual deviene, desde un punto de vista amplio, en la gestión global que el docente hace de la dimensión social dentro y fuera del aula.

En cuanto al ámbito propiamente educativo, a juicio de Arnold y Brown son tres los factores que delimitan la dimensión social del alumno: la empatía, las transacciones en el aula y los procesos

interculturales. Con respecto a la primera, ambos autores señalan que consiste “en el proceso de ponerse en la piel de otra persona” (Arnold y Brown, 2000: 36): con ello hacen patente la necesidad de partir de las perspectivas identitaria y cultural de los individuos que rodean a una persona, de tal manera que esta sea capaz de analizar de forma objetiva dichas perspectivas a la hora de establecer relaciones con distintos individuos, lo cual debe llevar, como señalan estos autores “a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad” (*ibidem*). No obstante, nos vemos en la necesidad de matizar que la empatía no debe ser confundida con el hecho de aceptar sin discusión las opiniones y posicionamientos del resto de individuos, sino que cada persona debe también añadir a este factor la asertividad como elemento regulador de la empatía, dado que el hecho de *ponerse en la piel del otro* también conlleva *ponerse en la piel de uno mismo*, lo cual implica un autoanálisis que nos permita “tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos” (Hogan, 1969, *apud* Arnold y Brown, 2000: 36) como paso previo a la implicación empática con los demás. Una vez llevado a cabo dicho autoanálisis, el individuo estará en condiciones de expresar sus propias necesidades afectivas frente a otros con una sólida firmeza en sus planteamientos, a la par que recibe como alimentación informativa las necesidades afectivas de sus semejantes y las procesa con objetividad.

En lo que respecta a las transacciones en el aula, se ha de concebir este espacio escolar como una sociedad miniaturizada –o microsociedad– en la que se producen interacciones e intercambios de diversa índole que llevan de forma unívoca a la negociación de los significados, asumiendo para ello *a priori* que el discente es un ser pluridimensional que expresa, recibe y procesa sentimientos y pensamientos, tanto internos como externos, habida cuenta del planteamiento que hacíamos en párrafos anteriores acerca de las dimensiones del alumno, las cuales vienen a delimitar, entre otros aspectos, al discente como un ser racional, emotivo y dinámico en el entorno escolar. Incidiendo en esta cuestión, Arnold y Brown

(2000: 37) señalan que: “lo que al final importa no es que las palabras tengan significados, sino que las personas tengan significados que transmitir con palabras”. Esto nos lleva a la propuesta acerca de la facilitación del aprendizaje, la cual, para estos autores, se centra en el hecho de que el profesor interactúe con el alumno en aras de que este se adquiera control sobre su aprendizaje, a la par que se cultiva el concepto de ‘aprender a aprender’ que tanta difusión ha tenido en la literatura didáctica desde hace décadas. Desde esta perspectiva, los autores citados, basándose en las tesis de Heron del año 1989, señalan que hay tres tipos de modalidades de facilitación del aprendizaje: la modalidad jerárquica, la modalidad cooperativa y la modalidad autónoma (*ibidem*). En cuanto a la primera, es el profesor quien ostenta el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que adopta las decisiones últimas sobre el mismo, si bien existe cierto margen en cuanto a la negociación de contenidos con el alumnado; en relación a la modalidad cooperativa, el profesor se convierte en orientador o guía y cede parte de su protagonismo organizativo al alumnado, con el cual comparte los objetivos del aprendizaje y los itinerarios por los que este se ha de desarrollar; por último, con respecto a la modalidad autónoma, el profesor cede totalmente el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, permitiendo que el mismo adopte el peso principal en cuanto a la gestión de sus propios procesos educacionales (Arnold y Brown, 2000: 37). Desde este planteamiento, no solo hemos de tener presente que la facilitación constituye una inestimable ayuda en el desarrollo del aprendizaje del discente, sino que, además, a la hora de instrumentalizarse dicho elemento en favor del desarrollo competencial y cognitivo del alumnado, se ha de conjuntar con la pedagogía de la negociación para que la participación y la implicación de dicho alumnado sean reales y efectivas (Arnold y Brown, 2000: 37 y Giovannini *et al.*, 1996: 53).

Un último aspecto relacionado con la facilitación del aprendizaje se centra en la dinámica de grupos, la cual constituye un

valioso elemento para el alumnado de cara a la adquisición de conciencia acerca del desarrollo procesual que, a través de la misma, se opera en su aprendizaje. Así, el docente deberá controlar los estados emocionales del alumnado a la hora de poner en práctica diversas dinámicas grupales para que se produzca un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial en lo que atañe al refuerzo de los estados positivos y a la búsqueda de soluciones frente a los estados negativos (Arnold y Brown, 2000: 38).

Para finalizar este capítulo, abordaremos la cuestión de los procesos interculturales, dado que partimos de la base de que la cultura es un hecho determinante para la sociedad, aunque al mismo tiempo ejerce una muy importante influencia en la lengua, teniendo en cuenta, además, que ambos elementos –cultura y sociedad– resultan ser complementarios. A pesar de ello, coincidimos con Miquel (2004) en la crítica que esta hace al sistema cultural acerca de tres parámetros que deben ser tachados de inaceptables:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y los demás elementos culturales (Miquel, 2004: 512).

Dichos parámetros, obviamente, se centran en una visión que en nada beneficia al desarrollo de los discentes debido a que no se produce una integración de estos con los modelos y parámetros de desenvolvimiento social y cultural que van parejos a la lengua meta. De ello se infiere que puede producirse una ausencia efectiva de estos modelos y parámetros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva que se presenten como elementos aislados y separados de la lengua que se aprende.

El aprendizaje de la cultura es un fenómeno que no se puede desgajar del aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que debe

producirse, tal y como señalan Arnold y Brown (2000: 38), un desarrollo capacitador y una predisposición hacia la adopción de determinados parámetros conductuales y lingüísticos, característicos de los hablantes de la lengua meta. La toma de contacto con otra cultura implica la admisión del pensamiento social implícito en la misma, así como la forma de experimentar la realidad, con lo cual, según ambos autores, “pueden darse a menudo importantes trastornos emocionales” (*ibidem*: 39), hecho que conduciría a la posibilidad de que se produzca el denominado “choque cultural”, formulado por Oberg, a la hora de aprender la lengua meta:

El choque cultural está causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas, cuándo y cómo dar la propina [...] cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son partes de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias (Oberg, 1960, *apud* Iglesias, 2003: 11).

Según Iglesias (2003: 12), “conocer las características, los síntomas y las etapas del choque cultural nos puede ayudar a comprender nuestras reacciones, de pensamiento y de emoción, ante situaciones que involucran encuentros interculturales”, dado que, de otra manera, a la par que se produce una confrontación con la cultura de la lengua meta, también se pueden producir problemas de menor entidad relacionados con la identidad individual, que Arnold y Brown (2000: 39) –siguiendo a Larson y Smalley– denominan “estrés cultural”. En este sentido, el estrés cultural pasa, por un lado, por un momento de indeterminación del individuo,

dado que ya no pertenece a su cultura de origen, aunque tampoco está integrado en la cultura meta por falta de relación y de identificación con grupos sociales ínsitos en los de la lengua que aprende, lo cual provoca, según Arnold y Brown (*ibidem*), que exista la posibilidad de que un discente “pueda comenzar a rechazarse a sí mismo y a rechazar su propia cultura”. Una solución frente a este problema sería llevar a cabo procesos de aculturación frente a la cultura propia como forma de transición hacia la asimilación de la nueva cultura. Para ello, Arnold y Brown proponen que el profesorado analice con el alumnado los posibles bloqueos e inhibiciones que se puedan producir durante las experiencias de aprendizaje intercultural, de tal forma que se pueda dar una salida a los problemas que los discentes tienen durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera, puesto que permitir que estos expresen abiertamente sus dudas, temores e inhibiciones se convierte en parte de la solución, aunque, por otro lado, también otra variable de la solución a dicho estrés cultural pasa por el hecho de que los estudiantes entiendan y asuman que se encuentran frente a un fenómeno común y que no son los únicos que pasan por el mismo (Arnold y Brown, 2000: 40).

Por último, Arnold y Brown abordan la existencia de diversos recursos didácticos que sirven de inestimable ayuda para los discentes durante el aprendizaje de lenguas extranjeras, de tal forma que comprendan los orígenes de posibles sentimientos negativos y sean capaces de superarlos para desbloquear el aprendizaje de la nueva lengua y de su cultura (*ibidem*). En realidad, ya existían con anterioridad este tipo de recursos didácticos, aunque con el auge de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI), es destacable el hecho de que numerosas iniciativas individuales de enseñantes preocupados por esta cuestión han dado pie a una gran cantidad de blogs y de páginas en la red 2.0 que abordan sobradamente esta cuestión, por lo que no nos detendremos más en la misma.

4. ¿Cómo influyen los sistemas educativos en el desarrollo afectivo y social de los discentes?

Como bien señala Beláustegi (2005: 2), el hecho de introducir nuevos factores y técnicas en un sistema educativo preestablecido, conllevará una profunda modificación “de los sistemas organizacionales-relacionales como también en el orden institucional mismo –normas y objetivos–”, lo cual nos permite establecer tres aspectos que consideramos de suma importancia en este ámbito: el relativo inmovilismo de las bases que sustentan los actuales sistemas educativos, la existencia o pervivencia de unos formalismos institucionalizados por la costumbre en el desarrollo de las actividades de los docentes y, por último, la forma en la que los discentes ponen en práctica su motivación y sus estilos de aprendizaje. Así pues, se podrá apreciar en relación a los dos últimos parámetros que es necesario hacer constar que ambos devienen del primero como consecuencia implícita del mismo.

4.1. En torno al inmovilismo de los sistemas educativos

En relación con el primer aspecto, es necesario hacer hincapié en una idea presente en numerosos sistemas educativos contemporáneos, sobre la cual Sánchez (2010: 82) llama la atención en el sentido de que los sistemas racionalistas provenientes de la época de la ilustración convirtieron al conocimiento en el eje de la educación, anteponiéndolo a las emociones. De este mismo tenor se manifiesta Góralaska (2013) cuando cita a Szyszkowska (2009), quien hace referencia al sistema educativo polaco, aunque su planteamiento se hace extensible a otros sistemas educativos:

El sistema educativo en Polonia se centra en el desarrollo de la esfera intelectual. Además, vivimos en la cultura europea, saturada del racionalismo socrático-cartesiano-hegeliano. La esfera de los sentimientos, las sensaciones, la cuestión de la modelización del carácter y de la imaginación, así

como el problema del desarrollo espiritual, no son un tema de interés para los procesos educativos. En este campo, todos están solos. Y el grado de sensibilidad y desarrollo de la imaginación, así como el nivel de reacciones emocionales determinan en una en mayor medida la humanidad que el nivel de desarrollo intelectual (Szyszkowska, 2009: 30-31 *apud* Góralaska, 2013: 329)¹.

Así pues, diversos sistemas educativos han mantenido las bases teóricas que los sustentan más o menos incólumes, por lo que las sucesivas reformas que se han ido dando en estos han sido bien ideológicas, bien estructurales o bien, a veces, han sido meras reformas con el objeto de darles una apariencia ligeramente distinta, sin abordar cambios serios y consensuados en los basamentos de los mismos, de tal manera que no sean alcanzados por la obsolescencia en cuanto al desarrollo de nuevas competencias por parte del profesorado y del alumnado, como pueda ser, entre otras, la competencia digital. De hecho, sirva como ejemplo generalizable lo que señalábamos en un artículo anterior al respecto del sistema educativo polaco: “el sistema educativo polaco se centra más en la enseñanza de materias troncales que podemos calificar de tradicionales en el ámbito de la educación” (Balches, 2015: 43), lo cual implica que los fundamentos que sostienen al mismo, en cuanto a su desarrollo curricular, prestan una mayor atención a la adquisición de conocimientos desde el plano cognitivo y a la evaluación de los mismos a través de pruebas y exámenes que precisan de una calificación. Esta aseveración se puede hacer extensiva a los sistemas educativos de otros países, que se basan en unos principios similares según las descripciones de EURYDICE (2013: 3), por lo que hemos de colegir, pues, que el conocimiento, como se indicaba anteriormente, prima sobre cualquier otro elemento desde el punto de vista de la gestión educativa.

¹ N. del Aut.: la traducción es nuestra.

4.2. Existencia de formulismos institucionalizados en la acción docente

El segundo aspecto que pretendemos abordar deviene intrínsecamente del primero. Con ello queremos llamar la atención sobre el hecho de que, si el sistema educativo se asienta en unas bases que han sufrido únicamente ligeras variaciones en el tiempo (y más en la forma que en el fondo), resulta natural concluir que los estilos de enseñanza se hayan ido institucionalizando a lo largo del tiempo, lo cual implica que por parte de los docentes se puede dar una fuerte resistencia a cambios profundos que afecten al programa, al estilo de enseñanza y, cuanto más, a los usos y costumbres que se mantienen en las aulas. De esta guisa se manifiesta García (2009), quien hace referencia en su trabajo a Shulman, psicólogo estadounidense que planteó entre 1986 y 1987 un modelo de conocimientos del docente “en el que se señalaba que los profesores necesitan manejar dos tipos de conocimiento: *el conocimiento sobre el contenido de la asignatura y el conocimiento pedagógico*” (García, 2009: 4). Como se puede apreciar, según lo señalado por García, no ha habido en las prácticas institucionales cambios profundos en las competencias docentes, dado que entendemos, por nuestra parte, que el estilo de enseñanza tiene para los profesores como función principal que los alumnos aprendan lo que el profesor sabe y estos desconocen previamente, siendo examinados en determinados momentos del proceso de enseñanza para que dichos alumnos sean capaces de acreditar los conocimientos adquiridos, lo cual deja una gran parte del peso de la evaluación en el propio alumno y no en el docente. Hemos de añadir a este argumento que es el docente el que se amolda a la programación y a la temporalización de las distintas actividades en el aula y no al revés: esto incide en los tiempos de aprendizaje, dado que, desde nuestro punto de vista, todos los discentes son capaces de desarrollar su aprendizaje de una materia dada, aunque se deben tener en cuenta sus respectivas necesidades temporales de aprendizaje,

las cuales no se basan únicamente en aspectos cognitivos, sino también en aspectos sociales y emocionales. Los sistemas educativos establecen reglas a través de un currículo educativo, entre las cuales no figura la adaptación temporal al alumno, sino que obligan a que este se vea abocado a superar una materia en un tiempo determinado, lo cual incide, a veces, en el fracaso escolar. Esto se relaciona con la labor del profesorado, debido a que el propio sistema le obliga a establecer unos estándares en el marco de los objetivos generales de su programación, teniendo en cuenta tres ejes principales: el volumen de contenidos que se deben enseñar, la temporalización de enseñanza de los mismos y su ulterior evaluación calificadora. Así pues, el docente, a pesar de sus conocimientos didácticos, pedagógicos y humanos, se ve obligado por el sistema a circunscribirse a determinados factores que se hallan ligados al currículo educativo oficial y que no redundan precisamente en favor de cualquier alumno que se salga del estándar establecido por dicho currículo. De esta forma, el profesorado se ve encorsetado en unos parámetros que le impiden dotar voluntariamente a su actividad educativa de fórmulas que permitan el desarrollo emocional y motivacional del alumno, lo cual implica, desde nuestro punto de vista, que se somete a unas directrices no establecidas por la letra de la ley, pero que sí se hallan estandarizadas por la forma en la que el sistema educativo explícito –en función a normativas, ideologías y estándares curriculares pre-establecidos– choca con el sistema educativo implícito –teorías educacionales, bases psicológicas y procesos didácticos–.

4.3. La puesta en práctica de la motivación y de los estilos de aprendizaje de los discentes: ¿una mediación premeditada o una intervención (in)deseable externa?

Por último, el tercer aspecto señalado, el cual se centra, por un lado, en el desarrollo de la motivación y, por otro, en la creación y puesta en práctica de estilos de aprendizaje, nos lleva de nuevo

a confrontar un hecho que se vuelve objetivo en la práctica real en el aula, dado que el sistema estandariza las praxis de los docentes con respecto, como ya hemos señalado, a los desarrollos programáticos de las distintas materias. Ahora bien, ¿deja cabida el sistema educativo a los factores individuales de los discentes como sujetos insertos en el mismo, lo cual implica que se atienda a dichos factores en la enseñanza reglada de forma continua?

En una primera instancia, habremos de tener en cuenta la multiplicidad de elementos que abarca la motivación, dado que, tal como indican García y Doménech (1997: 1), esta consiste en “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Así pues, nos encontramos con que el individuo sujeto al aprendizaje posee unos preconceptos, se plantea objetivos, se desenvuelve en función a unas intencionalidades determinadas, crea su experiencia a través de su conceptualización de la realidad y pretende conseguir unas metas en función al resto de elementos planteados. Por sí mismos, estos procedimientos deberían bastar autónomamente para fomentar un desarrollo positivo del discente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema se da en el momento que falla alguno de estos componentes, dado que *per se*, no basta con la intención de pretender alcanzar unas metas, sino que, además, estas solo pueden ser accesibles a través de determinadas condiciones y de unos requisitos que, de un lado, son explícitos en cuanto a los currículos y planes de estudio oficiales. De otro lado, también pueden darse unas condiciones y requerimientos no explícitos que devienen de las políticas y filosofías educativas propias de determinados centros en cuanto a la intervención escolar o de los parámetros extracurriculares y extraprogramáticos que pueden ser establecidos por un determinado docente. Sea como fuere, el sistema educativo opera de forma tajante frente al aspecto motivacional en función a la estandarización a la que hacíamos referencia, puesto que frente al anhelo o deseo del discente de culminar favorablemente todas las condiciones y requisitos impuestos por dicho sistema, este se en-

cuentra con la objetividad de los resultados, que no atienden a su desarrollo y a su práctica individual, sino a una homogeneización grupal. El hecho de no alcanzar los estándares lleva al discente, según indican García y Doménech (*ibidem*: 10-11), al desarrollo de emociones negativas: ansiedad, aburrimiento, reducción de la motivación y, en definitiva, un sentimiento de fracaso.

En otro orden de cosas, con respecto a las características ya señaladas *ut supra* acerca de la individualidad y la construcción dimensional de los estilos de aprendizaje, hemos de contraponer la acción formativa llevada a cabo por el profesorado, el cual, como ya hemos indicado anteriormente, supedita en numerosas ocasiones su intervención en el aula al currículo y a las directrices que emanan del sistema educativo. Así pues, esa inicial individualidad del alumno choca con el aspecto institucional de la enseñanza, que impone una serie de condiciones y de directrices para que la acción educativa se lleve a cabo a base de unos parámetros objetivos. A este respecto, Valadez señala que:

[...] la percepción de la individualidad en los escenarios educativos no se contrapone con las estrategias educativas generales implementadas en los planes de estudio de cualquier nivel, dado que estos son resultado de estudios que tratan de delinear el progreso del aprendizaje que las teorías e investigaciones psicopedagógicas han mostrado (Valadez, 2009: 21).

Por nuestra parte, nos hallamos en la obligación de matizar las palabras de Valadez, dado que, en su postura inicial, explicitada y profundizada a través del desarrollo conceptual de Aguilera y Ortiz (2009), se dejan de lado los factores externos que pueden influir en el desarrollo de los estilos de aprendizaje en los discentes. Con ello queremos llamar la atención sobre el hecho de que no solamente los factores psicológicos –cognitivismo, afectividad o metacognitivismo– y pedagógicos –estrategias de aprendizaje, actividades de aprendizaje, estilo educativo, enfoque de aprendizaje, etc.– (Valadez, 2009: 22-23; Aguilera y Ortiz, 2009: 34)

intervienen en el estilo de aprendizaje, sino que, a nuestro entender, los sistemas educativos –a través de las directrices que establecen, de los diseños curriculares que imponen y de la normatividad que hacen extensiva a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje– modelizan desde diversas vías el desarrollo de dicho estilo de aprendizaje de los discentes. Dicho esto, en una primera instancia, el docente al que se le presupone una labor de mediación entre los contenidos y los objetivos de aprendizaje del alumnado, asimismo se le convierte por parte del sistema educativo en un transmisor de valores, no solo en las esferas social y personal, sino también en la institucional, lo cual implica, atendiendo a esta última, que los valores que inculca son tanto directos como indirectos. De esta forma, parece oportuno abordar qué entendemos por valores directos y valores indirectos:

- **Valores directos:** son aquellos que afectan las áreas comportamental y cognitiva de los discentes y que tienen una repercusión inmediata en la esfera psicosocial y en la esfera pedagógica de los mismos. De hecho, asociamos a estos valores aspectos tales como la gestión del comportamiento, la gestión de la individualidad, la gestión de las relaciones interpersonales, la gestión del aprendizaje, la gestión de la ideología personal o la gestión de las habilidades y aptitudes.
- **Valores indirectos:** son aquellos que, de forma transversal, aparecen como consecuencia de un sometimiento a la continua aplicación consuetudinaria e institucionalizada (que no normativizada), tal como señalábamos con anterioridad, de las directrices que se deducen estructuralmente de los sistemas educativos. En este sentido, nos referimos, por ejemplo, a la sobregeneración de intereses frente a las expectativas previas, a la modificación de objetivos previamente establecidos y, especialmente, a la estandarización de los estilos de aprendizaje.

Según lo expresado, en última instancia, es el propio sistema educativo el que fomenta una cierta uniformidad en cuanto a los estilos de aprendizaje (que, como hemos señalado, han de corresponder en principio a la esfera individual) para crear una relativa homogeneidad, lo cual, sin duda, beneficia globalmente al propio sistema de enseñanza y más particularmente a los docentes, dado que procesan –merced a las inferencias que se llevan a cabo por parte de las autoridades académicas sobre las bases preestablecidas por el sistema educativo– la individualidad como un hecho grupal, tendiendo a la conversión de los sujetos de aprendizaje monocelulares y autónomos –en tanto que poseen inicialmente sus propias características individuales– en un nuevo constructo socio-escolar cuando son fusionados en una unidad: los grupos/ aula, subsumiéndolos en un único elemento pluricelular hegemónico, lo cual obviamente redundará negativamente en una atención personalizada a las necesidades del discente, en relación al estilo de aprendizaje que inicialmente posea.

Con esta argumentación, planteamos un punto de vista distinto al de Valdez (2009: 21), dado que los proyectos curriculares y planes de estudios, a pesar de que en el plano teórico no deberían afectar a la individualidad de los discentes, en el plano práctico sí que conllevan, en función a las situaciones analizadas, una contraposición del sistema frente a la individualidad de sus participantes.

5. El cambio de paradigma necesario en el sistema educativo en relación con los discentes

Una vez analizados los problemas más acuciantes que presentan los sistemas educativos en relación a la aplicación de las dimensiones afectiva y social en el ámbito que le compete, parece oportuno llevar a cabo una reflexión acerca de las necesidades que existen, así como de aquellos aspectos que pueden ser pertinentes o, al menos, de relativa relevancia para desarrollar óptimamente una

adecuada incorporación de ambas dimensiones en dichos sistemas educativos. De esta forma, tomando como base la bibliografía consultada al respecto, así como las experiencias existentes en este ámbito, está en nuestro ánimo poner de manifiesto distintas líneas de intervención (basadas en criterios pedagógicos, cognitivos y sociales) que pueden conducir a abrir las puertas a un nuevo modelo de sistema educativo más dinámico y más centrado en el desarrollo integral del discente, evitando que este se convierta en un sujeto con una individualidad limitada, situación propiciada por los sistemas tradicionales, centrados en institucionalismos racionales, tal como señalábamos en el capítulo anterior. Así pues, parece importante plantear una serie de cuestiones que, aun cuando surgen de la propia experiencia, no cabe duda de que son necesarias para desarrollar los propósitos que objetivarán los centros de atención principales contenidos en el presente capítulo.

5.1. Inclusión de la dimensión social y de la dimensión afectiva como elementos transversales del currículo educativo

En una primera instancia, la idoneidad de incluir elementos propiamente socio-afectivos en la transversalidad del currículo educativo se convierte en un hecho de gran importancia, pues de esta manera, se fijarán las estructuras necesarias para que, a través de los distintos itinerarios curriculares, estén presentes en el aula modos de educar desde una perspectiva social y afectiva. Para una aplicación real y concreta de ambas dimensiones a través de los currículos, entendemos que es necesario establecer como punto de partida unos criterios que vayan marcando el camino que se ha de recorrer para pasar de una propuesta ideal a una propuesta activa, por lo cual, destacamos como criterios esenciales los siguientes: a) se debe hacer hincapié en el desarrollo integral de la personalidad del discente; b) se ha de atender a los factores interpersonales e intrapersonales del discente; c) se fomentará

una reducción en las dificultades relacionadas con el aprendizaje, así como con los fenómenos relacionados con el fracaso escolar; d) se utilizarán técnicas y dinámicas de resolución de conflictos con más asiduidad y, por último, e) se desarrollarán estrategias para reducir el estrés en los discentes provocado por las problemáticas inherentes a su desarrollo formativo, así como por los conflictos existentes fuera del entorno escolar (Trianes y García, 2002: 178-179). Consideramos que, a la hora de poner en práctica los criterios anteriormente señalados, necesitamos apoyarnos en tres aspectos bien diferenciados: la colaboratividad en el aula, la positivización de las apreciaciones sobre el discente y la inclusión de la gestión emocional.

En cuanto a la colaboratividad en el aula, podemos observar que se convierte en un aspecto necesario para propiciar este cambio de paradigma en el modelo de sistema educativo que postulamos, dado que, como señalan Pérez-Mateo y Guitert (2007: 2):

Si bien, como comentan Contreras-Castillo *et al.* (2004), algunas investigaciones los infravaloran, los excluyen del estudio o los analizan separadamente del aprendizaje cognitivo, puesto que en muchas ocasiones se aprecian como algo problemático (Jones e Issroff, 2005) debido a su carácter espontáneo, son muy numerosos los estudios que demuestran el papel fundamental y básico que desempeñan los aspectos sociales, informales o afectivos del aprendizaje en el desarrollo de proyectos colaborativos con éxito.

Así pues, no podemos considerar la colaboratividad en el aula únicamente como un elemento de cohesión grupal (que de hecho, lo es *a priori*), sino que además se convierte en una útil herramienta destinada, por un lado, a fomentar un aprendizaje optimizado, dado que los discentes asumen un nuevo protagonismo en este proceso, pues evolucionan de meros receptores de la información a difusores, (re)productores y amplificadores de la misma hacia el resto de compañeros de aula, teniendo como punto de partida y de

llegada al propio docente, quien puede valorar (que no calificar) estas experiencias, con lo cual la interacción resultante constituye una pluridimensionalidad retroalimentativa que se puede expresar en el siguiente gráfico:

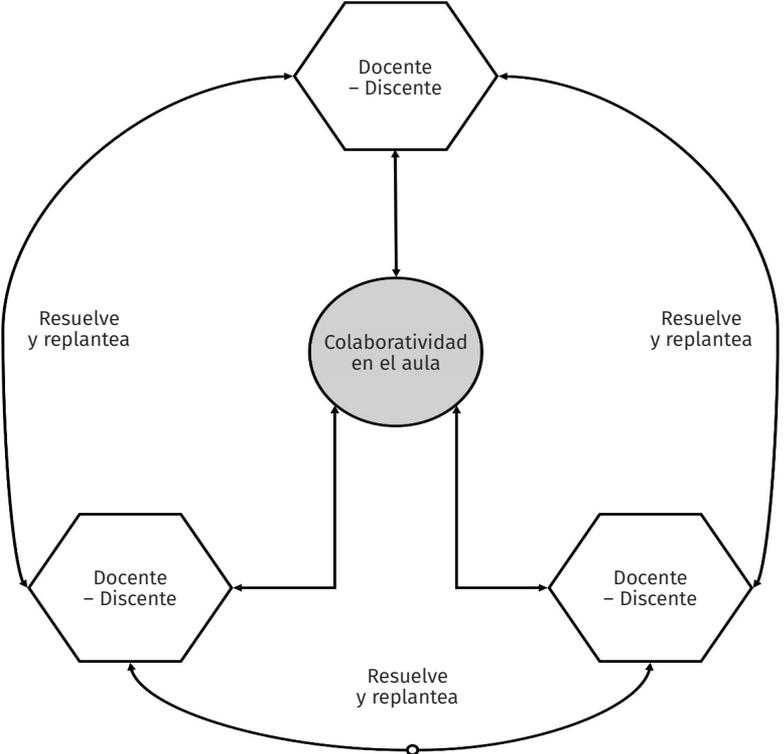


Gráfico 1. La colaboratividad de los participantes en el aula de idiomas. Fuente: elaboración propia

En relación a lo señalado, estamos en condiciones de aducir que la colaboratividad abierta es un paso necesario en la autonomía en el aprendizaje, por lo que fomentar esta herramienta didáctica se convierte en un aspecto de importancia para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, dado que el discente, por un lado, recibe como vía de entrada las aportaciones del docente, no

solo en el aspecto formativo, sino también en cuanto a estrategias del aprendizaje o, como aborda la crítica esta cuestión desde una perspectiva cognitiva, a “aprender a aprender”; por otra parte, retroalimenta las experiencias de aprendizaje a través de la transmisión del mismo al resto de sus compañeros desde una perspectiva activa (fuente de salida), lo cual contribuye a que consolide sus conocimientos en un incesante intercambio de información con dichos compañeros y, finalmente, revisa los conocimientos adquiridos a través de la mediación con el docente, de tal forma que, por un lado, se autoevalúa constantemente mientras que, por otro lado, consolida lo aprendido desde el plano metacognitivo.

Otro aspecto que habíamos señalado como pilar en cuanto a la transversalidad curricular de las dimensiones afectiva y social es el desarrollo de apreciaciones positivas frente a la labor del discente, donde entran en juego los aspectos motivacionales y los relativos a la desmotivación, la percepción que se tiene por parte del discente acerca del interés o de la falta del mismo por parte de los docentes hacia su persona, la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos positivos ofrecidos por el docente, etc.

También la inclusión en el currículo de competencias encaminadas a la gestión emocional en el aula constituye una pieza clave en los cambios que se han de dar en el modelo propuesto de sistema educativo, dado que, tal como señalan Moreno *et al.* (2011: 75), “la inmediatez (cercanía) [...] se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase”. Ello conlleva que se debe abandonar el hecho reprobador y estigmatizador en el aula –presente, en numerosas ocasiones, en la enseñanza institucionalizada–, potenciándose por el contrario actitudes que, globalmente, eviten el estrés, la automarginación del discente o los aspectos desmotivadores que conlleva una crítica mal formulada por parte del docente.

5.2. Necesidad de un cambio estructural en las bases del sistema educativo

En una segunda instancia, nos hallamos ante una cuestión de suma importancia, centrada en el cambio estructural de algunas de las bases que sostienen a los sistemas educativos aquí tratados y que están centradas en el discente, debido al hecho de que es necesario que paulatinamente se vaya pasando del racionalismo imperante en dichos sistemas –el cual, además, se halla focalizado en la obtención de resultados a través de la incorporación de nuevos conocimientos al sistema cognitivo–, a formas en las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga como paradigma la atención individualizada y la atención permanente a las dimensiones social y afectiva del alumnado con todo lo que esto implica, tal y como hemos podido ir desgranando en capítulos anteriores. Así pues, el replanteamiento que proponemos se habrá de asentar en cuatro líneas principales: la incorporación de competencias relacionadas con el desarrollo integral del individuo, la heterogeneización de los grupos/aula atendiendo a las peculiaridades individuales de los discentes, la adaptación de los planes de estudio con respecto a la gestión temporal de los discentes y, por último, la inversión en la formación activa del profesorado con el objeto de actualizar sus conductas en relación a la aplicación de las dimensiones afectiva y social en el aula. Como punto de partida para analizar los cambios pertinentes, tomaremos como referencia las habilidades para la vida y su división según señalan la OMS y UNICEF, las cuales recoge Woynarowska (2002) en un texto dedicado, precisamente, a la necesidad de conformar y establecer las habilidades de desarrollo para niños y adolescentes en el marco escolar²:

² N. del Aut.: la traducción es nuestra.

Grupos de habilidades	Tipos de habilidades
Habilidades interpersonales	Empatía, escucha activa, transmisión y retroalimentación, comunicación verbal y no verbal, asertividad, rechazo, negociación, resolución de conflictos, cooperación, trabajo en equipo, relaciones y cooperación con la comunidad.
Habilidades para construir la autoconciencia	Autoevaluación, identificación de fortalezas y debilidades propias, pensamiento positivo, construcción de una imagen positiva de la propia persona y del propio cuerpo.
Habilidades para construir un sistema de valores propio	Comprender diferentes normas sociales, creencias, culturas y diferencias de género; tolerancia; identificación de los factores que afectan al sistema de valores; actitudes; creación de una jerarquía propia de valores, de actitudes y de comportamientos; contrarrestar la discriminación y los estereotipos negativos; acciones a través de la ley, la responsabilidad y la justicia social.
Habilidades para tomar decisiones	Pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, identificación de riesgos para uno mismo y para los demás, búsqueda de alternativas, obtención de información y evaluación de su valor, predicción de las consecuencias de las acciones propias, conducta, establecimiento de objetivos.
Habilidades para afrontar y manejar el estrés	Autocontrol, manejo de la presión, manejo del tiempo, manejo de la ansiedad, situaciones difíciles, búsqueda de ayuda.

Tabla 1. *Habilidades para la vida, según la OMS y UNICEF.* Fuente: Woynarowska (2002: 60)

Como se podrá apreciar, los distintos tipos de habilidades para la vida ofrecen un marco integral para el desarrollo de la persona en múltiples campos, incidiendo especialmente en los factores sociales y afectivos. Como consecuencia, hemos de tener presentes

dichas habilidades en cuanto a nuestras propuestas con el objeto de que, efectivamente, podamos crear un marco en el cual se puedan plasmar adecuadamente las mismas en aras de desarrollar los oportunos cambios estructurales en las bases de los sistemas educativos.

Así pues, al respecto de la incorporación de competencias relacionadas con el desarrollo integral del individuo en los ejes articuladores del sistema educativo, hemos de destacar la importancia que tienen las habilidades para la vida, según lo señalado por Woynarowska, dado que todas ellas –directa o indirectamente– se relacionan con el procesamiento socio-afectivo de la persona en los distintos aspectos de su trayectoria vital. No obstante, en cuanto al propio sistema educativo, entendemos que no solo debe aportar conocimientos al alumno, sino que además debe enseñarle a “vivir”, esto es: ofrecerle todas las posibilidades, tanto al respecto del incremento de su conocimiento en las materias escolares necesarias para su progreso en la vida como para su adecuada inserción y correcto desenvolvimiento en la sociedad en la que se desarrolla, atendiendo a parámetros extrapersonales –interrelación con los demás miembros de la sociedad, conocimiento del funcionamiento de la sociedad, respeto al imperio de la ley, asunción de responsabilidades, etc.– e intrapersonales –establecimiento de un sistema de valores adecuado, capacidad de distinguir entre el bien y el mal, capacidad de decisión, capacidad crítica, gestión de las emociones, etc.–. De esta manera, se recupera uno de los valores esenciales del sistema educativo que originariamente tenía como objeto crear futuros ciudadanos que estuvieran en condiciones de realizar aportaciones positivas a la sociedad en la que se englobaban y que, según nuestro juicio, con el tiempo se ha ido convirtiendo en un factor de estandarización y de adoctrinamiento, orientado a producir masivamente unidades sociales individualistas –al mismo tiempo que, paradójicamente, uniformadas bajo un único patrón aceptable– que sean incapaces de adoptar posturas independientes y a la par colaborativas con el objeto de que se

desarrolle una sociedad constreñida en determinadas fronteras ideológicas. Con ello queremos poner de manifiesto la deriva de los sistemas educativos contemporáneos en este ámbito concreto, dado que han dejado de lado los factores de individualización de la enseñanza y de la conformación del discente en relación a sus intereses, expectativas y necesidades para llevar al mismo a que sea parte de una sociedad colmenar en la que existe una verticalidad desde la cúspide hasta la base en la toma de decisiones y en la articulación de la propia estructura social. Por todo ello, consideramos necesario el cambio de paradigma en estos sistemas educativos con el objeto de recuperar prístinamente los orígenes en los que se incardinaban en relación al desarrollo integral del individuo a través de la aportación de un adecuado conocimiento del entorno que le rodea y del mundo en el que ha de desarrollar su actividad vital, así como de las competencias necesarias para que tenga la oportunidad de poner en práctica las distintas habilidades socioculturales para su desarrollo intrínseco y extrínseco, esto es: habilidades interpersonales, habilidades para construir la autoconciencia, habilidades para construir un sistema de valores propio, habilidades para tomar decisiones y habilidades para afrontar y manejar el estrés (Wojnarowska, 2002: 60-62).

Con respecto a la heterogeneización de los grupos/aula atendiendo a las peculiaridades individuales de los discentes, hemos de incidir en que se trata de un elemento de cambio que emana de los aspectos anteriormente abordados. En lo genérico, nos hallamos frente al hecho de romper con la estandarización que el sistema establece con respecto a la dimensión cognitiva, dado que parece centrarse continuamente en la misma para valorar el progreso del aprendizaje, especialmente en lo que atañe a las cuestiones de procedimiento establecidas para propiciar el avance del alumno de un grado al siguiente. Como indicábamos en el capítulo anterior, el sistema educativo estandariza y engloba al discente en relación al progreso de conocimientos adquiridos y a la constatación de dicha progresión a través de pruebas (lo más

objetivas que sea posible, eso sí) que revierten en una calificación. Estas acciones conllevan como elemento paralelo la gradación de los individuos en cuanto a la capacidad de sometimiento de los mismos a los estándares señalados en los currículos educativos, lo cual implica, en principio, una idea general de igualdad de oportunidades, cuando en realidad lo que se produce es un continuo distanciamiento entre los propios individuos que son formados por el sistema según su capacidad de adaptación a los criterios y objetivos señalados en dichos currículos. Conforme a lo tratado, ciertamente los currículos educativos establecen unas barreras discriminatorias entre los alumnos más dotados para cumplir con las exigencias de los mismos y los menos dotados, lo cual puede desembocar en fenómenos de relevancia, tal como indicábamos anteriormente, como son el fracaso y el abandono escolar, a la par que puede ser generador de conflictos con respecto a las actividades internas de procesamiento, así como en los procesos externos actitudinales del discente. Todo ello nos lleva a reflexionar acerca de hasta qué punto el currículo educativo debería adaptarse a las necesidades y expectativas individuales de los receptores de la enseñanza, en el sentido de que debería potenciar y fomentar las capacidades y aptitudes de cada alumno sin poner trabas a las mismas, a la par que, en lugar de establecer unos objetivos y fines demasiado amplios y generales, debe ser lo suficientemente flexible para que, fijando unos contenidos mínimos necesarios de conocimientos generales, desde el principio del proceso educativo se potencien y se destaquen las áreas de conocimiento en las que cada persona manifieste una predisposición mayor, de tal forma que aumente la motivación extrínseca de los discentes, en especial porque tendrán la oportunidad de dedicar una menor atención tempranamente hacia aquellas materias que se considere por parte de los docentes con menor predisposición. Quizá pueda parecer demasiado utópico, en especial si tenemos en cuenta que, por un lado, el currículo educativo establece que para ciertas edades deben darse unos contenidos de aprendizaje comunes y que, por otro

lado, en bastantes centros educativos existen grupos/aula con una ratio relativamente alta –siendo la tónica dominante en Polonia, por ejemplo–, lo cual impide poder llevar a cabo adecuadamente una intervención docente personalizada. Tanto en un caso como en otro, se debería admitir una determinada flexibilidad, dado que, si comienza a producirse una segregación más temprana para los discentes en cuanto a sus intereses³ –que no señalaremos en relación al curso concreto de educación primaria en el que la misma debería comenzar: las distintas evaluaciones de aptitudes y predisposición tendrían que llevarse a cabo desde el principio del proceso formativo, de tal manera que a la hora de finalizar determinado ciclo formativo ya se pudiera comenzar a valorar los datos emanados de estas–, los resultados escolares habrán de ser necesariamente mejores, puesto que se perfilarán de una forma más adecuada los intereses de los discentes y ello, obviamente, redundará en que existan grupos/aula con una menor ratio alumno/clase y en que los propios discentes encuentren el proceso de enseñanza-aprendizaje como un hecho deseable, cumpliendo con sus aspiraciones, a la par que se fomentará la base vocacional de la que parten y se potenciarán sus aptitudes con respecto a determinadas ramas del saber, lo cual repercutirá positivamente en su futuro desenvolvimiento personal, social y profesional.

Otra cuestión que deviene de la anterior se centra en la adaptación de los planes de estudio en cuanto a la gestión temporal del discente, dado que, como exponíamos *a priori*, desde el punto de vista individual cada persona, en función a su estilo de aprendizaje, precisa de una temporalización distinta con respecto a otra.

³ Se ha de tener en cuenta que, según nuestra propuesta, dicha segregación se llevaría a cabo a base de pruebas de aptitud y de análisis de expectativas individualizadas, debiendo ser realizadas por comisiones externas a los centros educativos establecidas a tal efecto, con lo que nos encontraríamos con la necesidad de incorporar al sistema educativo un cuerpo de evaluadores profesionalizado y específicamente dedicado a esta tarea (N. del Aut.).

Lo cierto es que dentro de ese afán generalizado y estandarizado de los sistemas educativos cuestionados, se obliga a los discentes a cumplir con los objetivos estipulados en el currículo educativo en unos márgenes de tiempo que determinan, desde los puntos de vista cognitivo y pedagógico, la capacidad de procesamiento del aprendizaje, sin atenerse a las circunstancias vitales y posibilidades cognitivas de estos. Así pues, el resultado ordinario de llevar a cabo estos procedimientos lleva a que sean examinados y calificados indiscriminadamente, puesto que es patente para el docente la continua presión de cumplir con el programa de enseñanza en los plazos establecidos. Obviamente, esta situación también es generadora de conflicto, debido al hecho de que existe una total obligatoriedad por parte del sistema en relación al cumplimiento de dichos plazos, lo que implica una imposición hacia el discente de determinados ritmos de aprendizaje que afectan al estilo de aprendizaje que este posea, del cual el sistema educativo parece desentenderse a la hora de fijar las temporalizaciones que se explicitan para alcanzar un determinado grado de conocimientos que permitan pasar de un nivel a otro, desembocando, en determinados casos extremos, en el fracaso escolar o en la deserción escolar, aunque también en casos menos puntuales se produce una sensación de continuo estrés en el discente, el cual se ve obligado a conculcar, según la situación afrontada, su estilo de aprendizaje en aras de un estilo que le es ajeno impuesto por el propio sistema educativo. Frente a estos hechos, la conclusión lógica consiste en evitar la evaluación calificadora por año académico y comenzar a replantearse realmente qué significa evaluar, ateniéndonos en este caso a la enseñanza de lenguas extranjeras, según postula el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en su capítulo IX. Dicho de esta forma, si únicamente el sistema se atiende a las propuestas anteriormente planteadas, la acreditación de conocimientos del discente se lleva a cabo al finalizar cada curso académico, de tal forma que solamente se tienen en cuenta diversos parámetros, tales como su capacidad proactiva y cognitiva de

aprendizaje, su rendimiento en el aula y las calificaciones obtenidas en las modalidades sumativa o formativa, en lugar de valorar con mayor profundidad su predisposición hacia determinadas materias, su rendimiento en las que le son óptimas y su progreso en cuanto al aprendizaje con carácter general, asumiendo que debe poseer un conjunto de conocimientos mínimos en aquellas materias hacia las que existe una menor predisposición. Paralelamente a esto, también se debería valorar el desarrollo de sus habilidades y de sus capacidades de interacción entre lo aprendido y la aplicabilidad social que tendrá en el futuro, lo cual ofrecería una perspectiva completa del desarrollo individual del discente en múltiples planos. Con ello, queremos abogar hacia la ruptura de la visión que tradicional y arbitrariamente han venido creando los propios docentes, viciados por el sistema, de alumnos “más listos” y “menos listos”, en el sentido de que, en realidad, todas las personas tienen un coeficiente intelectual posibilista adecuado a sus intereses concretos y que, si nos desenvolvemos en el ámbito individual, no existen alumnos más “listos” o menos “listos” en general, sino que nos encontramos, como ya hemos señalado, con alumnos más predisuestos ante ciertas materias y alumnos más predisuestos ante otras, lo cual también implica una mayor dotación de los discentes en determinados campos del conocimiento frente a otros. Una vez reconocida esa predisposición, tendremos como resultado el hecho de que, en el contexto de los sistemas educativos sometidos a crítica, el procesamiento cognitivo se puede ver afectado por un proceso pedagógico cerrado y enclaustrado en unos parámetros temporales que bien pueden solventarse si se permite al discente otro tipo de gestión de la temporalización en cuanto a su aprendizaje. De todo ello da fe Soubal, quien señala lo siguiente:

El semestre, estructura artificial del tiempo concebido en la educación, sigue su desarrollo y se convierte en una “pista de carrera” en que los profesores cumplen, pero los alumnos en

muchas oportunidades no, porque aún no se concibe el aprendizaje como una modificación cerebral de carácter holístico y, para que sea significativo, necesita la reconfiguración de todo el cerebro y la corporeidad humana [...].

No hay flexibilidad porque los que elaboran los programas de las asignaturas desconocen que la aptitud y flexibilidad de los organismos vivos fue adquiriendo forma a partir de complicados procesos de aprendizaje (Soubal, 2008: 316).

Así pues, nuestra propuesta se centra en evaluaciones globales al final de cada ciclo escolar en las que se tengan en cuenta todos los factores que hemos expuesto en párrafos anteriores, de tal forma que, por un lado, se abandone una visión mecanicista de la educación centrada en el racionalismo y en la superación de obstáculos en forma de pruebas y se llegue a una educación más humanizada en la que primen las tareas encaminadas hacia un aprendizaje real y efectivo que respete los intereses personales del discente, explote adecuadamente sus aptitudes, habilidades y capacidades, sienta las bases para que el entorno del aula sea un espacio social libre de estrés y de presión por alcanzar determinados estándares, donde el discente pueda desarrollar libremente su creatividad, siempre orientado por los docentes para que el camino adoptado redunde plenamente en su beneficio, tanto educativo como social.

Por último, tal como tratábamos en el principio del presente capítulo, otro eje de cambio se centra en la necesidad de una inversión en la formación activa del profesorado de cara a actualizar conductas en el aula que permitan el desarrollo de las dimensiones afectiva y social entre los discentes. De esta forma, deseamos señalar que la administración educativa debe realizar un esfuerzo para que los docentes no solo se cualifiquen en cuanto a destrezas y conocimientos que les lleven a estar plenamente capacitados para ejercer su profesión desde un punto de vista administrativo, sino que además debe aportarles herramientas y técnicas para

que sean capaces plenamente de llevar a cabo intervenciones activas, en lo que atañe a la gestión del aula, orientadas a fomentar las dimensiones objeto de nuestro trabajo, dado que con ello se contribuirá, por un lado, a superar estas actitudes estandarizadas por el sistema e institucionalizadas por el desarrollo profesional del propio cuerpo docente, en el sentido de que es necesario crear grupos/aula más dinámicos, más colaborativos y que permitan el desarrollo individual de cada miembro atendiendo a sus necesidades particulares. Esto se debe a que en los centros universitarios de los que egresan los futuros docentes, principalmente se les aportan una gran cantidad de datos teóricos acerca de la Pedagogía, la Psicología de la Educación, la Didáctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, etc., que, por lo general, se basan en investigaciones centradas en “lo que debería ser”, por lo que hay un punto de partida basado en un determinado idealismo que se diluye cuando inician su actividad profesional docente y se encuentran con “lo que en realidad es”. Esta situación implica cambios drásticos que chocan con sus conocimientos apriorísticos, dado que lo deseable no se corresponde con lo encontrado, lo cual implica que también el sistema educativo debería variar determinadas bases, tal como hemos postulado con anterioridad, para que toda la formación previa adquirida, así como la que se produzca con posterioridad, pueda tener una aplicabilidad real por parte del docente en su área de intervención y, en lugar de tratarse de teorías ideales, pase a tratarse de acciones posibilistas o realistas. Por otro lado, el hecho de que el docente acepte una perspectiva distinta a la tradicional imperante en la que el humanismo sea el elemento preponderante frente al racionalismo implica que no solo se formará al discente en cuanto a su desarrollo cognitivo, sino que también se favorecerá su desarrollo emocional, social y pedagógico, por lo que se hace oportuno centrar las acciones formativas auspiciadas por la administración educativa en el establecimiento de funciones y competencias profesionales de los docentes, de tal forma que estos tengan un amplio margen para

establecer criterios individuales destinados a aportar desarrollos programáticos propios, centrados en competencias básicas generales y también transversales, en los currículos formativos de los centros donde lleven a cabo su desempeño profesional. Para finalizar, se hace necesaria la creación de foros permanentes de intercambio de acciones, experiencias y conocimientos entre los propios docentes, auspiciados por la propia administración educativa, dado que en dichos foros los profesionales de la enseñanza tendrán la oportunidad de realizar un continuo reciclaje formativo encaminado a mejorar sus habilidades y aptitudes docentes.

5.3. Necesidad de un cambio cualitativo en la percepción social de la educación

En una tercera y última instancia al respecto del cambio de paradigma que se ha de dar en los sistemas educativos, consideramos que se hace preciso una profunda modificación en la percepción que existe de la educación por parte de la sociedad. Este hecho viene provocado por factores económicos, políticos, empresariales, sociales y de otras índoles, que provocan determinadas percepciones hacia el concepto de ‘educación’ en su sentido más amplio y que, particularmente, como tendremos la ocasión de ver, afectan directamente a la gestión que las autoridades llevan a cabo sobre los sistemas educativos que propugnan, de tal manera que, en lugar de ser una sólida herramienta que se centre prioritariamente en el desarrollo integral del individuo, termina siendo un instrumento que constriñe al discente frente a las veleidades políticas, ideológicas, económicas, etc., del momento. Y precisamente la falta de estabilidad de los sistemas educativos en relación a los cambios que se producen en una sociedad conlleva un déficit relativo al establecimiento de criterios basados en las necesidades y las expectativas de los participantes en dicho sistema, por lo que, en definitiva, se encuentran sujetos a conformar todas sus iniciativas, aptitudes, actitudes, creatividad, desarrollo de funciones, de

competencias escolares, etc., en relación a las fronteras que cada sistema marque en su caso. Por todo lo señalado, hemos considerado pertinente hacer hincapié en tres aspectos que entendemos que son capitales en cuanto a la percepción social de la educación: la propia educación como bien absoluto de la participación ciudadana y social, la implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa para humanizar la educación y el establecimiento de mejoras en el asesoramiento y en la orientación educativas.

Según lo dicho, en primer lugar se hace necesario tratar el aspecto de la educación como bien absoluto de la participación ciudadana y social, dado que partimos de la base de que uno de los objetivos primordiales de esta actividad social es conformar los futuros ciudadanos a través de la incorporación de conocimientos, tanto escolares como relacionados con el entorno que les rodea, a través de la creación de un pensamiento crítico en el individuo y a través de la aportación de valores sociales y culturales positivos. En definitiva, se trata de alcanzar el desarrollo integral del discente para que pueda cumplir plenamente con las tareas que la sociedad le va a demandar una vez finalice su periodo de formación. Ahora bien, para llegar al modelo de ciudadano que se pretende, es indispensable que la educación cuente con la implicación de todos los sectores de la sociedad en general y, más particularmente, con la de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepciones ni fisuras. Para ello, las autoridades educativas han de otorgar una mayor autonomía de gestión a los centros educativos, de tal forma que sea posible, entre otras cuestiones, el establecimiento de convenios de colaboración con entidades e instituciones que trasciendan lo meramente escolar para aportar a los discentes nuevas perspectivas en cuanto a su desarrollo integral en ámbitos más prácticos que puedan ser del interés de estos. Simultáneamente, también se ha de promover por parte de dichas autoridades la incorporación más activa de parte de padres y alumnos en la gestión de los centros educativos, para lo cual se deberían constituir órganos colegiados con potestad plena –tal

como existen en determinados países como, por ejemplo, España—que integren a todos los sectores de la comunidad educativa y ante los cuales los equipos directivos de los centros rindan cuentas con relativa periodicidad: esto muy probablemente incrementaría de una forma favorable la participación y la implicación de las familias, cuestión extremadamente necesaria a día de hoy, y del propio alumnado en las dinámicas internas del centro educativo, a la par que impediría que la mayor autonomía previamente postulada convirtiera los espacios educativos en un particular reino de los equipos directivos. Todo ello debería articularse a través de las oportunas reformas legales en las que se traspasen responsabilidades, tanto de gestión académica como económica, desde las administraciones públicas a los propios centros educativos y, por ende, también se transfieran responsabilidades de los órganos unipersonales de dirección a los órganos colegiados de los que estamos tratando.

Amén de lo dicho hasta el momento, conviene añadir que para concebir la educación como un bien absoluto de participación ciudadana y social es necesario que se llegue a alcanzar un pacto global que proteja y defienda a la propia educación como un aspecto que debe quedar permanentemente fuera de cualquier instrumentalización política, empresarial o comercial, entendiéndose con ello que los sistemas educativos deben tener la posibilidad de ser modificados —siempre por expertos—, pero al mismo tiempo han de mantener una estabilidad integral que impida que estén sujetos a vaivenes arbitrarios provenientes de las esferas instrumentales anteriormente indicadas.

Por otra parte, es necesario tratar la implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa para humanizar la educación y no supeditarla a factores economicistas, empresariales o políticos. Partiendo de la idea de Robinson (2012: 8), los ejes de la educación se centran “en la individualidad, la cultura, la economía y la sociedad”, lo cual ahonda en aspectos previamente abordados en este trabajo. No cabe duda de que el concepto ro-

binsoniano debe valorarse desde un punto de vista global, en el sentido de que dichos ejes, entendiendo que se centran en el pleno desarrollo individual del discente, se desarrollen de tal forma que propicien que dicho discente sea capaz de recibir una educación adecuada a sus propias dimensiones personales, a la par que se halle focalizada en sus intereses, expectativas y necesidades. El hecho de que un sistema educativo en un momento histórico concreto se supedita a los intereses provenientes de factores externos, implica que, con carácter general, dicho sistema educativo abandonará la función de educar o formar globalmente para asumir otra función que, a nuestro juicio, resulta hartamente reprochable: la de adoctrinar. Es precisamente en ese momento cuando la educación se convierte en moneda de cambio, dado que no permite la creación de futuros ciudadanos, sino que contribuye a la conformación ideologizada de individuos que se hallan orientados a adaptarse a unas determinadas necesidades económicas, laborales o políticas, hecho que influye negativamente en el desarrollo individual y en la creación de un pensamiento crítico. Así pues, regresamos a la idea anteriormente postulada de la creación de un pacto social universal que defienda íntegramente a la educación en cuanto a sus estructuras y a los valores que aporta a la sociedad, de tal forma que se aisle de estos factores economicistas, en tanto que esta aporta un valor esencial a la sociedad en todas sus facetas y, por ello, no se deben poner trabas al acceso a la misma únicamente por la limitación de recursos del discente, sino que se debe fomentar una absoluta y total incorporación de los que en el futuro serán miembros productivos de la sociedad en el mundo educativo en todos sus niveles. No se deben poner trabas tampoco por las tendencias existentes en el mercado laboral, dado que se limitaría el acceso a la educación a aquellas personas más propensas ante ciertas materias o titulaciones que poseen una mayor demanda, restringiendo, como cabe inferir de esta situación, las perspectivas educacionales de aquellos individuos que se inclinan hacia materias o titulaciones con una menor demanda

en los nichos profesionales, obviando, pues, el hecho de que una sociedad que tenga unos basamentos sólidos y desarrollados ha de dotarse de expertos en todos los campos del conocimiento, por lo que deben existir personas que realicen sus aportaciones a dicha sociedad desde todas las áreas posibles, en aras de mantener una homogeneidad y una cohesión completa. Por último, en referencia a la esfera política, conviene incidir en que esta se ha de apoyar en los participantes activos del ámbito educativo para adecuar el sistema a las necesidades reales de los discentes y no llevar a cabo acciones encaminadas a que dichos discentes padezcan cambios en su currículo educativo por necesidades ideológicas o meramente de políticas momentáneas, dado que a medio o a largo plazo llevar a cabo una persistente actividad encaminada a satisfacer únicamente dichas necesidades provocará la existencia de brechas generacionales desde el punto de vista educativo, las cuales no son conmutables entre sí. Con ello queremos llamar la atención acerca de que los cambios superficiales en cualquier sistema educativo sí que producen diferencias formativas, actitudinales y valorativas en los discentes, aunque no es así si tratamos de las dimensiones cognitiva, pedagógica y metacognitiva, puesto que, aunque se produzca un cambio en el fondo, este no afecta a la forma. Así pues, la sociedad debe demandar una mayor responsabilidad a quienes legislan para que se produzca una absoluta inhibición por su parte en cuanto a este tipo de modificaciones en el ámbito educativo, de tal forma que, en definitiva, la propia educación no sea prisionera de tendencias ideológicas determinadas, sino que prístinamente sea el motor social de la conformación de ciudadanos libres, adecuadamente formados y con criterio propio.

Por último, hemos de afrontar la cuestión de las mejoras en el asesoramiento y en la orientación educativas, dado que, como consecuencia de lo expuesto con anterioridad, si se apuesta por una educación libre de trabas y de intereses externos, parece necesario que la misma se ocupe de asesorar, fomentar y desarrollar las potencialidades de los receptores de la misma. Así pues, nos

encontramos con una carencia patente en numerosos sistemas educativos que se traduce en una palmaria ausencia en numerosos centros escolares de asesores u orientadores, los cuales tienen un papel capital junto a los docentes en la conformación de la construcción integral del individuo. El papel de dichos asesores debe centrarse en la ayuda continua al discente en el desarrollo de su itinerario curricular, atendiendo a sus necesidades y a sus intereses, mientras que el papel de los orientadores habrá de focalizarse en las perspectivas futuras que devengan de dicho itinerario curricular elegido por el alumno. En este sentido, entendemos que se aúnan la necesidad y la oportunidad, puesto que, en lugar de mantener al discente como un sujeto pasivo frente a las directrices emanadas del sistema educativo, se le otorga un mayor protagonismo en el proceso de toma de decisiones con respecto al destino hacia el que quiere orientar su aprendizaje, con lo que de una forma activa se está fomentando el concepto de ‘autonomía en el aprendizaje’. Este concepto, que se enmarca en el plano individual de la persona, en realidad se concibe por distintos investigadores como un elemento cooperativo en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, tal como se señala por parte de Giovannini *et al.*, se ha pasado de la idea del método preconcebido como solución universal a la idea que favorece los enfoques curriculares que asumen la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico que se desarrolla sobre las bases del diálogo y del intercambio de experiencias (Giovannini *et al.*, 1996: 14-15). Con ello queremos hacer hincapié en que, sin una ayuda adecuada frente a nuevas perspectivas educacionales, los discentes difícilmente podrán objetivizar sus fortalezas y debilidades, esencialmente en cuanto a qué camino adoptar en el desarrollo de su formación y, precisamente por ello, las figuras de los asesores y de los orientadores cobran especial relevancia, cuanto más en un mundo en el que, si bien la información sobre cualquier aspecto está al alcance de la mano de cualquiera, deben existir intérpretes y gestores de dicha información.

6. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos planteado la continua necesidad de incluir la dimensión afectiva y la dimensión social en el aula, prestando especial atención al aula de lenguas extranjeras, dado que, desde el punto de vista pedagógico, nos parece relevante que, especialmente, sean aplicadas dichas dimensiones en la misma, atendiéndonos para ello a varias razones: por un lado, la clase de idiomas posee unos determinados rasgos que implican la participación activa por parte de los discentes, precisa de trascender modelos pedagógicos únicamente centrados en la dimensión cognitiva y promueve unas relaciones que trascienden el ámbito meramente didáctico; por otro lado, entendemos que la forma de gestionar la clase de idiomas puede provocar situaciones que afectan a la gestión de las emociones por parte del discente, por lo que se ha de trascender el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se entiende tradicionalmente para pasar a un modelo en el que también se enseñe al alumno a integrar sus emociones con el aprendizaje que lleva a cabo, de tal forma que sea capaz de optimizarlo y rentabilizarlo en cuanto a su desarrollo integral.

No obstante, también hemos podido realizar una aproximación, más de corte especulativo, a los problemas existentes en los sistemas educativos que impiden la implementación de estas dimensiones afectiva y social en los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje: concretamente en cómo afectan dichos sistemas a la motivación y a los estilos de aprendizaje del discente, además de cómo afectan al desarrollo profesional del docente a causa de la estandarización e institucionalización de determinadas acciones y actitudes y, por último, de cómo afectan al desarrollo adecuado de los currículos formativos.

Por ello, a modo de profunda reflexión, hemos realizado la pertinente aportación de una serie de parámetros correctores que, a nuestro juicio, permitirán un cambio de paradigma que pue-

de introducir mejoras sustanciales en el sistema educativo, con el objeto de que realmente puedan estar presentes la dimensión afectiva y la dimensión social en el desarrollo integral de los discentes. Dichos aspectos, tal como hemos planteado son: a) la inclusión de la dimensión afectiva y de la dimensión social como elementos transversales del currículo educativo, b) la necesidad de un cambio estructural en las bases del sistema educativo y c) la necesidad de un cambio cualitativo en la percepción social de la educación.

Estos aspectos podrán ser más o menos discutibles, en mayor o menor medida aceptados por la comunidad científica, pero no nos cabe duda de que, como instrumento para dar pie a una importante reflexión y a una seria discusión acerca del modelo de sistema educativo que se pretende para el futuro, es necesario establecer estas bases, de tal forma que se pueda producir un debate amplio entre todos los sectores implicados en este fenómeno que sea productivo y, a la vez, cuente con una amplia base de participación en su desarrollo y ejecución.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, E. y ORTIZ, E. (2009): “Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos”, en: *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 4, vol. 2, pp. 22-35 [en línea], URL: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/artigos/lsr_4_articulo_2.pdf (consulta: 06-01-2022).
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000): “Mapa del terreno”, en: ARNOLD, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 19-41.
- BALCHES, R. S. (2003): “Reflexiones sobre algunos aspectos metodológicos en la enseñanza de español/LE en la educación primaria y secundaria”, en: TORRES, J. J. (ed.), *Lenguas modernas y sus literaturas*. Vol. 1. Almería, Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 279-294.

- BALCHES, R. S. (2007): “Aspectos sociometodológicos en la organización del aula de lenguas extranjeras”, en: CERCÓS, L. F., MOLINA, C. J. y CEBALLOS-ESCALERA, A. (eds.), *Actas del Congreso Internacional Retos del Hispanismo en la Europa Central y del Este*. Madrid, Palafox y Pezuela, pp. 101-108.
- BALCHES, R. S. (2015): “La implementación de la competencia digital en el sistema educativo polaco”, en: STALA, E., BALCHES ARENAS, R. S. y TATOJ, C. (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español/LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 35-74.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2005): “Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36 (2), pp. 1-13 [en línea], URL: <https://rieoei.org/rie/article/view/2820> (consulta: 06-01-2022).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC/Grupo Anaya.
- EHRMAN, M. (2000): “Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas”, en: ARNOLD, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 87-104.
- EURYDICE (2013): *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Bruselas, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- GARCÍA, F. J. y DOMÉNECH, F. (1997): “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, en: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1, nº 0, pp. 1-18 [en línea], URL: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/garcia%20bacete_dom%c3%a9nech_1997_motivacion_aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar_reme.pdf?sequence=1&isallowed=y (consulta: 02-02-2022).

- GARCÍA, B. (2009): “Las dimensiones afectivas de la docencia”, en: *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, nº 11, pp. 1-14 [en línea], URL: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf> (consulta: 12-01-2022).
- GIOVANNINI, A., MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996): *Profesor en acción*, vol. 1. Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ, M. C. y GONZÁLEZ, A. (2000): “La afectividad en el aula de clase”, en: *Colombia Médica*, vol. 31, nº 1, pp. 55-57 [en línea], URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331111> (consulta: 13-01-2022).
- GÓRALSKA, R. (2013): “Edukacja emocjonalna – aspekty praktyczne”, en: *Studia Dydaktyczne*, nº 24-25, pp. 329-342 [en línea], URL: http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/021_G%C3%B3ralska_Renata_pop.pdf (consulta: 02-02-2022).
- IGLESIAS, I. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en: *Carabela*, nº 54. Madrid, Edelsa, pp. 5-28.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2006): “Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 39 (2), pp. 1-11 [en línea], URL: <https://rieoei.org/rie/article/view/2584> (consulta: 20-01-2022).
- MENA, M., ROMAGNOLI, C. y VALDÉS, A. (2009): “El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela”, en: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, nº 3, pp. 1-21 [en línea], URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006> (consulta: 12-01-2021).
- MIQUEL, L. (2004): “La subcompetencia cultural”, en: SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (dirs.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MORENO, C., DÍAZ, A., CUEVAS, C., NOVA, C. y BRAVO, I. (2011): “Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención”, en: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, nº 14 (3), pp. 70-84

- [en línea], URL: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/vol14no3art5.pdf> (consulta: 30-12-2021).
- PÉREZ-MATEO, M^a. y GUITERT, M. (2007): “La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual”, en: *RED. Revista de Educación a Distancia*, n^o 18, pp. 1-21 [en línea], URL: http://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf (consulta: 03-01-2022).
- ROBINSON, K. (2012): “Prólogo”, en: GERVER, R., *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid, SM, pp. 7-10.
- SÁNCHEZ, J. (2010): “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en: *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n^o 25, pp. 79-96 [en línea], URL: https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/en_sayos25/pdf/25_6.pdf (consulta: 01-02-2022).
- SOUBAL, S. (2008): “La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes”, en: *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 7, n^o 21, pp. 311-337 [en línea], URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf> (consulta: 05-12-2021).
- SUAZO, S. N. (2006): *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. San Juan de Puerto Rico, La Editorial, Universidad de Puerto Rico.
- TRIANES, M. y GARCÍA, A. (2002): “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares”, en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n^o 44, pp. 175-189 [en línea], URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409> (consulta: 12-01-2022).
- VALADEZ, M. (2009): “Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales”, en: *Revista de Educación y Desarrollo*, n^o 11 octubre-diciembre, pp. 19-30 [en línea], URL: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_huizar.pdf (consulta: 18-12-2021).
- WOYNAROWSKA, B. (2002): “Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży –wyzwanie dla szkoły”, en: *Chowan-*

na, año XLV, tomo 1, pp. 57-69 [en línea], URL: <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2002-t1/Chowanna-r2002-t1-s57-69/Chowanna-r2002-t1-s57-69.pdf> (consulta: 28-12-2021).

La enseñanza del español coloquial en clase de E/LE: qué, cuándo y cómo

Raúl Fernández Jódar

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: raulfdez@amu.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0002-5173-5897>

Resumen

En el presente texto pretendemos responder a una serie de preguntas vinculadas al registro coloquial. Así, en primer lugar, definiremos qué es el registro, ya que se suele creer que este se limita a cuestiones léxicas. Después cuándo creemos que lo enseñamos y cuándo lo hacemos realmente, ya que es un elemento que introducimos mucho antes de lo que pensamos. Finalmente, se reflexiona sobre cómo se debería introducir.

Palabras clave: registro; coloquial; enseñanza; reconocimiento; percepción; L2

Abstract

In this text we intend to answer a series of questions related to the colloquial register. Thus, first of all, we will define what the colloquial register is, since it is usually believed that it is limited to lexical issues. The next issue to be considered is when we think we teach it and when we really do it, since it is an element that we introduce much earlier than we suppose. Finally, we reflect on how this register should be introduced.

Key words: register; colloquial; teaching; recognition; perception; L2

1. Palabras iniciales

El estudio del registro coloquial y su papel en la enseñanza de español como lengua extranjera suele tratarse como muy secundario o, incluso, prescindible. Por ello, no es baladí recordar que

el registro coloquial no es simplemente una serie de palabras que se enseñan puntualmente, sino que también posee ciertas características que van desde las realizaciones fonéticas hasta asuntos pragmáticos, pasando por cuestiones morfosintácticas. Además, muchas de estas características aparecen a lo largo del proceso de enseñanza, incluso en ocasiones sin ser consciente el profesor de ello. Así, en estas páginas reflexionaremos sobre qué entendemos como registro coloquial, cuándo lo enseñamos o creemos que lo enseñamos y cómo deberíamos hacerlo.

2. ¿Qué es el registro coloquial?

En este apartado presentamos las principales características para reconocer el registro coloquial y prestaremos especial atención a la de la espontaneidad. En el último punto mostraremos los diferentes niveles descriptivos en los que deberíamos centrarnos para llevar a cabo una descripción más precisa desde el punto de vista lingüístico.

2.1. Principales características

Para dilucidar cómo identificar el registro coloquial, debemos tener en cuenta diferentes aspectos sobre lo que es y descartar ciertas creencias.

La primera de ellas es que no es dominio de una clase social, sino que puede caracterizar el habla de todos los hablantes de una lengua. Si bien es cierto que el registro coloquial suele ser el único dominado por hablantes de nivel sociocultural bajo o medio-bajo, no debemos deducir que no se da en hablantes de nivel sociocultural alto.

Tampoco es uniforme, ya que varía en función de las características dialectales y sociolectales. Así, una palabra o su pronunciación pueden tener rasgos dialectales en una determinada zona, pero esos mismos rasgos podrían ser considerados socio-

lectales en otra. Es decir, las características del registro coloquial no son universales dentro del conjunto de hablantes de una misma lengua.

En tercer lugar, no es una simplificación del registro formal o del uso escrito. En ocasiones, en el registro coloquial aparecen elementos que suponen una complicación debida a diferentes causas y finalidades como, por ejemplo, una intención atenuante o enfática o una estrategia comunicativa para mantener el turno de palabra, etc.

Finalmente, puede aparecer en diferentes tipos de discursos, ya sean escritos u orales. Sin embargo, es en la conversación donde se suele dar por ser generalmente espontánea. Este último rasgo, el de la espontaneidad, es fundamental y suele aparecer al tiempo que los de cotidianidad e informalidad, la cual, recordemos, se refiere a la situación. Así pues, en una situación informal, en la que puede haber cierta cotidianidad y se da un acto comunicativo espontáneo, es probable que se recurra al registro coloquial.

2.2. Características de la espontaneidad

Además, para que surja la espontaneidad se deben dar algunos de los siguientes aspectos, mencionados en Gaviño Rodríguez (2008), Briz Gómez (1995, 1996) y ejemplificados en Fernández Jódar (2015):

- a) **Igualdad social o funcional entre interlocutores.** Independientemente de la clase social a la pertenezcan dos individuos o la formación que tengan, el hecho de coincidir en un determinado contexto diluye las diferencias funcionales que puedan existir entre ellos. Como hemos mencionado antes, el registro coloquial no es dominio de una única clase social, sino que, muy al contrario, puede convertirse en un registro común entre hablantes pertenecientes a diferentes clases sociales y con diferentes niveles de formación.
- b) **Vivencia de proximidad.** Entre los interlocutores debe existir un nivel mínimo de experiencias y conocimientos comunes que

permitan cierto grado de complicidad, para de esta forma no tener que aclarar referencias o, directamente, evitarlas, lo que resultaría en falta de naturalidad. La mayoría de profesores de español como lengua extranjera, si no todos, nos comunicamos con un aparente registro neutro o formal en el que evitamos referencias incomprensibles para nuestros alumnos, debido justamente a no tener vivencias de proximidad comunes. Así, concluir una clase con un “Hasta luego, Lucas” sería inapropiado si no se conoce la referencia cultural, puesto que sería introducir contenido nuevo en el momento en el que nos despedimos de nuestros alumnos.

- c) **Entorno discursivo familiar.** Para facilitar que entre dos interlocutores que se saben de diferentes estratos sociales aparezca el registro coloquial espontáneamente, estos deben hallarse en entornos físicos frecuentados y, por lo tanto, familiares, y no en espacios nuevos. Así ocurriría, por ejemplo, entre la clientela fija de una pescadería o de un bar.
- d) **Temas no especializados.** Generalmente, se considera que en una conversación espontánea los temas tratados no serán especializados. Esto ocurrirá siempre y cuando los interlocutores no compartan ningún tipo de igualdad funcional o en determinada comunidad de habla no haya temas especializados que se hayan convertido paradójicamente en universales, como sería el caso del fútbol en España, tema del que casi cada hablante tiene conocimientos mínimos. Es decir, los aspectos anteriormente mencionados pueden tener un mayor peso a la hora de facilitar la aparición de la espontaneidad.

2.3. Niveles de análisis y descripción

Una vez somos conscientes de cómo identificar el registro coloquial, debemos considerar cuáles son los diferentes niveles de su análisis y descripción (Gaviño Rodríguez, 2008). Estos son los siguientes:

- a) **Características léxicas del registro coloquial.** Si bien el léxico del registro coloquial es más reducido y repetitivo, no por ello los hablantes dejan de conseguir los objetivos comunicativos que se propongan. Es decir, esa aparente pobreza da pie a potenciar otras cualidades léxico-semánticas que favorecen dicha consecución. Por otra parte, el registro coloquial es el que permite con mayor facilidad la aparición de neologismos más allá del léxico especializado, por lo que su seguimiento es pertinente. En Fernández Jódar (2019a) se detallan los elementos léxicos del registro coloquial susceptibles de ser analizados.
- b) **Características sintácticas del registro coloquial.** De la sintaxis coloquial también se suele tener de entrada una imagen negativa al considerarse pobre o poco elaborada. Desde un punto de vista puramente lingüístico, no podemos hablar de una simplificación o, por lo menos, de una simplificación generalizada, sino de una reorganización de las características sintácticas.
- c) **Estrategias conversacionales.** Parece lógico que, si la conversación es el discurso más propicio para la aparición del registro coloquial, sea importante dictaminar las características que construyen las intervenciones de los diferentes interlocutores. Así, parece necesario prestar atención a las formas de intensificación o atenuación, a los turnos de palabras o, de suma importancia en este caso, a las estrategias paralingüísticas en las que se apoyan los mensajes.
- d) **Características fonéticas del registro coloquial.** Las características fonéticas coloquiales son de difícil descripción al ser este el espacio en el que las diferentes variedades, especialmente la diatópica, se cruzan. Sin embargo, fenómenos que se dan como apoyo de las estrategias conversacionales –los alargamientos o adiciones de sonidos, los elementos suprasegmentales– forman parte de las características fonéticas que deben ser descritas. Recordemos también que la espontaneidad propiciará que aparezcan fenómenos fonéticos propios del registro coloquial.

3. ¿Cuándo se enseña?

La disparidad que aparece entre cuándo creemos que presentamos una primera aproximación al registro coloquial y cuándo realmente lo hacemos pasa desapercibida para la mayoría de profesores. En el presente apartado presentamos las causas de dicha discrepancia, motivada en parte por una cuestión terminológica y en parte por falta de concienciación de lo que es el registro coloquial.

3.1. Lo que creemos que hacemos

Si observamos el siguiente cuadro, perteneciente al *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002: 109), en el que se describe la competencia léxica por niveles –la cual forma parte de las competencias lingüísticas–, comprobaremos que lo coloquial pertenece ya al nivel C. Es decir, en niveles inferiores no se explicita el registro coloquial y, de hecho, tampoco el registro formal.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas coloquiales; nuestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Cuadro 1. *Escala ilustrativa de la riqueza del vocabulario* (Consejo de Europa, 2002: 109)

Ocurre por un tanto en cuanto a la competencia sociolingüística, según la cual adaptamos nuestra competencia léxica a las diferentes situaciones en las que podemos encontrarnos. En el siguiente cuadro, en el que se describe dicha competencia por ni-

veles, se observa que lo coloquial aparece ya en el nivel B2, aunque sea en referencia a la comprensión y no a la producción. En cambio, en cuanto a la producción, en este mismo nivel nombra el registro informal.

Recordemos que, en general, lo informal se refiere a la situación y no al registro, y que el registro coloquial se puede dividir en diferentes clases en función de la situación. Sin embargo, en el *MCER* se prefiere el uso de registro informal. Según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 117), “[e]l término registro se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos”. Es decir, habría tantos registros como contextos, lo cual, desde el punto de vista del análisis lingüístico, no facilitaría una descripción adecuada. Así, el *MCER* (*ibidem*) distingue entre registros solemne, formal, neutral, informal, familiar o íntimo.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre los que su conocimiento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal e informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Siempre hace cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertírlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.
A2	Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Cuadro 2. Escala ilustrativa de la adecuación sociolingüística (Consejo de Europa, 2002: 119)

En el mismo *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 117) se explica el motivo por el cual los registros coloquial y formal no aparecen hasta alcanzado el nivel B2:

En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este registro el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que esperan de ellos. Es probable que se adquiera un conocimiento de registros más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo.

En resumen, lo que creemos que hacemos es enseñar el registro coloquial, básicamente su léxico, a partir del nivel B2 y principalmente en los niveles C1 y C2, y la diferencia entre los registros coloquial y formal se suele limitar a las distinciones relacionadas con la cortesía, como los usos de *tú* y *usted*, porque eso es lo que afirma el *MCER* (*ibidem*: 106-127). Todo lo demás que se enseña en los niveles A1, A2 y B1 lo enmarcamos en un supuesto registro neutro.

3.2. Lo que realmente hacemos

En general, lo que hacemos es usar diferentes elementos del registro coloquial por su recursividad desde niveles iniciales, pero sin mencionar que pertenecen a dicho registro. El hecho de que no se mencione que esos elementos pertenecen al registro coloquial se debe a que muchos profesores ni siquiera son conscientes de que lo hacen, quizá porque consideran que el español que enseñan es neutro, tal y como se plantea en el *MCER* (Consejo de Europa,

2002) o quizá a que desconozcan las características del registro coloquial más allá de cuestiones léxicas.

Aunque una buena parte de lo que se expone en este apartado se encuentra recogido en Fernández Jódar (2020), recuperamos aquí el caso de los *pro-verbos* a modo de ejemplo de lo afirmado en el párrafo anterior.

Los *pro-verbos* son aquellos verbos que, debido a su significado difuso, sustituyen polisémicamente a amplios grupos de palabras y se incluyen dentro de las *palabras comodines*, también llamadas *pro-forma* o *palabras ómnibus*. Según Gómez Torrego (1995: 186-191), los *pro-verbos* deben ser utilizados exclusivamente en el registro coloquial. Ejemplos de *pro-verbos* serían *tener* cuando decimos ‘tener una enfermedad’ en vez de ‘padecer una enfermedad’, *haber* cuando decimos ‘haber un asesinato’ en vez de ‘cometerse un asesinato’, *poner* cuando decimos ‘poner atención’ en vez de ‘prestar atención’ o *dar* cuando decimos ‘dar un premio’ en vez de ‘otorgar un premio’.

En Fernández Jódar (2020) demostramos cómo los aprendices polacos de español como lengua extranjera perciben dichos *pro-verbos* como formas neutras, mientras que los nativos, españoles en este caso, los percibían como claramente coloquiales. Además, no se daban diferencias entre aprendices polacos que hubieran realizado una estancia en un país hispanohablante o no, en ambos casos los *pro-verbos* se percibían como neutros.

Aparentemente, los aprendices polacos no asocian los *pro-verbos* con registros, sino con las primeras etapas de aprendizaje, en las que los registros coloquial y formal no aparecen explícitamente ni se mencionan. En estas primeras etapas los *pro-verbos* se utilizan no porque sean neutros, como afirma el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 119), sino por su recursividad al poseer una gran polisemia. Por otra parte, su uso se asienta en contextos formativos y, por ende, principalmente formales y no vinculados con el registro coloquial, lo que conlleva que se distorsione su percepción. Así, incluso los aprendices polacos que han realizado

estancias prolongadas en un país hispanohablante continúan percibiendo los *pro-verbos* como neutros y no como coloquiales.

Otros ejemplos pueden ser consultados en Fernández Jódar (2019b, 2019c).

4. ¿Cómo se debe aprender?

Tanto el proceso de aprendizaje por parte del aprendiz como el de enseñanza por parte del profesor pasan por tener en cuenta las preguntas del siguiente recuadro y los conceptos a los que se refieren, los cuales podríamos denominar ‘las tres Ces del registro coloquial’:

Contexto

¿Con quién estoy?, ¿dónde estoy?, ¿qué quiero conseguir?

Contraste

¿Cómo lo digo en otro contexto?

Concienciación

¿A qué contexto corresponde lo que ya sé?

Cuadro 3. ‘Las tres Ces del registro coloquial’ en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Fuente: elaboración propia

Las respuestas que atañen a las preguntas sobre el contexto responderían, en general, a qué es el registro coloquial sin que el aprendiz tenga que tener conocimientos explícitos de lingüística. Toda persona sabe que no se dirige igual al profesor, al médico, a un policía o a un desconocido que a un amigo, que no se emplean las mismas palabras en una consulta médica o en la terraza de un bar, o que no es lo mismo decidir entre compañeros qué regalar a un amigo que pedir a un policía que nos multe.

Las respuestas que nos permiten distinguir entre contextos nos llevan al siguiente concepto, el de ‘contraste’. A medida que ampliamos los contextos en los que usamos diferentes estructuras

y registros, podemos contrastarlos o, por lo menos, ser conscientes de que existen diferentes formas adecuadas a cada contexto. Así, cada nuevo contexto implicaría preguntarnos si puedo usar alguna de las formas que ya conozco o debo usar algún nuevo elemento de la lengua que estoy aprendiendo y todavía desconozco. Evidentemente, el contraste incluye la propia lengua materna u otras lenguas segundas o terceras, ya que en el caso de desconocer qué forma emplear en determinado contexto, el aprendiz puede recurrir a dichas lenguas.

Finalmente, el concepto de la concienciación representaría el del repaso de lo que el aprendiz ya sabe, pero no siempre es consciente de poder asignar a un registro, que es lo que ocurriría en el caso de los *pro-verbos* mostrado en el apartado anterior. De esta forma, podemos corregir errores fosilizados que atañen al uso de los registros.

Teniendo en cuenta estos tres conceptos, podemos incorporar los registros en el proceso de aprendizaje y enseñanza sin necesidad de explicitarlos ni mostrar que se están trabajando, para de esta manera no interferir en los contenidos realizados.

5. Conclusiones

Debemos tener claro que el registro coloquial no consta simplemente de una serie de palabras que se enseñan puntualmente, sino que también posee características, las cuales en muchas ocasiones aparecen a lo largo del proceso de enseñanza, aunque no seamos siempre conscientes de ello. Así, en estas páginas hemos pretendido reflexionar y mostrar cómo nuestro trabajo como profesores de español como lengua extranjera en ocasiones se ve condicionado por nuestras creencias y, en cierta medida, desconocimiento respecto a, en este caso, el registro coloquial, y cómo eso afecta a la lengua que enseñamos.

Dichas creencias o desconocimiento nos llevan a introducir elementos propios del registro coloquial en niveles previos a los

que, en principio, se consideran adecuados. Así ocurre, por ejemplo, con los *pro-verbos*, pero se podrían añadir otros ejemplos (véase Fernández Jódar, 2019b, 2019c). Evidentemente, como hemos visto en el caso de los *pro-verbos*, es algo necesario debido a su recursividad. Sin embargo, esto implica la necesidad de cierta concienciación posterior, es decir, de resituar los conocimientos del aprendiz en el contexto adecuado.

Por otra parte, si el trabajo en el contexto es lo suficientemente rico en información sobre quién participa en él y bajo qué condiciones, ni siquiera sería necesario explicitar que se trabajan con los registros.

Referencias bibliográficas

- BRIZ GÓMEZ, A. (coord.) (1995): *La conversación coloquial. Materiales para su estudio*. València, Universitat de València.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid, Arco Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes y Anaya [en línea], URL: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 5-07-2022].
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2015): “El español coloquial en la clase de E/LE en contexto académico. Teoría y práctica”, en: STALA, E., BALCHES ARENAS, R. S. y TATOJ, C. (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia, Ksiegarnia Akademicka, pp. 277-296.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2019a): “Bases para el análisis contrastivo del léxico coloquial español y polaco”, en: LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M., BARAN, M., KŁOSIŃSKA-NACHIN, A. y KOBYLECKA-PIWOŃSKA, E. (eds), *Voces dialogantes. Estudios en homenaje al profesor Waczesław Nowikow*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 177-185.

- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2019b): “Reconocimiento y percepción de las creaciones léxicas en el registro coloquial español por parte de alumnos polacos”, en: CABEDO NEBOT, A. y HIDALGO NAVARRO, A. (eds.), *Pragmática del español hablado. Hacia nuevos horizontes*. Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, pp. 521-530.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2019c): “Sobre las preferencias léxicas en los registros coloquial y formal en L1 y L2”, en: *Studia Romanica Posnaniensia*, nº 46/4, pp. 149-161.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2020): “Reconocimiento y percepción del registro coloquial español en alumnos polacos: el caso de los pro-verbos”, en: NOWIKOW, W., SOBCZAK, W., LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M., PAWLIKOWSKA, M. y BARAN, M. (eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada: Estudios léxico-gramaticales, didácticos y traductológicos*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 77-92.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2008): *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1995): *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid, Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [@RAEinforma]. (27 de marzo de 2019): #RAEconsultas Además, «puto-», como elemento átono, antepuesto a adjetivos, adverbios o verbos funciona como prefijo intensificativo malsonante (con valor de [Tweet]). Twitter [en línea], URL: <https://twitter.com/RAEinforma/status/1111186470432370688> [consulta: 24-10-2022].

Una perspectiva de género sobre la enseñanza de ELE en Europa

M.ª Mar Galindo Merino

Universidad de Alicante, Investigadora visitante Barnard College, Columbia University
e-mail: mar.galindo@ua.es

 <https://orcid.org/0000-0001-7424-5324>

Resumen

Este capítulo pone el foco en las diferencias que existen entre hombres y mujeres en el aula de idiomas. A pesar de que contamos con abundante investigación que da cuenta de esas disimilitudes, no han sido tan estudiadas ni atendidas como otros factores del aprendizaje de lenguas. En el contexto de la enseñanza de ELE y con el objetivo de contribuir a una enseñanza más igualitaria, en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, presentamos algunas consideraciones sobre las mujeres en las clases de lenguas, a modo de estado de la cuestión. Nos detenemos en dos tipos de estudios: por un lado, aquellos de corte cuantitativo que han examinado las actitudes, motivaciones, estilos y estrategias de aprendizaje de hombres y mujeres en el aula de idiomas. Por otro, los trabajos cualitativos que sobre todo en contextos de inmersión han explorado las identidades de género en segundas lenguas. Concluimos remarcando la necesidad de conocer de qué manera nuestro alumnado se ve sujeto a cuestiones de género para poder ofrecer una educación de calidad, a la vez que animamos a investigadores y expertas a realizar estudios sobre esta cuestión en el contexto europeo.

Palabras clave: idiomas; ELE; género; mujeres; estudiar en el extranjero

Abstract

This chapter focuses on the differences among men and women in the language classroom. Although we have plenty of evidence about those differences, they have not been properly addressed by both researchers and practitioners in Applied Linguistics. Within the context of Spanish language teaching, and with the aim to contribute to a more equalitarian education in accordance with the UN sustainable development goals, we present some considerations

about women in the language classroom. This study examines two kinds of studies: on the one hand, quantitative works reporting about men and women attitudes, motivations, styles, and strategies in language learning. On the other, qualitative studies exploring gender identities in second language contexts. We conclude with the need to comprehend how our students are subjected to gender issues in order to provide them with quality education. At the same time, we encourage researchers and language professionals to continue studying this topic in the context of Europe.

Key words: Languages; SFL; gender; women; study abroad

1. Introducción¹

El siglo XXI supuso, sin duda, una revolución en la enseñanza de lenguas en Europa con la publicación, en 2001, del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER, en adelante; Consejo de Europa, 2001) que describía y homogeneizaba los niveles de competencia lingüística y comunicativa, así como dotaba de un valiosísimo instrumento a la glotodidáctica de lenguas modernas. La adaptación al español se plasmó en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y pronto editoriales, programas de enseñanza y certificaciones oficiales fueron incorporando las directrices de estos documentos que constituían una guía imprescindible. La aparición en 2020 de un volumen complementario al MCER actualizaba los descriptores y las destrezas, así como continuaba el camino emprendido dos décadas atrás para la mejora de la enseñanza de lenguas en nuestro continente. El MCER y su aplicación a la docencia de lenguas constituía y constituye una herramienta de unidad en la enorme diversidad de la enseñanza

¹ Este trabajo forma parte del proyecto sobre diversidad, igualdad e inclusión desarrollado en Barnard College, Universidad de Columbia en Nueva York, gracias a la ayuda REQUALI21-02 de la Universidad de Alicante, financiada por el Ministerio de Universidades y la Unión Europea en su programa Next Generation EU (ayudas para la recualificación del sistema universitario español, curso 2022-2023).

de idiomas en Europa. En el caso del español, y como ocurre con el aprendizaje de lenguas en general, cada contexto impone una idiosincrasia particular que el profesorado no puede obviar, y que se refleja claramente en obras como el *ATLAS de ELE* (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017) o *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). A los desafíos que esta diversidad ofrece se suman, desde 2015, aquellos que la agenda 2030 de desarrollo sostenible de la ONU trae al ámbito de la educación. En concreto, nos referimos al objetivo cuarto, “Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y al quinto, “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2019). Este capítulo, en consonancia, presenta la situación de las mujeres en el aula de lenguas, con especial atención al campo del ELE en Europa, para explicar las diferencias de género que existen en la educación actual y contribuir a una enseñanza más igualitaria. Para elaborar este estado de la cuestión, en primer lugar, describiremos brevemente el papel que históricamente han desempeñado las mujeres en el aula de lenguas. En segundo lugar, mostraremos los principales estudios de corte cuantitativo que analizan las diferencias entre hombres y mujeres en el aprendizaje de idiomas. A continuación, presentaremos algunos trabajos de índole cualitativa que nos ofrecen otra perspectiva de la adquisición de lenguas, especialmente centrada en los contextos de inmersión y la identidad de los aprendices. Finalmente, concluiremos con algunas consideraciones sobre los retos que la igualdad en el aula presenta a la actual enseñanza de ELE en Europa, a la luz de toda la investigación glosada en estas páginas. La bibliografía seleccionada para este capítulo cubre un rango desde los años ochenta hasta nuestros días y repasa los principales hallazgos en el estudio de la variable de género en adquisición de segundas lenguas, con especial atención al aprendizaje tanto del inglés como del español.

2. Las mujeres en el aula de lenguas

Históricamente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas han sido una cuestión de mujeres. En general, el ámbito de la educación es un área feminizada: dos tercios de los docentes del mundo son mujeres, según los datos más recientes de la UNESCO (2020), aunque la proporción es mucho mayor en la enseñanza infantil y primaria, pero va disminuyendo en el caso de la educación superior. Solo en algunos países de África el número de profesoras no llega al 30% del total. Esas futuras docentes son también quienes copan las aulas de lenguas, por distintas razones, aunque en los puestos de dirección de centros y programas están infrarepresentadas (UNESCO, 2020: 7). Y, sin embargo, a pesar de ser mayoría en las clases de idiomas, la lingüística aplicada únicamente ha prestado atención a las cuestiones de género desde hace apenas un par de décadas. Ha habido toda una *ceguera de género* (*gender blindness*), en palabras de Pavlenko y Piller (Vanderick, 2000; Pavlenko *et al.*, 2001), en una disciplina que ha analizado hasta la saciedad las comparaciones interlingüísticas, las estrategias de aprendizaje y los métodos de instrucción, pero ha obviado la realidad social que se vive en el ámbito educativo y fuera de él. Las aulas de ELE de Europa están pobladas, en su mayoría, por alumnas (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017). ¿Aprenden ellas igual que los hombres? ¿Tienen un estilo de aprendizaje particular, unas necesidades específicas, una manera diferenciada de relacionarse con la lengua meta y su cultura? Responderemos a estas cuestiones a partir de los trabajos que han incluido la variable sexo/género en sus estudios de índole cuantitativa y cualitativa. Todos ellos, hasta la fecha, operan sobre una distinción histórica y binaria de hombres y mujeres, sin más consideraciones de identidad de género, y ese es el punto de vista que asumimos para poder reflejar de la manera más fiel los resultados de las investigaciones que citamos. Confiamos en que los futuros estudios puedan ofrecer una perspectiva más amplia de cómo afectan las

cuestiones de identidad de género no binaria al aprendizaje de segundas lenguas.

3. El género en los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas: una visión cuantitativa

Como decimos, en las últimas décadas han visto la luz diversos trabajos de investigación glotodidáctica que han incluido, entre otras variables, el sexo de los aprendices. Este tipo de estudios, de corte cuantitativo, presenta una fotografía del aula de idiomas a través de distintos aspectos (actitud, motivación, creencias, estrategias, etc.) que ponen de manifiesto ya algunas diferencias entre hombres y mujeres. Veamos algunos de ellos. El estudio de Yao e Iriarte Díaz-Granados (2013), sobre estilos de aprendizaje, contemplaba cuatro posibilidades: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Resultó que los hombres se mostraban más activos y pragmáticos en su aprendizaje frente a las mujeres, más reflexivas y teóricas. El pequeño estudio de Galindo Merino y Díez Fuentes (2016) ponía de manifiesto esta misma diferencia en los estilos de aprendizaje de estudiantes de ELE en España a través del test de Kolb: ellos se inclinaban más a la acción y ellas, a la observación y la reflexión. Respecto a las inteligencias múltiples y las estrategias de aprendizaje, no se han hallado correlaciones con el género de los estudiantes de lenguas (Marzban y Barati, 2016; Ansarin y Khatibi, 2018), pero sí diferencias, ampliamente estudiadas en educación, sobre el diferente comportamiento de hombres y mujeres en los sistemas de evaluación y la tendencia más conservadora de las mujeres en los exámenes de tipo test, en los que arriesgan menos que los hombres (Karimi y Biria, 2017).

En cuanto a la motivación, disponemos de una vasta cantidad de estudios que confirman que el género influye en esta variable tanto en su cantidad (más o menos motivación) como en su calidad (hombres y mujeres muestran motivaciones distintas). Desde

estudios tan tempranos como el de Ludwig (1983), sabemos que los hombres muestran una motivación más instrumental en las aulas (aprobar las asignaturas, conseguir los certificados), mientras que las mujeres desarrollan una motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Baker y McIntyre (2003) hallaron que las mujeres tenían mayor motivación en el aula, así como una actitud más positiva, dato que aparece en varios trabajos del último medio siglo (Burstall, 1977; Kobayashi, 2002; Lai, 2007) y que se manifiesta no solo en las estudiantes, sino también en las docentes (Dewaele *et al.*, 2018). Prada (1993) comprobó, en la misma línea, que las mujeres tienen actitudes más positivas y más motivación hacia el aprendizaje de lenguas que sus compañeros hombres, y esto tiene implicaciones en nuestra práctica docente, pues nos obliga a poner en marcha otras estrategias para mantener la motivación del alumnado masculino. El trabajo de Schmidt *et al.*, (1996) concluía que las mujeres obtienen mejores resultados en las clases de idiomas (también Dewaele, 2022) porque tienen más motivación intrínseca, frente a la motivación extrínseca de sus compañeros. En el contexto japonés, Takahashi (2013) estudió las motivaciones de las mujeres para aprender idiomas y halló que estaban muy vinculadas a su ideal de una identidad occidental que incluía cuestiones relacionadas con la posibilidad de tener una pareja extranjera (y blanca). En el mismo contexto, Kikuchi (2015) ha investigado la otra cara de la moneda, la desmotivación, para concluir que los hombres se desmotivan más en general y en particular cuando no disponen de medios visuales o auditivos en el aula y las explicaciones solo se ofrecen verbalmente. De nuevo, motivación y estilos de aprendizaje muestran patrones diferenciados por sexo. En consecuencia, si queremos promover una enseñanza inclusiva y equitativa que ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos, de acuerdo con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) de la ONU, habremos de diseñar actividades que tengan en consideración los estilos de aprendizaje del alumnado y las diferencias en la motivación.

Una última línea de estudios (Campbell, 1999; Dewaele y McIntyre, 2014) ha abordado otras cuestiones como las emociones en el aula, poniendo de manifiesto que las mujeres experimentan las emociones de una manera más intensa que los hombres en el aprendizaje de idiomas; tanto las emociones positivas que implican el disfrute como las negativas relacionadas con la ansiedad. El aprendizaje de ELE es, pues, una fuente de mayores emociones para nuestro alumnado femenino. Del mismo modo, ellas son más propensas a emplear estrategias de aprendizaje que impliquen un componente afectivo (Yilmaz, 2010). Esta dimensión emocional del aprendizaje de idiomas, como vemos, está sujeta a patrones de género.

4. Las mujeres en los programas de *study abroad*: una visión cualitativa

Una fuente muy interesante en el estudio del aprendizaje de lenguas desde una perspectiva de género nos la ofrecen los trabajos sobre *study abroad*, es decir, sobre las estancias en el extranjero que realizan los aprendices de lenguas que participan en programas de educación internacional como nuestro Erasmus europeo.

El aprendizaje de idiomas en inmersión en el marco de este tipo de programas ha sido fruto de una amplia investigación por su alto valor educativo y económico (Galindo Merino, 2018). El afán por mejorar la formación que se oferta en ellos ha dado lugar a abundante investigación de índole cualitativa, a través de entrevistas, diarios de aprendizaje, cuestionarios, etc., sobre las experiencias de quienes participan en ellos. Hay un dato que llama poderosamente la atención: desde hace muchos años y en la mayoría abrumadora de contextos, dos tercios de los estudiantes que hacen *study abroad* son mujeres (Adkins, 2004; Shirley, 2006; Bufmack, 2013; Boey, 2014; Galindo Merino y Díez Fuentes, 2016). Desde los datos de UNESCO y los informes de educación internacional hasta las estadísticas de las asociaciones que imparten estos

programas, todos coinciden en lo que han dado en llamar la *brecha de género* o *gender gap*; esa estadística constante de 65 % de mujeres y de 35 % de hombres en los programas de intercambio (Salisbury *et al.*, 2009; Redden, 2008; Kinginger, 2009a, 2009b; Lewin, 2009; Twombly *et al.*, 2012; Bown *et al.*, 2015; Bryant y Soria, 2015; Galindo Merino, 2018).

En nuestras clases de ELE en el contexto europeo serán entonces ellas quienes, mayoritariamente, participarán en oportunidades de educación internacional tanto en España como en Hispanoamérica por distintas razones: presión positiva de las familias para viajar fuera, necesidad de mejorar el currículum de cara a la incorporación al mercado laboral, oportunidad de viajar antes de pensar en planes de familia y maternidad, etc. (*vid.* Shirley, 2006). Es ahí donde intervienen las cuestiones de identidad en una segunda lengua de manera más claramente vinculadas al género (Pavlenko, 2001, 2002; Jackson, 2008; Block, 2014; Diao, 2014; Kinginger, 2015; Song, 2019).

Contamos en *study abroad* con abundante bibliografía sobre las experiencias de mujeres que aprenden idiomas en un país distinto al suyo, y que a menudo perciben machismo y acoso sexual por ser mujeres extranjeras, con todos los estereotipos que eso conlleva, lo cual dificulta sus interacciones sociales hasta el punto de, en algunos casos, inhibirlas (Polanyi, 1995; Brecht *et al.*, 1995; Twombly, 1995; Kline, 1998; Talburt y Stewart, 1999; Anderson, 2003; Kinginger y Whitworth, 2005; Trentman, 2013a, 2013b, 2015; Bown *et al.*, 2015).

En efecto, la cuestión más repetida por las mujeres que han participado en estos programas de educación internacional ha sido su propia percepción del machismo en la cultura de llegada y el tipo de comentarios que reciben como mujeres extranjeras (interacciones no solicitadas en espacios sociales, sexualización, acoso callejero). Por esta razón, muchos programas de lenguas incorporan orientaciones específicas para las mujeres sobre esta cuestión, explicando qué comportamientos pueden esperar en el país de destino

(por ejemplo, en comparación con las mujeres de la cultura local) y cómo reaccionar ante ellos (Pellegrino Aveni, 2005; Shi, 2006; Smith y Bown, 2013; Galindo Merino, 2018; Song, 2019), desarrollando estrategias de respuesta que permitan también entroncar con el quinto ODS que vela por la igualdad y el empoderamiento de mujeres y niñas. La identidad en segunda lengua trasciende los límites del aula cuando el aprendizaje se produce en inmersión. Preparar a nuestros estudiantes a convivir con la L2 también implica trabajar con ellos en clase estas cuestiones de identidad que no se reducen al género, sino que incluyen una amalgama de factores como la edad, la raza, la (dis)capacidad, la orientación sexual, la nacionalidad, las creencias religiosas o la clase social.

5. Los retos de la igualdad en la enseñanza de ELE en Europa

Los datos que hemos ofrecido en los apartados previos nos permiten responder de alguna manera a las cuestiones iniciales sobre cómo promover una educación de calidad teniendo en cuenta la igualdad de género en la enseñanza de ELE. Hombres y mujeres muestran estilos de aprendizaje, actitudes, motivaciones y emociones distintas en el aula. La instrucción ha de contemplar estas diferencias y preparar a los aprendices para afrontar las variadas situaciones en las que habrán de desarrollar su identidad en una segunda lengua cuando se encuentre en inmersión (Block, 2014). De hecho, son tantos los beneficios que se obtienen de una estancia en el extranjero que algunos programas han comenzado a realizar publicidad específica destinada a chicos para animarlos a participar en ellos y poder paliar así la brecha de género existente en la educación internacional (Shirley, 2006; Salisbury *et al.*, 2009).

En consecuencia, si queremos garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que permita promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (objetivo cuarto de la ONU para su Agenda 2030), la enseñanza de ELE

no puede dar la espalda a las diferencias en estilos, motivaciones, actitudes y emociones de los y las aprendices dentro y fuera del aula. Y estas diferencias únicamente pueden conocerse si en las investigaciones que realizamos en nuestras clases de español tomamos en consideración la identidad de nuestro alumnado desde un punto de vista de género, con toda su complejidad. Falta todavía mucha investigación en el campo de ELE a este respecto, aunque los estudios mencionados apuntan tendencias que nuestra práctica profesional no puede ignorar. Los retos para el futuro de la enseñanza de español pasan, sin duda, por detectar de una manera más específica las necesidades de nuestras estudiantes para poder así contribuir al quinto objetivo de desarrollo sostenible: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas a través de una instrucción individualizada.

Referencias bibliográficas

- ADKINS, M. K. (2004): *Why are more women studying abroad than men? Investigation of the gender imbalance at SIT Study Abroad*. Capstone Collection, Paper 124 [en línea], URL: <http://digitalcollections.sit.edu/capstones/124> [consulta: 1-11-2022].
- ANDERSON, A. (2003): “Women and cultural learning in Costa Rica: Reading the context”, en: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, nº 9, pp. 21-55.
- ANSARIN, A. A. y KHATIBI, S. P. (2018): “The relationship between multiple intelligences and language learning strategies and gender”, en: *English Language Teaching*, nº 11(5), pp. 84-94.
- BAKER, S. C. y MACINTYRE, P. D. (2003): “The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations”, en: *Language Learning*, nº 53(1), pp. 65-96.
- BLOCK, D. (2014): *Second language identities*. London, Bloomsbury.
- BOEY, J. (2014): “How does gender matter in the context of the international higher education experience?” IEAA (International Education Association of Australia), en: *Research Digest*, nº 6, pp. 1-7.

- BOWN, J., DEWEY, D. P. y BELNAP, R. K. (2015): "Student interactions during study abroad in Jordan", en: MITCHELL, R., TRACY-VENTURA, N. y MCMANUS, K. (eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. EuroSLA Monographs Series 4, pp. 199-222.
- BRECHT, R., DAVIDSON, D. E. y GINGSBERG, R. B. (1995): "Predictors of foreign language gain during study abroad", en: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam, Benjamins, pp. 37-66.
- BRYANT, K. M. y SORIA, K. M. (2015): "College students' sexual orientation, gender identity, and participation in study abroad", en: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, nº 25, pp. 91-106.
- BUFMACK, J. (2013): *Understanding the value of a study abroad experience and closing the gender gap*. All Regis University Theses, Paper 582 [en línea], URL: <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1582&context=theses> [consulta: 1-11-2021].
- BURSTALL, C. (1977): "Primary French in the balance", en: *Foreign Language Annals*, nº 10(3), pp. 245-331.
- CAMPBELL, C. M. (1999): "Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom", en: YOUNG, D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, McGraw Hill, pp. 19-41.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Trad. en español en 2002. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 10-10-2021].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Trad. al español de 2021 [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm [consulta: 10-11-2021].

- DEWAELE, J.-M., y MCINTYRE, P. D. (2014): “The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom”, en: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, nº 4(2), pp. 237-274.
- DEWAELE, J.-M., MERCER, S. y GKONOU, C. (2018): “Do ESL/EFL teachers’ emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice?”, en: MARTÍNEZ AGUDO, J. DE D. (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*. Cham, Springer, pp. 125-141.
- DEWAELE, J.-M. (2022): “The predictors of exam performance of Kazakh university students and secondary school pupils learning Turkish: an exploratory investigation”, en: *ITL Review of Applied Linguistics*, nº 173(1), pp. 94-119.
- DIAO, W. (2014): “Peer socialization into gendered L2 Mandarin practices in a study abroad context: Talk in the dorm”, en: *Applied Linguistics*, nº 35(1), pp. 1-23.
- GALINDO MERINO, M^a M. y DÍEZ FUENTES, F. (2016): “Género y aprendizaje de idiomas”, en: ROIG-VILA, R., BLASCO MIRA, J. E., LLEDÓ CARRERES, A., PELLÍN BUADES, N. (eds.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 2182-2194.
- GALINDO MERINO, M^a M. (2018): “Gender as a cultural and social construct in language learning during study abroad”, en: PLEWS, J. L. y MISFELDT, K. (eds.), *Second Language Study Abroad: Programming, Pedagogy, and Participant Engagement*. Palgrave Macmillan, pp. 371-402.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 1-11-2021].
- JACKSON, J. (2008): *Language, identity and study abroad: Sociocultural perspectives*. Londres, Equinox.

- KARIMI, M. y BIRIA, R. (2017): "Impact of risk-taking strategies on male and female EFL learners' test performance: The case of multiple-choice questions", en: *Theory and Practice in Language Studies*, nº 7(10), pp. 892-899.
- KIKUCHI, K. (2015): *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Multilingual Matters.
- KINGINGER, C. (2009a): *Contemporary study abroad and foreign language learning: An activist's guidebook for language educators*. University Park, PA, CALPER Publications.
- KINGINGER, C. (2009b): *Language learning and study abroad. A critical reading of research*. New York, Palgrave Macmillan.
- KINGINGER, C. (2015): "Student mobility and identity-related language learning", en: *Intercultural Education*, nº 26, pp. 6-15.
- KINGINGER, C. y WHITWORTH, K. F. (2005): "Gender and emotional investment in language learning during study abroad", en: *CALPER Working Papers Series*, nº 2, pp. 1-18.
- KLINE, R. (1998): "Literacy and language learning in a study abroad context", en: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, nº 10, pp. 19-42.
- KOBAYASHI, Y. (2002): "The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning", en: *Gender and Education*, nº 14(2), pp. 181-197.
- LAI, M. (2007): "Gender and Language Attitudes: A Case of Postcolonial Hong Kong", en: *International Journal of Multilingualism*, nº 4(2), pp. 83-116.
- LEWIN, R. (2009): *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. New York, NY, Routledge.
- LUDWIG, J. (1983): "Attitudes and expectations: a profile of female and male students of college French, German, and Spanish", en: *The Modern Language Journal*, nº 67(3), pp. 216-227.
- MARZBAN, A. y BARATI, Z. (2016): "On the relationship between critical thinking ability, language learning strategies, and reading comprehension of male and female intermediate EFL university

- students”, en: *Theory and Practice in Language Studies*, nº 6(6), pp. 1241-1247.
- MÉNDEZ SANTOS, M^a. C. y GALINDO MERINO, M^a M. (2017): *ATLAS de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Vol. 1. Europa oriental. Madrid, Enclave ELE [en línea], URL: <https://www.todoele.net/atlas-ele> [consulta: 1-11-2021].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020): *El mundo estudia español. 2020*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2019): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York, ONU [en línea], URL: https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf [consulta: 1-06-2022].
- PAVLENKO, A. (2001): “How do I become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language socialization”, en: PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A., PILLER, I. y TEUTSCH-DWYER, M. (eds.), *Multilingualism, second language learning and gender*. New York, Mouton de Gruyter, pp. 133-174.
- PAVLENKO, A. (2002): “Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use”, en: COOK, V. (ed.), *Portraits of the L2 user*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 277-302.
- PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A., PILLER, I. y TEUTSCH-DWYER, M., (eds.) (2001): *Multilingualism, second language learning and gender*. New York, Mouton de Gruyter.
- PELLEGRINO AVENI, V. (2005): *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge, Cambridge University Press.
- POLANYI, L. (1995): *Language learning and living abroad: Stories from the field*, en: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Filadelfia, Benjamins, pp. 271-291.

- PRADA, E. DE (1993): *Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de una lengua extranjera*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad e Intercambio Científico.
- REDDEN, E. (2008): “Women abroad and men at home”, en: *Inside Higher Ed* [en línea], URL: <https://www.insidehighered.com/news/2008/12/04/genderabroad> [consulta: 1-05-2019].
- SALISBURY, M. H., UMBACH, P. D., PAULSEN, M. B. y PASCARELLA, E. T. (2009): “Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad”, en: *Research in Higher Education*, nº 50(2), pp. 119-143.
- SCHMIDT, R., BORAIE, D. y KASSAGBY, O. (1996): “Foreign language motivation: International structure and external connections”, en: OXFORD, R. L. (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai’i at Mānoa, pp. 9-20.
- SHI, X. (2006): “Gender, identity and intercultural transformation in second language socialization”, en: *Language and Intercultural Communication*, nº 6(1), pp. 2-17.
- SHIRLEY, S. W. (2006): *The gender gap in post-secondary study abroad. Understanding and marketing to male students*. Tesis doctoral, University of North Dakota, Grand Forks.
- SMITH, A. y BOWN, J. (2013): “Study abroad, gender, and the speaking experience. How gender mediates speaking opportunities for students studying abroad in the Middle East”, en: *Journal of Undergraduate Research* [en línea], URL: <http://jur.byu.edu/?p=4445> [consulta: 14-11-2021].
- SONG, J. (2019): “‘She needs to be shy!’: Gender, culture, and nonparticipation among Saudi Arabian female students”, en: *TESOL Quarterly*, nº 53(2), pp. 405-429.
- TAKAHASHI, K. (2013): *Language learning, gender and desire. Japanese women on the move*. Multilingual Matters.
- TALBURT, S. y STEWART, M. A. (1999): “What’s the subject of study abroad? Race, gender and ‘living culture’”, en: *Modern Language Journal*, nº 83(2), pp. 163-175.

- TRENTMAN, E. (2013a): “Arabic and English during study abroad in Cairo, Egypt: Issues of access and use”, en: *Modern Language Journal*, nº 97(2), pp. 457-473.
- TRENTMAN, E. (2013b): “Imagined communities and language learning during study abroad: Arabic learners in Egypt”, en: *Foreign Language Annals*, nº 46(4), pp. 545-564.
- TRENTMAN, E. (2015): “Negotiating gendered identities and access to social networks during study abroad in Egypt”, en: R. MITCHELL, R., TRACY-VENTURA, N. y MCMANUS, K. (eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. EuroSLA Monographs Series 4, pp. 263-280.
- TWOMBLY, S. B. (1995): “Piropos and friendship: Gender and culture clash in study abroad”, en: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, nº 1, pp. 1-27.
- TWOMBLY, S. B., SALISBURY, M. H., TUMAMUT, S. D. y KLUTE, P. (2012): *Study abroad in a new global century: Renewing the promise, refining the purpose*. ASHE Higher Education Report: Vol. 38, No. 4, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Wiley.
- UNESCO (2020): *Gender in Teaching. A key dimension of inclusion*. París, UNESCO [en línea], URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374448> [consulta: 1-10-2022].
- VANDERICK, S. (2000): “The need for more research on female language learners in the classroom”, en: *Temple University Working Papers in Applied Linguistics*, nº 7, pp. 11-25.
- YAO, F. y IRIARTE DÍAZ-GRANADOS, F. (2013): “Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la Universidad del Norte de Barranquilla”, en: *Revista de estilos de aprendizaje/Journal of Learning Styles*, nº 6(12), pp. 100-110.
- YILMAZ, C. (2010): “The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey”, en: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, nº 2(2), pp. 682-687.

De la comunicación a la acción: nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas

Álvaro García Santa-Cecilia

Instituto Cervantes

e-mail: alvarog@carvantes.es

 <https://orcid.org/0009-0004-7574-8192>

Resumen

El cambio acelerado que produjo la globalización desde la década de los ochenta del siglo pasado en el orden social y educativo afectó también a la enseñanza de lenguas y propició cambios significativos en el modo de entender qué significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Tras la sucesión de “métodos” concebidos como soluciones universales, se alcanzó una etapa de reflexión y análisis más centrada en valorar y compartir los avances llevados a cabo por la profesión sobre la base de la propia experiencia. Con el trasfondo de la comunicación como eje conceptual de los nuevos enfoques, el Consejo de Europa auspició una línea de experimentación que dio como fruto una serie de documentos de referencia de especial impacto en la profesión. Estos documentos ponen el acento en un enfoque orientado a la acción, que considera al aprendiente de la lengua como un agente social capaz de actuar de forma autónoma con arreglo a sus propios propósitos de comunicación. El papel de la “mediación”, en sus dimensiones cognitiva y relacional, adquiere protagonismo en una visión ampliada de la competencia plurilingüe y pluricultural, más acorde con la realidad de un mundo complejo, heterogéneo y en permanente cambio.

Palabras clave: globalización; método; comunicación; acción; mediación; competencia plurilingüe y pluricultural

Abstract

The accelerated change that globalization has brought about since the 1980s in the social and educational order also affected language teaching and led to significant changes in the way of understanding what it means to teach and learn a foreign language. After the succession of “methods” conceived as universal solutions, a stage of reflection and analysis was reached, more focused

on assessing and sharing the progress made by the profession based on its own experience. With the background of communication as the conceptual axis of the new approaches, the Council of Europe sponsored a line of experimentation that has resulted in a series of reference documents with a special impact on the profession. These documents emphasize an action-oriented approach, which considers the language learner as a social agent capable of acting autonomously according to their own communication purposes. The role of “mediation”, in its cognitive and relational dimensions, acquires prominence in an expanded vision of plurilingual and pluricultural competence, more in line with the reality of a complex, heteroglossic and constantly changing world.

Key words: globalization; method; communication; action; mediation; plurilingual and pluricultural competence

1. De la comunicación a la acción

El papel de las lenguas como instrumentos de comunicación y de entendimiento entre las personas es crucial en un mundo en el que se están produciendo, a gran velocidad, cambios de enorme calado en la reconfiguración de los valores y principios que han constituido la base ideológica de la llamada “modernidad”. Esta base ideológica “moderna”, que en el ámbito de las lenguas se fundamenta, según el sociolingüista Jan Blommaert, en los principios del “orden”, la “pureza” y la “normalidad”, se ha visto arremetida por los cambios, en distintos órdenes, producidos por la última etapa de la globalización (Blommaert *et al.*, 2012). Algunos opinan que, más que un cambio de modelo o paradigma, la globalización supone una intensificación en el alcance, la profundidad y la velocidad de fenómenos que no son nuevos, pero que cobran ahora mayor intensidad debido a la inmediatez de las comunicaciones como consecuencia de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación.

La globalización denominada “geocultural”, consecuencia de procesos que se acentúan desde los años ochenta del siglo pasado –como el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación–, conlleva un cuestionamiento cada vez

mayor de los principios que han sustentado la visión del mundo de la “modernidad” para dar paso a una visión que se denomina “posmoderna” y que se define precisamente en su afán por buscar enfoques más acordes con la nueva realidad en la que nos desenvolvemos desde hace ya varias décadas. Si lo llevamos al terreno de las lenguas, el enfoque posmoderno se sustentaría en la idea de que no es posible encontrar respuestas definitivas y universales, basadas en hechos científicos, sobre el modo en el que se produce la adquisición o el aprendizaje de una nueva lengua (Canagarajah, 2016).

Al reflexionar sobre la evolución de la enseñanza del inglés –pero con un argumento que puede extrapolarse a la enseñanza de lenguas en general–, Widdowson (2004) observa que, ya a mitad de los años ochenta del pasado siglo, nos dimos cuenta de que la enseñanza de las lenguas “había perdido la inocencia” (Widdowson, 2004: 362, *apud* Canagarajah 2006: 29). Abundando en esta idea, Canagarajah aduce que hay muchas razones por las que el proyecto *modernista* no podría sostenerse más. Por una parte, los grandes cambios sociales producidos por los avances en las tecnologías, los viajes y la comunicación provocaron que la profesión tomara conciencia de la variedad de comunidades y lenguas, así como sus tradiciones de conocimiento. Los docentes entendieron la importancia de trabajar con una mirada más amplia, en la que debían considerarse modos diferentes de enfocar la enseñanza de la lengua en sus dimensiones práctica y teórica. Había formas alternativas de acercarse a la descripción de la lengua y su aplicación a la enseñanza, que se basaban en tradiciones distintas a la que se había consagrado como modelo único desde las estructuras de poder e influencia de la ideología europea ilustrada. Esta ideología, que se presentaba como “objetiva” y “universal” en sus postulados, debía dejar paso a otras tradiciones que valoraban la importancia de tener en consideración los aspectos contextuales y sociales (Canagarajah, 2016; García Santa-Cecilia, 2017).

En este caldo de cultivo de la globalización “geocultural” se producen cambios acelerados en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual, en las que los elementos que identifican la crisis de la modernidad se van haciendo cada vez más evidentes y propician la búsqueda de nuevas respuestas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

1.1. Crisis de los métodos y giro hacia la comunicación

Esta búsqueda se produce con el trasfondo de un hecho que vendría a suponer un cambio sustancial de perspectiva: el levantamiento del acta de defunción de los “métodos”, tras el desmontaje al que fueron sometidos a medida que se iban imponiendo las nuevas perspectivas de la posmodernidad. Desde las primeras décadas del siglo XX, los métodos se habían venido disputando la hegemonía intelectual de los postulados que se presentaban como verdades con fundamento científico y, por tanto, de aplicación universal. Stern (1983), a finales de los años ochenta, había descrito la historia de la enseñanza de lenguas hasta esa fecha como la historia de los métodos. Una historia concebida como una pugna en la comunidad profesional por imponer los fundamentos de una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje capaz de dar respuesta a la búsqueda de la solución definitiva para lograr el anhelado objetivo de un aprendizaje rápido y eficaz.

La agonía de los métodos se había venido produciendo en un clima profesional cada vez más convencido de que la época de las grandes soluciones universales, con pretensiones de científicidad, había quedado atrás. Canagarajah (2002, 2016) y Kumaravadi-velu (2001, 2006a, 2006b), los mentores de la denominada “pedagogía posmétodo”, supieron interpretar el estado de ánimo de la profesión, que había llegado ya al convencimiento de que, tras décadas de experimentaciones y fracasos, se había ido consolidando un cierto corpus de ideas y principios, avalados por la experiencia de cada día, que hacían innecesarias las prescripciones

de una instancia superior que relegaba a los docentes al papel de receptores pasivos de uno u otro “método”.

La búsqueda por parte de la pedagogía posmétodo de una nueva carta de navegación que permitiera a los profesores orientar la práctica de su enseñanza (Kumaravadivelu, 2001, 2006a) convivió, hasta finales del siglo pasado, con el paradigma de la enseñanza comunicativa de la lengua, que se había impuesto con fuerza desde los años setenta al arrebatarle la hegemonía al método audiolingüístico, cuestionado por su fundamentación del aprendizaje en las prácticas behavioristas. La idea de que el aprendizaje de la lengua llegaba a producirse por el refuerzo y la repetición de las estructuras gramaticales y del vocabulario fue contestada por la enseñanza comunicativa de la lengua. Este nuevo enfoque pedagógico dejaba de lado las descripciones de la lengua de corte estructuralista y buscaba su fundamentación conceptual en el análisis de las intenciones o propósitos del hablante. Esta nueva perspectiva se trasladó al campo de la pedagogía de las lenguas mediante el diseño de los programas denominados “nocial-funcionales” o “nociofuncionales”, que presentaban repertorios de funciones comunicativas acordes con las categorías de intenciones previamente definidas y empaquetadas a la medida de las distintas situaciones en las que se encuadraba la interacción (predominantemente oral) de los hablantes. En la fundamentación psicolingüística del aprendizaje, el *comunicativismo* consagró el concepto de ‘negociación del significado’, entendido como la activación de mecanismos, de distinta naturaleza, por parte de los interlocutores con el objetivo de cubrir un vacío de información. Así, la movilización de recursos para hacer posible el éxito en la negociación del significado funcionaba como el verdadero catalizador del aprendizaje (García Santa-Cecilia, 2017).

Hay debate sobre si la enseñanza comunicativa de la lengua constituía un método más, el último eslabón hasta la fecha de la cadena de métodos que se habían venido sucediendo desde la segunda década del siglo pasado. La clasificación de enfoques y métodos

en la enseñanza de lenguas de Richards y Rodgers (1986), que reformulaba la clasificación original de Anthony (1963: 63-67), partía de la base de que el concepto de método incluía tres ingredientes: un enfoque (*approach*), basado en una teoría del aprendizaje y una teoría de la lengua, un diseño (*design*), concreción del enfoque en términos de objetivos, contenidos, tipos de actividades y papel del docente, y unas técnicas (*techniques*) de implementación, esto es, las actividades concretas que realizan y evalúan el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986: 20-26). En la práctica profesional, la etiqueta ‘enseñanza comunicativa de la lengua’ convivió con la de ‘enfoque comunicativo’, lo que ponía de manifiesto una falta de concreción, quizá deliberada por parte de los promotores de manuales y materiales didácticos, con respecto al alcance del *comunicativismo* como gran alternativa pedagógica, que pretendía presentarse no como un “método” más, sino como una nueva visión de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas, un cambio de “paradigma” respecto a las posiciones que había venido sustentando la comunidad científica hasta bien entrada la década de los setenta.

1.2. Críticas al comunicativismo

Desde su primera formulación, la enseñanza comunicativa de la lengua ha gozado de gran predicamento y puede decirse que, desde la perspectiva amplia de su enfoque, esto es, desde sus fundamentos teóricos con respecto a la descripción de la lengua y su aprendizaje, sigue representando el paradigma dominante incluso en nuestros días. No obstante, las críticas a este enfoque fueron llegando en seguida desde distintas perspectivas. A pesar de la pretensión de distinguir entre una versión más radical o “fuerte” de la aplicación práctica de sus postulados, con énfasis en la práctica oral y el rechazo a la enseñanza explícita de la gramática, y una versión “débil” o moderada, basada más en los principios del “enfoque” y abierta en cuanto al “diseño” y “técnicas” a la

adecuación a las necesidades de cada contexto de enseñanza, el cuestionamiento quizá más severo vino desde las posiciones de la pedagogía posmétodo. Esta pedagogía, situada en la perspectiva poscolonialista y posestructural de la posmodernidad (Canagarah, 2016), cuestionó el sesgo de un enfoque de enseñanza basado en los presupuestos de las estructuras de dominación del mundo “occidental”, que había hecho valer sus postulados con un pretendido carácter de científicidad y universalidad. Estos postulados se fundamentaban en una visión individualista y voluntarista del aprendizaje, que gravitaba en gran medida alrededor de la idea de la autonomía del alumno y su papel permanentemente activo y resolutivo, lo que no concordaba con otras tradiciones educativas en las que el docente mantenía su papel de autoridad en el aula y que atribuían valor a técnicas como la memorización, consideradas esenciales en el proceso de aprendizaje.

A estas críticas de la pedagogía posmétodo se sumaron otras basadas no tanto en los esquemas de dominación, sino en la utilización de las prácticas comunicativas al servicio de las ideologías de corte neoliberal que buscan, por encima de todo, objetivos de racionalidad y eficacia en un mundo fuertemente competitivo. Estas ideologías ponen el acento en el valor de cambio de las lenguas como elementos clave para favorecer la eficacia de las transacciones y los negocios, lo que les lleva a privilegiar la idea de negociación del significado desde el punto de vista de las tareas prácticas y transaccionales que facilitan el logro de objetivos meramente instrumentales en el aprendizaje de la lengua. La creciente oferta de certificación lingüística, fruto del incremento de la demanda por parte de estudiantes y profesionales, se inscribe en un mundo cada vez más complejo y competitivo, en una deriva de “mercantilización” del aprendizaje de las lenguas con fines de éxito y promoción tanto personal como profesional (Block, 2002).

Dentro del amplio espectro de la enseñanza comunicativa se desarrolló en los años noventa un enfoque que situaba la participación en “tareas colaborativas” en el eje de organización de

los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Este enfoque, tomado de las prácticas de formación en el ámbito laboral y profesional, se presentó como un avance respecto a la enseñanza comunicativa, si bien la opinión dominante consideraba al llamado “enfoque por tareas” una variante del enfoque comunicativo, dado que compartía sus postulados teóricos y los principios de organización y práctica docente. No obstante, los desarrollos de la enseñanza por tareas, y los modelos de programas que iban derivando de ellos, ponían el acento en un aspecto relevante: a diferencia de los programas de la enseñanza comunicativa, que desde sus versiones nociofuncionales originarias seguían tomando las estructuras lingüísticas –a pesar del empaquetado en “funciones” o “propósitos” del hablante– como eje de articulación, las propuestas organizadas a partir de las tareas postulaban que el eje de articulación de sus programas no eran los elementos de la lengua, sino el propio aprendizaje, lo que llevaba a poner el acento en la consideración de elementos de naturaleza no lingüística, como la dificultad cognitiva de la tarea, los elementos de apoyo pedagógico disponibles o el tiempo para la realización de la tarea, entre otros. De este modo la enseñanza mediante tareas se consideraba una alternativa a las prácticas ya consolidadas del *comunicativismo* y, hasta cierto punto, un verdadero cambio de paradigma en la profesión. En todo caso, el concepto de ‘tarea’, como pieza clave en la construcción de programas y currículos, se consolida en las formulaciones de las distintas aproximaciones pedagógicas que se van produciendo ya en el nuevo siglo.

1.3. La acción institucional del Consejo de Europa: el MCER

Dentro del ámbito occidental, y en el clima de la visión dominante de la comunicación y lo comunicativo, una importante línea de acción de carácter institucional se había venido abriendo paso desde la década de los setenta. El Consejo de Europa, la organización internacional europea más antigua, creada en 1949 con el

objetivo fundamental de restañar las heridas que había dejado la Segunda Guerra Mundial en una Europa devastada, entendió que el fomento del aprendizaje de las lenguas era un elemento clave de cualquier política que pretendiera garantizar la cohesión y la fructífera convivencia entre los países miembros. La Europa de los años sesenta y setenta había experimentado dos fenómenos que supusieron un significativo avance en las políticas de cohesión. Por una parte, el turismo de masas, facilitado por la recuperación económica y el incremento del poder adquisitivo de las familias; y, por otra, el desplazamiento de trabajadores del sur al norte de Europa en búsqueda de mejores oportunidades de empleo. El Consejo de Europa entendió que el fomento del aprendizaje de lenguas era clave para el logro de sus objetivos institucionales y desarrolló un proyecto, denominado “*Threshold Level*” –“Nivel umbral” en español–, destinado a facilitar que los ciudadanos europeos se animaran a aprender lenguas y a conocer las culturas y las visiones del mundo de los países vecinos. *Threshold Level* establecía un sistema de unidades acumulables a partir de una serie de objetivos concebidos desde la perspectiva del hablante o usuario de la lengua como un “agente social”, que realiza tareas para el logro de los objetivos descritos, una visión novedosa en su momento y llamada a tener largo recorrido en la evolución de los proyectos y programas auspiciados por el propio Consejo en las décadas siguientes y hasta nuestros días (García Santa-Cecilia, 2019: 34-35).

El fin del siglo XX, con los grandes cambios provocados por la reconfiguración de la situación política internacional tras el derrumbe del bloque soviético, trajo nuevos avances. En 2001 el Consejo de Europa publica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER; Consejo de Europa, 2001)*¹, un documento del que se ha dicho que supuso un antes y un después en la profesión. Aunque convendría acotar esta afirmación al ámbito europeo, en el que se configura

¹ Traducido al español por el Instituto Cervantes en 2002.

como la culminación de la línea de acción institucional que se ha comentado más arriba, la influencia del *MCER* se ha proyectado en círculos académicos más allá de Europa. El documento incluía un aparato de escalas de descriptores de las actividades y competencias comunicativas que marcaban la progresión en el aprendizaje en función de una serie de niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) que en seguida se convirtieron en la taxonomía adoptada por los profesionales, las instituciones y las empresas. En realidad, el objetivo del *MCER* era garantizar la comparabilidad entre los currículos, programas y sistemas de certificación, así como favorecer la eficacia de la colaboración entre los profesionales europeos. Este objetivo respondía a una necesidad acuciante ante la diversidad de propuestas en los países miembros, que dificultaba el desarrollo de programas de movilidad de los estudiantes y profesionales e impedía consolidar programas comunes en el ámbito de la investigación y la práctica profesional en la enseñanza de lenguas. Junto con el aparato de escalas de descriptores ilustrativos por niveles, el *MCER* aportaba una útil formulación de las categorías descriptivas del uso de la lengua, que favorecía significativamente la colaboración entre expertos y docentes al establecer el alcance de conceptos básicos como ‘actividades comunicativas’, ‘competencias (generales y comunicativas)’, ‘estrategias’, ‘textos’ o ‘tareas’².

Hay que tener en cuenta que el *MCER*, aunque sistematizaba ideas y planteamientos que se habían venido configurando en la década de los noventa, introdujo elementos novedosos en el debate profesional. En primer lugar, ya desde los primeros capítulos, la propuesta del *MCER* se enmarca en “un enfoque orientado

² La idea de establecer unas bases comunes para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas se había adoptado ya en 1991 en una reunión intergubernamental de los países miembros del Consejo en la localidad suiza de Rüslikon, en el clima de impulso a las políticas de convergencia de la Unión Europea. Hicieron falta diez años para que el *MCER* viera la luz, pero desde su publicación en 2001, el impacto del documento en el sector profesional de Europa fue inmediato.

a la acción”. Este enfoque está claramente vinculado a la idea del hablante o usuario de la lengua como un “agente social” capaz de realizar “tareas” en las que involucra no solo a la lengua, sino también a otros elementos no lingüísticos que operan igualmente en la comunicación (las denominadas “competencias generales”). Además, a la lista tradicional de las destrezas o habilidades implicadas en la comunicación (escuchar, leer, hablar y escribir) se añaden dos dimensiones clave para una descripción más sofisticada del funcionamiento de la lengua con fines de comunicación: la interacción y la mediación. Estas actividades interactivas, que comparten en principio la base conceptual de la “negociación del significado” que había postulado la enseñanza comunicativa, van más allá y ponen el acento en la “construcción colaborativa” del significado, lo que permite ofrecer una visión más amplia e integrada de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Esta visión ampliada de las clásicas destrezas inaugura una línea de reflexión e investigación profesional que daría sus frutos en las dos siguientes décadas.

En síntesis, las aportaciones más significativas del *MCER* ponían de manifiesto un importante avance en el modo de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua:

- Se desarrolla un completo aparato (sin precedentes) de *niveles de referencia* articulados en una serie de *escalas de descriptores ilustrativos* –de actividades comunicativas, competencias (generales y lingüísticas) y estrategias–, lo que proporciona un marco descriptivo del uso de la lengua que facilita el desarrollo de programas, currículos y sistemas de certificación.
- Las tradicionales cuatro destrezas son sustituidas por un enfoque centrado en cuatro modos de comunicación (comprensión, expresión, interacción, mediación), más acorde con una descripción genuina de la comunicación.
- Se perfila la idea del aprendiente o usuario de la lengua como un “agente social” que realiza tareas para las que moviliza toda una serie de recursos.

- Se sitúa en el concepto de ‘acción’ el eje del enfoque conceptual y, aunque se parte de una posición neutral en cuanto a la práctica metodológica, se otorga a las tareas un papel de especial relevancia.
- Se enuncia el concepto de ‘competencia plurilingüe y pluricultural’ a partir del reconocimiento del desequilibrio (o variabilidad) del aprendiente o usuario de la lengua respecto al dominio de la lengua y de la cultura.



Figura 1. Documentos de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa. Fuente: elaboración propia

El MCER sirvió de base para el desarrollo, en las distintas lenguas nacionales y regionales europeas, de las descripciones del material lingüístico (y no lingüístico) necesario para desenvolverse en las actividades de las escalas de descriptores ilustrativos. En el caso del español, este desarrollo lo llevó a cabo el Instituto Cervantes en un proyecto que culminó con la publicación del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para*

el español (Instituto Cervantes, 2006), que venía a actualizar el currículo que se había seguido hasta la fecha en la red de centros adscritos al Instituto (ver Figura 1).

Con todo, el *MCER* presentaba limitaciones que derivaban del hecho de haber sido elaborado con los ingredientes conceptuales disponibles a la altura de la década de los noventa. Por ejemplo, tanto en el caso de la actividad comunicativa de la mediación como en el de las competencias plurilingüe y pluricultural, el documento incluía un breve y limitado esbozo del alcance de los conceptos, pero no fue capaz de establecer un aparato de escalas de descriptores ilustrativos, dado que el corpus de ideas e investigaciones disponibles no había alcanzado todavía un desarrollo capaz de aportar los elementos necesarios para una descripción sistematizada. Harían falta todavía veinte años para que el *MCER* alcanzara su pleno desarrollo.

2. Nuevas perspectivas

A finales de 2018 circuló el primer borrador del documento que se presentaba como la puesta al día del *MCER*: el llamado *Companion Volume* (volumen complementario), que se hizo público, ya en su versión definitiva (en inglés y en francés), en 2020³.

El volumen complementario del *MCER* (*MCER/VC*) es el resultado de un trabajo de investigación y colaboración profesional auspiciado por el Consejo de Europa en el que participaron, en cinco diferentes subproyectos, grupos de docentes de distintos niveles y contextos educativos⁴. De estos subproyectos, el de mayor

³ Traducido al español por el Instituto Cervantes en 2021.

⁴ Un primer subproyecto se centró en completar los vacíos en las escalas de descriptores originales de 2001. Se introdujeron descriptores de nivel Pre-A1, así como cambios en los descriptores de las escalas iniciales (actividades y estrategias), muchos de C2, para evitar afirmaciones categóricas, sustituir las alusiones al “hablante nativo” e introducir cambios en la formulación misma de los descriptores. Otro subproyecto acometió el desarrollo de una nueva

repercusión fue la creación de nuevas escalas de descriptores para aquellos ámbitos en los que no habían llegado a desarrollarse en el conjunto original de 2001. En concreto, para la actividad comunicativa de la mediación, que se había desarrollado solo parcialmente en su alcance meramente conceptual en 2001, se elaboraron diecinueve escalas nuevas de actividades comunicativas y cinco escalas nuevas de estrategias. Para la competencia plurilingüe y pluricultural, también meramente enunciada en 2001, tres escalas nuevas. Para los textos creativos y literatura (leer por placer), también tres escalas nuevas. Y para interacción en línea, dos escalas nuevas que daban respuesta a los avances tecnológicos de las dos últimas décadas, especialmente en relación con la actividad multimodal inherente al uso de la web.

E. Piccardo y B. North, dos de los autores del *MCER/VC*, en un estudio que precedió a la publicación del nuevo documento europeo (Piccardo y North, 2019), ponen el acento en la relevancia del transcurso del tiempo entre la publicación del *MCER*, en 2001, y la del *MCER/VC*, en 2020, casi veinte años después. Argumentan que este tiempo fue necesario para que pudieran madurar algunos de los conceptos clave que se habían enunciado en el documento originario, pero que no habían adquirido plena consistencia ni plasmación práctica en forma de descriptores ilustrativos, como en el caso de la mediación y el de la competencia plurilingüe y pluricultural. Lo destacable es que esta maduración, y la formulación final de las nuevas escalas, fue fruto de las aportaciones de los docentes e investigadores que, en distintos contextos de enseñanza en Europa, habían incorporado a la práctica de

escala para el control fonológico, ya que la escala de 2001 había recibido críticas por su deficiente formulación. Un tercer subproyecto, realizado en Suiza, tuvo como objetivo el desarrollo de descriptores para las competencias en lengua de signos, con catorce escalas nuevas. Un cuarto subproyecto se encargó de la recopilación de descriptores para aprendientes jóvenes de los Portfolios Europeos para las Lenguas.

su profesión las escalas del *MCER* como instrumento de planificación educativa y evaluación.

Los aspectos innovadores del *MCER/VC* con respecto al documento originario son, entre otros, los siguientes:

- Pone al día y completa el *MCER*, reordena el material del *MCER* y lo presenta de un modo más racional. Aporta, para las nuevas escalas, breves explicaciones de orden conceptual que resultan de gran utilidad para los usuarios.
- Amplía los conceptos, al desarrollar las ideas que habían sido solo esbozadas en el *MCER*, como en el caso de la mediación, actividad para la que se crean nuevas escalas de actividades y estrategias.
- Desarrolla nuevos constructos, concretamente una nueva racionalización, más manejable, de la escala de fonología, y la articulación de nuevas escalas de plurilingüismo y pluriculturalidad.
- Desarrolla en toda su dimensión el concepto de ‘construcción colaborativa del significado’, que se convierte en uno de los ejes conceptuales de las nuevas escalas y que trasciende el alcance más limitado del concepto de ‘negociación del significado’ en la acepción que había introducido la enseñanza comunicativa de la lengua.
- Profundiza en la idea de ‘acción’ en relación con el agente social y perfila con ello una visión pedagógica que incorpora los avances de la investigación en las dos últimas décadas.

Estas aportaciones dan carta de naturaleza al nuevo documento y, en opinión de Piccardo y North (2019), constituyen la base para pensar en una nueva visión, quizá un nuevo paradigma, en la enseñanza de lenguas.

2.1. Acción y agencia en el aprendiente/usuario de la lengua

En la teoría de la lengua, el interés por el concepto de ‘acción’ se remonta a los pioneros trabajos del lingüista J. L. Austin (1962)

a principios de los años sesenta del pasado siglo, que tuvieron gran influencia en los estudios lingüísticos, en particular en el estudio de la naturaleza y la significación del discurso. El concepto de ‘acción’ fue poco a poco ocupando mayor protagonismo en las distintas disciplinas académicas que se interesaban por el estudio de las características del discurso y de las relaciones de interacción entre los hablantes. El denominado “*actional turn*” –“giro accional” en español– supuso de hecho un significativo cambio de enfoque en la búsqueda de nuevos elementos de análisis para entender las relaciones entre la situación, la acción y el discurso (Piccardo y North, 2019).

La idea de que la actividad social precede a la elaboración de los conceptos en el desarrollo cognitivo había sido ya planteada por el psicólogo y educador ruso Lev Vigotsky en los años veinte, si bien sus estudios no se difundieron en Europa occidental hasta avanzada la década de los cincuenta, gracias a las traducciones al inglés que no solo facilitaron su difusión, sino que también provocaron un significativo impacto en el ámbito de la educación y en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y las relaciones entre lenguaje y pensamiento. La lengua, razona Vigotsky, proviene primero de la interacción social y no es hasta más tarde cuando se convierte en objeto de reflexión, en el que el aprendiente puede reconstruir e internalizar procesos como el pensamiento o el aprendizaje. De hecho, para Vigotsky, la lengua no es un constructo que tenga existencia previa a la comunicación y que pueda, por tanto, tratarse como un objeto de aprendizaje que posteriormente se aplica o utiliza en un determinado contexto, sino que “se realiza” en la dimensión social de la comunicación (Vigotsky, 1962; 1978).

El planteamiento de Vigotsky venía a contradecir las teorías tradicionales sobre el aprendizaje de la lengua que explicaban este aprendizaje como un proceso cognitivo que tiene lugar en el nivel individual y que, luego, se pone en práctica en el contexto social (Piccardo y North, 2019). El enfoque tradicional consideraba, por tanto, el aprendizaje de las reglas de la gramática y la asimilación

del vocabulario como paso previo a la interacción entre los hablantes, entendida como aplicación práctica de lo aprendido. Según el planteamiento de Vigotsky, que está en la base de la denominada “teoría sociocultural”, es el proceso de “mediación” el que permite no solo romper con la dicotomía entre la dimensión individual y la social, sino que también ver los procesos individuales como completamente embebidos, determinados y estructurados en procesos sociales. La aplicación de esta idea al aprendizaje de lenguas va conformando una visión que prioriza conceptos como ‘andamiaje’, ‘enseñanza situada’, ‘apoyo tutorial’ o ‘trabajo colaborativo’, de gran rendimiento en la práctica profesional de las décadas más recientes, en las que las ideas de la teoría sociocultural se fueron abriendo camino y que están, de hecho, en el fundamento conceptual del *MCER* y del *MCER/VC*.

Entender que el aprendiente/usuario de la lengua es un agente social –y no un receptor pasivo de conocimientos que se le inculcan–, que mediante su acción participa en interacciones comunicativas, está ya en los planteamientos del Consejo de Europa que inspiraron en los setenta las propuestas de *Threshold Level*. En el *MCER* y en el *MCER/VC* las interacciones entre los hablantes se presentan conformadas pedagógicamente en “tareas”, como medio para alcanzar sus objetivos como agentes sociales. El concepto de ‘agente social’ remite a la noción misma de ‘agencia’, que pone el acento en la conciencia de que las cosas ocurren a causa precisamente de nuestras acciones, a diferencia del caso del “actor social”, que actúa siempre a partir de un guion predeterminado (Piccardo y North, 2019). La competencia “estratégica” en el aprendizaje de lenguas, que va cobrando peso en la evolución del enfoque comunicativo, adquiere especial significación ya en el *MCER* al poner énfasis en el aprendiente como un agente que actúa “estratégicamente”, esto es, mediante la planificación, la comprobación de las hipótesis de marcos y esquemas previos con respecto al contexto y la reformulación de todo ello sobre la base de la experiencia de una manera cíclica.

En definitiva, la visión del aprendiente como alguien que ejerce su agencia, como un agente social, implica una visión estratégica del aprendizaje, lo que supone que el aprendiente debería ser siempre consciente de lo que está haciendo, qué está pasando en la clase, de las razones por las que hace ciertas cosas y los objetivos que se ha marcado. El aprendiente se hace cargo de sus propias experiencias de aprendizaje. El profesor consulta a los aprendientes y crea las condiciones para el aprendizaje ofreciéndole tareas adaptadas que crean secuencias lógicas de experiencias que conducen al alumno hacia los objetivos de aprendizaje. El profesor actúa como un recurso, un guía o un mentor, así como un observador capaz de ofrecer retroalimentación efectiva, más que ser una fuente de sabiduría (Piccardo y North, 2019: 188-190).

2.2. Coconstrucción del significado y del discurso

Junto con el concepto de ‘agente social’, la idea de ‘construcción colaborativa del significado’ o ‘coconstrucción del significado’ es también clave en el *MCER/VC*. Como se ha indicado más arriba, la enseñanza comunicativa de la lengua había incorporado el concepto de ‘negociación del significado’ como uno de los ejes de sus planteamientos respecto al modo en que se produce el aprendizaje de la lengua a partir de la práctica mediante las interacciones entre los aprendientes. La negociación del significado gira en torno a un vacío de información que los participantes en la interacción quieren resolver. Uno de los interlocutores dispone de una parte de la información y quiere acceder a la parte de la información de que dispone el otro interlocutor, para lo cual activa una serie de mecanismos, mediante el uso de sus competencias, para el logro de su objetivo. De hecho, la activación de estos mecanismos funciona como catalizador del aprendizaje.

El concepto de ‘negociación del significado’, tal como lo enuncia la enseñanza comunicativa, es útil para explicar un cierto modo de interacción en el que la actitud de los hablantes parece

situarse en un tipo de relación meramente transaccional: yo obtengo lo que necesito de mi interlocutor y mi interlocutor, lo que necesita de mí. El resultado de esta forma de interacción es, en cierto modo, de “suma cero” y explica solo parcialmente la complejidad que acompaña generalmente a los intercambios comunicativos. El concepto de ‘coconstrucción del significado’, que ya aparece en el enfoque conceptual del *MCER* al desarrollar las escalas descriptivas de la interacción y al enunciar el concepto de ‘mediación’ (plenamente desarrollado luego en el *MCER/VC*), parte de la idea de que la interacción entre interlocutores no es solo la transmisión de un significado preexistente ni la mera transferencia de información para cubrir un vacío. La mayor parte del tiempo usamos la lengua no tanto para expresar nuestros propios mensajes y opiniones personales en la producción hablada o escrita, sino para pensar algo al hablar de ello, un hecho que Swain (2006) denomina en inglés “*languageing*”: facilitar a otro el acceso a nuevos conceptos o facilitar la comunicación propiamente dicha.

En las nuevas escalas de mediación, el *MCER/VC* incorpora el concepto de ‘coconstrucción del significado’ como uno de los ingredientes esenciales de las actividades comunicativas propias de la mediación, ya sea la mediación de textos, de conceptos o de la propia comunicación. Por otra parte, en la dimensión pedagógica, el desarrollo de la autonomía de los aprendientes, un aspecto al que el *MCER* y el *MCER/VC* prestan especial atención, se basa en gran medida en darles la oportunidad de coconstruir el significado mediante la interacción en tareas colaborativas, más que verse a sí mismos como hablantes oyentes individuales. De hecho, la configuración de los cuatro modos de comunicación (producción, recepción, interacción y mediación) en el esquema conceptual del *MCER* y del *MCER/VC* supone un salto cualitativo respecto a las cuatro destrezas en la medida en que, en la mediación, el aprendiente no está solo centrado en la expresión personal (como en la producción) o en la negociación del significado para comunicarse

con otros (como en la interacción), sino que va un paso más allá al participar de un modo de construcción del discurso que es el resultado de la colaboración abierta y creativa con su interlocutor (Consejo de Europa 2001; 2020).

2.3. La mediación como concepto y como enfoque

En torno a 2013, transcurridos ya más de diez años de la publicación del *MCER*, el Consejo de Europa impulsó un desarrollo en dos líneas que correrán en paralelo en los siguientes años. Por una parte, como ya se ha indicado, la preparación del *MCER/VC*, bajo la coordinación de un grupo de autores liderado por Brian North, que se completó en 2020. Y, por otra, un estudio de investigación a cargo de Daniel Coste y Marisa Cavalli, que dio como resultado el documento titulado *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, publicado en 2015. Ambas publicaciones se sitúan en las líneas de actuación desarrolladas bajo los auspicios del Consejo de Europa en las últimas décadas, dirigidas a favorecer los objetivos de integración.

En el *MCER/VC* el concepto de ‘mediación’ se amplía con respecto a la definición, más limitada, que había aparecido en el *MCER*. En el nuevo documento la mediación se concibe como un proceso que conecta dos espacios y que permite facilitar la comunicación y la comprensión recíproca, establecer relaciones por encima de las barreras y evitar o resolver situaciones críticas o conflictos. En el ámbito de la clase, permite ayudar a los alumnos tanto a que se apropien del conocimiento como a que puedan crear las relaciones y condiciones para hacerlo posible (Consejo de Europa, 2020; North y Piccardo, 2016). En el subproyecto de elaboración del *MCER/VC* centrado en la creación de nuevas escalas, y tras cierto debate en el grupo de trabajo, se optó, en cuanto al desarrollo de las nuevas escalas de mediación, por plantear un esquema práctico y manejable a partir de la siguiente clasificación básica:

- Mediación de textos;
- Mediación de conceptos;
- Mediación de la comunicación.

Esta clasificación organiza las escalas relacionadas con las **actividades** de mediación, pero el *MCER/VC* incluye también una serie de escalas relacionadas con las **estrategias** de mediación.

Para la **mediación de textos** el *MCER/VC* presenta una serie de escalas que describen actividades como, por ejemplo, transmitir información específica, oralmente o por escrito, explicar oralmente o por escrito datos (por ejemplo, de gráficos, diagramas, cuadros, etc.) o resumir un texto, en el caso de la mediación textual. Este tipo de mediación textual había sido ya identificado en el *MCER* de 2001, si bien con un alcance limitado al ámbito de la interpretación y traducción, por lo que el desarrollo del *MCER/VC* en 2020 supone una considerable expansión. En la **mediación de conceptos** las escalas describen actividades que tienen lugar cuando el aprendiente/usuario de la lengua participa en un grupo –facilitando la interacción colaborativa entre compañeros o colaborando en la construcción de significados– o al liderar un grupo gestionando las interacciones y fomentando la creación de conceptos. Es en esta serie de escalas en la que se evidencia de forma más clara que la lengua es una herramienta que utilizamos para pensar sobre un tema, pero también para hablar sobre nuestro propio pensamiento en relación con ese tema, en un proceso dinámico de construcción colaborativa –o coconstrucción– del significado con nuestros interlocutores. Para que esta construcción colaborativa sea posible, se hace necesario preparar el terreno para la comunicación, esto es, desplegar actividades que permitan que esa colaboración funcione de forma efectiva (Consejo de Europa, 2020: 104-125).

Por su parte, la serie de escalas de **mediación de la comunicación** describe las actividades que hacen posible facilitar un espacio pluricultural, actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y compañeros) y facilitar la comunicación

en situaciones delicadas y ante desacuerdos. Son escalas que responden al hecho de que las dificultades de comunicación surgen frecuentemente por problemas que no tienen que ver solo con la lengua propiamente dicha, sino con otros factores como la falta de familiaridad con el tema del que se hable, el ámbito de actividad o el trasfondo cultural de los distintos interlocutores (*ibidem*: 127-129).

Aunque no forman parte de la mediación propiamente dicha, el *MCER/VC* presenta otras escalas que guardan estrecha relación con esta actividad y que se sitúan en la misma línea de facilitar el entendimiento. Desde este punto de vista, tienen especial significación las escalas centradas en el tratamiento de las competencias plurilingüe y pluricultural, que describen las actividades relacionadas con el aprovechamiento del repertorio pluricultural, la comprensión plurilingüe y el aprovechamiento del repertorio plurilingüe. El *MCER* había introducido ya el concepto de ‘plurilingüismo’ como algo diferente al ‘multilingüismo’, ya que este último concepto se centra en la mera presencia de un número de lenguas y su coexistencia en una determinada sociedad, mientras que el plurilingüismo pone el énfasis en que las lenguas están relacionadas y conectadas entre sí, especialmente en el nivel del individuo. Se asume que el objetivo no es tanto un dominio equilibrado de diferentes lenguas, sino más bien la capacidad de modular su uso de acuerdo con la situación social y comunicativa concreta en la que intervenga el usuario de la lengua. Otros aspectos que cabe destacar en relación con las competencias plurilingüe y pluricultural son la capacidad de tratar con la “otredad” para identificar similitudes y diferencias y, de este modo, poder conciliar aspectos culturales tanto conocidos como desconocidos para hacer posible la comunicación y la colaboración. O la voluntad proactiva y la capacidad del aprendiente para usar el conocimiento de lenguas conocidas con el fin de comprender nuevas lenguas y aprovechar los cognados e internacionalismos para comprender textos en lenguas no conocidas (Consejo de Europa, 2020).

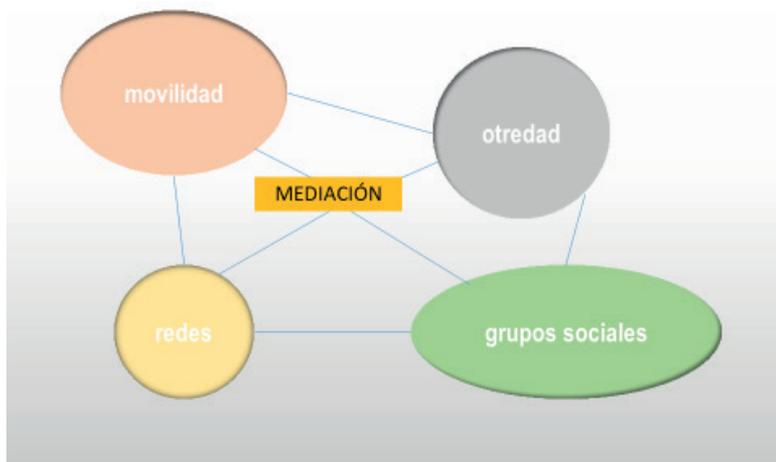


Figura 2. Coste y Cavalli (2015): *Un modelo inclusivo de la mediación*. Fuente: elaboración propia

En la otra línea de trabajo, que había auspiciado a partir de 2013 el Consejo de Europa, en torno a la mediación, a cargo de Coste y Cavalli, este concepto adquiere un papel central a la hora de presentar un modelo inclusivo, en el que se identifican una serie de conceptos clave para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en relación con las grandes transformaciones sociales y culturales que ha traído consigo la globalización. Este modelo sitúa en el centro del interés aspectos como la movilidad, la “otredad”, el papel de los grupos sociales y de las redes, así como trasciende la perspectiva del aprendizaje y el uso de la lengua del *MCER/VC*, aunque mantiene un hilo de continuidad con ella. En el estudio de Coste y Cavalli (2015, *vid.* Figura 2), la mediación se sitúa como el eje de relaciones de un modelo que permite interpretar la complejidad de los procesos de la globalización y, en este sentido, podría decirse que se constituye más como un enfoque que como un concepto, en cuanto que facilita la comprensión de un mundo en constante cambio, en el que el

agente social va ampliando su esfera de actuación y accede a realidades nuevas que va confrontando con las ya conocidas. Aunque el documento se centra en el estudio de los niños y jóvenes en su periodo de escolarización, el esquema conceptual que propone es igualmente aplicable a otros escenarios como, por ejemplo, el de los flujos migratorios que se han multiplicado como efecto de la globalización. Las diferentes nociones que constituyen el modelo son, en definitiva, elementos estructurales en la concepción general de una educación para la diversidad lingüística y cultural. Se trata, así, de un modelo plenamente coherente con los valores del Consejo de Europa, que incluyen y presuponen el pensamiento crítico y los valores de inclusión social y cohesión.

El modelo inclusivo que propone el documento parte de la idea de que el aprendiente o agente social aprende y construye su identidad a través de un proceso de movilidad que toma varias formas –escolar, profesional, social, etc.– y le permite experimentar diferentes modos de “otredad” –que puede ser tanto una conducta extranjera o no familiar como un conocimiento científico que encuentra difícil o incomprensible–. La movilidad tiene lugar entre grupos sociales, en los que se introduce y participa el agente social, lo que no solo presupone su capacidad de adaptación lingüística y cultural, sino que también requiere el desarrollo de destrezas y conocimiento cultural, parte del cual es nuevo. Los grupos sociales, tanto aquellos de los que forma parte el agente social –grupos “de pertenencia”– como aquellos a los que pretende acceder –grupos “de referencia”–, se rigen por normas y convenciones que es necesario conocer para asegurar una adecuada incorporación e integración. La mediación puede ir dirigida a proporcionar acceso a la información, el conocimiento y la construcción de competencia (mediación cognitiva), o bien a contribuir a la interacción, la calidad de los intercambios y la resolución de conflictos (mediación relacional). Estas dos formas de mediación, que no son mutuamente excluyentes y aparecen combinadas con frecuencia, implican esencialmente a la lengua como vehículo de

mediación en contextos sociales. En este punto, el esquema conceptual del *MCER*, que combina las competencias comunicativas de la lengua con las denominadas “competencias generales” –que incluyen aspectos relacionados con el **saber** y el **saber ser** del aprendiente–, se muestra particularmente útil. Por otra parte, los agentes sociales están interconectados en redes cuya activación puede facilitar la movilidad, reducir la percepción de otredad, reforzar el sentido de grupo de pertenencia o preparar para entrar en nuevas comunidades (Coste y Cavalli, 2015).

De este modo, puede decirse que en el *MCER/VC* el concepto de ‘mediación’ adquiere su pleno desarrollo funcional y amplía el análisis de las distintas formas de comunicación de las que participa el usuario de la lengua como agente social. Por su parte, en el estudio de Coste y Cavalli se sitúa la mediación como el eje de un modelo inclusivo que permite adoptar políticas lingüísticas y educativas capaces de dar respuesta a la realidad de un mundo cambiante, en el que factores como la movilidad de las personas, el entendimiento de la “otredad” y el acceso a nuevas comunidades reales y virtuales constituyen un nuevo marco de actuación. De este modo, se explora la mediación más como un enfoque que como un concepto, en la medida en que se concibe como la herramienta necesaria para facilitar el cambio y la adaptación, imprescindibles para desenvolverse en la nueva realidad en la que nos sitúan los procesos relacionados con la globalización.

Referencias bibliográficas

- ANTHONY, E. M. (1963): “Approach, method and technique”, en: *English Language Teaching*, Vol. 17, pp. 63-67.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with Words*. Oxford, Oxford University Press.
- BLOCK, D. (2002): “«McCommunication». A problem in the frame for SLA”, en: BLOCK, D. y CAMERON, D. (eds.), *Globalization and language Teaching*. Nueva York, Routledge, pp. 117-133.

- BLOMMAERT, J., LEPPÄNEN, S., PATHA, P. y RÄISÄNEN, T. (2012): *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Nueva York, Palgrave Mcmillan.
- CANAGARAJAH, S. (2002): “Globalization, methods, and practice in periphery classrooms”, en: BLOCK, D. y CAMERON, D. (eds.), *Globalization and language Teaching*. Nueva York, Routledge, pp. 134-150.
- CANAGARAJAH, S. (2006): “TESOL at Forty: What Are the Issues?” en: *TESOL Quarterly*, nº 40 (1), pp. 9-34.
- CANAGARAJAH, S. (2016): “TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory”, en: *TESOL Quarterly*, nº 50 (1), pp. 7-41.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment- Companion volume*. Estrasburgo, Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. [Traducción al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001). Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes].
- COSTE, D. y CAVALLI, M. (2015): *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Consejo de Europa, Dirección General de Democracia. Unidad de Política Lingüística.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2017): “Pedagogía posmétodo y globalización: una nueva visión de la labor docente”, en: NÍKLEVA, D. G. (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*. Berna, Peter Lang, pp. 39-65.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2019): “Descripción de niveles de competencia lingüística: Marco común europeo de referencia,

- ACTFL Proficiency Guidelines y Plan curricular del Instituto Cervantes”, en: JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT SÁNCHEZ, A. (eds.), *Manual de formación para profesores de español*. Madrid, SGEL, pp. 31-51.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001): “Toward a postmethod pedagogy”, en: *TESOL Quarterly*, nº. 35, pp. 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006a): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006b): “TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends”, en: *TESOL Quarterly*, nº 40(1), pp. 59-81.
- NORTH, B. y PICCARDO, E. (2016): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Consejo de Europa, Departamento de Educación. Programa de Política Lingüística.
- PICCARDO, E. y NORTH, B. (2019): *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Bristol, Multilingual Matters.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- SWAIN, M. (2006): “Languaging, agency and collaboration in advances language proficiency”, en: BYRNES, H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London-New York, Continuum.
- VIGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

WIDDOWSON, H. G. (2004): "A perspective on recent trends", en:
HOWATT, A. P. R. (ed.), *A history of English language teaching*.
Oxford, Oxford University Press, pp. 353-372.

El análisis de materiales para la enseñanza de ELE

M. Vicenta González Argüello

Universidad de Barcelona

e-mail: maria.vicenta.gonzalez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5262-9500>

Begoña Montmany Molina

Barcelona Escuela Mediterráneo

e-mail: bmontmanymolina@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7870-5383>

Resumen

El análisis de materiales para la enseñanza de ELE (español lengua extranjera) ha ido ampliando sus objetivos desde el siglo XX hasta el momento actual. Si durante el siglo pasado este análisis se centraba mayoritariamente en cuestiones relacionadas con la lengua, los enfoques didácticos, el tratamiento de la gramática, las destrezas o la secuenciación de los contenidos, entre otros, los nuevos estudios parecen más preocupados por cuestiones relacionadas con aspectos sociales. Así, aspectos como el tratamiento del género, el trabajo o la salud son analizados con el objetivo de establecer qué tipo de sociedad es la que se refleja en los libros para la enseñanza de ELE, y si esa información propicia el desarrollo de la competencia intercultural. Este giro de perspectiva en el análisis de materiales pone en evidencia que los intereses del profesorado y los investigadores han ido variando a lo largo de los años. En conclusión, en la actualidad el profesorado de ELE cuenta ya con una gran variedad de trabajos que le permiten adoptar una actitud crítica fundamentada que va más allá de lo estrictamente lingüístico a la hora de seleccionar materiales para la enseñanza o para diseñar sus propios recursos.

Palabras clave: análisis de materiales para la enseñanza; formación de profesorado; español lengua extranjera

Abstract

Since the 20th century, the analysis of materials for teaching ELE (Spanish as a foreign language) has widened its scope. While during the last century this analysis focused mainly on issues related to language, approaches to learning, grammar, skills or the sequencing of content, among others, the new studies

seem more concerned with issues related to social aspects. Thus, such problems as the treatment of gender, work or health are analyzed with the aim of establishing what type of society is reflected in books for teaching Spanish as a foreign language, and if this information fosters the development of intercultural competence. This shift in perspective in the analysis of materials shows that the interests of teachers and researchers have been changing over the years. Now ELE teachers have a wide range of professional experience that allows them to adopt a well-founded critical attitude that goes beyond what is strictly linguistic when selecting materials for teaching or designing their own materials.

Keywords: analysis of teaching materials; teacher training; Spanish foreign language

1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras o adicionales ha ido cambiando a lo largo de los años por motivos muy diferentes como los cambios que se han producido en la sociedad, la facilidad para desplazarse hacia los lugares en los que se habla la lengua meta, la necesidad de hablar diferentes lenguas para mejorar las perspectivas laborales, y también las investigaciones llevadas a cabo han influido en la adquisición o en la didáctica de lenguas. Los cambios se han ido incorporando tanto a la formación del profesorado como a los materiales de enseñanza. Este artículo se centrará en el último aspecto, en cómo los materiales han ido evolucionando en las últimas décadas. No es osado afirmar que ya contamos, en el contexto hispano, con una tradición que permite incorporar el análisis de materiales también a la investigación en la enseñanza de ELE (Martín Peris, 2022). Para realizar dicha revisión, se parte de trabajos centrados en el análisis de los materiales para la enseñanza del español, que consideran aspectos tales como el papel que cumplen estos; tradicionalmente, en qué objetivos se han centrado los estudios que los analizan, y en cuáles son los aspectos relacionados con dichos recursos de enseñanza que en estos momentos preocupan a los profesores. Por último, se mencionan algunos trabajos en los que el profesorado hace nuevas propuestas

de materiales para cubrir aquellos aspectos que consideran que no quedan incluidos en muchos de los manuales publicados.

2. Aproximación a una definición de materiales para la enseñanza

Tratar la importancia de los materiales para la enseñanza de ELE implica plantearse, en primer lugar, qué consideramos materiales para la enseñanza o materiales didácticos. Como se afirma en el *Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE*, en adelante; Martín Peris, 1997, en línea), “son recursos didácticos de distinto tipo [...] que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje”. Si bien la definición es muy amplia al poder abarcar cualquier documento que contenga imágenes, textos escritos o audiovisuales, nosotros nos centraremos en los materiales publicados por editoriales y puestos a disposición del profesorado y alumnado de ELE para propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales, normalmente, están divididos por niveles. En el contexto occidental estos niveles siguen las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para la enseñanza y evaluación (MCER*, en adelante; Consejo de Europa, 2002) y, con mucha frecuencia, en la actualidad, también tienen en cuenta la información presentada en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC*, en adelante; 2007). Además, los materiales elaborados por las editoriales presentan objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades y, en muchas ocasiones, propuestas de evaluación, todo ello manteniendo cierta coherencia tanto con el nivel en el que se enmarca como con el enfoque didáctico que se afirme seguir.

3. La importancia de los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras

Los materiales cumplen una función primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje al poner a disposición de profesores un

conjunto de recursos que puede facilitarles enormemente el trabajo, por su organización en torno a los objetivos de enseñanza propuestos, pero también, como se apunta en el *DTCELE*, su uso tiene detractores debido a su valor universal y por dejar fuera la consideración de las peculiaridades de cada grupo de alumnado o de contextos específicos de enseñanza. En esta misma línea recogemos las palabras del *MCER* (Consejo de Europa, 2020, en línea) en las que se afirma que el nuevo documento aporta cambios cualitativos considerables respecto del volumen anterior,

al pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente.

Es por todo ello por lo que aun teniendo en cuenta los aspectos positivos que representa contar con materiales ya publicados para la enseñanza de ELE (Martín Peris, 1997; Sans y Garmendia, 2019), somos conscientes de que también hay aspectos mejorables desde la perspectiva del profesorado, de ahí la necesidad de continuar abordando el análisis de los materiales de enseñanza.

La importancia de dichos recursos educativos ya está documentada en nuestra tradición desde hace siglos. A continuación, presentamos algunas de las ideas ya recogidas por Comenius (1631, en Doñas, 2015). Nos parece especialmente relevante la importancia que otorga este autor a cuestiones tan actuales como la necesidad de que haya prácticas significativas y no mera repetición de estructuras para facilitar el aprendizaje de una lengua, de que las palabras que se seleccionan para el aprendizaje sean las más usadas y se puedan presentar al estudiante relacionándolas por su significado, de que estas palabras vayan acompañadas de ilustraciones que faciliten su comprensión, de que haya una relación explícita entre la lengua que se enseña y el mundo, o de

que las normas gramaticales que se enseñen sean útiles para los estudiantes:

La juventud se ocupaba, o mejor, se extendía, durante varios años en el estudio de normas gramaticales infinitamente prolijas, complejas, oscuras y en su mayor parte inútiles; este era el primer suplicio. Durante estos mismos años la memoria se llenaba de nombres de cosas sin cosas, es decir, no se mostraban las cosas que esos nombres expresaban, lo cual habría formado una impresión más fácil, más segura y de una utilidad más cierta, y tampoco se mostraban los vínculos de las palabras con la lengua propia de cada uno; ambas cosas son errores manifiestos (Doñas, 2015: 13).

Comenius venía de una tradición de listados de palabras, diálogos y explicaciones gramaticales totalmente descontextualizados. El autor proponía dos cuestiones interesantes: agrupar los listados según al tema al que hagan referencia e ilustrar lo que se menciona para facilitar el aprendizaje; para alcanzar ese objetivo se presenta la lengua contextualizada, se introducen ejemplos e imágenes que los ilustren.

Los materiales que nosotros utilizamos ya han cubierto esos objetivos, pero tal como se afirma en el *DTCELE* (Martín Peris, 1997, en línea), es verdad que “no puede hablarse de materiales didácticos buenos ni malos *a priori*, sino de materiales más o menos adecuados a la propuesta docente que se persigue desarrollar”. El problema está en que los materiales serán usados por profesorado muy diverso en cuanto a la formación, el contexto, las creencias de enseñanza, etc., por lo que las propuestas docentes serán también variadas y nunca habrá garantías de que los materiales puedan dar respuesta a esa variedad. No obstante, de lo que sí que se informa desde las páginas introductorias de los materiales publicados es del enfoque didáctico que afirman seguir, lo que es de gran ayuda, junto con las guías didácticas, para el docente. También son muchos los autores que se han ocupado del análisis

de materiales desde una perspectiva investigadora y sus contribuciones también son de gran ayuda para los docentes. En relación con estos trabajos, es posible afirmar que hay una gran diferencia, en cuanto a objetivos, entre los trabajos publicados a lo largo del siglo XX y los del siglo XXI.

4. El análisis de materiales en la enseñanza de ELE

Es difícil rastrear todos los trabajos existentes que se han ocupado de analizar materiales de ELE publicados, pero sí que creemos que vale la pena destacar algunos de ellos junto con la perspectiva que abordan en sus respectivas publicaciones. Uno de los primeros trabajos que se ha de tener en cuenta es el elaborado por Ezquerro (1974), centrado en los contenidos de los materiales y el enfoque didáctico que estos siguen. Arizpe y Aguirre (1987) presentan una línea diferente, pero no menos interesante. Estos autores se centran en el análisis de las referencias culturales presentes en los manuales en el ámbito estadounidense; una línea similar es la que siguen Ramírez y Hall (1990), ambos presentan también un análisis centrado en aspectos socioculturales en el mismo contexto.

Un trabajo que merece especial atención por la amplitud de objetivos en relación con los materiales de enseñanza es el de Salaberri (1990). Este autor se centra en su análisis en las necesidades de los alumnos, los objetivos, el sílabo, su metodología, los contenidos lingüísticos incluidos, la gradación y progresión de la lengua y el trabajo de las destrezas. En una línea similar podría situarse el trabajo de Areizaga Orube (1997), cuyo estudio gira en torno a la relación de los materiales con las características del alumnado y profesorado, el contexto instruccional de enseñanza y las características metodológicas en los que dichos materiales se enmarcan. También se ha de destacar el trabajo de Lozano y Ruiz Campillo (1996) por la doble perspectiva de sus objetivos, criterios para el análisis, pero también para el diseño de materiales. Estos autores se centran especialmente en la calidad de las muestras de lenguas

aportadas por los materiales, en su capacidad para generar discurso genuino y en el enfoque didáctico subyacente en las prácticas propuestas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ya en el nuevo siglo, un trabajo que merece ser mencionado por su amplitud de criterios para el análisis de materiales es el de Ezeiza Ramos (2008). Este autor aborda el análisis de materiales desde objetivos tan amplios como la metodología de enseñanza a la que se adscriben, los criterios lingüísticos en la selección de las muestras de lenguas aportadas y la organización de las mismas en los materiales, etc. Otro trabajo similar por su magnitud es el de Blanco Canales (2010). Esta autora, igual que Ezeiza, aporta gran cantidad de criterios para ser tenidos en cuenta en el análisis de materiales, y entre ellos pueden destacarse los componentes del curso, la estructura seguida en los manuales, las características de los destinatarios, los objetivos de enseñanza, la metodología seguida, o las dinámicas de trabajo propuestas. Otro autor que ha destacado por su interés en los materiales para la enseñanza de ELE es Martín Peris (1996, 1997, 1999, 2007, 2022). Puede afirmarse que, a partir de su tesis, *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)* (1996), se dota al ámbito del análisis de materiales de rigor científico. Esta idea se confirma por ser una referencia obligada en cuanto al uso de conceptos clave para el análisis –como los de ‘ejercicio’, ‘actividad’, ‘tarea’–, y por las publicaciones posteriores en los que aborda diferentes aspectos presentes en los materiales como la tipología de actividades, el enfoque didáctico, el tratamiento de las destrezas, el componente crítico, etc.

En los inicios del siglo XXI se introducen nuevos aspectos para el análisis de materiales como los presentes en los trabajos de Baralo (2006). Esta autora aborda el estudio de los materiales con el objetivo de indagar la perspectiva psicolingüística subyacente. Otro trabajo que destaca por introducir un aspecto novedoso es el de Fernández López (2004) que aporta la perspectiva del papel de la lengua materna de los estudiantes, la presentación de la lengua

meta, la presencia de contenidos comunicativos, culturales e incluye la evaluación.

A continuación, presentamos una tabla a modo de resumen de los autores citados y la perspectiva de análisis que plantean.

Autor	Perspectiva de análisis
Ezquerria (1974)	Contenidos y enfoque didáctico
Arizpe y Aguirre (1987)	Referencias culturales (EEUU)
Ramírez y Hall (1990)	Contenidos socioculturales (EEUU)
Salaberri (1990)	Necesidades de los alumnos, objetivos, sílabo, metodología, contenido lingüístico, gradación de lengua, destrezas
Lozano y Ruiz Campillo (1996)	Calidad de lengua, instrumentalización didáctica
Areizaga Orube (1997)	Características alumnado y profesorado, contexto instruccional, características metodológicas
Martín Peris (1996, 1997, 1999, 2007)	Literatura, variedades lingüísticas, tareas, comprensión auditiva, expresión escrita, evaluación, etc.
Fernández López (2004)	Papel de la L1, presentación de la L2, contenidos comunicativos, culturales y evaluación
Baralo (2006)	Perspectiva psicolingüística
Ezeiza (2008)	Metodología, criterios lingüísticos, psicolingüísticos y de organización
Blanco (2010)	Componentes del curso, estructura, destinatarios, objetivos, metodología, dinámicas, contenidos

Tabla 1. *Resumen de autores y su perspectiva de análisis de materiales.* Fuente: elaboración propia

Si bien todos estos trabajos mencionados son de gran relevancia para conocer mejor y desde diferentes perspectivas los mate-

riales de enseñanza de ELE, también consideramos de especial interés ver cuáles son las últimas tendencias en este ámbito.

5. Nuevas perspectivas en el análisis de materiales

A esta tradición, ya existente en el análisis de materiales en el contexto de la enseñanza del español, se suman nuevas perspectivas de análisis. En lo que llevamos del siglo XXI puede afirmarse que continúan realizándose análisis de los materiales centrados en cuestiones lingüísticas y didácticas –como los publicados a lo largo del siglo XX–, pero también hay novedades. Algunas de esas nuevas aportaciones son consecuencia de la publicación, a inicios del siglo XXI, de documentos considerados de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras en general como el *MCER* (Instituto Cervantes, 2002) y para la enseñanza de ELE como el *PCIC* (2007). Estos documentos han permitido introducir un aspecto nuevo en el análisis de materiales como es la posibilidad de acotarlo a niveles específicos de enseñanza (A1, A2, B1, etc.). También una parte de esas novedades pueden ser debidas a las publicaciones de autores de materiales, con una gran experiencia docente en el aula de ELE, en relación con el análisis y el diseño de materiales. Ejemplos de esos trabajos son los de Garmendia y Sans (2015), Troitiño (2017) o Sans y Garmendia (2019), que aportan una nueva perspectiva a los trabajos ya existentes al sumar a la experiencia como profesores de ELE la de autores y editores de materiales.

Además, se han incorporado nuevas disciplinas al análisis de materiales. Así, ya contamos con diferentes trabajos que analizan los materiales desde la perspectiva del análisis del discurso como el de González Argüello (2000) o el de Montmany y Bayés (2013), centrados en las instrucciones utilizadas en los manuales de ELE en contraste con las empleadas por los docentes, cuyos resultados aportan información relevante para futuros autores de materiales. También han proliferado los trabajos que se aproximan a los

materiales de enseñanza de ELE desde la pragmática como el de Orlova (2012) dedicado a la intensificación, el de Trigo (2017), cuyo objetivo es el tratamiento de la cortesía, o el de Negre Parra (2018) centrado en la atenuación; aspectos todos ellos poco contemplados en los materiales de enseñanza.

Existen otros trabajos que parecen apartarse de lo meramente lingüístico; estos nuevos aspectos en los que se centra el análisis de materiales persiguen el objetivo de responder a cuestiones de tipo más social, tales como cuál es la perspectiva de género predominante en los materiales, cómo es reflejada la sociedad actual por parte de los autores, qué ideología predomina en los libros de enseñanza o cómo se trabajan las cuestiones relacionadas con la interculturalidad.

Empezamos esta revisión de las nuevas perspectivas de análisis de materiales con el trabajo de Barceló (2005), cuyo objetivo principal es

[e]l reparto de roles de varones y mujeres en el empleo del tiempo –con especial énfasis en el hogar y la familia, el trabajo principal y las nuevas tecnologías de la comunicación– en los manuales con el que ofrece la encuesta específica del Instituto Nacional de Estadística (INE) (Barceló, 2005: 14).

Su investigación, tras analizar cuatro libros para la enseñanza de ELE, llega a la conclusión de que estos manuales publicados a principios del siglo XXI presentan cierto desequilibrio cuantitativo en contra de la presencia femenina; además, los libros analizados presentan un mayor abanico ocupacional entre los varones y muestran una imagen de las mujeres fosilizada todavía en la combinación mujer-madre-y responsable del hogar. Otra de las conclusiones a las que llega la autora es que en cuanto a las relaciones sociales, la mujer aparece subordinada al varón.

En esta misma línea, más social que exclusivamente lingüística, pueden situarse los trabajos de P. Bori. Sus análisis nos parecen especialmente relevantes, como muestra de las nuevas tendencias

en el análisis de materiales para la enseñanza de lenguas. Un ejemplo de este nuevo enfoque es el publicado en 2020 por Bori y Kuzmanović Jovanović (2020). Estos autores analizan siete libros para la enseñanza de ELE, de diferentes editoriales, que abarcan desde el 1974 hasta el 2015, desde una perspectiva política y económica, centrándose para ello en la organización laboral y la empleabilidad desde dicha perspectiva. Para ello seleccionan seis ámbitos de análisis: el emprendimiento, la competitividad, el individualismo, la flexibilidad, la marca personal y la empleabilidad. Los resultados a los que llegan son sorprendentes en cuanto a los cambios que se han ido produciendo desde mediados del siglo pasado hasta hoy. En contra de lo que pudiera parecer, los libros publicados en la segunda mitad del siglo XX presentan una mayor variedad de clases sociales, se ofrece información sobre las reivindicaciones salariales de la clase trabajadora o sobre la explotación que sufre esa misma clase social frente a la opulencia en la que viven las clases altas. En contrapartida, se muestra cómo los libros publicados en las últimas décadas muestran una imagen idealizada de la sociedad.

En cambio, aunque las diferencias sociales entre ricos y pobres no han dejado de aumentar en los últimos años, la colección actual da a entender que la división por clases ya no existe y se convierte así en una correa de transmisión de la ideología neoliberal, con un discurso parecido al dominante en los medios de comunicación de masas y entre las elites económicas y políticas (Bori y Kuzmanović, 2020: 97).

También, en los nuevos libros publicados se les da mucha importancia a los emprendedores, transmitiendo la idea de que si uno sigue sus sueños y se esfuerza, triunfará; todo ello lleva a una imagen de personas totalmente satisfechas, con los rasgos de clase social totalmente desdibujados.

En una línea similar podría adscribirse el trabajo de Morales-Vidal y Cassany (2020) que persigue el objetivo de contestar a la

siguiente pregunta: “¿Es la representación del mundo que proporcionan los manuales de ELE fiel a la sociedad actual?” Estos autores parten de la hipótesis de que los manuales publicados se centran en destacar

lo que contribuye a crear una imagen atractiva, burguesa y de carácter neoliberal de la comunidad (ocio, paisajes idílicos, jóvenes emprendedores), mientras ocultan los aspectos más controvertidos, que cuestionan la ética y la validez de las estructuras socioeconómicas establecidas (pobreza, explotación laboral, discriminación) (Morales y Cassany, 2020).

Para alcanzar dicho objetivo y validar su hipótesis de trabajo, analizan cinco libros publicados en el siglo XXI, de diferentes editoriales y autores. En su análisis se ha de destacar que lo que se representa mayoritariamente en el ámbito del trabajo son profesiones cualificadas, frente a las no cualificadas y desde la perspectiva del jefe o empleador. En los manuales analizados sigue siendo mayoría la presencia masculina en trabajos bien valorados, tal como ya veíamos en el análisis de Barceló (2005).

El análisis llevado a cabo por Morales-Vidal y Cassany (2020) también se centra en cuestiones como la religión. En relación con esa cuestión, los autores aprecian que su presencia es mínima en los libros analizados, solo la constatan en siete ocasiones en los cinco libros analizados, dos se centran en la religión católica y cinco, en el resto de religiones.

Tras su investigación, estos autores afirman que los libros analizados muestran un retrato simplista de la sociedad actual, “alejado de la realidad compleja, con escaso detalle, centrado en lo más complaciente y convencional” (Morales-Vidal y Cassany, 2020, en línea). Van incluso más allá, al afirmar que los libros reflejan mayoritariamente un contexto urbano, rico, de ciudadanos blancos, jóvenes y acomodados:

Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio. Viven solos o en familia, en relaciones heterosexuales cisgénero, sin discapacidad física o padecimientos psicosociales, sin interés por la religión. Hay escasos progenitores solteros, niños adoptados, familias monoparentales o reestructuradas. Hay cierto equilibrio cuantitativo entre hombres y mujeres, pero los primeros siguen dominando el espacio social más cualificado y preservan sus oficios tradicionales (Morales-Vidal y Cassany, 2020, en línea).

Los resultados de este trabajo de investigación coinciden con los de Bori y Kuzmanović (2020); la nueva perspectiva neoliberal instaurada en la sociedad actual se ve reflejada en la imagen desde la que se presentan determinados aspectos sociales en los libros. Como consecuencia, hay realidades sociales que se ocultan (paro, pobreza, enfermedad, religión, etc.), otros que se ensalzan como el éxito y la riqueza, y la imagen de la mujer sigue estando minusvalorada frente a la del hombre.

Hay profesores que para el tratamiento de temas sociales y, específicamente, para el desarrollo de la competencia intercultural proponen la creación de material propio, con el intento de paliar esta imagen uniformada y poco fiel que se transmite de la sociedad en los libros. Ejemplo de ello son Lacorte y Atienza (2018) y Atienza y Aznar (2020). Estos autores proponen que más que mostrar en los libros la sociedad de la lengua meta a los alumnos, se debería propiciar que estos asumieran el papel de etnógrafos y salieran a la calle o se asomaran a la red para observar la sociedad en la que viven. Según ellos, son este tipo de actividades las que promueven el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado. En la misma línea pueden apuntarse las ideas presentes en

los trabajos de Corti (2019), quien propone actividades a partir del concepto de ‘competencia intercultural comunicativa’ de Byram (2008). Las propuestas de estos autores dejan de lado el libro impreso para facilitar que el alumnado tenga una perspectiva más amplia de la sociedad de la lengua meta, todos ellos propugnan que más que mostrarle cómo es la sociedad, se han de proponer actividades que le faciliten llegar a ese conocimiento por descubrimiento e interacción con el propio contexto. En esa misma línea, también está el trabajo desarrollado por Holguín (2021). Esta investigadora recomienda, siguiendo a Lacorte y Atienza (2018), que los alumnos han de salir a la calle a observar la realidad de su contexto, recoger información y volver al aula para trabajar con ese material en lugar de usar material ya publicado. Todo ello les proporcionará un conocimiento más fiel de la sociedad de acogida.

6. Conclusiones

Llegados a este punto creemos que puede afirmarse que el análisis de materiales en la enseñanza de ELE ha llegado a la mayoría de edad, ya se cuenta en nuestro contexto con un número suficiente de trabajos que permiten considerar esta línea de investigación como una línea consolidada. Desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad contamos con innumerables estudios que han abordado los materiales desde perspectivas muy diferentes. Si bien los primeros trabajos parecían centrarse en cuestiones relacionadas con el desarrollo y los componentes del currículo desde una perspectiva mayoritariamente lingüística, poco a poco se han ido introduciendo nuevos aspectos como la tipología de actividades, enfoques didácticos, trabajo de destrezas, etc., hasta llegar al momento actual en el que parece que el profesorado se muestra más interesado por la representación de la sociedad en los materiales de enseñanza y en el desarrollo de la competencia intercultural. El cambio de perspectiva en el análisis de materiales parece indicar que los docentes no dudan de la calidad de los

materiales publicados para un óptimo aprendizaje de la lengua, pero echan en falta mayor variedad en la representación de la sociedad y de los países en los que se habla la lengua que se enseña. Si bien estos estudios se han centrado preferentemente en los materiales publicados en papel, es previsible que en los próximos años podamos contar con análisis también centrados en los materiales publicados en la red por las diferentes editoriales o por el propio profesorado.

Referencias bibliográficas

- AREIZAGA ORUBE, E. (1997): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARIZPE, V. y AGUIRRE, B. E. (1987): “Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year CoUege-Level Spanish Textbooks”, en: *The Modern Language Journal*, nº 71, 2, pp. 125-137.
- ATIENZA, E. y AZNAR, J. (2020): “Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica en español LE/L2”, en: *Journal of Spanish language teaching*, nº 7(2), pp. 1-13.
- BARALO, M. (2006): “Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?”, en: *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona, IH-Difusión.
- BARCELÓ, D. (2005): “Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004”, en: *Revista redELE* [en línea], URL: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/77970/00820103007546.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: 21-07-2022].
- BLANCO CANALES, A. (2010): “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”, en: *Revista española de lingüística aplicada*, nº 23, pp. 71-92.

- BORI, P. y KUZMANVIĆ JOVANOVIĆ, A. (2020): “La clase social en los libros de texto de ELE”, en: *Sintagma*, nº 32, pp. 85-99, <https://doi.org/10.21001/sintagma.2020.32.06>.
- BYRAM, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD/Grupo Anaya [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta: 21-07-2022].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- CORTI, A. (2019): *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster. New York, Waxmann.
- DOÑAS, A. (2015): *La puerta de las lenguas. Comenius y la renovación de la enseñanza de las lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea], URL: <https://sede.educacion.gob.es/publi venta/d/20895/19/0> [consulta: 21-07-2022].
- HOLGUIN, D. P. (2021): *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. Aportaciones desde la Investigación Educativa Basada en Diseño*. Tesis inédita. Universitat Pompeu Fabra.
- EZEIZA RAMOS, J. (2008): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.
- EZQUERRA, R. (1974): “Análisis de métodos para la enseñanza de español”, en: *BOLETÍN AEPE*, nº 11 [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/boletin_11_06_74_06 [consulta: 21-07-2022].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SAN-

- TOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 715-734.
- GARMENDIA, A. y SANS, N. (2015): “Diseño de materiales para la enseñanza de ELE: 10 preguntas imprescindibles”, en: HERREIRA, F. y SANS, N. (eds.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona, Difusión S.L., pp. 91-103.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2000): “El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante”, en: ASELE (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 383-392.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes* [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, [consulta: 21-07-2022].
- LACORTE, M. y ATIENZA, E. (2018): “Dimensiones críticas en la enseñanza del español”, en: MUÑOZ-BASSOLS, J.; GIRONZETTI, E. y LACORTE, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London and New York, Routledge Handbooks, pp. 137-149.
- LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (1996): “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”, en: *Monográficos marcoELE* [en línea], URL: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf, ISSN 1885-2211 [consulta: 21-07-2022].
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Universidad de Barcelona [en línea], URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/64024> [consulta: 21-07-2022].
- MARTÍN PERIS, E. (dir.), (1997): *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm, ISBN: 978-84-691-5710-7 [consulta: 21-07-2022].

- MARTÍN PERIS, E. (1999): “Libros de texto y tareas”, en: ZANÓN, J. (eds.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 25-52.
- MARTÍN PERIS, E. (2007): “La didáctica de la comprensión auditiva”, en: *marcoELE* [en línea], URL: <https://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>, ISSN 1885-2211 [consulta: 21-07-2022].
- MARTÍN PERIS, E. (2022): “El análisis de materiales didácticos desde la investigación”, en: SANTOS GARGALLO, I. y PASTOR, S. (eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, ARCO LIBROS, pp. 229-244.
- MARTÍN PERIS, E. y LLOBERA, M. (1999): “Análisis de los ejercicios de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras”, en: DE LAS CUEVAS, J. y FASLA, D. (eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*. Castellón, Universidad de Castellón, pp. 309-320.
- MONTMANY, B. y BAYÉS, M. (2013): “Instrucciones en el aula de ELE: Pasado, presente y futuro”, en: BORRELL, S., BLECUA, B. y CROUS, B. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona, Universitat de Girona, pp. 189-198.
- MORALES-VIDAL, E. y CASSANY, D. (2020): “El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2”, en: *Journal of Spanish Language Teaching*, nº 7 (1), pp. 1-19 [en línea], URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2020.1790161>, <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161> [consulta: 21-07-2022].
- NEGRE PARRA, A. (2018): “Análisis de la atenuación en materiales didácticos de ELE de nivel B2 a la luz del PCIC”, en: *ELUA*, Anexo XIV, pp. 269-288 [en línea], URL: <https://revistaelua.ua.es/article/view/2018-anexo4-analisis-de-la-atenuacion-en-materiales-didacticos-de-ele-de-nivel-b2-a-la-luz-del-pcic>, ISSN 2171-6692 [consulta: 21-07-2022].

- ORLOVA, I. (2013): Intensificación en los manuales de ELE, en: *Revista redELE* [en línea], URL: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_13Iryna_Orlova.pdf?documentId=0901e72b81631188 [consulta: 21-07-2022].
- RAMÍREZ, A. G. y HALL, J. K. (1990): “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”, en: *The Modern Language Journal*, nº 74, 1, pp. 48-65 [en línea], URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1990.tb02553.x> [consulta: 21-07-2022].
- SALABERRI RAMIRO, S. (1990): “El libro de texto: selección y explotación”, en: BELLO, P. et al. (eds.), *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y discursos básicos*. Madrid, Santillana, pp. 109-123.
- SANS, N. y GARMENDIA, A. (2019): “Análisis y diseño de materiales: cinco interrogantes y una tarea”, en: LOPEZ, C. y PUJOLÀ, J-T. (eds.), *La didáctica de las lenguas en par en par. diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*. Barcelona, Difusión S. L., pp. 270-284.
- TRIGO, R. (2017): “¿Cortés yo? ¡Y un jamón!” *Análisis de la evolución del tratamiento de la cortesía en manuales de ELE de nivel superior*. Trabajo de Fin de Máster. Universitat de Barcelona [en línea], URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/68187/browse?type=author&order=DESC&rpp=75&value=Trigo+Campelo%2C+Raquel> [consulta: 21-07-2022].
- TROITIÑO, S. (2017): “Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica”, en: HERRERA, F. y SANS, N. (eds.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión S.L., pp. 143-163.

Las actividades de cuentacuentos como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera en Educación Infantil

Juana Herrera Cubas

Universidad de La Laguna

e-mail: jherrera@ull.edu.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4509-6566>

Zeus Plasencia Carballo

Universidad de La Laguna

e-mail: zplasenc@ull.edu.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3910-2592>

Resumen

El Consejo de Europa, en su Recomendación de 2008 sobre el uso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)* y la promoción del plurilingüismo, afirma que el aprendizaje de lenguas es una parte integral del derecho a la educación y recomienda a los estados miembros adaptar sus políticas lingüísticas a los cambios de las sociedades modernas. La actualización del *MCERL*, publicada en 2022, promueve, además, una educación plurilingüe y pluricultural enfocada al desarrollo de la capacidad de integrar y poner en práctica todos los conocimientos, así como experiencias lingüísticas y culturales que poseen las personas para lograr una comunicación eficaz.

Las jornadas de cuentacuentos “Pequeños visitantes”, promovidas desde la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, constituyen un medio idóneo para que el alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil ponga en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés, y propicie el acercamiento de los escolares de la etapa a esta educación plurilingüe y pluricultural que se demanda desde el Consejo de Europa. Los informes derivados de esta experiencia didáctica evidencian que los cuentos constituyen uno de los instrumentos más idóneos para fomentar un primer acercamiento a las lenguas extranjeras y sus culturas.

Palabras clave: narración de cuentos en lengua extranjera; aprendizaje de lenguas y culturas; plurilingüismo y multiculturalismo

Abstract

The Recommendation of the Council of Europe 2008 on the use the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* and the promotion of plurilingualism acknowledges language education as an essential part of the right to education and recommends that governments of member states adapt their language education policies to the rapid changes taking place in modern societies. The updated *CEFR Companion volume (2021)* promotes a plurilingual and pluricultural education that stresses the ability to integrate, and put into practice, the knowledge and experience a person has in more than one language and culture to communicate with others successfully.

“Pequeños visitantes” is the name given to an educational initiative at the University of La Laguna that seeks to provide trainee Preschool teachers with real experiences in teaching English as a foreign language to groups of preschool children who visit the institution yearly. Through storytelling activities in the foreign language, trainees try to encourage the plurilingual and pluricultural education promoted by the Council of Europe at early ages. Reports from this didactic experience show that stories and storytelling are suitable resources to encourage an early approach to foreign languages and their cultures.

Key words: storytelling in foreign languages; language and culture education; plurilingualism and pluriculturalism

1. Introducción

El Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su Recomendación de 2008 sobre el uso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL, en adelante)*¹ (Instituto Cervantes, 2002) y sobre la promoción del plurilingüismo, afirma que el aprendizaje de lenguas es un factor esencial y parte integral del derecho a la educación y recomienda a todos los estados miembros adaptar sus políticas lingüísticas a los cambios vertiginosos que están teniendo lugar en las sociedades modernas, que demandan una atención específica

¹ La Recomendación se refiere al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, de 2001, traducido por el Instituto Cervantes en 2002. En este trabajo utilizaremos la versión española del documento.

a las necesidades formativas de sus jóvenes. Entre las recomendaciones más destacadas, cabe señalar el uso del *MCERL* (2002) como instrumento para lograr una educación plurilingüe que sea coherente y eficaz y que promueva la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural; la consideración de las dimensiones sociales y culturales implícitas en el aprendizaje de las lenguas; y un tratamiento de las lenguas en los currículos que promueva la competencia plurilingüe y pluricultural.

Este concepto de ‘competencia plurilingüe y pluricultural’ se ha retomado y desarrollado en el nuevo documento de 2022, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Volumen complementario*² (*MCERL Complementario*; Instituto Cervantes, 2021), con escalas de nivel específicas para “reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes” (*ibidem*: 138), porque “en una época como la nuestra, de sociedades cada vez más diversas, la construcción de conocimiento puede producirse entre varias lenguas y apelar a los repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o aprendientes” (Instituto Cervantes, 2021: 38).

A diferencia del término ‘multilingüismo’, definido como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada [que] se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos” (Instituto Cervantes, 2002: 4), ‘plurilingüismo’ se refiere a la capacidad de integrar y poner en práctica todos los conocimientos, así como experiencias lingüísticas y culturales que poseen las personas para lograr una comunicación eficaz y es, además, el enfoque prioritario para

² El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Volumen complementario*, al que nos referiremos como *MCERL Complementario*, fue publicado en 2018 y traducido al español en 2022 por el Instituto Cervantes. En este trabajo utilizaremos la versión española del documento.

el aprendizaje de lenguas de la Comunidad Europea. Tal como lo define el *MCERL* (*ibidem*):

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Desde esta perspectiva, ya no se busca formar usuarios o aprendices que dominen dos o más lenguas, de forma aislada, con el modelo del “hablante nativo” (Instituto Cervantes, 2002: 5) como objetivo final, sino que se pretende formar ciudadanos plurilingües y pluriculturales competentes, capaces de integrar todo el conocimiento de las distintas lenguas y culturas que posean, no solo para comunicarse o mediar entre otros, de forma eficaz, sino para seguir construyendo conocimiento e incorporarse a la sociedad como miembros de pleno derecho y respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales de los países de su entorno, es decir, respetuosos de la “otredad” (Instituto Cervantes, 2021: 183). Por su interés para este trabajo, destacamos algunos descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural que, tal como se explica en el *MCERL Complementario* (Instituto Cervantes, 2021), se organiza en tres escalas de aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión intercultural y aprovechamiento del repertorio plurilingüe, con sus correspondientes niveles de dominio.

El aprovechamiento del repertorio pluricultural se refiere a la necesidad de comprender que las normas y prácticas culturales difieren de un país a otro y, por tanto, requieren una regulación de

nuestras reacciones y del propio lenguaje; a la de identificar diferencias y similitudes entre prácticas y normas culturales para facilitar la comunicación, y a la de mostrar sensibilidad y una actitud abierta hacia las diferencias para evitar posibles malentendidos. Ejemplos concretos de descriptores incluyen lo siguiente (*ibidem*: 139): “Reconoce diferentes maneras de numerar, medir distancias, decir la hora, etc., aunque puede resultarle difícil aplicarlo incluso en transacciones concretas sencillas y cotidianas”, en el nivel más básico, A1; “Identifica y reflexiona sobre las semejanzas y diferencias en los patrones de comportamiento que están culturalmente determinados [...] y discute sobre su importancia para negociar un entendimiento mutuo”, en un nivel medio, B1; o “Regula sus acciones y la manera de expresarse según el contexto, demostrando conciencia de las diferencias culturales y haciendo sutiles ajustes para evitar y/o aclarar malentendidos e incidentes culturales”, en un nivel superior, C2.

La comprensión plurilingüe, por su parte, alude a la capacidad de usar el conocimiento que se posea de una o más lenguas para comprender textos en otras lenguas y lograr una comunicación eficaz. Algunos descriptores comprenden lo siguiente (Instituto Cervantes, 2021: 140-141): “Reconoce internacionalismos y palabras/signos comunes en diferentes lenguas [...] para deducir el significado de señales, avisos, letreros y carteles sencillos [...] [y para] seguir en líneas generales intercambios sociales sencillos y breves [...]”, A1; “Deduce el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en diferentes lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea...)”, B1; o “Hace uso de su conocimiento sobre el contraste de las convenciones del género textual y los patrones textuales en las lenguas de su repertorio plurilingüe para facilitar la comprensión”, en el nivel B2³.

³ No existen, por el momento, descriptores para los niveles C1 y C2 en esta escala, por lo que se remite al nivel B2.

El aprovechamiento del repertorio plurilingüe, por último, se relaciona, fundamentalmente, con la capacidad de combinar el conocimiento de distintas lenguas para comunicarse de forma exitosa en contextos multilingües; para adaptar la lengua a la competencia de los interlocutores y para resolver situaciones de comunicación que requieran una actitud abierta y flexible. Entre sus descriptores se pueden citar (*ibidem*: 142): “Usa un limitado repertorio lingüístico en diferentes lenguas para llevar a cabo una transacción cotidiana concreta muy básica con un/a interlocutor/a colaborativo/a”, A1; “Alterna de manera eficiente entre lenguas de su repertorio plurilingüe para facilitar la comprensión con y entre terceras partes que no comparten una lengua común”, B2; o “Participa en interacciones en un contexto multilingüe sobre temas abstractos y especializados, alternando de manera flexible entre lenguas de su repertorio plurilingüe y, si es necesario, explicando las diferentes intervenciones realizadas”, descriptor del nivel C2.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si la educación plurilingüe y pluricultural que promueve el *MCERL Complementario* (Instituto Cervantes, 2021), y que persigue un perfil claro de hablante de lenguas “cosmopolita” y de mentalidad abierta, que guarda ya poca relación con el modelo de “hablante nativo” que se ha fomentado tradicionalmente (Areizaga *et al.*, 2005; Paricio Tato, 2014), se puede extender a las etapas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, concretamente a Educación Infantil, con escolares de edades comprendidas entre los 3 y los 6-7 años de edad. La respuesta, como no podía ser de otro modo, es afirmativa, no en vano la *Resolución del Consejo de la Unión Europea de 1997* (Consejo de Europa, 1997), relativa a la enseñanza precoz de lenguas, ya puso de manifiesto la conveniencia de enseñar una o varias lenguas distintas de la materna, así como la de sensibilizar a los escolares hacia la diversidad lingüística y cultural propias de Europa. Tres años después, la *Agenda de Lisboa* (Consejo de Europa, 2000) propició el adelanto de la edad en que los escolares deberían iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras por los

beneficios que ello podría reportar, a largo plazo, en su desarrollo lingüístico y global.

Más recientemente, también, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), en su *Resolución de 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, se comprometió a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en todas las etapas y enseñanzas de los sistemas educativos, ya que todas las personas deben tener acceso a una educación que les permita integrarse, de forma plena, en la sociedad. Este compromiso, que se concretó en el objetivo de desarrollo sostenible número 4 –“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”–, persigue “de aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (Naciones Unidas, 2015: 19-20). Confluyen, por lo tanto, las condiciones óptimas para hacer extensivo este planteamiento del aprendizaje de lenguas a los escolares de edades tempranas, y las actividades de cuentacuentos, como explicaremos, constituyen uno de los instrumentos más idóneos para ello, ya que contribuyen a fomentar un primer acercamiento a las lenguas extranjeras y sus culturas.

2. Por qué actividades de cuentacuentos en Educación Infantil

La inclusión de actividades de cuentacuentos en la etapa de Infantil comporta una serie de implicaciones que afectan positivamente al desarrollo de los aprendices. Por un lado, este tipo de actividades despierta el interés de los escolares que, motivados por la naturaleza lúdica del cuentacuentos, adoptan un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje (García Esteban, 2015; Rezende Lucarevski, 2016). Dicho aprendizaje, por otro lado, se

desarrolla a partir de los conocimientos previos que ya poseen y, de este modo, el conocimiento nuevo se incorpora partiendo de situaciones reales y cotidianas, conectadas con el contexto inmediato de los aprendices (Gallardo y León, 2008; González-Martín y Querol-Julián, 2016; Choo *et al.*, 2020).

Las actividades de cuentacuentos, además, repercuten en la audiencia tanto a nivel social como emocional y creativo, pues implican el desarrollo de las relaciones sociales y afectivas entre iguales; la identificación con los personajes y contextos relatados; el uso de la imaginación y, además, formación para la vida desde edades tempranas (Porcar, 2002; Perdomo López, 2005; Muñoz Prieto y Fragueiro Barreiro, 2013; Ellis y Brewster, 2014; Colomer *et al.*, 2018).

No obstante, y dado el interés en las actividades de cuentacuentos que perseguimos en este trabajo, el valor principal de este tipo de acciones didácticas se encuentra en el mero hecho de que la lengua es un medio para la comunicación, no solo un compendio de convenciones lingüísticas, gramática y léxico (Porcar, 2002), y el cuento contribuye a tal fin. Indudablemente, la materia prima para la práctica de cualquier actividad de cuentacuentos es el cuento *per se* y, a pesar de que este trabajo persigue una orientación más funcional que teórica, se hará hincapié sucintamente en los aspectos más relevantes de este tipo de literatura.

Por todos es conocido el origen tradicional y basado en el folclore popular, principalmente oral, de los cuentos (Bortolussi, 1987; López Téllez, 1996; Tabernero Sala, 2005; Gallardo y León, 2008; Muñoz Prieto y Fragueiro Barreiro, 2013), así como su función lúdica para todo tipo de audiencias. De modo descriptivo, Jiménez Frías *et al.* (2001: 16) definen con acierto y síntesis la naturaleza del cuento de la siguiente manera:

El cuento es una narración breve, de trama sencilla, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio. [...] conlleva una sucesión de motivos y episodios

que aparecen en todas las culturas. Es universal y tiene, entre otras, la función [de] ayudar a los sujetos a la comprensión de la propia cultura y en general a la comprensión del mundo.

No obstante, cuando nos referimos al cuento como elemento de iniciación a la literatura en edades tempranas, esta clase de literatura “no [es] la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (López Tamés, 1985, *apud* López Valero *et al.*, 2017: 5). En esta misma línea, Muñoz Prieto y Fragueiro Barreiro (2013: 281) también subrayan la importancia de que el relato se adapte a los infantes para que su desarrollo cognitivo se pueda estructurar y consolidar de una manera adecuada, conforme a las necesidades y características intrínsecas a su edad:

[...] cuando los niños escuchan un cuento que trata sobre algo nuevo, pueden aprender y asimilar con la ayuda de los conceptos anteriores que ya poseen la nueva información que se les transmite. De esta manera, alcanzarían una comprensión más profunda, acomodando los nuevos conocimientos a los que ya tienen. [...] el pensamiento del niño aún sigue siendo animista. Hasta la pubertad no pasa a ser un pensamiento abstracto. Por ello, es importante recordar que tan solo resultan convincentes los razonamientos que son inteligibles en términos del conocimiento y preocupaciones emocionales del niño, dependiendo del momento madurativo en el que se encuentren.

Colomer *et al.* (2018: 15), por su parte, tienen presente el aspecto lingüístico asociado a la literatura infantil, que sirve como puente para obrar sentido entre el propio infante y la realidad que le rodea:

Los niños crecen a través del juego y el lenguaje. Ambas cosas los sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad

y el mundo, su interior y su exterior, creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego, lenguaje y literatura van siempre íntimamente unidos.

De este modo, resulta manifiesto el papel del cuento como iniciador a la literatura en etapas tempranas y como catalizador de las dimensiones cognitiva, lúdica y lingüística en los escolares.

3. Las actividades de cuentacuentos como primer acercamiento a la lengua meta

Una vez planteados los aspectos más elementales sobre el cuento como recurso-enlace para la introducción de la literatura en la etapa de Infantil, abordaremos el alcance de las actividades de cuentacuentos con relación al primer acercamiento a la lengua extranjera de las niñas y niños pertenecientes a la etapa de Infantil.

Tal y como exponen González-Martín y Querol-Julián (2016: 104), “la etapa de Educación Infantil se ha convertido en la antesala del aprendizaje formal de la lengua inglesa”. Esta afirmación sería suficiente para convertir al cuento y a las actividades de cuentacuentos en aliados que favorecen y promueven este primer contacto de los infantes con la lengua extranjera.

Con anterioridad, explicamos la naturaleza eminentemente lingüística del cuentacuentos y su función de puente entre el niño, así como su sensibilización y familiarización hacia la lengua, tanto materna como extranjera. Ghosn (2002) justifica el uso de la literatura infantil en el aula para establecer este primer contacto entre la lengua meta y los escolares por las siguientes razones: 1) favorece la **motivación** a partir de la curiosidad y el interés que despierta la historia contada en otro código distinto al materno; 2) promueve la **sensibilización** y **aprendizaje de la lengua meta** por medio de una historia coherente y cohesionada que se adapta a las necesidades y el contexto del aprendiz; 3) impulsa la **alfabetización académica**, entendiendo que a este nivel educativo

–Educación Infantil– hace referencia a la iniciación en las destrezas instrumentales de la lengua, principalmente a las de comprensión y producción oral; y 4) reconoce el **cuento (literatura) como agente de cambio** al exponer al aprendiz a una serie de valores y aprendizajes extrapolables a su contexto inmediato y favorecer un espacio para la reflexión frente a los conflictos y dificultades que acontecen en la etapa.

Desde un posicionamiento **más analítico**, López Tellez (1996: 163) también propone cuatro razones por las que incluir los cuentos y las actividades de cuentacuentos en este acercamiento inicial hacia el código extranjero:

- a) **Razones psico-afectivas.** El aspecto lúdico de los cuentos favorece una actitud positiva hacia la lengua extranjera y su aprendizaje:

La narración de un cuento y las posteriores actividades de explotación del mismo llevan implícito observar la literatura como juego: debido a su aproximación lúdica en general, y porque dicha aproximación provoca, en particular, distintas actividades que tendrán como eje principal del lenguaje: simulaciones, dramatizaciones, etc. (Cervera, 1991; Ellis y Brewster, 1991, *apud* López Tellez, 1996: 163).

- b) **Razones discursivo-lingüísticas.** Los aprendices adquieran la lengua meta de manera no consciente dada la novedad que supone el cuento:

Las estructuras gramaticales del cuento, en general directas, concretas y sencillas, introducidas dentro de un contexto determinado, facilitan su comprensión y posterior adquisición. Lo mismo sucede con el vocabulario, el cual presentado dentro de campos semánticos y practicado posteriormente en tareas significativas, se fija en la memoria de larga duración con mayor éxito (López Tellez, 1996:163).

- c) **Razones psico-cognitivas.** Las capacidades que desarrolla el propio aprendiz –concentración, predicción, desarrollo conceptual, etc.– a partir de las actividades de cuentacuentos y las estrategias de aprendizaje que surgen de manera autónoma y asistidas por el docente.
- d) **Razones socio-culturales.** El cuento, por sí mismo, es un elemento cultural que acerca al aprendiz a la cultura de la lengua meta:

A través del mismo [del cuento] el/la maestro/a tiene la oportunidad de presentar pautas de conducta, costumbres, tradiciones, festejos, etc., así como los gestos o lenguaje corporal propio de esa cultura. La importancia de estos contenidos contribuye [...] a presentar modelos culturales diferentes a los propios en un afán por preparar a los niños en la tolerancia y en el conocimiento y respeto hacia otras culturas, incluida la propia (López Tellez, 1996: 163).

Otros autores, como García Esteban (2015: 71), también se suman a los argumentos expuestos por las autoras citadas:

A través de la narración, se transmiten valores y reflexiones sobre diferentes conductas. [...] los cuentos tradicionales se convierten en fundamentales a la hora de conseguir el desarrollo de la conciencia cultural y social de nuestros estudiantes. [...] escuchando historias, los estudiantes logran motivación, curiosidad y la posibilidad de adquirir el vocabulario y estructuras gramaticales también en otro idioma, ampliando, de esta manera, los conocimientos y competencias del niño.

Porcar (2002: 67) resalta, además, la “gran utilidad que presentan [los cuentos] para potenciar su motivación. Siempre y cuando las actividades que se propongan sean atractivas y tengan interés para el niño, los alumnos sentirán motivación para participar en las mismas”.

Conviene, por último, incidir en el hecho de que las actividades de cuentacuentos en lengua extranjera en Educación Infantil impulsan, de manera paralela, el desarrollo temprano de la competencia plurilingüe y pluricultural que se demanda desde Europa, como ya se ha apuntado con anterioridad.

4. Las actividades de cuentacuentos en Lengua Extranjera (LE)

Las actividades de cuentacuentos en una lengua extranjera persiguen, por un lado, iniciar al aprendiz en el código extranjero y, por otro, corroborar la comprensión global de la historia contada. Este último aspecto es de especial relevancia, pues muchos de los trabajos consultados sobre la temática del cuento en lengua extranjera se centran, principalmente, en el aspecto formal de la lengua –léxico y estructuras lingüísticas básicas– (Ellis y Brewster, 2014; García Esteban, 2015; González-Martín y Querol-Julián, 2016).

En nuestra práctica docente con talleres de cuentacuentos en Infantil, tal y como explicaremos más adelante, se da prioridad a la comprensión global de la historia frente a la interiorización de elementos estrictamente estructurales de la lengua meta –gramática y convenciones lingüísticas–. De hecho, las actividades que nuestro alumnado diseña para las jornadas de cuentacuentos en inglés “Pequeños visitantes”, que celebramos en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, se centran en la comprensión global del relato, antes que en cualquier tipo de producción lingüística (Krashen, 1986). Tanto los cuentos como las actividades de cuentacuentos favorecen el desarrollo de las destrezas receptivas en lengua extranjera (García Esteban, 2015), especialmente la comprensión oral en las etapas iniciales de aprendizaje.

Las jornadas “Pequeños visitantes” forman parte del proyecto de innovación “Pequeños visitantes para grandes proyectos. Proyecto para incentivar la creación de un espacio formativo y de innovación en la didáctica de las lenguas extranjeras en el Grado

en Maestro en Educación Infantil⁴, llevado a cabo durante el curso académico 2019-2020. El proyecto pretendía promover la creación de un espacio formativo y de innovación que permita a nuestro alumnado de Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés intervenir con escolares de la etapa en un contexto que simule la realidad de un aula de Infantil.

Las jornadas derivadas de este proyecto son una experiencia docente que organizamos y celebramos cada curso académico con el objetivo de que nuestro alumnado ponga en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura y en los talleres de cuentacuentos y de diseño de materiales impartidos en la misma, con escolares visitantes de centros de Educación Infantil. Las actividades de cuentacuentos se organizan en las tres fases siguientes:

1. **Fase previa al cuento.** En esta fase se presentan los personajes y la lengua fundamental del cuento, a través de elementos visuales (*flashcards*, objetos reales, marionetas, disfraces, juguetes, etc.) y gestuales (mímica, dramatización, movimiento, etc.) para facilitar la comprensión. Se pretende evitar, con ello:

La inutilidad que supone que los niños oigan hablar de objetos de los que no tienen ninguna idea, máxime cuando esa idea no la pueden recibir de ninguna palabra, sino de las mismas cosas o las imágenes de las cosas (Jiménez Frías *et al.*, 2001: 27).

Igualmente, los objetivos que contempla esta fase previa al cuentacuentos son activar los conocimientos previos del alumnado, así como fomentar el desarrollo de estrategias de comprensión: inferencia, uso del contexto y formulación de hipótesis (Luque Agulló, 2011).

⁴ Proyecto aprobado y financiado por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna.

2. **Fase de desarrollo del cuento.** Se ocupa de la narración o dramatización de la historia, propiamente. Colomer *et al.* (2018), aludiendo a la psicología cognitivista y al reconocimiento de la narración como forma de pensamiento, explican la necesidad que sienten los infantes de localizar un inicio y un final en las historias a las que se aproximan. Esta coherencia y linealidad en el discurso narrativo, igualmente, está relacionada con la “adaptabilidad” de los propios relatos al nivel de la audiencia (Porcar, 2002), es decir, es prioritario que la historia se pueda acomodar al desempeño cognitivo del infante en la lengua extranjera, pero sin caer en desvirtuar el relato al adaptarlo en exceso (Ellis y Brewster, 2014).
Los niños son capaces de entender el sentido general de la historia siempre que esta se acompañe del apoyo tanto visual como de las técnicas que implemente el propio docente (Ellis y Brewster, 2014). Las repeticiones, por ejemplo, son un recurso de incalculable ayuda durante la narración o dramatización de un cuento, ya que la reiteración de palabras o frases claves en la historia facilitan el proceso de interiorización de ese *input* (Krashen, 1981) y permiten reforzar aquellos elementos lingüísticos ya conocidos (Porcar, 2002; Ellis y Brewster, 2014). Durante la narración o dramatización del cuento, es de especial interés la interacción con la audiencia para comprobar su nivel de atención y comprensión. El *feedback* que el docente recibe durante el relato del cuento es inmediato, puesto que los infantes no dudan en poner de manifiesto sus emociones a través de gestos o respuestas verbales (Choo *et al.*, 2020).
3. **Fase de consolidación.** En esta fase del cuentacuentos se llevan a cabo actividades de distinta índole (juegos, manualidades, canciones, etc.) que permiten comprobar al docente que el alumnado ha entendido el desarrollo global del cuento. Rezende Lucarevschi (2016) se refiere al cuentacuentos o *storytelling* como un instrumento pedagógico efectivo que potencia las destrezas del aprendiz en la segunda lengua; por ello, complementar el

relato del cuento con actividades motivadoras en las que el infante desee involucrarse y participar es de vital importancia (Porcar, 2002). Estas actividades, además, dotan de sentido a la historia contada. Recordemos que, a pesar de que las actividades de cuentacuentos favorecen el estímulo de algunas de las destrezas lingüísticas básicas en la lengua extranjera, a estas edades en las que el infante toma un primer contacto con el código extranjero se debe favorecer la implementación de actividades en las que pueda participar e interactuar por medio de respuestas físicas (TPR)⁵ principalmente. De este modo, se fomenta que el aprendiz desarrolle un filtro afectivo⁶ bajo, lo que repercutirá positivamente en su relación con la lengua meta. En resumidas cuentas, la acción e interacción con los cuentacuentos demuestra el compromiso por la pedagogía en el aula (Paley, 2001, *apud* Lisenbee y Ford, 2017).

5. Las actividades de cuentacuentos como primer acercamiento a la cultura meta

Las actividades de cuentacuentos no solo fomentan un primer acercamiento a las lenguas extranjeras, sino también a sus culturas y, por ello, si hay una etapa en la que lengua y cultura deben trabajarse de forma integrada esa es, sin duda, la que nos ocupa, la Educación Infantil. El niño construye a partir de lo que conoce, y todas las experiencias y conocimientos del mundo que le rodea, que percibe como un todo indivisible, deben contribuir a dar sentido a los aprendizajes que realiza. Este principio de globalización

⁵ La metodología Respuesta Física Total –*Total Physical Response* (TPR por sus siglas en inglés)–, acuñada por el Dr. James Asher en 1977, promueve que el usuario de la lengua, a edades tempranas, se comunique de manera no verbal, principalmente por medio de gestos y acciones.

⁶ La hipótesis del filtro afectivo de Stephen Krashen (1981) explica cómo las variables afectivas y emocionales intervienen en el éxito o el fracaso de la adquisición de una segunda lengua.

de los contenidos de aprendizaje debe hacerse extensivo a las lenguas extranjeras y puesto que los contenidos culturales son también contenidos de aprendizaje, lengua y cultura deben formar un todo compacto e inseparable.

La enseñanza de los contenidos culturales se ha centrado, tradicionalmente y en su mayor parte, en la denominada “Cultura con c mayúscula” (Tomalin y Stempleski, 1993; Abello Contesse, 2001; Paricio Tato, 2005) o “cultura formal” (Areizaga, 2001, 2005), es decir, en las manifestaciones artístico culturales más selectas, tales como la literatura, la música o la pintura; en las tradiciones pintorescas, el folklore o las costumbres locales, y en datos relacionados con la historia, la geografía o las instituciones de los países meta, en detrimento de las manifestaciones socioculturales de la vida cotidiana, los valores y las creencias de una comunidad de hablantes, es decir, la “cultura con c minúscula” (Tomalin y Stempleski, 1993; Abello Contesse, 2001; Paricio Tato, 2005) o cultura no formal (Areizaga, 2001, 2005).

A partir de los años 80, sin embargo, con el impulso del enfoque comunicativo y la inclusión de la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa, los contenidos no formales o productos de la cultura con c minúscula adquieren mayor importancia (Abello Contesse, 2001; Rodríguez Abella, 2004; Paricio Tato, 2005), ya que, para comunicarse de forma eficaz con hablantes de otras culturas, es necesario conocer no solo la lengua, sino la sociedad y la cultura de esas comunidades; los aspectos socioculturales de la lengua cobran, ahora, relevancia. La publicación del *MCERL*, en 2002⁷, igualmente, refuerza la visión de la realidad cambiante del mundo que nos rodea y la influencia del contexto en que vivimos (Paricio Tato, 2014); la lengua,

⁷ El Consejo de Europa publicó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en el año 2000. Sin embargo, y puesto que en este trabajo usamos el documento traducido al español, un año después, por el Instituto Cervantes, citamos el documento publicado en el año 2002.

finalmente, se presenta como un instrumento para la comunicación.

Enseñar una lengua como instrumento de comunicación, en consecuencia, significa poner al alumnado en contacto con un mundo culturalmente diferente del propio, al que accede a través de esa lengua, y “por ello, no se puede potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes en una lengua extranjera si no se considera el contenido cultural un componente básico de la misma” (Miquel y Sans, 2004: 6). Esta interdependencia entre las lenguas y sus culturas se puede advertir en los actos de habla más sencillos como saludar o despedirse, con los que se hacen evidentes las diferentes fórmulas de conducta verbal y no verbal asociadas a los mismos, propias de cada hablante.

Sin embargo, y a pesar de esta estrecha relación entre las lenguas y sus culturas, con sus correspondientes repercusiones metodológicas, y de la distinción insistente entre Cultura con mayúscula y cultura con minúscula, el peso de las experiencias de aprendizaje propias, adquiridas a través de los años de formación (Johnson, 1994; Cabaroglu y Roberts, 2000; Herrera Cubas y Pozas Ortega, 2020), sigue presentando un desafío al que no escapa la formación de nuestro futuro profesorado. Sirvan como prueba de ello los datos que explicamos a continuación.

6. Los cuentacuentos como práctica didáctica

Entre las propuestas didácticas presentadas a nuestro alumnado de 3.º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, durante el curso académico 2021-2022, se encontraban las actividades de cuentacuentos, con carácter obligatorio. Para llevarlas a cabo, los alumnos debían elegir, en grupos, un cuento, de entre una selección de títulos decidida previamente, y elaborar una propuesta didáctica completa, con sus correspondientes materiales, dirigida al grupo de escolares de su elección –3, 4 o 5 años de edad–. Los cuentos seleccionados fueron: *The very hungry Caterpillar*, *The*

mixed up chameleon y *The tiny seed* (Eric Carle); *Giraffes can't dance* (Giles Andreae), *Elmer* (David Mckee), *The rainbow fish* (Marcus Pfister), *Room on the broom* (Julia Donaldson), *What's in the witch's kitchen* (Nick Sharrat) y *Ten timid ghosts* (Jennifer O'Connell), estos tres últimos, además, contados a escolares de 4 y 5 años de un centro vecino que participaron en la jornada de cuentacuentos organizada con motivo de la celebración de Halloween.

Finalizadas todas las actividades de cuentacuentos, y como requisito para su calificación, se les solicitó un informe grupal en el que debían explicar las propuestas realizadas, atendiendo, entre otras, a cuestiones, tales como la función comunicativa trabajada, las competencias clave que las actividades diseñadas contribuían a adquirir y desarrollar, y dos preguntas específicamente pensadas para comprobar su comprensión de las actividades de cuentacuentos como instrumento integrador de lengua y cultura: ¿cómo contribuye el trabajo realizado a acercar a los escolares a la lengua meta? y ¿cómo contribuye el trabajo realizado a acercar a los escolares a la cultura meta?

Con respecto a la función comunicativa, del total de 85 alumnos de la asignatura, organizados en trece grupos de trabajo, 31 alumnos eligieron enseñar a los niños a nombrar los animales del mar, de la selva y del zoo; 22, a nombrar las frutas más comúnmente trabajadas en la etapa; 7, a describir, de modo muy sencillo, las partes de una planta; 6, los colores primarios, principalmente, y, por último, 19, a narrar un cuento ordenando viñetas o siguiendo el orden pautado con otros elementos visuales. Por grupos de trabajo, 3 optaron por la función de narrar un cuento; 5, por la de nombrar animales, frutas (3) y colores (1), y el último, por describir las partes de una planta.

En cuanto a las tres competencias clave que, de forma directa, interesan para el trabajo que nos ocupa –la competencia en comunicación lingüística, la competencia en conciencia y expresiones culturales, las competencias sociales y cívicas– el 100% de los alumnos respondió que trabajaron la competencia en comunicación

lingüística haciendo referencia a las destrezas de comprensión y producción de textos orales específicamente y, también, a la comprensión de textos escritos, en el sentido de que los cuentos son narrados por los adultos y constituyen, además, un acercamiento de los escolares a la forma escrita de la lengua, sin que esto signifique, obviamente, que ellos mismos leen.

La misma unanimidad se obtuvo respecto a la competencia en conciencia y expresiones culturales, que, dicho sea de paso, solo mencionaron con referencia a las actividades que demandaban una expresión creativa a través de los diferentes lenguajes –pintar, recortar, decorar, bailar, jugar, imitar, dramatizar o trabajar con plastilina–, es decir, que el propio hecho de contar cuentos no se consideró una forma de desarrollar esta competencia. Otro tanto sucedió con las competencias sociales y cívicas, estrechamente relacionadas con las manifestaciones artístico culturales propias y las de otros países, y con el trabajo en grupo, ya que se fomenta el respeto por las opiniones ajenas y el turno de palabra. Como cabía esperar, solo mencionaron estas competencias para hacer alusión a la organización de los niños en grupos en aquellas actividades que lo demandaban.

En cuanto al cuentacuentos como instrumento para acercar a los niños a la lengua meta, nuevamente un abrumador 100% respondió que, “obviamente”, el cuentacuentos y todas las actividades realizadas antes, durante y después del mismo contribuían a acercar a los escolares a la lengua extranjera, señalando, de nuevo, la función comunicativa trabajada, la competencia en comunicación lingüística y los conocimientos previos sobre los que habían diseñado las actividades para introducir la lengua nueva, principalmente.

Más interesantes, si cabe, fueron sus respuestas sobre la cultura, ya que solamente los cuatro grupos que trabajaron los cuentos *Ten timid ghosts*, *What's in the witch's kitchen* y *Room on the broom* consideraron haber contribuido a transmitir contenidos culturales, en este caso los de la festividad de Halloween y sus elementos

más característicos, y mencionaron estos cuentos como “productos culturales” de los países de habla inglesa. El resto de los grupos, nueve en total, manifestó no trabajar ningún aspecto cultural, específicamente, con su cuento.

Vemos claramente, entonces, que todos los grupos consideraron los cuentos en la lengua extranjera como un medio para la adquisición y el desarrollo de competencias clave y para acercar a los escolares a la lengua meta, no así a su cultura. Sin embargo, el propio hecho de utilizar cuentos ya implica trabajar con productos culturales de primer orden. En cuanto a los que sí manifestaron haber transmitido contenidos culturales, no parece arriesgado especular que lo hicieron por tratarse de cuentos con una temática claramente “cultural”, Halloween, que clasificaríamos como “Cultura con c mayúscula”. Todos los elementos de la cultura con c minúscula presentes en los cuentos –los valores, las normas de cortesía, las costumbres, los personajes y su vestimenta, la estructura narrativa del cuento y la propia lengua, por mencionar algunos– no parecen constituir contenido cultural.

Cabe preguntarse, entonces, hasta qué punto es relevante esta distinción entre cultura formal y no formal, o Cultura con c mayúscula y cultura con c minúscula en la formación de los futuros egresados de Educación Infantil, y en la de los propios escolares de la etapa. Si atendemos a las propuestas de Miquel y Sans (2004) respecto a los aspectos que deben guiar nuestra reflexión lingüística y cultural, parece evidente que sí:

- Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural.
- Al poner en contacto distintas culturas, la meta y la propia, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias.

- Hay que huir de los tópicos y los estereotipos y ofrecer un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas (Miquel y Sans, 2004: 11-12).

En la misma línea, Tomalin y Stempleski (1993) proponen cinco principios de tipo práctico que deben guiar la enseñanza del contenido cultural. Citamos, a continuación, los que consideramos relevantes para el asunto que nos ocupa: acceder a la cultura a través de la lengua; hacer de la cultura una parte integral de toda lección; tratar de que todos los niveles adquieran una comprensión intercultural, es decir, sensibilizar sobre la cultura propia y la ajena; y reconocer la influencia de los elementos culturales en la conducta propia y ajena.

Paricio Tato (2011), igualmente, afirma que la enseñanza de una lengua extranjera va más allá de proporcionar competencia comunicativa y que el desarrollo de la dimensión intercultural –que comparte las características de la competencia pluricultural del *MCERL Complementario* (Instituto Cervantes, 2021) que mencionamos anteriormente– implica: 1) proporcionar al alumnado competencia cultural y competencia lingüística; 2) prepararlo para la interacción con gente de otras culturas; 3) capacitarlo para que comprenda y acepte distintas perspectivas, valores y comportamientos; 4) ayudarlo a entender esa interacción como una experiencia enriquecedora.

Ahora bien, es necesario aclarar que estas metas y principios, con los que todos los autores coinciden, deben acompañarse, en el caso de los futuros docentes de esta etapa, de una conciencia clara de la responsabilidad y las limitaciones obvias que implica propiciar un primer acercamiento de los escolares a una lengua extranjera y su/s cultura/s, donde debe primar el uso de la lengua meta en el aula para proporcionar al aprendiz el *input* suficiente y necesario que lo ayude a progresar en el aprendizaje. Este es un factor determinante en la formación de los futuros egresados, ya que los aspectos de reflexión y comparación consciente de

similitudes y diferencias entre las lenguas y sus culturas que se proponen, por dar un ejemplo, no proceden aquí por parte de los escolares. Lo que interesa, verdaderamente, es acercar a los niños a la lengua y la cultura metas de un modo lúdico y motivador, con una conciencia clara por parte del docente de lo que pueden constituir estereotipos y clichés para evitarlos, y promover la inclusividad, el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales, así como la igualdad entre personas; en definitiva, acercarlos a una lengua y sus culturas, entendidas estas como *cultura sin más*.

7. La teoría en y desde la práctica

Dentro de las actividades formativas que se llevan a cabo en la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés, como se explicó anteriormente, se contempla la realización de talleres específicos de diseño de materiales y cuentacuentos donde enseñamos a nuestro alumnado cómo hacer uso del cuento como herramienta para favorecer un primer acercamiento a la lengua y a la cultura metas, de una manera dinámica, contextualizada y significativa en Educación Infantil. En estos talleres, ofrecemos al alumnado una experiencia inmersiva desde la propia práctica, es decir, les contamos un cuento, con los recursos y materiales necesarios, tal como lo haríamos con los niños de la etapa de Infantil. De este modo, propiciamos la reflexión del futuro docente sobre las técnicas empleadas desde una perspectiva más experiencial, dinámica y participativa.

Una vez finalizados los talleres, el alumnado de la asignatura prepara su propio cuentacuentos y actividades aplicando las técnicas y los recursos más apropiados a tal fin, bajo la supervisión y orientación del profesorado. Las tareas a realizar incluyen no solo la adaptación del contenido y la lengua de la historia, sino también el empleo de técnicas metodológicas como las repeticiones, el uso de cognados, los cambios de voz, el apoyo gestual

y visual, las marionetas, *flaschards*, disfraces, objetos, etc. para asegurar la comprensión global del relato.

Finalizado este trabajo, cada grupo de estudiantes presenta el cuentacuentos y las actividades diseñadas a sus compañeros de aula. Aunque, *a priori*, este tipo de práctica docente suscite cierta incredulidad, lo cierto es que, más allá de contar un cuento y plantear una serie de actividades a sus iguales, el aula se convierte, tanto para el alumnado del grado como para los docentes a cargo de la asignatura, en un laboratorio con las condiciones idóneas para reflexionar, comentar y depurar las técnicas de cuentacuentos trabajadas en la asignatura.

Como ya explicamos, cada año realizamos en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna las jornadas de cuentacuentos en inglés “Pequeños visitantes”. En esta última ocasión, y aprovechando la festividad de Halloween como pretexto para acercar a los niños a la lengua y la cultura, se llevaron a cabo sesiones de cuentacuentos, talleres de juegos y actividades en distintos puntos de la Facultad. Durante tres horas, los 35 niños y niñas de 4 y 5 años de edad que nos visitaron, y sus tutoras, disfrutaron de todas las actividades preparadas y conducidas por nuestro alumnado, en un ambiente “sobrecogedor” de fantasmas, murciélagos, brujas, calabazas y gatos negros que formaban parte de la ambientación de los espacios, también realizada para la ocasión por nuestro alumnado.

Esta jornada de cuentos, lengua y cultura y, sobre todo, de risas infantiles, sirvió de excusa para abrir las puertas de la institución universitaria a una pequeña, pero importante, parte de la sociedad, así como para acercar la práctica docente real, significativa y contextualizada a nuestros futuros maestros y maestras en formación (Herrera Cubas y Plasencia Carballo, 2021). Lengua y cultura, como apuntábamos al comienzo, son un contenido que no debe fragmentarse o tratarse de forma aislada en ninguna etapa y, muy especialmente, en la que nos ocupa, Educación Infantil. El primer acercamiento de los escolares de edades tempranas

a una lengua extranjera debe, por tanto, comprender exposición a la lengua y a la cultura y las actividades de cuentacuentos son el medio ideal para lograrlo. Ahora sí, *cultura sin más*.

Referencias bibliográficas

- ABELLO CONTESSÉ, C. (2001): “La enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto”, en: *Revista de Enseñanza Universitaria*, N^o Extra, pp. 111-127.
- AREIZAGA, E. (2001): “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, en: *Revista de Psicodidáctica*, n^o 11-12, pp. 157-170.
- AREIZAGA, E., GÓMEZ I. e IBARRA, E. (2005): “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”, en: *Revista de Psicodidáctica*, n^o 10/2, pp. 27-45.
- BORTOLUSSI, M. (1987): *Análisis teórico del cuento infantil*. España, Alhambra.
- CABAROGLU, N. y ROBERTS, J. (2000): “Development in student teachers’ pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme”, en: *System*, n^o 28, pp. 387-402, [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1).
- COLOMER, T., MANRESA, M., RAMADA-PRIETO, L. y REYES-LÓPEZ, L. (2018): *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. España, Editorial Síntesis, S.A.
- CONSEJO DE EUROPA (1997): *Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea* [en línea], URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=ES) [consulta: 13-10-2021].
- CONSEJO DE EUROPA (2000): *El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento* [en línea], URL: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [consulta: 13-10-2021].

- CONSEJO DE EUROPA (2008): *Recommendation CM/Rec (2008)7 to member states on the use of the Council of Europe's "Common European Framework of Reference for Languages" (CEFR) and the promotion of plurilingualism. Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of the Ministers' Deputies* [en línea], URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/recommendations> [consulta: 13-10-2021].
- CHOO, Y. B., ABDULLAH, T. y ABDULLAH, M. N. (2020): "Digital Storytelling vs. Oral Storytelling: An Analysis of the Art of Telling Stories Now and Then", en: *Universal Journal of Education Research*, nº 8 (5A), pp. 46-50, <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081907>.
- ELLIS, G. y BREWSTER, J. (2014): *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. UK, British Council.
- GALLARDO, P. y LEÓN, J. (2008): *El cuento en la literatura infantil*. España, Wanceulen.
- GARCÍA ESTEBAN, S. (2015): "Storytelling como recurso de enseñanza y aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en educación infantil", en: RÁBANO LLAMAS, M. F. y GARCÍA-ESTEBAN, S. (coord.), *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil: aspectos básicos, propuestas y actividades*, pp. 71-89. España, Universidad de Alcalá.
- GHOSN, I. K. (2002): "Four good reasons to use literature in primary school ELT", en: *Journal ELT*, nº 56 (2), pp. 172-179.
- GONZÁLEZ-MARTÍN, M. y QUEROL-JULIÁN, M. (2016): "La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años", en: *Tejuelo*, nº 23, pp. 102-131, <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.102>.
- HERRERA CUBAS, J. y POZAS ORTEGA, N. (2020): "Enseñar en la sociedad de la información y el conocimiento. Creencias acerca de la formación del profesorado de lenguas extranjeras -inglés

- y francés- en Educación Infantil”, en: *Revista Currículum*, nº 33, pp. 129-150, <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.07>.
- HERRERA CUBAS, J. y PLASENCIA CARBALLO, Z. (2021): “Pequeños visitantes para grandes proyectos: Proyecto de innovación para el uso didáctico de los espacios universitarios”, en: *Innovación Docente e Investigación en Educación. Volumen III*, pp. 821-831.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Madrid, Instituto Cervantes.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R., GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., AGUADO ODINA, M. T. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001): *Cuéntame: el cuento y la narración en educación infantil y primaria*. España, UNED.
- JOHNSON, K. (1994): “The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teacher”, en: *Teaching and Teacher Education*, nº 10(4), pp. 439-452, [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8).
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press Inc.
- KRASHEN, S. (1986): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press Ltd.
- LISENBEE, P. y FORD, C. (2017): *Engaging Students in Traditional and Digital Storytelling to Make Connections Between Pedagogy and Children’s Experiences*. New York, Springer.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G. (1996): “La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 25, Enero/Abril, pp. 159-166.
- LÓPEZ VALERO, A., HERNÁNDEZ DELGADO, L. y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2017): “El encabalgamiento escolar y cultural de la

- Literatura infantil”, en: *Álabe, Revista de la Red de Universidades Lectoras*, nº 16, pp. 1-16, <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1>.
- LUQUE AGULLÓ, G. (2011): “Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación”, en: *Porta Linguarum*, nº 15, pp. 233-245, <https://doi.org/10.30827/Digibug.31993>.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en: *redELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, nº 0, pp. 1-13.
- MUÑOZ PRIETO, M. M. y FRAGUEIRO BARREIRO, M. S. (2013): “El papel de los cuentos de hadas en el desarrollo infantil”, en: MARGARIDA RAMOS, A. (coord.), *La familia en la literatura infantil y juvenil: A familia na literatura infantil e juvenil*, pp. 275-283. España, Asociación Literaria Nedro.
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL (2015): *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/70/L.1) 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [en línea], URL: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf [consulta: 22-10-2021].
- PARICIO TATO, M. S. (2005): “La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis”, en: *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, nº 15, pp. 133-144.
- PARICIO TATO, M. S. (2011): “Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el ‘otro’”, en: *Linguarum Arena*, nº 3, pp. 79-89.
- PARICIO TATO, M. S. (2014): “Competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjeras”, en: *Porta Linguarum*, nº 21, pp. 215-226.
- PERDOMO LÓPEZ, C. (2005): “Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria”, en: *Lenguaje y Textos*, nº 23, pp. 149-159.
- PORCAR, C. (2002): “El relato de cuentos en la enseñanza inicial del inglés como lengua extranjera”, en: *1^{er} Congreso “Lenguas y educa-*

- ción*". Mérida (Badajoz) 2001, Junta de Extremadura. Secretaría de educación, pp. 66-68.
- REZENDE LUCAREVSCHI, C. (2016): "The Role of Storytelling in Language Learning: A Literature Review", en: *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, nº 26 (1), pp. 24-44.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. (2004): "El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras", en: *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia*, vol. 2, pp. 241-250 [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf [consulta: 12-12-2021].
- TABERNEIRO SALA, R. (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. España, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- TOMALIN, B. y STEMPLESKI, S. (1993): *Cultural awareness*. Oxford, O.U.P.

Instagram en la escritura de microrrelatos con aprendices de ELE checos y eslovacos

Cristina Rodríguez García

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

e-mail: cristina.rodriguez@phil.muni.cz

 <https://orcid.org/0000-0003-2652-5756>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una experiencia didáctica con la red social Instagram en las clases de Expresión Escrita dentro de los estudios de Grado de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, con aprendices checos y eslovacos. Su finalidad es comprobar hasta qué punto el uso de Instagram actuará como elemento motivador para la publicación de microrrelatos elaborados por los estudiantes durante dos cursos: en 2020-2021, con una enseñanza en línea forzada por la pandemia del coronavirus; y en 2021-2022, con el regreso a la enseñanza presencial. Para ello, se revisará el estado de la cuestión acerca de las redes sociales en la enseñanza de ELE; se presentarán los resultados de la experiencia didáctica; se analizarán sus pros y sus contras; y se aportará una reflexión final sobre el reto que supone incorporar las redes sociales a la enseñanza contemporánea de ELE.

Palabras clave: enseñanza de una segunda lengua; escritura creativa; español lengua extranjera; lingüística; redes sociales

Abstract

The aim of this article is to present a didactic experience with the social network *Instagram* as a part of the subject Writing within the studies of the Bachelor's Degree in Spanish Language and Literature at Masaryk University in Brno, Czech Republic, with Czech and Slovak students. The purpose is to check to what extent the use of *Instagram* will act as a motivating element for the publication of flash fiction written by the students during two academic years: in 2020-2021, with online teaching due to the coronavirus pandemic; and in 2021-2022, with a return to face-to-face teaching. To that end, the current status of research on social media in teaching Spanish as a foreign

language will be reviewed; the results of the didactic experience will be presented; the analysis of its pros and cons will be examined; and the challenge of incorporating social media nowadays into teaching Spanish will be discussed at the end.

Key words: Second language instruction; creative writing; Spanish as a Foreign Language; linguistics; social media

1. Introducción

Este trabajo investiga las posibilidades de explotación de la red social Instagram para la escritura y la publicación de microrrelatos en las clases de español como lengua extranjera (ELE). El estudio se enmarca en las clases de Expresión Escrita, como parte del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, con aprendices checos y eslovacos durante el curso 2020-2021, marcado por una enseñanza en línea forzada a causa de la pandemia del coronavirus, y el curso 2021-2022, marcado por el regreso a la enseñanza presencial después de una prolongada ausencia en las aulas. A su vez, el estudio tiene un doble objetivo: por un lado, compartir los pros y los contras de una experiencia didáctica con dicha red social como elemento motivador para trabajar la escritura creativa en forma de microrrelato; por otro lado, reflexionar sobre el reto que supone incorporar estas herramientas de trabajo a la enseñanza contemporánea de ELE, sobre todo en aquellos contextos de aprendizaje en los que conviven nativos digitales e inmigrantes digitales.

2. Marco teórico

2.1. Internet y las redes sociales en las clases de ELE: estado de la cuestión

La enseñanza de ELE es un campo que no solo refleja la evolución de las distintas tendencias lingüísticas, sino también los cambios

que ha experimentado la sociedad estas últimas décadas con la aparición de Internet y la incorporación a la educación de las nuevas tecnologías y las redes sociales. No se puede negar que tales avances tecnológicos tienen el poder de modificar los patrones de comportamiento. En consecuencia, las costumbres cambian, aparecen nuevas formas de comunicarse y con ello se crean nuevas realidades (Burdová, 2021: 11).

Estas nuevas realidades ya empezaban a gestarse en la década de los años 90 del siglo pasado, tal y como recoge Cruz Piñol (2014) en la revisión de su obra *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera* (2002), una investigación que sería la base de su tesis doctoral sobre las posibilidades de Internet para la enseñanza de ELE. Desde que en 1994 se creara el primer foro de debate en Internet para profesores de ELE, ESPAN-L¹, gracias a una noticia breve publicada en el Boletín de ASELE², los avances tecnológicos no se han detenido hasta la actualidad: correos electrónicos, foros, chats, blogs, wikis, WebQuests, redes sociales, etc. Sin duda, la aparición de la Web 1.0 y de la Web 2.0 como primeras etapas en la World Wide Web supusieron la democratización del contenido digital. En este sentido, sobre la influencia de los blogs, suscribimos las palabras de Torres (2007: 34), ya que: “todos podemos participar leyendo, escribiendo, escuchando, hablando, colaborando, comentando y opinando”. Tal definición de las posibilidades que ofrecían los blogs se extiende a toda la web en la actualidad y enlaza a la perfección con la idea de ciudadano “prosumidor”, un concepto que recoge Álvarez Cerezo (2020: 7) y que alude a “la habilidad de las personas de ser consumidores y a la vez productores de contenido en la red”.

¹ El nombre completo era ESPAN-L (Lista para profesores de español), cuya directora era la profesora Rosalie Sitman del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tel Aviv, Israel.

² Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

La era digital se caracteriza por experimentar constantes cambios a una gran velocidad. Esta realidad ha propiciado que en el mundo de la enseñanza la competencia digital haya pasado a considerarse una competencia clave junto a la comunicación lingüística, la competencia matemática en ciencia y tecnología, aprender a aprender, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la conciencia y las expresiones culturales, así como las competencias sociales y cívicas. Asimismo, el Instituto Cervantes (2018: 27) define las capacidades de las que deben disponer los profesores de lenguas segundas y extranjeras, con un marco de referencia que engloba ocho competencias clave, entre las que se encuentra “servirse de las TIC³ para el desempeño de su trabajo”. A continuación, se recuperan los aspectos específicos que componen tal competencia, así como los deberes del profesorado:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2018: 11).

Por consiguiente, se comprueba que el Instituto Cervantes resalta la necesidad de apoyar a los docentes en su cometido de incluir el componente tecnológico en sus clases, de realizar actividades más dinámicas con las TIC y de mejorar su alfabetización digital. De hecho, en los últimos años, las TIC, que se habían integrado en las aulas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y así desarrollar la competencia digital de alumnos y docentes, han evolucionado y se han orientado hacia diversos usos. Esta evolución ha venido acompañada de un cambio de nomenclatura, de modo que en la actualidad ya se habla de TRIC, TAC y TEP (Nieto y Vergara, 2021).

³ Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante).

Las TRIC son las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación, por lo que suponen una ampliación de las TIC al añadirse la letra “R” de Relación. Este cambio está conectado, precisamente, con el papel que ejercen las redes sociales y su capacidad de compartir experiencias y de crear relaciones interpersonales. Asimismo, las TRIC deben acompañarse de las TAC, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, que se adaptan al contexto educativo y a las necesidades del alumnado, y de las TEP, las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación, para fomentar la creación de contenidos y una interacción entre alumnos y docentes en un plano comunicativo horizontal.

Dentro de las TRIC se sitúan las redes sociales que empiezan a popularizarse a mediados de los años 2000 como nuevas formas de comunicación y de socialización. De repente, comienza una nueva era en la que la forma de establecer relaciones humanas cambia para siempre y se pone al alcance de un clic. Desde entonces hasta ahora, millones de usuarios pasan a contabilizar amigos, compartir fotos, etiquetar a contactos, escribir reflexiones en el muro, tuitear, subir imágenes acompañadas de etiquetas o *hashtags*, crear vídeos en TikTok, etc. Según datos de Kemp (2022), *Digital 2022: Global overview report*, los usuarios activos en redes llegan a 4,62 billones y el tiempo que pasan en ellas supone una media de dos horas y media, tal y como ilustra la figura 1.

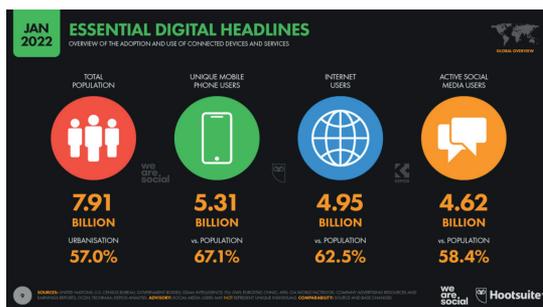


Figura 1. Datos sobre el uso de telefonía móvil, Internet y redes sociales en el mundo en 2022. Fuente: KEMP, S. (2022, en línea)

En cuanto a las preferencias sobre las redes sociales, los datos de Kemp (2022) también indican que en el año 2022 la red más utilizada es Facebook, seguida de YouTube, WhatsApp e Instagram, tal y como se aprecia en la figura 2.

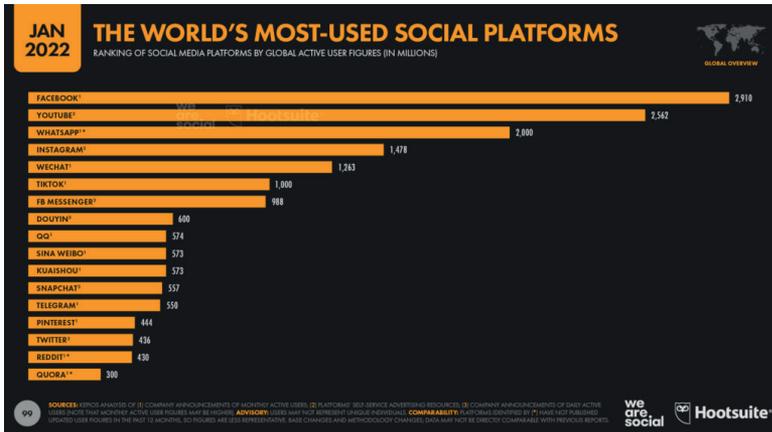


Figura 2. Datos sobre las redes sociales más usadas en el mundo en 2022. Fuente: KEMP, S. (2022, en línea)

Respecto a la bibliografía disponible sobre redes sociales y ELE, las primeras investigaciones se centran en los retos de la época para integrarlas en las clases de lengua. Sería el caso del artículo de Cruz Moya (2011), en el que examina la relación entre redes sociales y estudiantes, profesores, entornos de aprendizaje y planificación docente. Sin eludir los prejuicios que podían existir en aquella época en torno al uso de redes sociales en las clases, la autora propone una reflexión para integrarlas en los procesos de enseñanza, sobre todo en relación con el aprendizaje informal. Más allá van los participantes de la mesa redonda organizada en 2014 en el XXV Congreso Internacional de ASELE con el título “Redes sociales en la enseñanza de ELE”, moderada por Juan Carlos Díaz Pérez. En ella los ponentes, Paz Bartolomé Alonso, Roberto Cuadros Muñoz y Mar Galindo Merino, discuten de cuestiones tan variadas como el mundo ELE en la sociedad digital; la expe-

riencia docente y las redes sociales como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje; el alcance de las redes sociales en la enseñanza del español; o el futuro de las redes sociales en la enseñanza de ELE.

También es destacable la comunicación de García-Romeu y González Lozano (2014), como parte del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo, en la que examinan la dimensión didáctica de las redes sociales en el aula de ELE para conectarla con el perfil del aprendiz del siglo XXI, tal y como remarcan:

Los aprendices del siglo XXI esperan tener oportunidades para compartir, crear, hacer, deshacer y participar a través de internet. Creemos necesario aprovechar esta demanda para favorecer la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, fortalecer el componente afectivo a través del reconocimiento social en la red, desarrollar la literacidad crítica en internet y promover el empoderamiento de los aprendices (García-Romeu y González Lozano, 2014: 578).

Por lo tanto, las primeras investigaciones sobre las redes sociales en el mundo ELE exploran el lugar que estas deben ocupar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el avance que suponen como medios para practicar muestras de lengua reales y contextualizadas, así como las ventajas que ofrecen al motivar a los aprendices para que se involucren en actividades significativas. Durante estos años también se publican diversos artículos académicos centrados en algunas de estas redes y su aplicación a la enseñanza de ELE. Por motivos obvios de espacio, no se pueden citar todas las obras disponibles, pero se remite a la bibliografía final de Álvarez Cerezo (2020: 49-60) para encontrar referencias concretas de trabajos sobre el uso de Facebook, Twitter y Whatsapp en las clases de ELE. Ya que la red social escogida para el presente artículo es Instagram, seguidamente se dedica un apartado a sus aportaciones a la enseñanza de ELE.

2.2. Instagram en la enseñanza de ELE

Instagram es una red social de fotografías que nace en Estados Unidos en el año 2010. Al principio es lanzada únicamente para dispositivos Apple, pero desde 2012 ya es compatible para Android, momento en que la red social es comprada por Facebook. Según datos de Kemp (2022), en la actualidad Instagram cuenta con 1,45 billones de usuarios en el mundo:

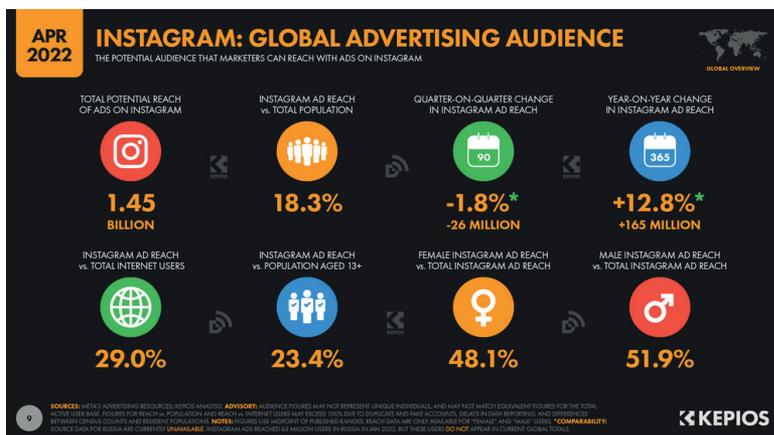


Figura 3. Datos sobre la audiencia global de Instagram en 2022. Fuente: KEMP, S. (2022, en línea)

El objetivo de Instagram es que los usuarios suban fotos desde su móvil y puedan comentarlas. Esta red social ofrece dos tipos de cuentas: pública, en la que todo el mundo puede ver y comentar las publicaciones, o bien privada, en la que el usuario debe dar permiso para que otro usuario acceda a su contenido. Además de las fotografías, también se pueden subir vídeos cortos, conocidos como *reels*, y publicar historias que duran hasta 24 horas, *stories*. Las fotografías pueden ir acompañadas de texto con un límite de 2200 caracteres. Otra de las características más emblemáticas de Instagram es el uso de filtros para las imágenes y de *hashtags*, unas etiquetas con el símbolo de la almohadilla (#) que sirven para

acompañar las fotos y para que los usuarios realicen búsquedas en esta red social. De modo parecido a otras redes, Instagram también cuenta con el botón “me gusta” en forma de corazón.

Si bien otras redes sociales han sido y continúan siendo objeto de artículos académicos y de trabajos de investigación centrados en la enseñanza de ELE, lo cierto es que Instagram no goza de una bibliografía tan extensa, a tenor de las búsquedas realizadas⁴. La publicación más destacada es la de Martín Bosque y Munday (2014) sobre el proyecto “Desafío Instagram ELE (#InstagramELE)” que pusieron en marcha para sus estudiantes de español en Estados Unidos y España. En él proponían etiquetas para cada día del mes con palabras o inicios de frases (#yo, #VivoEn...) con el objetivo de que los estudiantes publicaran sus imágenes. Siguiendo los principios de la Web 2.0, se trataba de una tarea colaborativa en la que otros profesores de ELE también podían participar a través de un cuestionario para que sugirieran otras palabras o inicios de frases de cara a desafíos futuros. Las autoras del proyecto describen en su artículo varios usos de #InstagramELE en diferentes contextos a partir del nivel de los aprendices o de las interacciones entre participantes.

Otras propuestas encontradas en Internet son de carácter más informal, como la entrada en el blog *Redes Sociales en la Enseñanza*, diseñado por Oriol Borrás Gené, en el que dedica un vídeo de 15 minutos a comentar el éxito del “Desafío #InstagramELE”⁵. Todavía dentro de los blogs, se encuentra una entrada sobre Instagram en la enseñanza de ELE del año 2016 en *ECLECTIC, Blog para hablar de la enseñanza-aprendizaje de Lengua Extranjera y el*

⁴ Además de los resultados encontrados en buscadores de Internet, también se han revisado los catálogos de las revistas *redELE* (<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele.html>), *MarcoELE* (<https://marcoele.com/>) y la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/index>) [consulta: 26-05-2022].

⁵ Vídeo disponible en: <https://blogs.upm.es/rsemooc/instagrameme-exito-en-la-aplicacion-de-instagram-en-la-ensenanza-entrevista/> [consulta: 12-06-2022].

uso de las TIC de Joan-Tomàs Pujolà⁶. En ella, el autor presenta brevemente la red social y propone una actividad de escritura colaborativa a partir de una foto subida a Instagram. Asimismo, es posible encontrar una presentación en *slideshare* del año 2019 de José Ramón Rodríguez Martín titulada *El potencial didáctico de Instagram en el aula de ELE* como parte de un Taller didáctico para profesores de ELE en Bruselas⁷. En esta presentación el autor repasa la situación actual del uso de las redes sociales, conecta la red social Instagram con la enseñanza-aprendizaje de ELE y aporta varias ideas para llevar al aula: por ejemplo, con las recetas de cocina, para subir las fotos de los pasos; con el perfil de algún compañero de curso o del profesor de español, para hacer hipótesis sobre los gustos y las aficiones de la persona; o con diversos *hashtags*, para subir imágenes que estén relacionadas (#cuandoes-tuveen, #tienesqueprobar, etc.).

Debido al escaso número de publicaciones encontradas, se considera que todavía hacen falta más investigaciones sobre el impacto de Instagram en las clases de ELE, especialmente para trabajar la escritura, por lo que este artículo espera contribuir a ello.

3. El estudio

El objetivo de este estudio es compartir los pros y los contras de una experiencia didáctica utilizando Instagram como elemento motivador para la escritura y la publicación de microrrelatos en las clases de Expresión Escrita con aprendices universitarios checos y eslovacos. A partir del resultado de la experiencia, se pretende reflexionar sobre el reto que supone incorporar estas herramientas de trabajo a la enseñanza contemporánea de ELE,

⁶ Entrada disponible en: <http://eclcticedu.blogspot.com/2016/02/instagram-en-la-ensenanza-de-ele.html> [consulta: 12-06-2022].

⁷ Presentación disponible en: <https://es.slideshare.net/jramon/potencial-didctico-de-instagram-en-clase-de-ele> [consulta: 12-06-2022].

sobre todo en aquellos contextos de aprendizaje en los que conviven nativos digitales e inmigrantes digitales, como es el caso del ámbito universitario en la actualidad. Para ello, se presentan las siguientes preguntas de investigación: ¿Hasta qué punto la propuesta de publicar los microrrelatos en Instagram actuará como elemento motivador para los aprendices? ¿Tendrá el mismo efecto en los estudiantes que tenían clase en línea durante la pandemia (2020-2021) que en los estudiantes que acudían a clase de forma presencial (2021-2022)?

En este caso se ha escogido la red Instagram como plataforma para publicar los microrrelatos por una serie de ventajas. Al tratarse de una red social tan popular, se presupone que si no todos, la gran mayoría de los alumnos que cursan estudios universitarios estarán familiarizados con ella, ya que probablemente la utilizarán en su día a día. Además, el límite de 2200 caracteres de los textos que acompañan a las imágenes se ajusta a la longitud esperable de un microrrelato. Asimismo, la posibilidad de elegir la foto y los *hashtags* según la temática del microrrelato podría suponer un punto que favorezca la motivación para participar en la actividad.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación

La metodología propuesta para el presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014). Desde este enfoque se ofrecen planteamientos más abiertos, los significados se extraen de los datos y no se fundamentan en la estadística. Por lo tanto, se trata de una investigación de carácter descriptivo con la que las hipótesis se van generando durante el proceso.

4.2. Participantes

Los participantes de esta experiencia didáctica son estudiantes de 1º del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022. En el curso 2020-2021, con las clases en línea debido a la pandemia del coronavirus, se contabiliza un total de 42 estudiantes inscritos en la asignatura: 27 checos y 13 eslovacos; mientras que en el curso 2021-2022, con las clases en forma presencial después de una larga ausencia, se registra un total de 40 estudiantes inscritos: 29 checos y 11 eslovacos. En el momento de cursar la asignatura, los estudiantes cuentan con un nivel B1-B2 de español según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

4.3. Instrumentos de recogida de datos

La experiencia didáctica que se describe pertenece al bloque de Expresión Escrita, que a su vez forma parte de una asignatura más amplia llamada *Jazykový seminář*⁸. Dentro de este bloque se trabajan varios temas relacionados con la escritura en español: la puntuación, la construcción del párrafo, los tipos de textos y sus convenciones, la traducción y la escritura creativa, entre otros. Como parte de la escritura creativa y de la narración, se incluye el microrrelato, que se ha trabajado durante los semestres de primavera de 2021 y de 2022 en una sesión de 100 minutos.

En primer lugar, se ha presentado la definición y las características principales del microrrelato. En segundo lugar, se ha leído un ejemplo de microrrelato, *El dinosaurio* de Augusto Monterroso. En tercer lugar, se ha comentado un decálogo para escribir

⁸ *Jazykový seminář*, traducido como Seminario de lengua, es una asignatura obligatoria formada por varios bloques (Gramática, Léxico, Destrezas y Expresión Escrita) impartida por distintos profesores, tanto checos como españoles.

microcuentos. En cuarto lugar, se han leído algunos microrrelatos redactados por aprendices de ELE de varias nacionalidades. Además, se han identificado y se han comentado las características del microrrelato en estos textos. Por último, se ha propuesto la actividad de que los estudiantes checos y eslovacos escriban su propio microrrelato para ser leído en clase. Una vez leídos, comentados y corregidos en clase, se les ha propuesto la posibilidad de publicar sus textos en Instagram, en la cuenta del Departamento de Español de la Universidad Masaryk de Brno, Hispánicas MUNI @hispanicas.muni⁹. Los aprendices que quisieran, de forma voluntaria, podían enviar su texto a la profesora de la asignatura, junto con la imagen que eligieran para su microrrelato, así como una selección de *hashtags*. Se ha insistido en el carácter voluntario de la publicación de sus textos en la red social, pero a la vez se ha aludido a su componente lúdico, ya que así otros usuarios podrían leer sus creaciones y, quizás, comentarlas. Además, los estudiantes que accedieran a su publicación podían escoger cómo aparecer en la red: de forma anónima, con su nombre completo o bien con su nombre de usuario de Instagram.

5. Resultados

En este apartado se comentan los resultados de la experiencia didáctica con la propuesta de publicar en Instagram los microrrelatos de los estudiantes. A pesar de tratarse de la misma actividad, la participación de los aprendices es muy distinta de un curso a otro, tal y como se aprecia en la tabla 1 con los datos más relevantes de la experiencia didáctica.

⁹ Enlace disponible en: <https://www.instagram.com/hispanicas.muni/> [consulta: 13-06-2022].

Expresión escrita	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Nº de alumnos en la asignatura	42	40
Microrrelatos entregados en clase	40	36
Microrrelatos entregados para <i>Instagram</i>	29	11

Tabla 1. Datos de participación en la publicación de microrrelatos en Instagram.
Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que en el curso 2020-2021 había 42 alumnos inscritos en el bloque de Expresión Escrita, de los cuales 40 entregaron su microrrelato en clase para ser leído y comentado y 29 aceptaron la posibilidad de publicar su texto en Instagram. En cambio, durante el curso 2021-2022 había 40 alumnos inscritos, de los cuales 36 entregaron su microrrelato en clase y solamente 11 quisieron publicarlo en Instagram.

A continuación, se recuperan algunos ejemplos de microrrelatos publicados en Instagram:

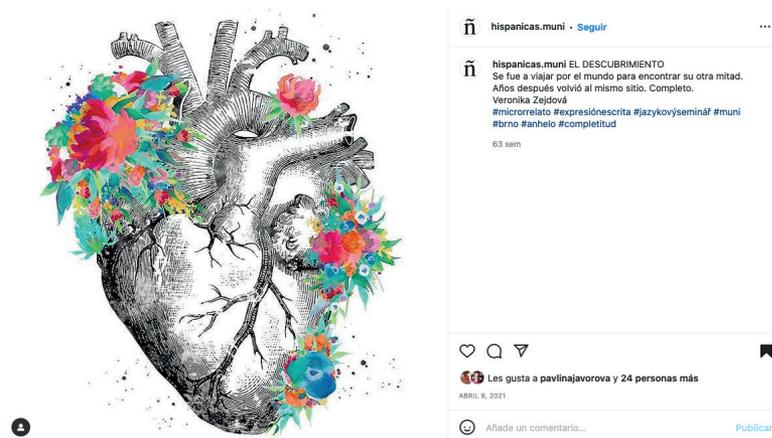


Figura 4. Ejemplo de microrrelato del curso 2020-2021. Fuente: @hispanicas.muni

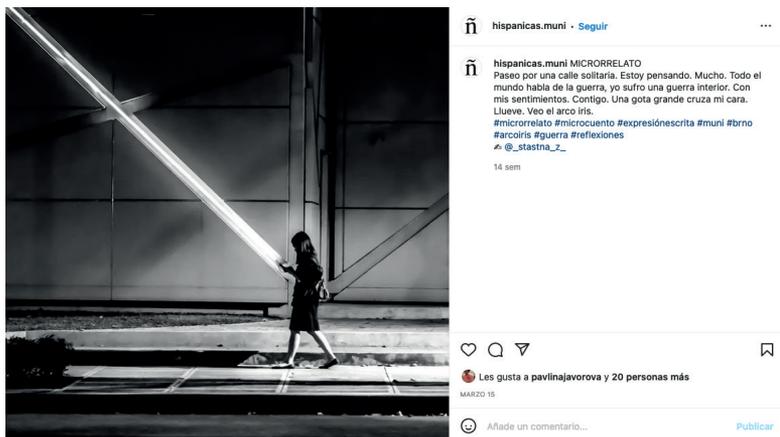


Figura 5. Ejemplo de microrrelato del curso 2021-2022. Fuente: @hispanicas.muni

6. Discusión

En este apartado se interpretan los resultados obtenidos con la experiencia didáctica, se recuperan los objetivos planteados al inicio y se responde a las preguntas de investigación.

6.1. Pros y contras de la experiencia didáctica

El uso de Instagram para publicar los microrrelatos se ha presentado como una posibilidad atractiva y moderna, en consonancia con la época digital en la que todo el mundo se encuentra, que, además, ha respetado los distintos tipos de sociabilidad de los aprendices. Ya que la publicación de los microrrelatos se ha planteado como una actividad voluntaria, solo aquellos que lo deseaban han visto su texto publicado en la red social. Además, los aprendices tenían la opción de añadir su nombre, o bien su usuario de Instagram, o, incluso, de que el texto apareciera de forma anónima para evitar cualquier manifestación de ansiedad. Se considera que tales elementos han fomentado la motivación extrínseca por evitar la monotonía de las actividades de expresión escrita, que

en su mayoría no tienen una exposición pública y suelen quedar limitadas al contexto de la clase. Asimismo, la oportunidad de que los aprendices hayan buscado y seleccionado una imagen que acompañara al texto también ha conectado con su creatividad, del mismo modo que el uso de *hashtags* como marcadores para categorizar los elementos del microrrelato.

Si bien todos estos elementos se podrían considerar como los pros de la experiencia didáctica, lo cierto es que también se han detectado algunos puntos que se han convertido en contras. Como muestra, el grado de participación en la publicación de los microrrelatos ha sido bastante desigual de un curso a otro. A pesar de haber contado con un número similar en los microrrelatos realizados en clase, no todos los aprendices han manifestado el mismo interés en que se publicaran en Instagram. Si en el curso 2020-2021 se publicaron 29 microrrelatos, en el curso 2021-2022 tan solo se recibieron 11 textos. ¿A qué pueden deberse tales resultados? A partir de estos datos y de la experiencia semanal de trabajo con estos aprendices, se proporcionan algunas reflexiones.

En primer lugar, la mayoría de los aprendices desconocía que el Departamento de Español de la Universidad Masaryk de Brno contaba con su propio Instagram, lo que ha podido jugar como un factor de baja motivación, dada la poca familiaridad con el contenido de la cuenta @hispanicas.muni. En segundo lugar, otro factor en contra podrían ser las limitaciones de la experiencia didáctica, debido a que los aprendices no publicaban directamente sus textos en la red, sino que debían mandárselos a la profesora de la asignatura, junto con la foto y los *hashtags*, para que ella, como administradora de la cuenta, publicara los microrrelatos. Al tratarse de la cuenta oficial del Departamento, resultaría poco factible proporcionar la contraseña de acceso a todos los estudiantes para que ellos mismos publicaran sus textos. Por este motivo, la vía más rápida y segura era que la profesora actuara de mediadora y se encargara de las publicaciones. En tercer lugar, no todos los aprendices tenían su propia cuenta en Instagram, de

modo que su nivel de motivación podría no ser el mismo que el de aquellos estudiantes que conocen y utilizan con regularidad esta red social.

6.2. Preguntas de la investigación

Una vez expuestos los pros y los contras de la experiencia didáctica, se recuperan las preguntas de la investigación para ofrecer algunas respuestas.

- ¿Hasta qué punto la propuesta de publicar los microrrelatos en Instagram actuará como elemento motivador para los aprendices?

En la tabla 1 los datos de participación en la publicación de microrrelatos en Instagram indican que durante el curso 2020-2021 el interés fue mayor, con 29 microrrelatos publicados, frente al curso 2021-2022, con tan solo 11 textos. Al margen de las reflexiones proporcionadas en el apartado anterior, resulta difícil llegar a una conclusión definitiva sin un estudio específico en forma de cuestionario, por ejemplo, sobre la motivación o desmotivación real de los aprendices. Esta sería otra de las limitaciones de la experiencia didáctica, ya que en el momento de comentar en clase la acogida de la publicación de los microrrelatos en Instagram, tan solo algunos aprendices se limitaron a responder con frases como “es una actividad muy divertida”, “nos parece original, nunca lo habíamos hecho en otra clase”, frente a “no tengo cuenta en Instagram” o directamente un silencio absoluto que deja entrever cierta actitud de apatía o de desconcierto ante cualquier evento que se salga de lo habitual. Por ello, en futuras experiencias didácticas de este tipo, se preparará un cuestionario posterior a la actividad para averiguar el grado de motivación que supone publicar los microrrelatos en Instagram.

- ¿Tendrá el mismo efecto en los estudiantes que tenían clase en línea durante la pandemia (2020-2021) que en los estudiantes que acudían a clase de forma presencial (2021-2022)?

Los datos de la tabla 1 indican que no ha tenido el mismo efecto. Durante el curso 2020-2021 la enseñanza era en línea debido a la pandemia del coronavirus. Cabe recordar que incluso antes del inicio de ese curso, todo el mundo ya llevaba como mínimo un semestre de enseñanza en línea forzada por las circunstancias. Así, para los aprendices la publicación de sus textos en Instagram quizás supuso otro acontecimiento más en el mundo virtual en el que todo el mundo se encontraba sin excepción. Muy distinto, sin embargo, es el resultado durante el curso 2021-2022, en el que por primera vez desde la pandemia las clases vuelven a ser presenciales. Estos aprendices son los que muestran un mayor desinterés por ver sus microrrelatos publicados en la red social, lo cual plantea algunas preguntas más. ¿Podría deberse a una necesidad de desvincularse del mundo digital después de dos años de una enseñanza en línea forzada? ¿Podría deberse a una actitud de desinterés general, independientemente de su relación con el mundo digital y las redes sociales? ¿Habría sido la acogida igual si en lugar de publicar los microrrelatos en Instagram se hubiera elegido otra red social, como Twitter o TikTok? ¿Por qué la misma actividad, en el mismo contexto educativo y con grupos de características tan similares ha tenido una respuesta tan distinta? Cada profesor conoce bien a su grupo de aprendices, trabaja con ellos semana tras semana y sabe cuál es la actitud general que tienen en clase, algo que puede corroborar con otros profesores de la misma asignatura y que puede servir para responder a estas preguntas. En este caso particular, se lanza la respuesta de que ha jugado más la idiosincrasia y la actitud del grupo en cuestión que la situación de si las clases eran en línea o en forma presencial.

6.3. Reflexión sobre el reto de incorporar las redes sociales a la enseñanza de ELE

Como objetivo final, queda por reflexionar sobre el reto de incorporar estas herramientas de trabajo a la enseñanza contemporánea de ELE. Si bien las redes sociales forman parte de la época actual, también es cierto que vivimos en un mundo cambiante, de modas pasajeras y con una amplia oferta de plataformas digitales. Además, no se puede obviar la distancia generacional que puede existir entre los aprendices universitarios de ELE, en su mayoría nativos digitales, y sus profesores, en su mayoría inmigrantes digitales. Por ello, existe la posibilidad de que no todos los profesores compartan el mismo entusiasmo por incorporar las redes sociales a la enseñanza o que, incluso, puedan sentir falta de confianza para trabajar con las TRIC, lo cual constituye un auténtico reto en la enseñanza actual. ¿Cómo solventarlo, pues?

Se considera fundamental la gestión de las expectativas y de los resultados de las experiencias didácticas. Una idea de entrada original, como publicar los microrrelatos de los aprendices en una cuenta de Instagram, puede que obtenga una acogida desigual por parte de los estudiantes, como ha sido en este caso. Así, la actitud de los profesores hacia el uso de las redes sociales y de las TRIC se revela muy importante. Algunas sugerencias para fomentar una actitud positiva son la formación continua con cursos, el seguimiento de blogs o canales de YouTube sobre el tema o la participación en webinarios, además de estar en contacto con otros profesores para compartir experiencias, éxitos y fracasos. En estos casos, la comunidad de profesores de ELE puede resultar de gran apoyo para que aquellos profesores más reacios a la tecnología se vayan abriendo a las innovaciones y comprendan el valor añadido que aportan a su labor docente.

7. Conclusiones

En este artículo se ha querido presentar una experiencia didáctica sobre el uso de Instagram para la escritura y la publicación de microrrelatos con aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos. La investigación tenía un doble objetivo: por un lado, compartir los pros y los contras de la experiencia didáctica con Instagram como elemento motivador para trabajar la escritura creativa en forma de microrrelato; por otro lado, reflexionar sobre el reto de incorporar las redes sociales a la enseñanza contemporánea de ELE. Para no repetir toda la información ya presentada, se resumen las principales conclusiones:

- Como pros de la experiencia didáctica se destaca que la publicación voluntaria de los microrrelatos en Instagram ha fomentado la motivación extrínseca de los aprendices por evitar la monotonía de las actividades de expresión escrita, que suelen limitarse al contexto de la clase sin ver la luz. Además, la búsqueda y selección de una imagen que acompañe al texto ha conectado con la creatividad de los aprendices, al igual que el uso de los *hashtags*.
- Como contras se resalta el grado de participación desigual de un curso a otro, motivado, quizás, por la poca familiaridad con la cuenta Hispánicas MUNI, así como el hecho de que los aprendices no han publicado directamente sus textos, sino que lo hacía la profesora, que actuaba de mediadora.
- La propuesta de publicar los microrrelatos en Instagram ha actuado más como elemento motivador con los alumnos del curso 2020-2021 que con los del curso 2021-2022. Las explicaciones a estos resultados se basan en el empirismo del trabajo semanal con los estudiantes, por lo que sería necesario un estudio específico en forma de cuestionario para averiguar el grado de motivación real de los aprendices.
- En cuanto a la influencia de la situación de las clases en línea o presenciales, ha jugado más la idiosincrasia y la actitud de

- cada grupo que la exposición al mundo digital durante y después de la pandemia.
- El mayor reto de incorporar las redes sociales y las TRIC a la enseñanza de ELE radica en el momento actual de transición, con aprendices universitarios en su mayoría nativos digitales, y sus profesores, en su mayoría inmigrantes digitales. Ante esta situación, se considera fundamental la gestión de las expectativas y de los resultados de las experiencias didácticas; aprender de los fracasos; apoyar la formación continua de los profesores de ELE; y mantener una actitud abierta de curiosidad ante los avances tecnológicos.

Por último, como posibles derivaciones y líneas de investigación a partir de este artículo, se propone la posibilidad de realizar un estudio sobre la motivación en forma de cuestionario posterior a la publicación de los microrrelatos en Instagram. Otra propuesta es la comparación en el grado de participación en caso de que los textos fueran publicados por los aprendices desde su cuenta personal, en caso de tenerla, en lugar de la cuenta del Departamento.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ CERREZO, M. (2020): *Las redes sociales en el aula de ELE. Estado de la cuestión*. Memoria de Máster. Universidad de Alcalá [en línea], URL: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/45888/TFM_Alvarez_Cerezo_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulta: 03-06-2022].
- BORRÁS GENÉ, O. (s/f): “#InstagramELE, éxito en la aplicación de Instagram en la enseñanza (entrevista)”, en: *Blog Redes Sociales en la Enseñanza* [en línea], URL: <https://blogs.upm.es/rsemooc/instagramele-exito-en-la-aplicacion-de-instagram-en-la-ensenanza-entrevista/> [consulta: 12-06-2022].
- BURDOVÁ, L. (2021): *Aplicaciones móviles en la enseñanza secundaria de ELE*. Trabajo Final de Máster. Universidad Masaryk de

- Brno, República Checa [en línea], URL: https://is.muni.cz/auth/th/b5g1w/DP-U_Burdova_Lenka.pdf [consulta: 26-05-2022].
- CRUZ MOYA, O. (2011): “Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas”, en: HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, C., CARRASCO SANTANA, A. y ÁLVAREZ RAMOS, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, pp. 205-212 [en línea], URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/571840.pdf>, ISBN: 978-84-616-0311-4 [consulta: 03-06-2022].
- CRUZ PIÑOL, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona, Octaedro.
- CRUZ PIÑOL, M. (2014): “Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet”, en: *Revista MarcoELE*, nº 19 [en línea], URL: <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>, ISSN: 1885-2211 [consulta: 10-06-2022].
- GARCÍA-ROMEU, J. y GONZÁLEZ LOZANO, J. (2014): “Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE”, en: AINCIBURU, M.^a (ed), *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo, 26-28 de junio*. Madrid, Universidad de Nebrija, pp. 577-586 [en línea], URL: https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf, ISSN: 2386-2181 [consulta: 11-06-2022].
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014): *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw Hill Education [en línea], URL: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>, ISBN: 978-1-4562-2396-0 [consulta: 14-06-2022].
- INSTITUTO CERVANTES (2018): “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”, en: *Centro Virtual Cervantes* [en línea], URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

- biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [consulta: 28-06-2022].
- KEMP, S. (2022): “Digital 2022: Global overview report”, en: *We Are Social* [en línea], URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> [consulta: 10-06-2022].
- MARTÍN BOSQUE, A. y MUNDAY, P. (2014): “Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE”, en: AINCIBURU, M.^a (ed), *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo, 26-28 de junio*. Madrid, Universidad de Nebrija, pp. 381-390 [en línea], URL: https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf, ISSN: 2386-2181 [consulta: 11-06-2022].
- NIETO, M. y VERGARA, D. (2021). “La desconocida evolución de las TIC: TAC, TEP y TRIC”, en: *Magisnet, Periódico Magisterio* [en línea], URL: <https://www.magisnet.com/2021/11/la-desconocida-evolucion-de-las-tic-tac-tep-y-tric/> [consulta: 11-06-2022].
- PUJOLÀ, J. T. (2016): “Instagram en la enseñanza de ELE”, en: *ECLECTIC, Blog para hablar de la enseñanza-aprendizaje de Lengua Extranjera y el uso de las TIC* [en línea], URL: <http://eclcticedu.blogspot.com/2016/02/instagram-en-la-ensenanza-de-ele.html> [consulta: 12-06-2022].
- RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. (2019): “El potencial didáctico de Instagram en el aula de ELE”. Presentación en *slideshare* [en línea], URL: <https://es.slideshare.net/jramon/potencial-didctico-de-instagram-en-clase-de-ele> [consulta: 12-06-2022].
- TORRES, L. (2007): “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”, en: *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, nº 16 [en línea], URL: <https://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>, ISSN: 1576-7809 [consulta 11-06-2022].

Redes sociales

Hispánicas MUNI [@hispanicas.muni]. (13 de junio de 2022). *Estudiantes y profesorado de hispánicas en MUNI #hispanicasMUNI*. [Perfil]. Instagram. <https://www.instagram.com/hispanicas.muni/>

La evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera en Eslovenia y la motivación de sus aprendientes

Marjana Šifrar Kalan

Universidad de Liubliana

e-mail: marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

 <https://orcid.org/0000-0002-6289-4164>

Resumen

El artículo presenta de manera sucinta la evolución de la enseñanza de ELE en Eslovenia desde sus inicios en la Universidad de Liubliana y en Secundaria durante los años 80 del siglo XX hasta nuestros días. Se constata una gran popularidad de esta lengua en comparación con otras lenguas extranjeras en todas las etapas escolares –primaria, secundaria y universidad– y se relaciona con la política lingüística de Eslovenia. Se pone de relieve por qué los estudiantes eslovenos de primaria y secundaria se interesan por el aprendizaje del español. Para obtener una visión más amplia, se comparan los resultados de una encuesta eslovena sobre la motivación para estudiar español (Mišmaš, 2021) con otra similar llevada a cabo entre estudiantes polacos (Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza, 2016). Con esta parte pretendemos averiguar si hay diferencias en la motivación para aprender español entre los aprendientes eslovenos y polacos, que representan dos países de la UE donde la enseñanza del español ha ganado mucho terreno en las últimas décadas.

Palabras clave: español como lengua extranjera; lenguas extranjeras en Eslovenia; política lingüística; motivación para aprender español; estudiantes de ELE

Abstract

The article succinctly presents the evolution of Spanish teaching in Slovenia from its beginnings at the University of Ljubljana and in Secondary School during the 1980s to the present day. A great popularity of this language compared to other foreign languages is noted at all school levels – primary, secondary and university – and is related to the language policy of Slovenia.

It highlights why Slovenian primary and secondary students are interested in learning Spanish. To obtain a broader view, the results of a Slovenian survey on the motivation to study Spanish (Mišmaš, 2021) are compared with a similar one carried out among Polish students (Spychała-Wawrzyniak and Sagermann Bustinza, 2016). We intend to find out if there are differences in the motivation to learn Spanish between Slovenian and Polish learners, who represent two EU countries where the teaching of Spanish has gained a lot of ground in recent decades.

Keywords: Spanish as a foreign language; foreign languages in Slovenia; language policy; motivation for learning Spanish; students of Spanish

1. Introducción

Desde los tiempos más remotos, el pueblo esloveno, por encontrarse en la encrucijada entre el mundo eslavo, latino y germánico, ha estado en comunicación continua y directa con lenguas y culturas ajenas. El mundo hispánico, sin embargo, no se encontraba entre estos contactos inmediatos, lo que explica también la tardía entrada del español a nuestro espacio. No obstante, por muy lentos y modestos que fuesen los inicios, se puede afirmar que en la actualidad contamos con una presencia sólida del español en el ámbito esloveno, sobre todo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Nos proponemos presentar de manera sucinta la evolución de la enseñanza de ELE en Eslovenia desde sus inicios en la Universidad de Liubliana y en Secundaria durante los años 80 del siglo XX hasta nuestros días. Se expondrán datos cuantitativos sobre la popularidad de esta lengua en comparación con otras lenguas extranjeras (LE) en todas las etapas escolares –primaria, secundaria y universidad– y se relacionará con la política lingüística de Eslovenia. Se pondrá de relieve por qué los estudiantes eslovenos de primaria y secundaria se interesan por el aprendizaje del español. Para obtener una visión más amplia, los resultados de una encuesta eslovena sobre la motivación para estudiar español (Mišmaš, 2021) se comparan con una encuesta similar llevada

a cabo entre estudiantes polacos (Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza, 2016). Con esta parte pretenderemos averiguar si hay diferencias en la motivación para aprender español entre los aprendientes eslovenos y polacos que representan dos países de la Unión Europea (UE), donde la enseñanza del español ha ganado mucho terreno en las últimas décadas. Este análisis permite comprender mejor la situación actual del español en Eslovenia, profundizar en el conocimiento de las razones por las que se estudia español, así como indicar posibles desarrollos para el futuro.

Antes de proceder con la perspectiva eslovena, cabe contextualizar el español en el marco europeo. Después de América, Europa es el continente en el que más se habla y se estudia español. En Europa el español es una de las 24 lenguas oficiales de la UE y la cuarta más usada, con un 8 % de hablantes nativos, situándose después del alemán (20 %), el francés (15 %) y el italiano (13 %) (Loureda Lamas *et al.*, 2020: 9). En los países europeos estudian español más de cinco millones de personas, y una modesta parte la representan los estudiantes eslovenos.

2. La enseñanza de español en Eslovenia: antes y ahora

Según Oga-Baldwin *et al.* (2017: 2), aprender una lengua extranjera (LE) representa para los estudiantes de todos los niveles educativos un proceso mediante el cual complementan su crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional. Por esa misma razón, ofrecer la posibilidad de aprender varias LE en todas las etapas educativas se ha convertido en una meta fundamental de muchos programas escolares.

Este apartado aborda la enseñanza de ELE en el currículo esloveno: escuela primaria (9 años), secundaria (3 o 4 años) y universidad. Se subraya el papel del Departamento de Lenguas y Literaturas Romances de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana como la entidad principal del desarrollo profesional de hispanistas y de la formación de profesores de español

desde el año 1981. Por lo tanto, hacemos la presentación del currículo educativo¹ en sentido inverso, es decir, empezando con la enseñanza del español primero en la universidad, después en secundaria y, finalmente, en primaria.

2.1. Universidad

Como señala Trenc (2017: 175), la historia del interés por el español está vinculada a la tradición de los estudios románicos en la Universidad de Liubliana, cuyo arranque definitivo coincidió con el inicio de la actividad académica de la Universidad en 1919 y la fundación del Departamento de Lenguas Romances en la Facultad de Filosofía y Letras. Con algunas iniciativas de cursos extracurriculares y lectorados de español, la Filología Hispánica se asentó y ganó plena autonomía como carrera universitaria muchos años más tarde. Su impulsor y pionero, Mitja Skubic (2010: 37), subraya en su monografía sobre las lenguas romances en Eslovenia que el deseo de aprender lenguas romances fue mucho más antiguo que la posibilidad de estudiarlas. A la filología italiana y francesa, la hispánica se une en el año 1972 en forma de lectorado y, finalmente, en 1981 como filología.

Por ser una carrera novedosa y única en el ámbito universitario esloveno, en los primeros años el interés sobrepasó las capacidades del Departamento, lo que exigió la implementación de *numerus clausus*, es decir, un número de plazas reducido y controlado con ciertos criterios aprobados por el Ministerio de Educación que favorecían a los candidatos con conocimientos previos de español. Consecuentemente, esto elevó el nivel en todas las asignaturas de Filología Hispánica y ha permanecido así hasta hoy en día, pues casi todos los estudiantes del primer año de grado acceden con un nivel B1 de español.

¹ Nos referimos a la enseñanza reglada pública que en Eslovenia prevalece en todos los niveles.

Paralelamente, en la década de 1990 empieza a difundirse el español en la enseñanza secundaria con los primeros profesores formados en la Universidad de Liubliana. Además, en 1995 se implementa el examen de bachillerato nacional que desempeña el doble papel de un examen de dominio y de selectividad, cuya parte constituyente presenta también el español como una de las lenguas extranjeras que los jóvenes pueden elegir.

Resumiendo, una carrera universitaria exótica se ha convertido en una carrera de nivel y sujeta a la selectividad. Su popularidad expresada por el número de los estudiantes desde el año académico 1990/91 hasta el 2019/20 se puede observar en el Gráfico 1, que muestra el número de los estudiantes de Filología Hispánica en comparación con el número de estudiantes de otras filologías de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana, la única que ofrece español como carrera universitaria. Cabe añadir que los números reflejan las plazas reducidas y controladas por el Ministerio de Educación, ya que los estudiantes tienen la matrícula gratuita tanto para el grado como para los programas de máster en toda la Universidad de Liubliana.

A pesar de esto, se pueden observar ciertos altibajos que tienen tendencias similares en todas las filologías. Los últimos cinco años representan cierta estabilidad, aunque con menos estudiantes que en la primera década de este siglo, la época de “renacimiento” de lenguas, apoyada también por el Consejo de Europa y sus múltiples proyectos y promociones de plurilingüismo, entre ellas, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002).

Evidentemente, la Filología Inglesa lidera la clasificación debido a su estatus de LE1; en segundo lugar está el alemán que tiene mucha tradición en el contexto escolar y económico esloveno. El liderazgo en las lenguas romances del francés en el s. XX se sustituye por el español en el s. XXI y, con la creciente dinámica de matriculación, permanece hasta actualidad como la tercera

filología según el número de los estudiantes². Esta misma situación se da en Alemania, donde el español es también la tercera filología extranjera con más alumnos después de la inglesa y la francesa (Loureda Lamas *et al.*, 2020: 136). Esta posición del español en Eslovenia es fruto de un abanico de factores muy variados y complejos, internacionales y locales, que ha experimentado el español en el ámbito académico en los últimos cuarenta años, en los que, partiendo desde cero, se ha logrado crear un departamento muy involucrado local e internacionalmente. Coincidimos con Trenc (2021: 409) en que esto se debe a una combinación favorable de diversos factores socioculturales, demográficos y relativos a la política lingüística del país, así como a las motivaciones personales de muchos filólogos, impulsores de los estudios hispánicos, y a las generaciones de estudiantes y profesores que en los últimos 40 años han contribuido a su consolidación actual.

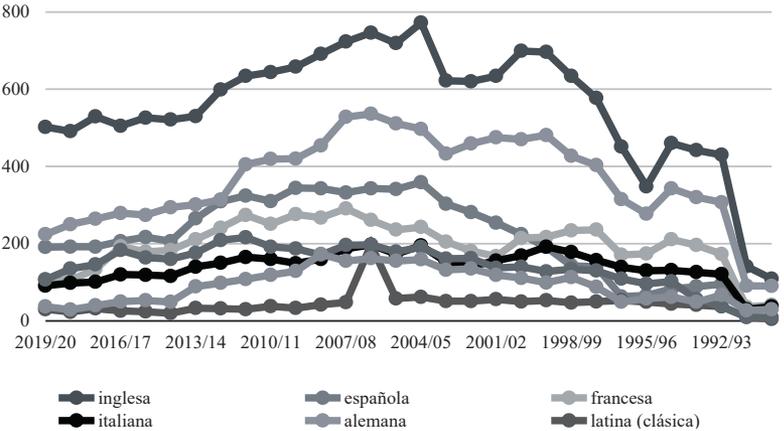


Gráfico 1. Número de estudiantes de grado y de máster en las filologías en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana de 1990/91 a 2019/20. Fuente: Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia (en línea)

² En el gráfico se puede observar también la comparación del número de estudiantes de Filología Italiana, Rusa, de Lenguas Clásicas y Lenguas Eslavas de los Balcanes.

En cuanto a la evolución académica, cabe mencionar una dinámica actividad profesional por parte del personal académico de las cátedras de Filología, Letras y Didáctica del Español: en el año 1996 se defendió el primer doctorado en Literatura Hispana, un año después, el en Lengua Española, y en el año 2011, el en Didáctica de ELE, lo que representa tres cátedras en la actualidad. Asimismo, la mayor internacionalización del espacio académico y económico europeo ha supuesto un gran impulso. Prueba de ello es un intercambio muy dinámico a través del programa Erasmus+, tanto entre los estudiantes como entre los profesores. No hace falta mencionar la creciente importancia del español en el mundo global. Según el recuento de hace un par de años, casi 800 personas se licenciaron en nuestro programa universitario (pre y post Bolonia) de Filología Hispánica (Šifrar Kalan, 2019).

2.2. Secundaria

En el sistema educativo esloveno, a los nueve años de Primaria obligatoria, le sigue la enseñanza secundaria optativa. Consiste en formación profesional de tres o cuatro años y una formación preuniversitaria de cuatro años llamada *Gimnazija* que incluye el bachillerato (la edad de estos estudiantes es de entre 15 y 19 años). En la formación profesional solo es obligatorio el inglés, mientras que en la formación preuniversitaria es necesario elegir otra LE con una carga lectiva más reducida (alrededor de 420 horas en cuatro años de secundaria), algunas escuelas ofrecen también currículos con LE3. En los años 80 y 90 del siglo pasado eran muy escasos los centros de Secundaria que ofrecían español; sin embargo, con la formación del profesorado hemos conseguido elaborar una red de español que brinda la oportunidad a los jóvenes de aprender español independientemente de su ubicación. Según la Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia (en línea), los jóvenes eslovenos de enseñanza secundaria aprenden un promedio de 1,5 LE, con lo cual nos ubicamos por encima de la media de la UE.

A continuación, presentamos el papel del español en relación con otras LE en la enseñanza secundaria preuniversitaria (*Gimnazija*) desde el punto de vista del número de estudiantes (se trata de los números oficiales de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia). En el Gráfico 2 se presenta la distribución de los aprendientes de seis LE2, o en algunos casos LE3, que se pudieron elegir (según la política de cada escuela y la disponibilidad del profesorado) en el año escolar 2019/20. No hemos incluido el inglés, ya que se trata de LE1 y es una lengua obligatoria. La distribución es muy similar al ámbito universitario: el inglés ocupa el primer lugar; el alemán, el segundo (61 %) y el español, el tercero (14 %), seguido por el italiano, el francés, el latín y el ruso. Al comparar el papel del español en la enseñanza secundaria en Eslovenia y en Alemania, vemos que coincide en los dos países en el tercer lugar (Loureda Lamas *et al.*, 2020: 21).

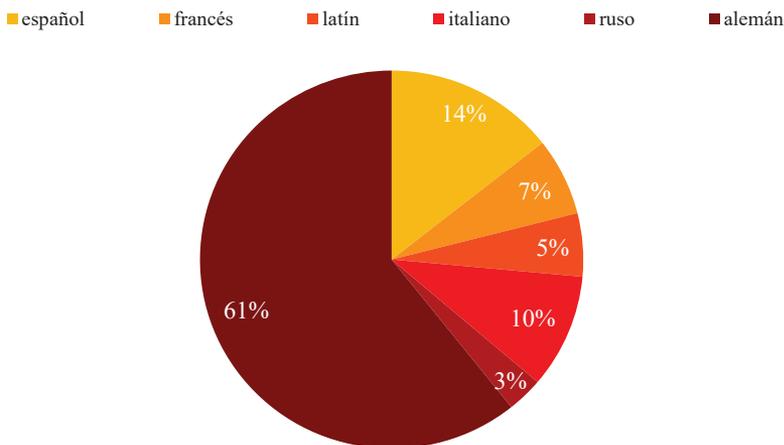


Gráfico 2: Distribución de los aprendientes de seis LE2 o LE3 en Secundaria preuniversitaria (*Gimnazija*) 2019/20. Fuente: Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia (en línea)

En la Tabla 1, que se basa en los datos de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia, presentamos la evolución de esta distribución de LE1 (inglés) y de LE2 o LE3 desde

2008/09 hasta 2019/2020. A pesar de las generaciones más pequeñas, el número de aprendientes de español ha permanecido alrededor de 4000, lo que en 2008/09 representaba un 11 %; sin embargo, en la actualidad esta cifra supone un 14 % de la cantidad total de aprendientes. Por lo que respecta al número de estudiantes de alemán, italiano y francés, el porcentaje ha ido decayendo en los últimos diez años: el alemán ha pasado del 65 % al 61 %; el francés, del 10 % al 7 %; y el italiano, del 11 % al 10 %. En cambio, las lenguas menos representadas (el latín y el ruso) han visto incrementado el número de aprendientes.

LE	2019/ 20	2018/ 19	2017/ 18	2016/ 17	2015/ 16	2014/ 15
inglés	24.954	24.676	24.951	25.606	26.617	27.623
español	3976	3596	4881	3306	3429	3655
francés	1833	1785	2096	1302	2451	3037
latín	1492	751	1254	1304	581	1181
italiano	2696	2642	2726	2888	2868	3434
ruso	839	744	1271	727	777	736
alemán	16.764	16.710	17.052	17.971	18.367	18.252
húngaro	/	59	/	60	70	81
LE	2013/ 14	2012/ 13	2011/ 12	2010/ 11	2009 /10	2008/ 09
inglés	28.979	29.449	31.243	32.432	34.002	33.225
español	3867	3947	4086	4088	3882	3537
francés	3241	3505	3328	3437	3505	3491
latín	1335	929	1401	1410	1442	876
italiano	3550	3526	4106	3783	4394	3911
ruso	713	646	604	555	449	338
alemán	18.802	19.811	20.713	21.737	23.401	23.385
húngaro	4	4	3	5	2	/

Tabla 1: Número de estudiantes que aprenden LE en Secundaria (Gimnazija) (2008/9-2019/20). Fuente: Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia (en línea)

En la Tabla 2³ se puede observar la cantidad exacta de aprendientes de español en el programa preuniversitario (*Gimnazija*) desde 1990/91 hasta 2019/20⁴. Los números de los aprendientes muestran que se produce una evolución y expansión del español después de sus inicios en las escuelas eslovenas en los años 90 y la primera década de este siglo. Los motivos por los que los adolescentes eligen español como LE2 o LE3 se explicarán en el capítulo tercero.

Año	1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96
N	304	239	53	147	232	191
Año	1996/ 97	1997/ 98	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02
N	288	344	381	391	599	896
Año	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08
N	1183	1410	1838	2532	2914	3410
Año	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13	2013/ 14
N	3895	4417	4661	4571	4468	4393
Año	2014/ 15	2015/ 16	2016/ 17	2017/ 18	2018/ 19	2019/ 20
N	4250	3628	3644	5359	4146	4567

Tabla 2: *Número de estudiantes que aprenden ELE en Secundaria (Gimnazija) (1990/91-2019/20)*. Fuente: Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia (en línea)

Una de las aportaciones cruciales en la enseñanza de español sistematizada e institucionalizada ha sido su inclusión en el exa-

³ Los datos de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Eslovenia difieren levemente de los del Ministerio de Educación.

⁴ La recopilación de los datos coincide con el inicio de Eslovenia como un país independiente.

men nacional de bachillerato (esl. *matura*) a partir de su primera convocatoria en el año 1995. La comisión nacional de español, compuesta por cuatro profesores (anteriormente por cinco), ha contribuido enormemente al desarrollo de la enseñanza de español hasta equiparlo al resto de LE que se enseñan en Eslovenia. El examen de bachillerato, cuya estructura incluye todas las destrezas (también la de expresión oral), ha tenido una influencia muy positiva (ing. *washback effect*) en las clases de español. En el año 2017, tras un proyecto de tres años en el que colaboró una docena de profesores de español eslovenos, el examen nacional de bachillerato de español obtuvo el certificado internacional de nivel B1 (Bitenc Peharc, 2017).

2.3. Primaria

La enseñanza del español está menos consolidada en Primaria que en Secundaria. Mientras que la política lingüística en la enseñanza secundaria ha sido estable y previsible con una actitud abierta plurilingüe, la política lingüística en la enseñanza primaria ha estado sometida a muchos cambios y discusiones. Después de la reforma de la enseñanza primaria en 1996, la primera LE (mayoritariamente inglés y, en algunos casos, alemán por la cercanía a la frontera con Austria) se introdujo a una edad más temprana y la LE2, en los tres últimos cursos de los nueve de primaria (antes muy pocas escuelas ofrecían LE2). La pregunta clave en los debates nacionales ha sido si la LE2 debería ser obligatoria u optativa. Se han llevado a cabo varios pilotajes, pero todavía no se ha tomado una decisión definitiva a pesar de los grandes intentos de la UE de que cada ciudadano europeo sea capaz de comunicarse en dos LE.

Actualmente, los niños eslovenos empiezan a aprender LE1 (inglés o alemán) en el primer o segundo curso (según la ley, es obligatorio enseñarlo en el segundo curso, pero muchas escuelas han decidido ofrecerlo ya en el primero). En el segundo trienio

(cursos 4-6), las escuelas pueden ofrecer LE2 optativa. Lamentablemente, en la selección de LE2 hecha por el Ministerio de Educación no se encuentra el español, sino que se sigue el criterio de las lenguas de países vecinos (alemán, croata, húngaro, italiano) y un criterio bastante cuestionable de “lenguas de trabajo” de la UE (inglés, francés). En el tercer trienio (cursos 7-9, edades entre 12 y 15), los niños eslovenos tienen que elegir unas asignaturas optativas⁵, entre las cuales se encuentran también doce LE: inglés, alemán, italiano, francés, español, croata, serbio, macedonio, húngaro, ruso, chino y latín. Según los datos del Ministerio de Educación (Straus, 2018: 15), en el 80 % de las escuelas primarias eslovenas se enseña alemán; francés, en el 16 %; español, en el 13,5 %; e italiano, en el 9 %. Según los datos oficiales que hemos obtenido a través de la Oficina de Estadística para el año escolar 2019/20, el porcentaje de alumnos eslovenos que eligieron una de las doce LE en el último trienio fue el siguiente: 77 % alemán; 10 % español; 6 % francés e italiano; 1 %, o menos, ruso, latín, croata y chino. En el caso del español, el número de alumnos ha sido bastante estable en los últimos quince años. En muchas escuelas primarias, donde ya se enseña español en el tercer trienio y las cuales disponen de un profesor de español, hay interés para enseñarlo también en el segundo trienio, pero la limitada selección oficial, mencionada anteriormente, no lo permite.

Para respaldar una política lingüística abierta que aboga por el pluri- y multilingüismo acorde con los documentos europeos, las representantes de profesores de ELE en los encuentros sobre la política lingüística en Eslovenia organizados en 2017 y 2018 propusieron un criterio único para la selección de LE para la enseñanza reglada, a saber: enseñar todas aquellas LE que ya están

⁵ Hay muchos currículos aprobados de asignaturas optativas para el último trienio. Las LE “compiten” con las asignaturas relacionadas con deporte, informática, arte, ecología, etc. Cada escuela hace su propia selección según el profesorado disponible y el interés de los alumnos.

presentes en todas las etapas educativas (Kalenić-Ramšak y Šifrar Kalan, 2017, 2019). Este criterio único todavía no se ha implementado.

Una breve mirada hacia los datos estadísticos sobre el número de aprendientes de español en los tres niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) muestra que el español ha ganado mucho terreno después de sus inicios en las décadas de 1980 y 1990 y se ha convertido en una LE importante y popular en Eslovenia, tanto a nivel universitario como secundario, y en el último trienio de primaria ocupa el tercer lugar, después del inglés y del alemán, según el número de aprendientes de LE. Esto muestra una alta consolidación e integración en todas las etapas educativas, a excepción de las edades tempranas⁶. Al margen de la enseñanza pública reglada, objeto de análisis del presente artículo, cabe añadir que algunas escuelas primarias privadas o concertadas enseñan ELE desde el primer curso.

3. La motivación en los estudiantes eslovenos de ELE

Tal como explica Dörnyei (2001: 1), pueden presentarse muchos argumentos que demuestren que la motivación representa una de las claves fundamentales para dominar una LE. A pesar de la compleja naturaleza de este concepto psicológico y el escaso consenso sobre su rango conceptual de referencia (Dörnyei y Ushioda, 2011: 3), los investigadores coinciden en que la motivación, en su aspecto más básico, marca la dirección y magnitud del aprendizaje o, dicho de otro modo, engloba la elección, la persistencia y el esfuerzo invertido en el aprendizaje (*ibidem*: 4).

⁶ Para formar a los profesores de ELE para la enseñanza temprana, la Asociación Eslovena de Profesores de ELE (SDUŠ), junto con la Cátedra de Didáctica de ELE de la Universidad de Liubliana, colaboró en el proyecto Erasmus+ K2 *Development of Competences of Spanish Language Teachers for Early Language Education in the Digital Age* (DETELEDA) de 2020 a 2022.

Para entender mejor por qué los estudiantes eslovenos de Primaria y Secundaria eligen el español como LE2 o LE3 (ya que tienen esta posibilidad de elección) nos referiremos, en primer lugar, a la investigación de Mišmaš (2021) sobre las razones predominantes para la elección de ELE y, en segundo lugar, a los motivos que les incentivan en mayor medida el aprendizaje de español. El análisis se hace desde el punto de vista de los dos principales tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La autora utiliza como herramienta de investigación el cuestionario de Mackiewicz (2014), quien analiza la motivación de los estudiantes polacos para aprender alemán y lo lleva a cabo en línea con una muestra de 458 estudiantes de ELE de Primaria (8.º y 9.º curso; edades entre 12-14 años) y Secundaria (2.º y 3.º curso; edades entre 16-18 años) de regiones diferentes de Eslovenia. En la muestra prevalecen las chicas (84 % de la muestra) y los estudiantes de enseñanza secundaria (89 % de la muestra), lo que refleja fielmente la realidad eslovena de aprendizaje de español.

Los encuestados valoran el conocimiento de LE como muy importante (71 %) o bastante importante (27 %). En cuanto al interés por lenguas particulares, califican el español y el inglés como las más interesantes (todos los encuestados son estudiantes de español como LE2 o LE3), mientras que como idioma menos atractivo indican el alemán.

Los motivos que más provocan la elección de ELE se sitúan en el marco de la motivación intrínseca: el gusto por el sonido de la lengua (65 %), la satisfacción personal y el deseo de tener un conocimiento general más amplio (42 %), el deseo de poder comunicarse con hispanohablantes (40 %). En cualquier caso, no se puede ignorar la influencia de algunos motivos externos, como, por ejemplo, el hecho de que hasta el 41 % de los encuestados optó por el español porque no quería estudiar alemán y el 38 %, por ser la segunda lengua más hablada del mundo. Así, los resultados revelan que en la mayoría de los encuestados prima un motivo integrador o intrínseco, ya que hay menos estudiantes que tomaron

la decisión a causa de una motivación instrumental o extrínseca. En relación con los resultados, podemos evidenciar que en la elección de ELE entre los estudiantes eslovenos de las escuelas primarias y secundarias prevalece la motivación intrínseca, con una cierta influencia de motivos extrínsecos.

En la siguiente parte del análisis, Mišmaš (2021) investiga los motivos fundamentales que estimulan la continuación del aprendizaje de ELE y deduce de nuevo el tipo de motivación. Los encuestados, en mayor medida, indican que estudian español por el deseo de saber comunicarse con personas hispanohablantes ($\bar{x}=4,1$)⁷, por satisfacción personal y tener un conocimiento general más amplio ($\bar{x}=4,1$), por el gusto por el idioma y por disfrutar del aprendizaje mismo ($\bar{x}=3,9$). Sin embargo, hay bastantes que aprenden español a causa de motivos externos. Las respuestas de connotación extrínseca indican que, entre los motivos instrumentales, domina el deseo de obtener una buena nota ($\bar{x}=3,9$). Es más, este último es elegido por el mayor porcentaje de los encuestados (23 %) como el motivo que más estimula el aprendizaje del español. Esto se debe, probablemente, a la gran importancia de la nota en el sistema escolar esloveno, ya que esta es un factor decisivo en selectividad para entrar en ciertas escuelas secundarias y carreras universitarias. La autora (*ibidem*) confirma estadísticamente que en los estudiantes de las escuelas secundarias interactúan los dos tipos de motivación mencionados, mientras que entre los alumnos de las escuelas primarias prevalece la motivación intrínseca. Algunos expertos (Chambers 2000 y Nikolov 1999, *apud* Lavrič, 2015: 27) afirman que los estudiantes más jóvenes, en comparación con los estudiantes mayores, presentan una actitud más positiva y se sienten más intrínsecamente motivados por el aprendizaje de LE. Por el contrario, otros (Lasagabaster 2003, Williams *et al.*, 2002 *apud* Lavrič, 2015: 27) aseguran que las diferencias motivacionales relacionadas con la edad no existen o, por ser tan

⁷ Los motivos se evaluaron con la escala de Likert de 1 a 5.

mínimas, no se consideran como significativas. Además, cabe resaltar la dificultad de trazar una línea clara entre las dos motivaciones, ya que coexisten en la mayoría de nuestras acciones (Deci y Ryan, 2000).

El cuestionario de Mišmaš (2021) concluye con una pregunta abierta sobre posibles mejoras en el campo de la enseñanza de ELE para mantener o aumentar la motivación por el español. El porcentaje más alto de los encuestados declara que su motivación para estudiar español aumentaría si su escuela ofreciera alguna excursión a España (9,8%) para poder conocer la lengua en su entorno natural. La respuesta coincide con la teoría de Lightbown y Spada (2013), quienes exponen la importancia de posibilitar a los aprendientes un contacto lo más directo posible con hablantes nativos y la cultura del idioma meta. Además, aseguran que una percepción positiva sobre la cultura y los miembros de la comunidad del idioma está estrechamente relacionada con un aumento de la motivación por el aprendizaje del idioma dentro del aula (*ibidem*: 88).

Otras sugerencias destacables conciernen a la situación dentro del aula, así como a las características del profesor, materiales didácticos, organización de las clases y métodos de enseñanza. Los encuestados señalan que se sentirían más motivados para estudiar español si en las clases se introdujeran materiales didácticos y métodos de enseñanza más dinámicos e interesantes, especificando concretamente el aprendizaje mediante juegos didácticos (3,9 %), películas y otros medios audiovisuales (8,1 %), música (4,6 %) y, en menor medida, desean trabajar más contenidos sobre literatura (1,7 %) y cultura españolas e hispanoamericanas (1,5 %). Algunos (5 %) también especifican que sus clases de ELE abordan demasiados contenidos gramaticales (ejercicios mecánicos de gramática) y desean que una mayor proporción de la clase se dedique al uso práctico de la lengua.

Otras recomendaciones también atañen al manual de ELE empleado; concretamente, algunos encuestados no están satisfechos

con sus contenidos, por ser demasiado antiguos y poco interesantes, y otros desean que al menos las partes de las explicaciones gramaticales se presenten en lengua eslovena⁸. Mencionan también los viajes a España y las visitas de hablantes nativos en las clases de ELE como factores motivacionales importantes. En consonancia con los resultados, la autora resume las sugerencias para los profesores de ELE:

Partiendo directamente de las sugerencias de los encuestados, podemos aconsejar a los profesores de ELE que traten de incluir en sus clases los intereses y las necesidades de sus aprendientes, utilicen métodos didácticos más atractivos y dinámicos, incluyan más frecuentemente el aprendizaje a través de películas y música y, en general, utilicen más materiales visuales. Además, sería aconsejable que disminuyan la cantidad de ejercicios mecánicos de gramática y traten de implementar más ejercicios prácticos de lengua mediante la conversación (Mišmaš, 2021: 96).

Al comparar los resultados de esta encuesta con los de una encuesta similar realizada entre estudiantes de ELE de las escuelas primarias y secundarias polacas (Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza, 2016), hemos encontrado varias similitudes. En concreto, tanto entre los estudiantes polacos como entre los eslovenos la motivación inicial y continua es predominantemente de naturaleza intrínseca. Es decir, en los dos países los estudiantes aprenden español en mayor medida por su gusto por el sonido de la lengua, por satisfacción personal y porque desean poder comunicarse con hispanohablantes. Al mismo tiempo, observamos que los aprendientes de ambos países manifiestan una fuerte resistencia al aprendizaje de la lengua alemana (el 45 % de los encuestados

⁸ En este lugar hace falta explicar que en el sistema educativo esloveno para enseñar LE se suelen usar manuales escritos en lengua meta, muy pocas veces complementados con esloveno, ya que se trata de un mercado pequeño.

polacos y el 41 % de los eslovenos optó por el español precisamente porque no querían estudiar alemán). Este hecho despertó un cierto grado de curiosidad que nos animó a hacer otra comparación, esta vez con estudiantes polacos que estudian alemán como LE (Mackiewicz, 2014), con el fin de investigar si la naturaleza de la motivación para estudiar alemán se diferencia de la de estudiar español. Las respuestas de la encuesta muestran que la mayoría de los estudiantes polacos eligió alemán y lo sigue estudiando por ser una materia obligatoria, así como con el objetivo de obtener una nota positiva y aprobar la asignatura, lo que refleja una motivación enteramente extrínseca (*ibidem*: 211).

Otros estudios sobre la motivación de los aprendientes de ELE también llegan a observaciones similares: en el caso de los estudiantes australianos se concluye que la motivación integradora es fundamental en la decisión de los aprendientes para estudiar español (Constanzo Inzunza, 2010); en el caso de los aprendientes italianos (con una muestra parecida en edades a la eslovena) se confirma que “la actitud hacia el español LE es discretamente positiva, sobre todo en el *liceo*, y el interés es en gran medida intrínseco” (Palomino Hernández, 2013: 43); en los estudiantes universitarios estadounidenses también prevalecía la motivación intrínseca (Espí y Azurmendi, 1996).

4. Conclusiones y perspectivas

El ejemplo del español en el espacio educativo esloveno muestra lo rápido que pueden cambiar las circunstancias globales y locales en la enseñanza de una LE; mientras que hace 50 años la enseñanza de español no tenía un papel muy importante en el mundo y era casi inexistente en Eslovenia, actualmente desempeña un rol relevante a nivel mundial. Aunque la UE establece pautas comunes de política lingüística, estas se implementan de modo muy diferente en cada país. Solo una política lingüística dinámica que tome en cuenta los cambios locales y globales per-

mitirá nuestro desarrollo y enriquecimiento. Por ser Eslovenia un país tan pequeño y por tener solo dos millones de hablantes de esloveno, no podemos permitirnos una política lingüística restrictiva porque nuestra capacidad lingüística nacional, en términos de conocer tantas lenguas y culturas diferentes como sea posible, nos hace grandes. Solo el multilingüismo consciente y una política lingüística acorde con esto puede permitirnos ser parte del mundo global. Para implementar el multi- y plurilingüismo se exige una política lingüística prudente en correlación con los aspectos sociales, políticos y económicos (Filipović *et al.*, 2007: 2).

A pesar de no disponer de una política lingüística que respetara las pautas europeas en consonancia con el multi- y plurilingüismo, la evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera en Eslovenia, presentada en este artículo, atestigua que este idioma goza de una acogida muy favorable y que el interés, así como la motivación de los estudiantes y profesores de ELE en todos los niveles educativos aseguran un prometedor futuro. El español ha podido cohabitar en un gran ecosistema de idiomas extranjeros en Eslovenia y se ha consolidado, sobre todo a nivel universitario y también en Secundaria (en el programa de bachillerato *Gimnazija*), como la tercera LE más estudiada después del inglés y alemán. Aunque en el último trienio de la escuela primaria gana la misma posición, está excluido de los primeros seis cursos de Primaria por una política lingüística restrictiva. Los hispanistas eslovenos abogamos por una política lingüística más abierta, la cual implicaría ofrecer en el segundo trienio de Primaria aquellas LE que ya están presentes en el resto de etapas educativas y cuentan con los másteres pedagógicos necesarios para formar a los profesores. En este sentido, confiamos en que el cambio positivo de política lingüística suponga la continuidad de esta evolución tan exitosa del español en Eslovenia.

A tenor de lo expuesto sobre la motivación, podemos concluir que en los estudiantes eslovenos de ELE predominan actitudes y emociones positivas hacia la lengua y la cultura españolas

e hispanoamericanas y, aunque influidos en cierto modo por motivos externos, se sienten, sobre todo, intrínsecamente motivados para estudiarlas.

Referencias bibliográficas

- BITENC PEHARC, S. (2017): *Umestitev nacionalnih izpitov iz španščine v skupni evropski jezikovni okvir: zaključno poročilo o izvedbi projekta*. Ljubliana, Državni izpitni center.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Madrid.
- CONSTANZO INZUNZA, E. (2020): “Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE”, en: *Revista redELE*, n° 20 [en línea], URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:11f09a95-ae4-455d-b6ca-f2f1f8903caf/2010-redele-20-02constanzo-pdf.pdf>, [consulta: 20-9-2022].
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000): “La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar”, en: *American Psychologist*, vol. 55, n° 1, pp. 68-78 [en línea], URL: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf [consulta: 14-10-2020].
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, CUP.
- DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (2011): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England, Pearson Education.
- ESPÍ, J. M. y AZURMENDI, M. J. (1996): “Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera”, en: *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 11, pp. 63-76.
- FILIPOVIĆ, J., VUČO, J. y DJURIĆ, L. (2007): “Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia”, en: *Current Issues in Language Planning*, vol. 8 (2), pp. 222-242.

- KALENIĆ RAMŠAK, B. y ŠIFRAR KALAN, M. (2017): “Sodobna in odprta jezikovna politika”, en: *Javni posvet o novem nacionalnem programu za jezikovno politiko. Ministrstvo za kulturo, 28. november 2017: prispevki*. Ljubliana, Ministerio de Cultura, pp. 22-25.
- KALENIĆ RAMŠAK, B. y ŠIFRAR KALAN, M. (2019): “Odporna tujejezična politika v slovenski šolski vertikali: primer španščine”, en: *Javni posvet o novem nacionalnem programu za jezikovno politiko. Ministrstvo za kulturo, 10. januar 2019: prispevki*. Ljubliana, Ministerio de Cultura, pp. 27-29.
- LAVRIČ, T. (2015): *Odnos med jezikovno učljivostjo in učno motiviranostjo učencev 5. razreda osnovne šole pri angleščini*. Trabajo Fin de Máster. Ljubljana, Universidad de Liubliana.
- LIGHTBOWN, M. P. y SPADA, N. (2013): *How Languages are Learned: Revised Edition*. New York, United States, Oxford University Press.
- LOUREDA LAMAS, O., MORENO FERNÁNDEZ, F., ÁLVAREZ MELLA, H. y SCHEFFLER, D. (2020): *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg, Universidad de Zúrich.
- MACKIEWICZ, M. (2014): “Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego”, en: *Języki obce w szkole*, vol. 3, pp. 88-96.
- MIŠMAŠ, B. (2021): *La motivación para el aprendizaje del español en los estudiantes eslovenos de las escuelas primarias y secundarias*. Trabajo Fin de Máster. Ljubljana, Universidad de Liubliana.
- OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE LA REPÚBLICA ESLOVENIA [en línea], URL: <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0953245S.px> [consulta: mayo de 2021].
- OGA-BALDWIN, W.L.Q., NAKATA, Y., PARKER, P. y RYAN, R.M. (2017): “Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes”, en: *Contemporary Educational Psychology*, vol. 49, pp. 140-150.

- PALOMINO HERNÁNDEZ, M. C. (2013): “Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental”, en: *Suplementos marcoELE*, nº 16, pp. 1-73.
- SKUBIC, M. (2010): *Romanistika na Slovenskem*. Ljubliana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- SPYCHAŁA-WAWRZYŃIAK, M. y SAGERMANN BUSTINZA, L. (2016): “La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en: *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. 43, nº 33, pp. 85-102.
- STRAUS, B. (2018): “Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino?”, en: *Acta Linguistica Asiatica*, vol. 8 (1), pp. 9-25.
- ŠIFRAR KALAN, M. (2019): “Poučevanje in učenje španščine v Sloveniji”, en: BLAŽIČ BULC, T., KENDA, J., LAH, M. y POŽGAJ HADŽI, V. (eds.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubliana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, pp. 283-297.
- TRENC, A. (2017): “Enseñar español en Eslovenia”, en: Méndez Santos, M. C. y Galindo Merino, M. M. (eds.), *Atlas del ELE. Geolinguística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid, EnClaveELE, pp. 173-185.
- TRENC, A. (2021): “El español en Eslovenia”, en: *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes, pp. 409-418.

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): la negociación de los significados pragmáticos y culturales

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: malgorzata.spychala@amu.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0001-8916-608X>

Resumen

El objetivo del presente artículo es presentar, a base de una revisión bibliográfica, el concepto de ‘competencia comunicativa intercultural’ que incluye habilidades cognitivas y afectivas. Intentaremos demostrar que el conocimiento de las herramientas de la comunicación intercultural puede ayudar al alumno en la negociación y resolución de problemas de carácter pragmático y cultural sin la necesidad de disponer de un nivel muy alto de español. Debemos tener en cuenta que, en la clase de ELE, es imposible que el alumno desarrolle conocimientos acerca de todos los países hispanohablantes. Por ello, creemos que, ante todo, hay que dotar al alumno de capacidades que le permitan desarrollarse en cualquier entorno cultural. En primer lugar, explicaremos la estructura de la competencia comunicativa, prestando especial atención a los componentes pragmáticos y culturales. Recurriremos, asimismo, al modelo de adaptación a nuevos entornos culturales propuesto por Oberg (1960). Finalmente, presentaremos las definiciones y ejemplos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural desde el punto de vista de la negociación de los significados en la clase de ELE.

Palabras clave: competencia comunicativa; competencia intercultural; negociación; pragmática; cultura; enseñanza de ELE

Abstract

The objective of our communication is to present the concept of intercultural communicative competence that includes cognitive and affective skills.

We want to show that knowledge of intercultural communication tools can help students in negotiating and solving problems of a pragmatic and cultural nature without the need to have a very high level of Spanish. We must consider that it is impossible for the student in the Spanish as a foreign language class to develop knowledge about all Spanish-speaking countries. Therefore, we believe that we must provide students with skills that will allow them to develop in any cultural environment. In the first place, we explain the structure of communicative competence with special attention to the pragmatic and cultural components. We also resort to the model of adaptation to new cultural environments of Oberg (1960). Finally, we present the definitions and examples of the development of intercultural communicative competence.

Keywords: Communicative competence; intercultural competence; negotiations; pragmatics, culture, Spanish teaching

1. Introducción

Las relaciones, tanto interpersonales como interculturales, se ven afectadas por diversos malentendidos de los que a veces no somos conscientes. Escandell Vidal (2014: 9) explica que “en la comunicación humana se entrecruzan, en un dibujo complejo, el código lingüístico, las capacidades de procesar e inferir información, las relaciones sociales, las intenciones comunicativas, el conocimiento previo o las pautas culturales que rigen las situaciones de interacción”. Tannen (1999: 27) añade que la comunicación está llena de mucha información que entendemos a través de los significados de las palabras, pero es el metamensaje lo que provoca una mayor reacción¹. En otras palabras, en la comunicación los interlocutores deben percibir la diferencia entre el significado literal de un enunciado y su información codificada (el sentido)²:

¹ Según Tannen (1999: 27), el metamensaje es lo que “se comunica entre las amistades: las actitudes de uno con respecto al otro, la ocasión y lo que estamos diciendo”.

² Gutiérrez Ordoñez (2002: 147) recuerda que “la desviación entre el significado, objeto de la Lingüística, y el sentido final, objeto de la Pragmática, puede ser

Cada una de las personas que se comunica tiene su propia visión del mundo (en términos relevantistas, su *entorno cognitivo*), que va a utilizar para comprender los mensajes que se le dirijan. Eso quiere decir que la interpretación de un mensaje es algo personal y, por ello mismo, es posible que dos personas no lleguen a entenderse, se entiendan poco o se entiendan hasta un grado determinado. El éxito de la comunicación no está garantizado de antemano y nuestra experiencia cotidiana, en la que abundan los malos entendidos y las discrepancias con los demás, así lo atestigua (Pons Bordería, 2005: 27).

Sin duda, este tipo de diferencias pueden desembocar en conflictos comunicativos de diversa índole. Por eso, hablar en lengua materna o extranjera requiere una negociación de significados, tanto lingüísticos como sociales y culturales. Se trata de manejar la interacción de manera positiva y, al mismo tiempo, eficaz.

En particular, podemos experimentar malentendidos en el caso de la lengua española, ya que representa un variado abanico de diversidad lingüística y cultural. Coincidimos con Alvar (2015: 4) en que no hay un español de España frente a otro español de América, pues cada uno de estos dominios está vinculado a motivos geográficos, sociales e históricos. Según datos del Instituto Cervantes (2021: 137), casi 493 millones de personas usan el español como lengua materna en 21 países y más de 24 millones de alumnos lo estudian como lengua extranjera. Estas cifras muestran, claramente, que los profesores de español como lengua extranjera (ELE) se enfrentan a un desafío enorme, pues aparte de tener que considerar las distintas modalidades del español, deben establecer cómo trabajar con las culturas hispanohablantes en contraste con la cultura materna de sus alumnos.

■ tan grande que o no parezcan tener nada que ver o sean absolutamente contrarios (caso de la ironía)".

2. La competencia comunicativa y la competencia intercultural

La historia del desarrollo de la competencia comunicativa es bastante compleja, aunque no tiene una larga tradición en el tiempo. De hecho, podemos afirmar que todo comenzó en el siglo XX, con los trabajos de Hymes (1972)³, Widdowson (1972), Canale y Swain (1980), van Ek (1986), Bachman (2000), Pfeiffer (2001), etc., quienes, en sus modelos de la competencia comunicativa y a diferencia del concepto de ‘competencia lingüística’ enunciado por Chomsky (1965), prestan mucha atención a los aspectos sociales, estratégicos y pragmáticos de la lengua. Llobera (2000: 12) recuerda que desde la aparición de la competencia comunicativa se han enriquecido las aportaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras (en adelante, LE): “La gramática del texto, la pragmática y el análisis del discurso han ido modificando el concepto de lenguaje de tal manera que la enseñanza de LE permite numerosos enfoques adaptados a necesidades y a circunstancias más o menos favorables y de acuerdo con las expectativas culturales, etc.”.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, en adelante; Consejo de Europa, 2002), al abordar las competencias comunicativas de la lengua, se refiere a las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. No obstante, para realizar

³ Del Hymes (1972) critica la visión de la competencia lingüística chomskiana porque Chomsky (1965) se centra, sobre todo, en los aspectos gramaticales de la lengua y omite la importancia de los elementos socioculturales. Recordemos que Chomsky (1965) distingue entre ‘competencia’ (conocimiento gramatical) y ‘actuación’ (comportamiento observable en situaciones concretas). Más tarde, Chomsky (2001: 100-101) apunta que el conocimiento de una lengua deberá “tener en cuenta las interacciones de la gramática con otros sistemas de estructuras conceptuales, como la competencia pragmática y tal vez otros, por ejemplo, los sistemas de conocimiento y de creencias que entran en lo que podríamos llamar la ‘comprensión del mundo basada en el sentido común”.

las intenciones comunicativas, el usuario de la lengua debe recurrir también a sus capacidades o competencias generales: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural. En la versión actualizada del *MCER*, cuyo título completo es *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020: 44) leemos lo siguiente:

El MCER se aparta de la distinción tradicional que establece la lingüística aplicada entre los conceptos chomskianos de «competencia» (no visible) y «actuación» (visible), donde «proficiency» («dominio») se suele definir como el atisbo de la competencia subyacente de una persona que proviene de una actuación concreta. En el MCER, «dominio» («proficiency») engloba la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua (el/la aprendiente y/o usuario/a «puede hacer...») recurriendo tanto a las competencias generales como a las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y activando las estrategias comunicativas apropiadas.

Llegados a este punto, merece especial atención el modelo de la competencia comunicativa intercultural (Fig. 1) elaborado por Byram (1997). El autor añade a las tres competencias propuestas por el *MCER* (2002) –lingüística, sociolingüística y pragmática (discursiva)– una cuarta competencia: la competencia intercultural, que contiene los saberes (*savoirs*), las habilidades de interpretar y relacionar (*savoir comprendre*), las habilidades de aprender e interactuar (*savoir apprendre, faire*), la conciencia intercultural crítica (*savoir s'engager*) y las actitudes (*savoir être*).

Coincidimos con Iglesias Casal y Ramos Mendéz (2020) en que la visión de la competencia comunicativa propuesta por Byram (1997) es un avance en el que se da mayor importancia a los aspectos interculturales en la enseñanza de las lenguas⁴.

⁴ Hay que tener en cuenta que el modelo de la competencia comunicativa inter-

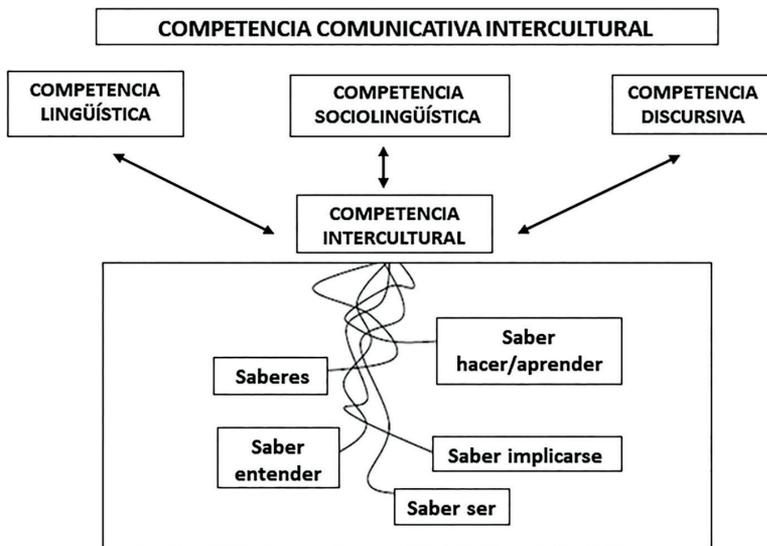


Figura 1. *Modelo de competencia comunicativa intercultural* de Byram (1997), elaborado por Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020: 103)

A modo de conclusión, presentamos nuestro concepto de la competencia comunicativa (Fig. 2), que parte de los estudios de Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale y Swain (1980), van Ek (1986), Byram (1997), *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y Pffeifer (2001)⁵.

cultural de Byram (1997) se basa en la concepción de la habilidad comunicativa (*communicative ability*) de Van Ek (1986), que propuso seis elementos: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social.

⁵ Al hablar de competencia intercultural, prestamos especial atención a los estudios de van Ek (1986) y Pffeifer (2001). Cuando el primero de ellos expone su concepto de competencia estratégica –que forma parte de la habilidad comunicativa–, se refiere a las estrategias que ayudan a cada hablante a aclarar nuevos significados. Por su parte, en su estructura de la competencia lingüística, Pffeifer (2001) habla de la competencia comunicativa intercultural de negociación, que se refiere al uso de la lengua extranjera a un nivel bastante alto, lo que permite participar de manera activa en las reuniones de negocios.

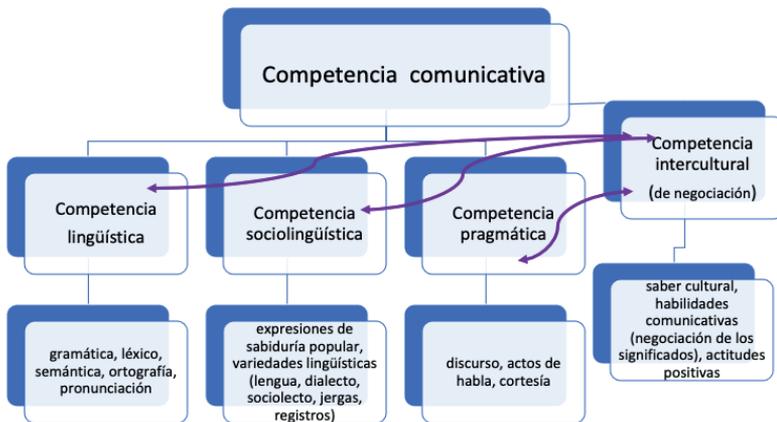


Figura 2. Estructura de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, nuestra concepción de la competencia comunicativa incluye componentes propiamente lingüísticos: gramática, sociolingüística y pragmática, que se unen directamente con la competencia intercultural y de negociación. Cuando se comunican personas de diferentes culturas que disponen de diferentes niveles de lengua extranjera, casi siempre surgen malentendidos de carácter lingüístico, sociolingüístico o pragmático-cultural. En nuestra opinión, la competencia intercultural puede ayudar a la administración, negociación y solución constructiva de los problemas derivados de dichos malentendidos. Byram y Fleming (2001: 10) añaden que no se puede asegurar que los significados y valores compartidos en los que están imbuidos los hablantes sean los mismos: “Solo desde un proceso de descubrimiento de estos significados y prácticas pueden los estudiantes negociar y crear una nueva realidad con sus interlocutores (...)”. Por ejemplo, si alguien desconoce cierto tipo de léxico, gracias a las habilidades interculturales, será capaz de negociar el significado de las nuevas palabras sin necesidad de recurrir al diccionario u otras fuentes.

Concluyendo, la competencia intercultural y de negociación consiste en disponer de conocimientos culturales varios, habilidades

de búsqueda de nuevos saberes y significados (lingüísticos, culturales), así como de capacidades comunicativas basadas en las actitudes de apertura, flexibilidad y entendimiento. Por último, consideramos que el componente intercultural debe formar parte integral del modelo de la competencia comunicativa. A continuación, explicaremos el papel que juega la competencia intercultural en base a la negociación de los elementos pragmáticos y culturales.

3. La pragmática (intercultural)

Según Reyes (2011: 8), la pragmática se basa en el estudio del significado lingüístico de las palabras, las oraciones y las expresiones usadas en contextos⁶ comunicativos concretos: “Las palabras que usamos constituyen casi siempre un esbozo, un dibujo aproximado, una guía imprecisa y cambiante según la ocasión [...]”. Escandell Vidal (1996: 14) añade que, cuando hablamos de la pragmática, aparte de los factores extralingüísticos, debemos tomar en consideración nociones como el emisor, el destinatario, la intención comunicativa, el contexto verbal, la situación o el conocimiento del mundo. El emisor es un sujeto que habla una determinada lengua y que hace uso de esta lengua en un determinado momento. La persona a la que el emisor dirige el mensaje es el destinatario: “Este hecho es de capital importancia, ya que condiciona en gran medida la forma del mensaje: no es lo mismo hablar a un adulto o a un niño, o a un amigo de infancia o a alguien que apenas se conoce [...]” (*ibidem*: 27). También hay que resaltar la importancia de la intencionalidad comunicativa, que consiste en manifestar y hacer consciente al destinatario de algo de lo que antes no era

⁶ La autora explica que, en este caso, el contexto sería “el conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados” (Reyes, 2011: 19).

consciente: “En consecuencia, la comunicación solo es posible si se pone en marcha este proceso de conocimiento recíproco y compartido, que implica la conciencia mutua de una intencionalidad común entre los participantes” (Anolli, 2012: 76). Tampoco podemos olvidarnos de los *actos de habla*, que forman parte de los enunciados de los hablantes; se trata de acciones lingüísticas que tienen su codificación y descodificación sujetas a cierto número de reglas convencionales generales (Ainciburu, 2017)⁷. Y en cuanto a reglas convencionales, no podemos olvidar las estrategias conversacionales que forman parte de la cortesía, influenciada por factores culturales (Albelda Marco y Barros García, 2013).

Por un lado, la cortesía o la descortesía de un acto de habla depende en muchas ocasiones de la interpretación que de éste hacen los interlocutores. Por otro, se es más o menos cortés, y en consecuencia hay presencia mayor de esta subestrategia conversacional de atenuación, cuando la intención lo requiere. El atenuante, antes que norma de conducta social, es en la conversación (coloquial) española estrategia conversacional y, por tanto, aparece según el tipo de negociación (conversación) que se lleve a cabo y el fin o intención de la misma (Briz Gómez, 2011: 158-159).

Blas Arroyo (2015: 308) recuerda que la cortesía también está ligada al uso de los pronombres de tratamiento. Por ejemplo, “el carácter cortés se reserva para la forma *usted*, mientras que el pronombre *tú/vos* se asocia a otros parámetros, como la solidaridad, la familiaridad, la confianza o el trato igualatorio [...]”. No obstante,

⁷ Por ejemplo, durante la negociación se puede recurrir a los distintos actos de habla clasificados por Searle (1969): *directivos* (elegir, designar, ordenar, rechazar), *expresivos* (elogiar, proponer, apoyar, sentir, pedir disculpas), *asertivos* (preguntar, contestar, argumentar, afirmar, negar, deducir, interpretar, definir), *comisivos* (pactar, prometer, garantizar, apostar), *declarativos* (abrir/levantar la sesión).

hay que tener en cuenta que el uso de un determinado pronombre se ajusta directamente a la cultura de los propios hablantes. Lope Blanch (2015: 83) recuerda que en México y en otros países de Hispanoamérica, las formas de la segunda persona del plural “han caído en total desuso y han sido sustituidas por las correspondientes de tercera persona: ¡Ay niños! ¡Qué traviesos son ustedes!”.

El uso de los pronombres *tú* o *usted* también está relacionado con la distancia social⁸ que se manifiesta en una cultura determinada. Un ejemplo interesante de malentendidos relacionados con el uso de pronombres o formas de saludo entre los profesores y los estudiantes de las universidades polacas y españolas nos lo proporciona Tatoj (2021) en su estudio dedicado al error pragmático. Tatoj (2021: 51) observa que “las interacciones entre un estudiante y su profesor en el ámbito universitario español parecen ser más libres y abiertas. Sin embargo, en Polonia se exige que el alumno, al interactuar con el profesor, no solamente le trate de usted, sino que también sepa qué título académico posee y lo use durante la interacción; especialmente, durante la interacción escrita”. La autora considera imprescindible desarrollar la competencia intercultural teniendo en cuenta el concepto del error pragmático.

4. La cultura y el choque cultural como punto de partida del desarrollo de la competencia intercultural: negociación de los significados

Para desarrollar la competencia intercultural (y de negociación) en la clase de ELE es imprescindible poseer conocimientos culturales y, sobre todo, ser consciente de que cada sociedad es muy

⁸ En su estudio sobre las dimensiones culturales, Hofstede (2000) destaca que en las culturas con *gran distancia al poder*: Asia, Hispanoamérica o África, los empleados son bastante humildes y mantienen una comunicación formal con sus jefes.

compleja, tanto cultural como lingüísticamente. Como es imposible hablar en la clase de ELE de todos los países hispanohablantes, transmitamos a los alumnos elementos culturales que sean característicos solo de algunos de ellos. Byram (2020) recuerda que, en el caso de una lengua franca, los aprendientes serán incapaces de conocer todas las culturas nacionales que esta representa y con las que pueden entrar en contacto. Por eso, deben trabajar con una cultura concreta que sirva como ejemplo de relación con otras.

Para proponer un ejemplo de categorías culturales básicas de una sociedad concreta, vamos a partir de un estudio realizado por Oliveras Vilaseca (2000). Dicha investigación fue realizada entre estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona que provenían de Alemania, Brasil, Dinamarca, Escocia, Inglaterra, Irlanda, Italia y Japón. El objetivo del cuestionario entregado a estos alumnos era analizar sus reflexiones sobre las siguientes categorías culturales: el aspecto exterior y el carácter de la gente, el mundo laboral, las relaciones sociales junto con el uso de determinado léxico, el horario, la comida, la bebida, el dinero, los lugares de ocio, las instituciones y los gestos, entre otros. La autora quería evaluar las experiencias interculturales y el choque cultural basándose en las primeras impresiones de los estudiantes extranjeros al entrar en contacto con la cultura española y compararla con la suya propia. Por motivos de espacio, nos detendremos solo en las conclusiones referidas a los aspectos que produjeron un mayor rechazo o dificultad de adaptación a la cultura española o, mejor dicho, a la catalana. Oliveras Vilaseca (2000: 70-71) destaca los siguientes aspectos “problemáticos” percibidos por dichos estudiantes: no se respetan los horarios establecidos, la burocracia, la situación laboral (la gente trabaja muchas horas), se conduce después de beber alcohol, la gente grita mucho, hay olores desagradables en la calle, el contacto físico es muy cercano, la gente habla demasiado y dice muchos piropos. La autora también menciona algunos malentendidos pragmáticos en cuanto al uso

del léxico, los actos de habla, los temas, el registro, los gestos, el estilo comunicativo, etc.⁹.

El **choque cultural** es un tipo de colisión que a veces experimentamos en un ambiente nuevo y desconocido. Oberg (1960: 177-178) sostiene que el choque cultural forma parte del **proceso de adaptación**, que se divide en cuatro fases y puede tener distinta duración. La primera fase es la (1) **luna de miel** que experimentamos cuando entramos en contacto con una cultura nueva por primera vez y estamos excitados por todo lo que nos rodea. Bhawuk (1998) recuerda que, en este estadio, padecemos de **una incompetencia inconsciente** que se basa en la no percepción de las diferencias culturales. Y cuando empezamos a advertirlas, surge una (2) **fase de rechazo** –*el choque cultural*–: nos sentimos frustrados e irritados, porque casi todo nos parece muy extraño y difícil de entender. Sin embargo, al cabo de un tiempo, nos damos cuenta de que el cambio que experimentamos no es tan dramático y entramos en la (3) **fase de ánimo**. El individuo ya “es consciente de que la cultura de destino es diferente que su propia cultura, pero ahora comprende que no es mala, solo que tiene que interpretarla usando patrones diferentes” (Alves López, de la Peña Portero, 2012: 107). En la última (4) **fase de adaptación**, según Oberg (1960: 178), uno se familiariza y se recupera. El “visitante” empieza a aceptar las nuevas costumbres e, incluso, disfruta de la comida, las bebidas o los nuevos hábitos¹⁰.

⁹ Entre los ejemplos de malentendidos léxicos que menciona Oliveras Vilaseca (2000: 73-74) encontramos la diferencia en la concepción del significado de la palabra ‘fiesta’. Una estudiante de Japón entendía esta palabra como un encuentro entre pocos amigos y una comida informal. En cambio, sus amigos españoles tenían en mente una fiesta con muchas personas y comida para todos.

¹⁰ Marx (2000) opina que el modelo de Oberg (1960) debe ser visto como ciclos repetitivos (negativos y positivos) mucho más dinámicos. También puede ocurrir que la persona que se halla en un entorno nuevo durante algún tiempo sufra tanto que, al final, no supere la fase del choque cultural. Oberg (1960) apunta que, si uno no sale de esta “crisis de la enfermedad”, vuelve a su país nativo.

El modelo de adaptación a una nueva cultura muestra claramente que el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar unido al aprendizaje intercultural. En primer lugar, los alumnos deben estar sensibilizados con las diferencias entre su propia cultura y la cultura meta: “La cultura de los estudiantes queda salvaguardada cuando los profesores la respetan y consideran que tiene una función importante en un sistema de opciones para la negociación de la identidad” (Jin y Cortazzi, 2001: 125). En otras palabras, se trata de la negociación de los significados mutuos y del entendimiento gradual de la cultura de los otros.

El problema que podemos plantearnos ahora se une con la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar a los alumnos a negociar los significados durante la comunicación intercultural? Basándonos en varios estudios previos y experiencias docentes, creemos que al principio hay que concienciar al alumno de que los malentendidos o las situaciones extrañas surgen y son naturales en todo tipo de comunicación interpersonal (no solo intercultural o transcultural). Si el alumno sabe que, cuando está hablando con un nativo, tiene todo el derecho de interpretar una situación, una palabra o una expresión de manera errónea, tendrá más seguridad en sí mismo, aceptando al mismo tiempo la falta de conocimientos culturales o lingüísticos concretos. En segundo lugar, el alumno debe comprobar si ha comprendido bien el mensaje de su interlocutor. Y aquí entramos en el ámbito de las negociaciones, porque tanto en la primera etapa de negociación (preparación) como en la segunda (desarrollo) uno de los mecanismos que se usa son las preguntas¹¹. Las preguntas son herramientas que sirven, sobre

Sin embargo, el autor no lo menciona de manera muy explícita en su modelo de adaptación a la otra cultura.

¹¹ Sabra (1999: 36) recuerda que “algunas preguntas directas se consideran descorteses y el significado de las respuestas puede depender de señales sumamente sutiles”. Por eso, aconsejamos recurrir antes a la estrategia de la paráfrasis.

todo, para obtener respuestas, así como para obtener y aclarar información. Nierenberg (1998: 167) enumera cinco funciones de las preguntas (Fig. 3):

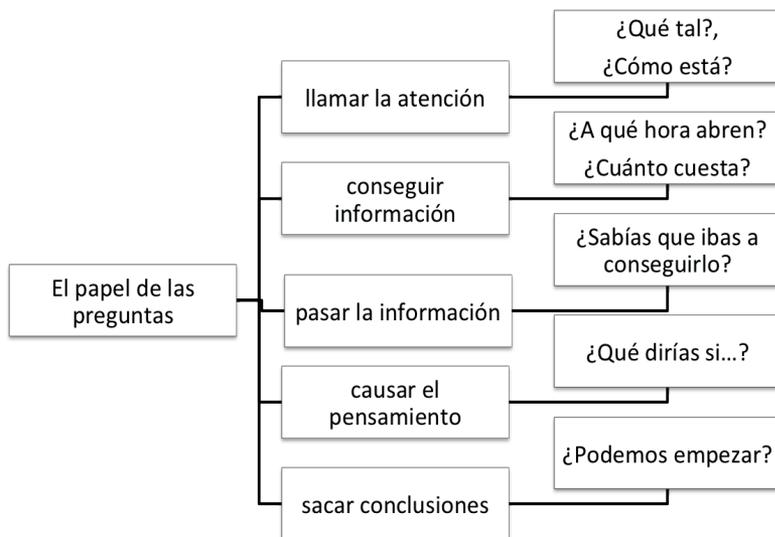


Figura 3. Funciones de las preguntas en la negociación según Nierenberg (1998), apud Sychała-Wawrzyniak (2017: 66)

El autor añade que la persona que hace las preguntas debe decidir qué tipo de preguntas quiere hacer, cómo formularlas y cuándo hacerlas. Wiemann (2011: 90-91) subraya que, en el proceso de escucha, aparte de preguntar, hay que desarrollar otras dos habilidades comunicativas: repetir y parafrasear. Cuando repetimos la información que escuchamos, nos aseguramos de que hemos comprendido el mensaje de manera correcta. La parafrasis sirve para reflejar las palabras del interlocutor de una manera propia: “El propósito de la parafrasis no es meter en un callejón sin salida a nadie. Siempre se debería plantear de manera que suene como una pregunta, de modo que nuestro interlocutor pueda corregirnos si estamos equivocados” (*ibidem*).

De suma importancia es tener en cuenta que cada situación comunicativa está vinculada a ciertas emociones que influyen de manera tanto positiva como negativa en el comportamiento de cada persona:

Tenemos tendencia a valorar nuestro comportamiento y el de los demás, a interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y a clasificarlo como bueno o malo, correcto o incorrecto, acertado o inapropiado. Estas interpretaciones de la realidad son subjetivas y podemos comprobarlo cuando sobre una persona o un mismo acontecimiento, encontramos valoraciones contrapuestas. Creemos que la realidad es tal y como nosotros la percibimos (Pinto Valero, 2015: 87).

El desarrollo de la competencia intercultural y de negociación en la clase de ELE se basa también en trabajar sobre las emociones negativas que pueden aparecer a la hora de “chocar” con una realidad diferente. Si el alumno se da cuenta de que puede interpretar algo de manera subjetiva y –al mismo tiempo– errónea, es muy posible que en vez de frustrarse o ponerse nervioso, empiece a preguntar y a presentar su punto de vista sin herir los sentimientos de sus interlocutores.

5. Ejemplos de cómo se trabaja la competencia intercultural en la clase de ELE

A continuación, presentamos dos ejemplos de actividades con alumnos de distintos niveles de español que muestran cómo se pueden trabajar los aspectos lingüísticos de dicha lengua y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Nos hemos basado en el manual *Descubre* (Spychała-Wawrzyniak *et al.*, 2016, 2019), por ser el manual más empleado por las escuelas secundarias en Polonia.

La primera propuesta gira en torno al verbo ‘almorzar’ y el sustantivo ‘almuerzo’, que en algunos países de Hispanoamérica

(Argentina, Chile, Uruguay, etc.) se usan para designar la comida principal del día. En el siguiente diálogo (Fig. 4) entre dos españoles (Mario y Luis) y un chico de Argentina que se llama Darío, aparecen varios malentendidos lingüísticos y culturales. Para Mario y Luis, el almuerzo es un tipo de aperitivo que se toma antes del mediodía, mientras Darío explica que en Argentina “el almuerzo es la comida más importante del día”. También resulta que Darío entiende de otra manera el verbo ‘comer’. Toda esta situación muestra que no solo los alumnos que aprenden español pueden confundirse a la hora de hablar con un nativo hispanohablante: los malentendidos lingüísticos son posibles y surgen también entre los hablantes nativos de español¹².

3  **CD 14** En la cena, Mario y Luis hablan con un compañero de clase que se llama Darío. Es argentino y lleva poco tiempo en España. Lee y escucha este fragmento de su conversación. Después, responde oralmente a las preguntas.

Mario: ¡Qué buena está la comida!
Luis: Pues sí, está deliciosa.
Darío: Esta comida está muy buena, sí. Pero yo no estoy acostumbrado a comer verdura.
Mario: ¿Nunca comes verdura?
Darío: Claro que como verdura, pero para almorzar.
Mario: ¿Verdura para almorzar? Yo en el recreo almuerzo un bocadillo y mis padres tienen una pausa en el trabajo para ir a almorzar al bar, pero no comen verdura, sino un cruasán o algo así.

Darío: ¿Un cruasán para almorzar?
Luis: Sí, un cruasán y un cortado, por ejemplo.
Darío: ¡Qué raros son ustedes, los españoles! En Argentina el almuerzo es la comida más importante del día y ustedes toman dulces...
Luis: Perdona, pero el momento más importante del día para comer es la comida.
Darío: ¿La comida? ¡Pero si no es bueno comer mucho por la noche!
Luis: ¿Cómo que por la noche? La comida del mediodía, digo.
Darío: O sea, el almuerzo.
Mario: A ver, que ya no sé ni de qué hablamos. ¿Qué quieres decir cuando dices “almuerzo”?
Luis: ¿Y a qué te refieres con “comida por la noche”?

¡OJO!
 En muchos países de América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa la forma “vosotros”, sino que se usa siempre la forma “ustedes”, tanto en situaciones formales como informales.

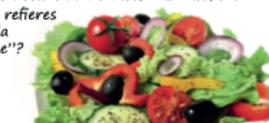


Figura 4. Descubre A1.2/A2 (Spychala-Wawrzyniak et al., 2016: 29)

¹² Neira (2004: 185) recuerda que “si españoles y americanos podemos sentir que algunas palabras de nuestra propia lengua nos son ajenas, esta extrañeza es característica de los vínculos de una lengua cualquiera con un pueblo cualquiera”.

Después de escuchar y leer la conversación, los alumnos tienen que responder a varias preguntas cuyo objetivo es analizar el problema de los distintos significados de las palabras en español. También se les propone escribir el final de la conversación, que consistiría en llegar a la solución a este malentendido. Por último, deben averiguar qué tipo de alimentos son típicos en España y en Argentina para el almuerzo y para la comida. En la tarea también se destaca la diferencia entre el uso de los pronombres ‘vosotros’ y ‘ustedes’ (Fig. 5).

1. ¿A los tres chicos les gusta la comida?
2. ¿Qué significa “comida” en la pregunta anterior?
3. ¿Los padres de Mario tienen una pausa a media mañana?
4. ¿Darío suele comer verdura a media mañana?
5. Cuando Darío dice “almorzar”, ¿a qué se refiere?
6. ¿Y qué significa cuando Luis o Mario utilizan la palabra “almorzar”?
7. Cuando Luis dice: “el momento más importante del día para comer es la comida”, ¿cómo tenemos que entender la palabra “comida”?
8. Cuando Darío dice: “¿La comida? ¡Pero si no es bueno comer mucho por la noche!”, ¿cómo entiende la palabra “comida”?
9. ¿Cómo se puede explicar el malentendido entre Luis y Mario (que son españoles) y Darío (que es argentino)?
10. ¿Cómo crees que se soluciona el malentendido? En parejas, escribid en vuestro cuaderno el final de la conversación. Después, leedlo al resto de la clase.

- 4 En grupos, haced un cuadro comparativo sobre el significado de las palabras *almuerzo* y *comida* en España y América Latina y sobre qué comidas son típicas en cada lugar para el almuerzo y la comida. Podéis basaros en el diálogo del ejercicio 3 y buscar más información en Internet.
- 5 Imagina y escribe en tu cuaderno el diálogo entre la camarera y los gemelos en el restaurante. En la mesa ya hay ensaladas para compartir, así que solo tienen que pedir un plato, un postre y algo para beber.

Figura 5. *Descubre A1.2/A2* (Spychała-Wawrzyniak et al., 2016: 29)

La segunda tarea (Fig. 6) que ofrecemos también está relacionada con la comida. No obstante, en este caso, se trata de un chico polaco que quiere averiguar a través de un foro de gastronomía española, cuál es la diferencia entre ‘una ración’ y ‘una tapa’, que normalmente se sirve en los bares españoles. El objetivo de la tarea es enseñar a los alumnos cómo pueden conseguir información y negociar significados culturales que todavía desconocen utilizando el español y de manera autónoma.

- 17 Lee el siguiente foro y relaciona cada información con la persona que habla de ella.

FORO DE GASTRONOMÍA ESPAÑOLA TEMA: ¿TAPA O RACIÓN?

Wojtek Gruszka ¡Hola a tod@s!
Estoy de vacaciones en España y veo que en los bares se vende algo que se llama "raciones" (por ejemplo, de jamón ibérico, de ensaladilla rusa o de tortilla de patatas). ¿Qué es esto de las raciones? ¿Son grandes? ¿Para cuántas personas es cada ración? ¿Qué diferencia hay entre una ración y una tapa? ¡Gracias por adelantado!
Un saludo,
Wojtek
16/08/19

Beatriz Pera ¡Hola, Wojtek!
¡Bienvenido a España! Te explico. La ración es un plato que contiene una cantidad grande de un producto. Con una o dos raciones una persona puede comer o cenar (pero, bueno, eso depende de si tiene mucha hambre o no). En cambio, la tapa es más pequeña, pero el producto es el mismo: lo que cambia es solo la cantidad, así que si quieres comer o cenar de tapas, tienes que comerte cinco o seis.
17/08/19

Inés Oliva ¡Hola!
Beatriz, hay que añadir algo importante: las raciones se piden y se pagan, pero las tapas normalmente son gratis, porque cuando en los bares de algunas zonas de España pides algo para beber, te dan también una pequeña cantidad de comida, que es la tapa. Cuando se va de tapas, lo normal es ir de un bar a otro y en cada bar pedir una bebida, que va acompañada de su tapa.
17/08/19

Ángela Morcilla Lo que decís está muy bien, pero en muchas zonas esta tradición de las tapas gratis ya no existe; incluso dentro de una misma región o ciudad hay locales en los que las tapas se pagan y otros en los que no. Además, si te apetece una tapa concreta, siempre puedes pedir una directamente, pero entonces seguro que tienes que pagarla.
18/08/19

Fuente de la información: <http://www.habla.pl/2013/03/15/una-de-pinchos-de-tapas-de-raciones/>

1. Añade información sobre si las raciones se pagan o no se pagan.
2. Explica la diferencia fundamental entre tapa y ración (según la cantidad de comida).
4. Pregunta por las características de las raciones.
5. Explica que las tapas no siempre son gratis.

- a. Ángela
- b. Beatriz
- c. Inés
- f. Wojtek

Figura 6. Descubre 2. Zeszyt ćwiczeń (Spychała-Wawrzyniak et al., 2019: 33)

Sin duda, las actividades propuestas pueden funcionar como un tipo de entrenamiento intercultural que permite a los alumnos experimentar en un espacio artificial (la clase) varios tipos de malentendidos. Después de realizar las tareas, los alumnos se dan cuenta de que, al hacer preguntas, obtienen respuestas; y al negociar los significados, pueden llegar a un acuerdo mutuo. Es un ejemplo fácil y bastante eficaz de desarrollo de la competencia intercultural y de negociación de los significados, tanto culturales como pragmáticos. En primer lugar, se presenta y analiza un determinado aspecto relacionado, por ejemplo, con la comida, el transporte o las relaciones sociales (**el saber**). A continuación, los alumnos pueden analizar –en grupos o por su propia cuenta– las

diferencias entre su cultura materna y la de los países hispanohablantes (**las habilidades**). Al final, se realizan tareas que les ayudan a desarrollar las conductas de apertura y curiosidad (**las actitudes**) a través de las capacidades comunicativas de negociación¹³.

6. Conclusiones

Como hemos visto, si se tienen en cuenta las estrategias de entrenamiento y el diálogo intercultural, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase y fuera de ella puede resultar bastante manejable. Basándonos en un contexto cultural concreto (Polonia, España, Argentina, etc.), el alumno –con la ayuda previa del profesor– construye nuevos conocimientos culturales a partir de las habilidades de búsqueda y negociación de nuevos significados.

También hay que subrayar que, desde el primer contacto con el español, el estudiante debe ser consciente de que su visión del mundo en la lengua materna es diferente de la visión que tienen los hispanohablantes. Lo mismo ocurre con los malentendidos de carácter pragmático. Por ejemplo, si se usan de manera incorrecta las formas de cortesía verbal (aunque sin malas intenciones), uno se puede situar en el centro del malentendido con su interlocutor.

Con este artículo, hemos pretendido mostrar que cada alumno de lengua extranjera se convierte en un hablante intercultural, cuyo privilegio “tiene que ir acompañado de una mayor apreciación de la responsabilidad personal e individual en el uso de palabras y la posesión de significados [...]”. El privilegio del hablante cultural

¹³ Hay que apuntar que el trabajo de las actitudes interculturales en la clase de ELE es la parte más complicada y difícil, ya que no se puede prever cómo van a reaccionar los alumnos, al final, ante una situación cultural real y un problema lingüístico concreto. No obstante, es de suma importancia mostrar que una actitud etnocéntrica y cerrada puede dar inicio a cualquier tipo de conflicto.

es, de hecho, un privilegio eminentemente verbal” (Kramsch, 2001: 37). Por eso, es crucial facilitar a los alumnos las claves de la competencia intercultural junto con las habilidades de negociación de los significados. Sin duda, esta visión aporta el trabajo al avance de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que usando las herramientas de negociación, podemos lograr que los alumnos consigan solucionar sus problemas comunicativos desde los primeros contactos interculturales.

Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, M. C. (2017): “La clasificación de los actos de habla: de la conceptualización pragmática a la identificación automatizada”, en: DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 21-51.
- ALBELDA MARCO, M., BARROS GARCÍA, M. J. (2013): *La cortesía en la comunicación*. Madrid. Arco/Libros.
- ALVAR, M. (2015): “Introducción”, en: ALVAR, M. (ed.), *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona. Editorial Ariel, SA, pp. 3-18.
- ALVES LÓPEZ, R. D. y DE LA PEÑA PORTERO, A. (2012): “Culture shock: estrategias para la adaptación”, en: GONZÁLEZ HERNADÉZ, C., CARRASCO SANTANA, A. y ÁLVAREZ RAMOS, E. (eds.), *La red y sus aplicaciones en le enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid, ASELE, pp. 105-115.
- ANOLLI, L. (2012): *Iniciación a la psicología de la comunicación. Significado y función de los procesos comunicativos*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- BACHMAN, L. (2000): “Habilidad lingüística comunicativa”, en: LLOBERAM, M. (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 105-128.
- BHAWUK, D. P. S. (1998): “The role of culture theory in cross-cultural training: A multimethod study of culture-specific, culture-ge-

- neral, and culture theory-based assimilators”, en: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nº 295, pp. 630-655;
- BLAS ARROYO, J. L. (2015): *Sociolingüística de español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid, Cátedra.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2011): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de la pragmatogramática*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). “Introducción”, en: BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 9-17.
- BYRAM, M. (2020): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Bristol, Multilingual Matters.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, nº 1, pp. 1- 47.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [consulta: 1-07-22].
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M. I. T. Press.
- CHOMSKY, N. (2001): *Reglas y representaciones*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2014): *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid, Ediciones Acal.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002): *De pragmática a semántica*. Madrid, Arco/Libros. SL.

- HOFSTEDE, G. (2000): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- HYMES, D. H. (1972): “On Communicative Competence”, en: PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- IGLESIAS CASAL, I. y RAMOS MÉNDEZ, C. (2020): “Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras”, en: *Journal of Spanish Language Teaching*, nº 7/2, pp. 99-122, <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367> [consulta 20-07-22].
- INSTITUTO CERVANTES (2021): *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.
- JIN, L. y CORTAZZI, M. (2001): “La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?”, en: BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 104-125.
- KRAMSCH, C. (2001): “El privilegio del hablante intercultural”, en: BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 23-37.
- LLOBERA, M. (2000): “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras”, en: LLOBERA, M. (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 5-26.
- LOPE BLANCH, J. M. (2015): “México”, en: ALVAR, M. (ed.), *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona, Editorial Ariel, SA, pp. 81-89.
- MARX, E. (2000): *Przetamywanie szoku kulturowego. Czego potrzebujesz, aby odnieść sukces w międzynarodowym biznesie*. Warszawa, Placet.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes

- [en línea], URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 26-06-22].
- NEIRA, H. (2004): *La ciudad y las palabras*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, S.A.
- NIERENBERG, G. I. (1998): *Sztuka negocjacji jako metoda osiagania celu*. Warszawa, Studio Emka.
- OBBERG, K. (1960): “Culture shock: adjustment to new cultural environments”, en: *Practical Anthropology*, nº 7, pp. 177-182.
- OLIVERAS VILASECA, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- PFEIFFER, W. (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros.
- PINTO VALERO, S. (2015): *Aprender a negociar. Habilidades, estrategias y tácticas*. Madrid, FC Editorial.
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arcos Libros, S.L.
- REYES, G. (2011): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arcos Libros, S.L.
- SABRA, J. (1999): *Negociaciones económicas internacionales. Teoría y práctica*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, University Press.
- SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK, M., PASCUAL LÓPEZ, X., DUDZIAK-SZUKAŁA, A., KAŻMIERCZAK, A. y GARCÍA GONZÁLEZ, J. C. (2016): *Descubre. Curso de español. A2/B1*. Kraków, Draco.
- SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK, M. (2017). “La organización discursiva de los actos de habla en la conversación y la negociación de los significados interculturales en la enseñanza de ELE”, en: DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 53-76.
- SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK, M., PASCUAL LÓPEZ, X., DUDZIAK-SZUKAŁA, A., KAŻMIERCZAK, A. y GARCÍA GONZÁLEZ, J. C. (2019): *Descubre 2. Curso de español*. Kraków, Draco.

- TANNEN, D. (1999): *¡Yo no quise decir eso! Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*. Barcelona, Paidós.
- TATOJ, C. (2021): “La competencia intercultural y error pragmático”, en: *Studia Romanica Posnaniensia*, nº 48/2, pp. 45-54, <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.004>.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for foreign language learning*. (Vol. 1). Strasbourg, Council of Europe, Scope.
- WIDDOWSON, H. G. (1972): “The Teaching of English as Communication”, en: *ELT Journal*, Volume XXVII, Issue 1, pp. 15-19, <https://doi.org/10.1093/elt/XXVII.1.15> [consulta 26-06-22].
- WIEMANN, M.O. (2011): *La Comunicación en las Relaciones Interpersonales*. Girona, Editorial Aresta.

La cortesía lingüística y la competencia intercultural: análisis del ámbito universitario español-polaco

Cecylia Tatoj

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: cecyliatatoj@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

Resumen

La capacidad de utilizar una lengua extranjera con fluidez va mucho más allá del conocimiento del léxico, la gramática y las reglas de pronunciación. En este sentido, una persona que domina un idioma extranjero debe ser capaz de decodificar e interpretar culturalmente el sistema de valores que refleja un cierto orden de la realidad extralingüística. La enseñanza de lenguas extranjeras enfatiza cada vez más en la importancia de la competencia intercultural. Sin embargo, es necesario profundizar e identificar las diferencias culturales más destacables que interfieren en la comunicación y que, por tanto, deberían trabajarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un análisis contrastivo de aspectos seleccionados de los determinantes del lenguaje social español y polaco. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación entre estudiantes de la Universidad de Silesia que han asistido a universidades españolas en el marco del programa Erasmus y estudiantes españoles que han visitado la Universidad de Silesia. Se han identificado las diferencias más importantes en el comportamiento lingüístico entre los polacos y los españoles, que son la base de los errores pragmáticos. Estos deben tenerse en cuenta en la enseñanza tanto del español como del polaco como lengua extranjera en el desarrollo de la competencia intercultural. Las categorías de análisis incluyen cortesía lingüística ampliamente entendida, declaraciones iniciales y finales, hacer promesas y expresar solicitudes.

Palabras clave: diferencias culturales; error pragmático; competencia intercultural; cortesía lingüística; enseñanza de ELE

Abstract

The ability to use a foreign language skilfully does not only involve the knowledge of lexis, grammar and pronunciation rules, but goes much further. A person who is fluent in a foreign language must be able to decode and culturally interpret the system of values reflecting a certain order of the extra-linguistic reality. The importance of this skill, called intercultural competence, is increasingly emphasized by glottodidactics. However, in order to develop it, detailed research is needed to show in which field cultural differences are the most important and indicate examples of situations that should be discussed in foreign language lessons.

The aim of this article is to present the results of a contrastive analysis of selected aspects of Spanish and Polish social language determinants based on research conducted among students of the University of Silesia going to Spanish universities under the Erasmus program and Spanish students coming under this program to the University of Silesia. The most important differences in linguistic behavior between Poles and the inhabitants of the Iberian Peninsula are discussed, which are the basis of pragmatic errors and should be taken into account in the teaching of both Spanish and Polish as a foreign language while developing intercultural competence. Research topics include broadly understood linguistic politeness, starting and ending statements, making promises and expressing requests.

Keywords: cultural differences; pragmatic error; intercultural competence; linguistic politeness; glottodidactic

1. Introducción¹

La finalidad de cualquier campo de la ciencia consiste en encontrar y explicar las reglas que rigen el mundo. Los lingüistas, al abordar el lenguaje como objeto de su investigación, tratan de establecer las vías de aproximación a determinados principios estructurales, así como a sus elementos conformantes, tales como son la sintaxis, la semántica, la morfología, la fonética, la fonología y la pragmática. Las comparaciones pragmáticas realizadas entre distintos idiomas son particularmente interesantes, ya que ponen

¹ Este artículo es la versión ampliada de un trabajo publicado originalmente en inglés con el título *Spanish and Polish social language conditions in the eyes of students: linguistic politeness and conversation* (Tatoj, 2022).

de relieve diferencias apenas visibles en el comportamiento social cotidiano. Es relevante el hecho de que lo que resulta natural en una comunidad lingüística no tiene por qué serlo según la percepción de los usuarios de otra lengua. Diversos estudios muestran, con carácter general, que no existe una aproximación objetiva a la realidad, al menos en este aspecto, además de que el usuario medio de una lengua ve el mundo a través del prisma de los hábitos lingüísticos que se adoptan en su entorno.

Este artículo pretende identificar las diferencias más importantes en el comportamiento lingüístico de los polacos y de los españoles desde el punto de vista de los estudiantes de educación superior. Así pues, se procederá a presentar las condiciones lingüísticas y sociales relacionadas con la cortesía lingüística, así como los estilos de conversación. Es necesario destacar que las diferencias en los comportamientos lingüísticos influyen en los errores pragmáticos por parte de las personas que aprenden un idioma extranjero, por lo que habrá de tenerse en cuenta este fenómeno en el aspecto didáctico a la hora de desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de idioma². Los resultados de esta investigación también poseen importantes implicaciones en la formación de futuros traductores, especialmente de los intérpretes, dado que actúan como mediadores culturales³: no solo transmiten el significado de palabras o frases individuales, sino que también ayudan a interpretar correctamente el comportamiento lingüístico de representantes de diferentes culturas.

² La explicación detallada sobre cómo el concepto del error pragmático está relacionado con la competencia intercultural se la ha presentado en Tatoj (2021).

³ Destacamos que no solo los traductores deben ser formados como mediadores interculturales, sino también los profesores de lenguas. Para desarrollar el tema véase, por ejemplo, Tatoj y Balches (2023).

2. Estado de la cuestión

La temática de las comparaciones interculturales es muy amplia y ha sido objeto de investigación desde diversas disciplinas científicas, siendo de interés para investigadores culturales, sociólogos, antropólogos, historiadores y, lo que es particularmente importante desde el punto de vista de este artículo, lingüistas y didactas. Como resultado de contrastes llevados a cabo entre distintas líneas de análisis, se ha venido intentado definir la cultura y, sobre esta base, establecer sistematizaciones acerca del conocimiento sobre el comportamiento humano. En numerosas ocasiones se ha partido del lenguaje que utiliza una determinada comunidad para encontrar ciertas correlaciones, describirlas y ponerlas de manifiesto en el proceso de enseñar este idioma. Al mismo tiempo, debe añadirse que a pesar de la popularidad de este tema y de una amplia cantidad de estudios existentes sobre los contrastes entre Polonia y España en distintos campos de la ciencia⁴, todavía se da una relativamente reducida investigación de comparación lingüística polaco-española sobre el comportamiento social verbal. Entre los investigadores polacos que han contrastado comportamientos lingüísticos de polacos y españoles se debe mencionar, en primer lugar, a Marek Baran (2007, 2010, 2017, 2018), quien analiza la pragmática lingüística en un contexto intercultural. Este tema también fue abordado por Anna Nowakowska-Głuszak (2009), quien comparó las expresiones de solicitud polacas y españolas; por su parte, Małgorzata Spychała-Wawrzyniak (2010, 2012, 2016)⁵ se centró en las competencias interculturales en la enseñanza del idioma español; Renata Majewska (2003) identificó las diferencias culturales polaco-españolas en un nivel no verbal; asimismo, Agata Adamska y Edyta Waluch-de la Torre (2005) describieron, desde una perspectiva general, la cortesía ibérica

⁴ Véase, por ejemplo, Nalewajko (2012, 2016); Górski (2004) y Sawicki (2013).

⁵ Véanse también Spychała y Hadaś (2013).

comparándola con la polaca. Otras investigaciones las ha venido llevando a cabo Raúl Fernández Jódar (2003, 2006, 2007a, 2007b, 2009, 2023), quien ha centrado sus análisis en la organización del discurso en polaco y en español. Por último, es destacable la última investigación realizada por Aleksandra Matyja en su tesis doctoral *Condiciones culturales de la comunicación hispano-polaca a partir de las experiencias de los inmigrantes españoles que viven en Polonia*, defendida en 2020 en la Universidad de Breslavia.

Las distintas publicaciones mencionadas ofrecen importantes resultados y conclusiones sobre las diferencias culturales entre los habitantes de ambas naciones, aunque, por otro lado, no se centran en ningún grupo social específico, hecho que ha dejado de lado la cuestión de tratar por separado los determinantes sociales que se pueden encontrar en el ámbito escolar y académico: precisamente por ello este artículo pretende llenar ese vacío.

Cabe señalar que el tema de la investigación contrastiva hispano-polaca no se ha analizado en absoluto por los lingüistas que trabajan en las universidades españolas, lo cual parece evidenciar el escaso interés por la lengua polaca entre los españoles. Esta situación contrasta con el hecho de que 162 044 estudiantes polacos estaban aprendiendo español en escuelas durante el curso académico 2018/2019⁶, mientras que el polaco no se enseñaba ni se enseña en ninguna escuela española. Las personas interesadas solo pueden aprenderlo en las siguientes universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona y Universidad de Granada⁷.

3. Características de la investigación realizada

La presente investigación ha tenido como sujetos de estudio a estudiantes de la Universidad de Silesia que se matriculaban

⁶ Fuente: página oficial del Ministerio Nacional de Educación y Ciencia.

⁷ Fuente: página oficial del Instituto Polaco de Cultura en Madrid.

en universidades españolas en el marco del programa Erasmus y estudiantes españoles que recalaban en la Universidad de Silesia a través de dicho programa. A partir de 2015 la Universidad de Silesia empezó a recibir estudiantes españoles como parte de la práctica docente, por lo que desde ese año la investigación se amplió para centrarse en el ámbito escolar y universitario. Este artículo contiene los resultados de un estudio piloto realizado entre 2015 y 2020 con un grupo de 20 estudiantes polacos del programa Erasmus que realizaron su estancia Erasmus en las universidades de Cáceres, Granada, Cádiz y Las Palmas de Gran Canaria, así como con 13 estudiantes españoles, procedentes de las universidades de Castilla-La Mancha, Extremadura, Las Palmas de Gran Canaria, Rovira y Virgili de Tarragona, que realizaron su estancia en la Universidad de Silesia como parte de sus prácticas docentes. Los estudiantes participaron tanto en clases de español en la Universidad de Silesia como en clases de español en escuelas primarias y secundarias seleccionadas de la región de Silesia.

Por otro lado, todos los entrevistados eran estudiantes de Filología y declaraban conocer, al menos, una lengua extranjera en el nivel B2 o superior (inglés), mientras que en el caso de los estudiantes polacos se trataba del conocimiento del español. Se adoptó como principal método de recogida de datos la entrevista en profundidad parcialmente estructurada, a través de la cual se plantearon distintos temas que versaron sobre las diferencias en el comportamiento verbal observadas durante los contactos con estudiantes, profesores universitarios y, en el caso de los sujetos españoles, durante las lecciones dentro de la práctica docente en las escuelas.

4. Resultados de la investigación realizada

El objetivo principal de la investigación se centró en encontrar las diferencias culturales más características a nivel verbal y no verbal. Considerábamos que crear un listado de diferencias era un

hecho particularmente importante para los polacos que conocen muy bien el idioma español (es decir, los licenciados en Filología Hispánica), ya que, a causa de su desconocimiento de las reglas del lenguaje social típicas de España, a menudo incurren en errores pragmáticos que, a su vez, pueden ser percibidos por los hablantes nativos como una falta de refinamiento. Es importante añadir que la situación de las personas que hablan español con fluidez difiere significativamente de la de las personas que saben inglés: este idioma se usa con mayor frecuencia para comunicarse con representantes de variados países, ninguno de los cuales es hablante nativo de dicha lengua, por lo que se puede decir que en esta situación todos los sujetos de estudio tienen el mismo estatus. A su vez, un hablante que domine el español, al comunicarse con un nativo español, es tratado en los mismos términos, situación en la cual, como destaca Portolés (2004: 25), se considera simplemente que una persona que no está familiarizada con los principios pragmáticos tiene poca educación.

Así pues, el objeto central de la investigación realizada se refería, por un lado, a la cortesía lingüística y, por otro, a los modelos de conducción de una conversación: inicio, finalización e interacción. Al mismo tiempo, estas cuestiones se consideraron principalmente en el contexto del comportamiento social en el ámbito de escuelas y universidades.

Antes de proceder a examinar los resultados, es importante destacar la actitud positiva que los estudiantes españoles y polacos suelen manifestar⁸, lo que también se reflejó en caso de los entrevistados para este análisis. Parece que los contactos entre polacos y españoles, limitados a lo largo de los siglos, se han intensificado significativamente desde que Polonia ingresó en la Unión Europea, lo cual consideramos que ha impedido la aparición de estereotipos mutuos negativos⁹.

⁸ Véanse también Błuszkowski (2003), Arnal Sarasa (2004), Matyja (2020).

⁹ Para desarrollar el tema véase, por ejemplo, Tatoj (2019).

4.1. La cortesía lingüística

A la hora de estudiar la cortesía lingüística entre estudiantes polacos y españoles encontramos numerosas diferencias, especialmente en el entorno universitario. Como enfatiza Bisko (2014: 67)¹⁰ “[en] la cultura tradicional polaca, además de la espontaneidad, hay un elemento de cortesía ceremonial y ritualizada, que se manifiesta de manera más notoria en las formas de dirigirse a los demás”, por lo que, a nuestro entender, también se manifiesta en las fórmulas vocativas utilizadas en las universidades polacas. Si bien los estudiantes españoles pueden deducir que en Polonia a un profesor universitario no se le debería tutear, les resulta difícil acostumbrarse al hecho de que, además, deben recordar los títulos profesionales y académicos. De ahí que, con gran sorpresa, adopten las formas utilizadas en la universidad: “Sr./Sra. Magister (fórmula traducida literalmente del polaco)/Doctor/Profesor” o “Sr./Sra. Profesor” utilizadas en la escuela secundaria. También es destacable que les llame la atención la frase “Su Magnificencia Rector”, que se usa comúnmente en situaciones formales. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Matyja (2020: 363), quien explica que, según sus participantes, se trata de una manifestación de importantes desigualdades sociales y que, además, según los sujetos españoles, las relaciones interpersonales deben ser igual que entre compañeros porque facilitan una comunicación abierta, espontánea, así como una cooperación y mantenimiento de relaciones cordiales.

Por nuestra parte, el estudio realizado muestra que los cambios en este campo no pueden ser demasiado drásticos. Cabe resaltar que los estudiantes polacos señalan considerables dificultades para vencer su resistencia y tutear a los profesores o para dirigirse a ellos y hablarles utilizando su nombre de pila o, incluso, un diminutivo, especialmente si se trata de personas mayores: en ambos

¹⁰ Todas las traducciones del polaco son nuestras.

casos, estos problemas se aplican tanto a la forma hablada como a la escrita. Al referirse a una persona que está presente, de acuerdo con las reglas de cortesía polacas, el hablante debe volverse hacia la persona y usar, por ejemplo, la siguiente fórmula: *Professor Kowalska* [Profesora Kowalska] señalándola, mientras que en español será natural usar el pronombre personal “ella”. Ambos comportamientos parecen sorprendentes para los representantes de la otra cultura.

También sorprende la diferencia en la locución de solicitudes, tanto en relación con otros alumnos como con el profesor: en español, el imperativo en segunda y tercera persona del singular, respectivamente, se usa con mayor frecuencia para este propósito, mientras que en los círculos académicos polacos la forma preferida corresponde al modo condicional *Mógłbyś* [Podrías], *Mógłby Pan/Mogłaby Pani* [Podría], así como a la fórmula *proszę + infinitivo* [por favor + infinitivo], por ejemplo: *proszę powtórzyć*, lo que literalmente significa “repetir por favor”. Las respuestas de nuestros entrevistados van a coincidir con las conclusiones de Nowakowska-Głuszak (2009: 148), quien explica que el interlocutor polaco, cuando apela al oyente con la fórmula *proszę + infinitivo*, crea una mayor distancia y, por lo tanto, aumenta el nivel de cortesía en caso de recurrir al imperativo. Dicho esto, vale la pena citar la respuesta de una de las estudiantes polacas que presencié cómo los españoles hacían un pedido en la cafetería universitaria: uno de ellos se dirigió a la camarera con la mera elocución “dos cafés”, hecho que a la receptora le parecía una petición poco educada, por lo que ella añadió “por favor” en la entonación correcta, pensando que los españoles adivinarían que debían usar esa construcción y repetirla; desafortunadamente, su intención fue completamente malinterpretada y todo lo que escuchó fue el habitual “gracias”.

Otro aspecto que destacan los estudiantes españoles es el uso tan frecuente de la palabra *przepraszam* [perdón] por parte de los polacos. Por ejemplo, las personas que llegan tarde a una clase

suelen repetir este vocablo varias veces, combinándolo con una expresión facial mansa y una ligera contractura corporal, intentando tras esto llegar desapercibidos al asiento libre más cercano. Por otro lado, los estudiantes polacos también dicen “lo siento” cuando quieren hablar durante las clases; sin embargo, para los españoles, el uso más extraño de la palabra *przepraszam* [perdón] en un contexto educativo es cuando se usa en respuesta a la corrección de un error lingüístico por parte del profesor: estos preguntan por qué los otros alumnos dicen *przepraszam* [perdón] cuando se los corrige. Curiosamente, los profesores y los alumnos polacos parecen desconocer este fenómeno y se sorprenden cuando les hablamos de las observaciones realizadas por los españoles, cuestión que demuestra, a tenor de lo visto hasta el momento, que tal acción está altamente ritualizada.

En relación con la cortesía, no se puede olvidar el sistema relacional hombre-mujer. Nuestra investigación muestra que las mujeres españolas atienden a los cumplidos con mucha más frecuencia que las mujeres polacas. En ambas culturas se espera que la persona elogiada minorice ligeramente su valor; por ejemplo, en respuesta a un elogio sobre el peinado dirá “Qué va, no me he arreglado el pelo hoy”. Las mujeres polacas que regresan de España creen que los españoles les suelen decir palabras amables con mucha más frecuencia, mientras que las españolas se quejan de que se sienten menospreciadas en Polonia, dado que nadie les dice ningún piropo como, por ejemplo, que están muy guapas. De hecho, ahondando en la cuestión, algunos polacos creen que los españoles definitivamente efectúan demasiados cumplidos, lo que les hace parecer poco sinceros, aunque estas apreciaciones no son compartidas por las estudiantes polacas. Al mismo tiempo, merece la pena agregar que los estudiantes perciben diferencias en la comunicación y en la construcción de comunicación entre personas de diferente sexo y, en general, en el modo de establecer y desarrollar relaciones en ambos países, aunque tienen ciertos problemas a la hora de señalarlas.

Después de una larga conversación con los entrevistados, podemos decir que sus apreciaciones se hallan conformes a lo indicado por Bisko (2014: 77), quien señala que las relaciones entre mujeres y hombres polacos se caracterizan por el requisito de la protección masculina hacia las damas, la necesidad de su adoración y búsqueda de favores. A la mujer, en cambio, le preocupa el deber de ser dama o la altivez, pero también la imposición social de recibir con amabilidad los anhelos masculinos; en cuanto a las españolas, suelen ser más directas en los contactos. También es destacable que la “amabilidad” sobre la que escribe Bisko puede ser malinterpretada por los españoles como una expresión inequívoca de interés: se puede decir al respecto que las mujeres españolas muestran un desinterés más decidido por una persona, sin darle esperanzas innecesarias.

El tema de las relaciones entre hombres y mujeres es tan amplio que debería convertirse en objeto de una investigación separada, también en lo que respecta a la comprensión de las categorías de masculinidad y feminidad que, como también manifiesta la investigación llevada a cabo por Matyja (2020), definitivamente difiere entre los polacos y los españoles.

Con respecto al análisis de la cortesía lingüística, se debe mencionar la falta de ella en distintas ocasiones, la cual viene dada a través del uso de palabras malsonantes: los encuestados españoles, a pesar de su falta de familiaridad con el idioma polaco, son muy sensibles a una de las palabrotas polacas más populares: *kurwa* [puta], que se pronuncia igual que la palabra española “curva”. Por lo tanto, no debería sorprendernos la opinión múltiples veces expresada de que los polacos, incluso en la universidad, abusan de dicha palabra. Estas observaciones vienen confirmadas por las observaciones de Szostkiewicz (2005: 99), quien compara a los jóvenes ingleses con los polacos, escribiendo a raíz de ello: “[p]or supuesto, puedes encontrarte con jóvenes que usan palabras vulgares en conversaciones en la calle, pero esto sucede con menor frecuencia que en las calles polacas”. Los españoles del sur no

tenían tal impresión porque en esa parte de la península ibérica se escuchan muchos más vulgarismos, aunque, por otra parte, los estudiantes polacos se sorprendían a su vez de que algunas palabrotas en español estuvieran basadas en un vocabulario relacionado con la religión, como la palabrota “hostia”.

4.2. Las conversaciones

El segundo tema de investigación planteado se refiere a la conducción de las conversaciones. Así, hemos podido apreciar que a algunos estudiantes polacos les cuesta mucho hablar con un grupo de españoles porque tienen la impresión de que a nadie le interesa lo que tienen que decir; sin embargo, por parte de los españoles la conversación es altamente proactiva con continuas interrupciones en los turnos de palabra, por lo que el polaco que está parado a su lado no sabe cuándo y cómo puede unirse a la conversación. De esta forma, cuando de alguna manera logra hacerlo, se siente muy incómodo en el momento en el que es interrumpido por los españoles con el objeto de terminar su enunciado o para hacer una pregunta durante su enunciación. Este comportamiento, aparentemente grosero, durante una conversación se explica por la teoría del *ethos* comunicativo desarrollada por Marek Baran (2008, 2010), según la cual, la convención sociocultural española “puede parecer invasiva, vulnerando el territorio comunicativo simbólico de los interlocutores [...] <agresores tiernos> que niegan la medida, la reserva y la no injerencia anglosajonas u orientales” (Baran, 2018: 18).

Sin embargo, este enfoque a menudo es malinterpretado por los polacos, que están más bien acostumbrados a no interrumpir a los interlocutores durante su discurso, admitiendo, de esa manera, que muy a menudo en Polonia se escuchan expresiones que exigen tal abordamiento comunicativo, tales como: “no me interrumpas” o “déjame terminar”. Vale la pena agregar que la reacción deseada ante el discurso de otra persona es escuchar atentamente

y asentir con la cabeza. Es interesante, sin embargo, que los españoles perciban este comportamiento como una falta de interés, cuestión que por ende lleva a que los polacos sean apreciados como personas reticentes y bastante frías. Esta última característica es manifiesta en los resultados de la investigación realizada por Matyja (2020: 366), quien añade que tal percepción de los polacos radica en “gestos y expresiones faciales muy parcos, manteniendo una gran distancia física, evitando el contacto visual”.

A todo esto, debemos agregar los problemas para iniciar y finalizar una conversación, hechos ante los cuales los estudiantes polacos mencionaban situaciones en las que un español preguntaba: “¿Qué tal?”, lo cual percibían como el inicio de una conversación, mientras que el interlocutor no esperaba más respuesta, sino solo un convencional “bien” o “muy bien”. Los españoles, por su parte, manifestaban tener un problema con los gestos que acompañan al saludo y sentían especialmente la clara resistencia de los polacos al saludo estándar en España, que consiste en intercambiar dos besos en la mejilla. Añadían que muchas veces su acercamiento al interlocutor se veía interrumpido bruscamente al tenderle la mano para estrechársela, pues percibían este habitual gesto como si los detuviera en su acercamiento y les marcara claramente la distancia.

Los participantes españoles también abordaron las diferencias en el tiempo dedicado a despedirse en las reuniones y las llamadas telefónicas, dado que consideraban que las despedidas de los polacos son muy cortas y, por lo tanto, parecen frías. Una de las entrevistadas expresó la opinión de que cada vez que terminaba una conversación telefónica con los polacos, tenía la impresión de que el interlocutor se había ofendido con ella, porque se había despedido y había terminado la conversación de inmediato, mientras que ella estaba acostumbrada a repetir “adiós” varias veces, a menudo combinando este vocablo con un imperativo, tal como “¡Cuídate!”. Por otro lado, los estudiantes polacos encontraban que las despedidas en español son largas y, a veces, incluso agotadoras.

Estas observaciones son sorprendentes cuando las comparamos con las palabras de Bisko (2014: 82): “[...] los extranjeros están de acuerdo en que decir adiós en Polonia es un ritual muy complejo que parece durar una eternidad”. Debe matizarse, sin embargo, que esta autora escribe sobre visitas realizadas a casa de los entrevistados y de representantes mayores de la sociedad polaca. Los términos en los que se pronuncia son muy similares a las observaciones expresadas por Adamska y Waluch de la Torre (2005: 139): “[en] algunas regiones de España (especialmente en Andalucía) es habitual iniciar la “ceremonia de despedida” media hora antes de la hora real salida del visitante”.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación que hemos ofrecido en el presente trabajo, los cuales se centran en el estudiantado de educación superior, vienen a confirmar las informaciones previas sobre el comportamiento verbal y no verbal de polacos y españoles, disponible en la literatura sobre el tema mencionado. No obstante, es importante destacar que, al comienzo de la entrevista, los estudiantes presentaban dificultades para identificar las diferencias entre las dos culturas, dado que, a pesar de la aparente similitud, se pueden esbozar claramente las diferencias existentes. Esto significa que las expectativas de su interlocutor son diferentes, lo que puede generar numerosos malentendidos debido al hecho de que los polacos a menudo perciben a los españoles como personas que no usan frases de cortesía apropiadas y, a veces, son demasiado directas. Por su parte, los españoles perciben múltiples veces las reglas polacas como exageradas o artificiales, lo que conlleva que para ellos creen una distancia adicional e innecesaria entre los interlocutores.

Coincidimos con Kita (2016: 193) cuando se pregunta si debemos hablar de cortesía en singular o en plural: por un lado, nos encontramos con la cortesía polaca y, por otro, con la española.

En resumen, el análisis muestra la gran necesidad de llevar a cabo más investigaciones en torno a esta cuestión, así como la prioridad en establecer una sistematización del conocimiento sobre las diferencias entre las actitudes y las situaciones contrastivas afectas a la cultura y a la lengua: una fórmula ideal para abordar estos aspectos podría ser en forma de manual o libro de texto, siendo plenamente aprovechable este conocimiento para ser aplicado directamente en la enseñanza del español¹¹. Gracias al mismo, los aprendientes polacos de español/LE aumentarán significativamente su competencia intercultural y podrán evitar errores pragmáticos, inhibiendo, al mismo tiempo, las posibles tendencias a crear estereotipos negativos.

Referencias bibliográficas

- ADAMSKA, A. y WALUCH-DE LA TORRE, E. (2005): “Grzeczność iberyjska a polska”, en: MARCJANIK, M. (ed.), *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa, Wydawnictwo Trio, pp. 133-152.
- ARNAL SARASA, M. (2004): *Inmigrantes polacos en España: el camino como concepto teórico para el estudio de la adaptación*. Tesis doctoral, Madrid, Uniwersytet Complutense [en línea], URL: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2004> [consulta: 28.11.2023].
- BARAN, M. (2007): “Jak zyskać sympatię Hiszpanów, czyli o werbalnych parametrach afektywności i powściągliwości w perspektywie komunikacji interkulturowej”, en: *Język a komunikacja 19: Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, pp. 101-109.
- BARAN, M. (2008): “Las teorías pragmalingüísticas frente a la delimitación del ethos comunicativo o a la conquista de lo imposible”, en: WILK-RACIEŃSKA, J. y LYSZCZYNA, J. (eds.), *Encuentros*.

¹¹ Las primeras propuestas de cómo trabajar las diferencias culturales y los estereotipos con los estudiantes las hemos presentado en Palion-Musiół y Tatoj (2016), Tatoj (2018).

- Volumen I. Encuentros de lingüística, traducción y enseñanza de la lengua española.* Katowice, Oficyna Wydawnicza, pp. 11-23.
- BARAN, M. (2010): *Emotividad y convención sociopragmática: una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular.* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- BARAN, M. (2017): “Fórmulas de saludo y de despedida como relacionemas. Apuntes desde la diacronía y la sincronía de la lengua”, en: *Studia Iberystyczne*, nº 16, pp. 7-20.
- BARAN, M. (2018): “Czuli agresorzy. O werbalnych wykładnikach przyjaźni i solidarności w społecznościach języka hiszpańskiego”, en: JACKIEWICZ, A. y BĘDKOWSKA-OBŁĄK, M. (eds.), *Oblicza przyjaźni w języku, kulturze i literaturze*, Gliwice, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, pp. 9-20.
- BISKO, A. (2014): *Polska dla średniozaawansowanych. Współczesna polskość.* Kraków, Universitas.
- BŁUSZKOWSKI, J (2003): *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków.* Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2003): “La organización del discurso en polaco y español como generador de incomprensión”, en: WACHOWSKA, J., LUCZAK, B. y GREGORI i GOMIS, A. (eds.), *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios: Actas del Coloquio celebrado el 19 de abril de 2002 en el Departamento de Filología Románica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 125-134.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2006): “Interferencias inferenciales entre español peninsular y polaco”, en: *Mundo eslavo: revista de cultura y estudios eslavos*, nº 5, pp. 15-28.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2007a): “La negación y las inferencias”, en: CERCÓS GARCÍA, L. F., MOLINA RIVERO, C. J. y DE CEBALLOS-ESCALERA GILA, A. (eds.), *Actas del Congreso Internacional “Retos del hispanismo en la Europa Central y del Este”* (Cracovia, octubre de 2005). Madrid, Palafox & Pezuela, pp. 213-218.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2007b): “Inferencias e interferencias pragmáticas entre primeras y segundas lenguas en el marco del estu-

- dio de las costumbres lingüísticas: el caso del polaco y el español”, en: CANO LÓPEZ, P., FERNÁNDEZ LÓPEZ, I., GONZÁLEZ PE-REIRA, M., PREGO VÁZQUEZ, G. y SOUTO GÓMEZ, M. (eds.), *Lingüística y variación de las lenguas: Actas del VI Congreso de Lingüística General Vol. III (Santiago de Compostela, mayo de 2004)*. Madrid, Gredos, pp. 3225-3234
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2009): “Valores semánticos-pragmáticos y aspectuales del par ya/już del español peninsular y del polaco”, en: *Lenguas Modernas*, nº 34, pp. 71-78 [en línea], URL: <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30660> [consulta: 28.11.2023]
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2023): “La percepción de las estructuras formales de las peticiones en L2”, en: *Studia Romanica Posnaniensis*, nº 50(3), pp. 31-41.
- GÓRSKI, E. (2004): “España y Polonia: sus identidades democráticas”, en: NALEWAJKO, M. (ed.), *Identidades, Etnias, culturas, naciones*. Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Universidad de Varsovia, pp. 51-65.
- INSTYTUT POLSKI W MADRYCIE [en línea], URL: <https://instytutpolski.pl/madrid/pl>. [consulta: 28.11.2023].
- KITA, M. (2016): “Grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu inna”: o wielości odmian grzeczności językowej”, en: *Postscriptum Polonistyczne*, nº 1, pp. 193-212.
- MAJEWSKA, R. (2003): “Różnice kulturowe na poziomie niewerbalnym Polska-Hispania”, en: *Referaty wygłoszone na I Konferencji Wewnętrznej Doskonalenia Nauczycieli NKJO w Bydgoszczy*, pp. 58-66.
- MATYJA, A. (2020): *Kulturowe uwarunkowania komunikacji hiszpańsko-polskiej na podstawie doświadczeń imigrantów z Hiszpanii mieszkających w Polsce*. Tesis doctoral, Uniwersytet Wrocławski.
- NALEWAJKO, M. (2012): *Nieznani a bliscy. Historyczne i społeczne uwarunkowania recepcji polskiej migracji przełomu XX i XXI wieku w Hiszpanii*. Warszawa, Instytut Historii PAN.

- NALEWAJKO, M.L. (2016): “Los españoles residentes en Polonia y su imagen del país de acogida”, en: *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, nº 24, pp. 281-307.
- NOWAKOWSKA-GŁUSZAK, A. (2009): *¿Pedir es también cuestión de cultura?: análisis comparativo de las peticiones en la lengua española y polaca desde el punto de vista de la lingüística cultural*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- PALION-MUSIOŁ, A. y TATOJ, C. (2016): “Propuestas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad en la clase de ELE para los polacos”, en: WILK-RACIEŃSKA, J., SZYNDLER, A. y TATOJ, C. (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos*. Vol. 4: *Lingüística y didáctica de la lengua española*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 274-287.
- PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*. Madrid, Síntesis.
- SAWICKI, P. (2013): *Polska-Hiszpania, Hiszpania-Polska. Poszerzenie horyzontów*. Wrocław, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- SPYCHAŁA, M. (2010): “El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera – ELE”, en: *Studia Romanica Posnaniensia*, nº 37(2), pp. 71-83.
- SPYCHAŁA, M. (2012): “Dyskurs edukacyjny a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej podczas lección de lenguaje obcego na przykładzie de lenguaje hispanés”, en: *Neofilolog*, 38, nº 1, pp. 91-106.
- SPYCHAŁA, M. y HADAŚ, J. (2013): “El desarrollo de la competencia intercultural: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de español en Polonia”, en: BLECUA, B., SIERRA, F. y BORRELL, S. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, ASELE, pp. 862-873.
- SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK, M. (2016): “Trening interkulturowy podczas lección de lenguaje obcego na przykładzie de lenguaje hispanés”, en: JAROSZEWSKA, A., KARPETA-PEĆ, B., SMUK, M. y SOBAŃSKA-JĘDRYCH, J. (eds.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lección de lenguaje obcego – między teorią a praktyką nauczania*.

- Warszawa, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 77-93.
- SZOSTKIEWICZ, A. (2005): "Hello, how are you? Angielska grzeczność nieodświętna", en: MARCJANIK, M. (ed.), *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa, Wydawnictwo Trio, pp. 87-102.
- TATOJ, C. (2018): "Propuesta de actividades para el trabajo en el aula de ELE sobre estereotipos", en: *Aula De Encuentro*, 20(2), <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.12>.
- TATOJ, C. (2019): "¿Qué esconden las palabras? La enseñanza del léxico y los estereotipos nacionales", en: *Verba Hispanica*, nº 27(1), 11-27, <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.11-27>.
- TATOJ, C. (2021): "La competencia intercultural y el error pragmático", en: *Studia Romanica Posnaniensia*, nº 48(2), 45-54, <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.004>.
- TATOJ, C. (2022): "Spanish and Polish social language conditions in the eyes of students: linguistic politeness and conversation", en: *Forum Filologiczne*, nº 1(10), pp. 39-50.
- TATOJ, C. (2023): "Cómo la pragmática apoya el desarrollo de la competencia intercultural luchando contra los estereotipos nacionales y el humor de denigración", en: *Studia Romanica Posnaniensia*, nº 50(3), pp. 125-135, <https://doi.org/10.14746/strop.2023.50.3.10>.
- TATOJ, C. y BALCHES ARENAS, R. S. (2023): "El profesor como mediador intercultural y su papel en la enseñanza de aspectos socioculturales a través de recursos lingüísticos y pragmáticos", en: *Neofilolog*, nº 60/1, 146-157, <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.11>.

El material audiovisual en el proceso de enseñanza del español jurídico

Marta Wicherek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: marta.wicherek@uj.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0003-3498-1188>

Resumen

En el presente trabajo se exponen argumentos a favor de la idoneidad de utilizar el material audiovisual en el proceso de enseñanza del lenguaje jurídico a los alumnos de español L/E. Con este objetivo, en primer lugar, se esboza el perfil de estudiantes que desean aprender este lenguaje especializado, así como se ofrece una breve información sobre el lugar que esta asignatura ocupa en los programas formativos de algunos centros universitarios polacos. A continuación, tras una presentación concisa de lo esencial del lenguaje jurídico, se mencionan recursos didácticos que pueden utilizarse en clase para acercar a los alumnos al mundo del Derecho. Entre estos materiales un lugar destacado lo ocupa el material audiovisual, una categoría heterogénea que abarca diferentes subgéneros. En el presente artículo se pretende demostrar que tanto las transmisiones de acontecimientos reales, disponibles en los distintos canales de televisión o en las redes sociales, como las historias ficticias, ambientadas en el mundo jurídico, pueden aprovecharse con éxito en el proceso didáctico. El estudio se completa con la presentación de una serie concreta, a saber, *Sé quién eres*, una producción española muy útil para estudiar contenidos lingüísticos y pragmáticos relacionados con este específico ámbito.

Palabras clave: didáctica del lenguaje jurídico; material audiovisual; material cinematográfico; cine y derecho

Abstract

This paper presents arguments in favour of the suitability of using audiovisual material in the process of teaching legal language to students of Spanish. With this aim, first of all, the profile of students who wish to learn this specialised language is outlined, as well as brief information about the place of this subject in the educational programmes of some Polish universities. Then,

after a concise presentation of the characteristics of legal language, teaching resources are mentioned which can be used in the classroom to introduce students to the world of law. A prominent place among these materials is occupied by audio-visual material, a heterogeneous category encompassing different subtypes. This article aims to demonstrate that both broadcasts of real events, available on different television channels or social networks, and fictional stories set in the legal world, can be successfully used in the teaching process. The study is completed with the presentation of the series *Sé quién eres*, a Spanish production which is very useful for studying linguistic and pragmatic contents related to this specific field.

Key words: didactics of legal language; audio-visual material; cinematographic material; cinema and law

1. Introducción

En el entorno académico ya desde hace varias décadas se observa un creciente interés por enseñar el lenguaje jurídico como bloque de materias impartido a foráneos de forma paralela a la llamada “lengua común”. Debido a la consolidación de la Unión Europea y al constante crecimiento de empresas multinacionales, la demanda de personas que dominen lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, que posean altas competencias en lenguajes especializados, es cada vez mayor. Para satisfacer las expectativas del mercado laboral y las de los propios jóvenes aprendices, la mayoría de los centros universitarios ofrece cursos de lenguajes especializados dedicados al lenguaje económico, administrativo, técnico o médico. Entre estas asignaturas un lugar destacado lo ocupa siempre el lenguaje jurídico. Gracias a las clases dedicadas al Derecho, los alumnos obtienen conocimientos acerca de los conceptos jurídicos fundamentales, lo cual les permite orientarse mejor en el complicadísimo mundo empresarial. Los propios candidatos a diversos puestos afirman con firmeza que moverse con agilidad en el intrincado mundo jurídico es un mérito incuestionable en cualquier entrevista de trabajo.

Otro grupo, muy cuantioso, de estudiantes que precisan tener conocimientos del Derecho son los aspirantes a traductores. Es necesario que en su proceso formativo existan clases dedicadas a este lenguaje especializado, puesto que la probabilidad de que trabajen con textos o discursos inmersos en el contexto jurídico es muy alta.

Por otro lado, no debemos perder de vista que no todos los alumnos que optan por aprender idiomas desean dominar el lenguaje jurídico por motivos profesionales. Hay quienes lo hacen porque necesitan ampliar sus conocimientos generales, puesto que el Derecho está presente en todas las etapas de nuestra vida y en todos sus ámbitos. Para muchos es interesante conocer con detalle cómo funciona el sistema jurídico en el contexto de su propio país, resulta incluso más fascinante compararlo con el de otros países. Finalmente, otros ambicionan analizar con profundidad las particularidades lingüísticas de este lenguaje: contemplar lo esencial de este complejo lenguaje especializado es un verdadero desafío no solo para los estudiantes de lenguas extranjeras, sino también para los nativos del idioma en que están redactados los textos jurídicos.

Sea cual fuere la motivación del alumnado, esta situación determina la necesidad de ofrecer asignaturas que versen sobre temas afines al Derecho. A modo de ejemplo, en cuanto a las carreras universitarias de Filología Española en Polonia, cabe destacar que muchas universidades de este país, efectivamente, ofrecen este tipo de clases. Estas se imparten en el marco de las asignaturas dedicadas a distintas lenguas para fines específicos bien durante el primer o segundo ciclo (tal y como sucede en el caso de la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin o en la Universidad de Varsovia), o bien quedan incluidas en el marco de diferentes estudios máster ofrecidos por las universidades (este es el caso del Máster en Traducción de Textos Especializados, ofrecido por la Universidad Jaguelónica de Cracovia, en cuyo programa quedan englobadas las clases dedicadas exclusivamente al lenguaje

jurídico). Parece, pues, que la oferta de las principales universidades polacas va de la mano con las exigencias del mundo laboral y con las necesidades de los propios alumnos.

2. Lo difícil del español jurídico

Cabe destacar que el español jurídico es una modalidad lingüística que constituye un serio problema no solo para los que deseen aprender español, sino también para los hispanohablantes. En algunas ocasiones, los textos y los discursos resultan tan confusos para los receptores nativos que necesitan la ayuda de un profesional para interpretar lo jurídico de forma correcta. Los recientes estudios indican, asimismo, que muchos son los estudiantes españoles de Derecho que no comprenden adecuadamente los textos de estudio: a los docentes les sorprende la incapacidad de los alumnos para razonar y explicar conceptos o para argumentar y estructurar con lógica las propias ideas en textos o exposiciones (De Cucco Alconada, 2020: 70-72; Vardi y Bailey, 2006: 15-32).

¿Qué influye en la opacidad del lenguaje jurídico? Son muchas las características que hacen que se trate de una lengua de especialidad hermética y de difícil lectura. Se acusa este lenguaje de ser excesivamente polisémico, conservador, ritual y redundante. En cuanto a sus características gramaticales destacan: la abundancia de perífrasis, complementación y subordinación; una gran cantidad de voz pasiva, gerundios, enumeraciones y nominalizaciones; una profusión monumental de oraciones impersonales; el desplazamiento de la 1ª y 2ª persona a la 3ª; el empleo de futuro de obligatoriedad; el uso de tiempos arcaizantes como el futuro de subjuntivo; el empleo frecuente de construcciones absolutas de participio. A este conjunto de rasgos cabe agregar, asimismo, el recurso habitual a definiciones, al estilo aforístico, a las citas y referencias legales (Muñoz Machado, 2017: 6-11; Alcaraz

et al. 2016; Altés Tárrega, 2013: 71-74; Cazorla Prieto, 2008; Apa, 2021; González Salgado, 2009; Ríos, 2005: en línea)¹.

Las particularidades mencionadas con anterioridad ocasionan que incluso los hispanohablantes con formación académica necesiten mucho tiempo y reflexión para entender textos jurídicos, no debe, pues, extrañar que estudiar el lenguaje jurídico suponga un gran esfuerzo para los alumnos de español L/E. A estas circunstancias debemos sumar el número reducido de horas lectivas que los profesores podemos dedicar a esta lengua de especialidad. Tal y como ya lo hemos señalado, en la gran mayoría de los casos, las clases relacionadas con el español jurídico constituyen tan solo un bloque de materias impartidas paralelamente a las clases de lengua española general. Por consiguiente, nos vemos obligados a delimitar el inmenso material sobre el Derecho que pueda utilizarse en clase a fin de presentar y explicar solo unos conceptos singulares seleccionados. Por este motivo y para no desanimar a los alumnos ante una abrumadora cantidad de temas a tratar, sería recomendable encontrar metodologías adecuadas para realizar estas clases de manera atractiva y eficaz.

3. Materiales didácticos a disposición del profesor

Existen diferentes recursos que pueden utilizarse en clase para acercar a los alumnos al mundo del Derecho. En primer lugar, cabe mencionar los manuales orientados hacia la aproximación al lenguaje jurídico: si bien la oferta dirigida a extranjeros no es muy amplia, siempre es recomendable valerse al menos de una guía

¹ En nuestro trabajo, teniendo en cuenta sus objetivos, solo mencionamos algunos de los numerosos rasgos del lenguaje jurídico. Para el análisis detallado de esta variante de la lengua, remitimos al lector a las obras indicadas, en las cuales también se podrá encontrar la información relativa a los diferentes subgéneros de este lenguaje realizados desde diferentes puntos de vista.

didáctica tradicional². Estos libros, en la mayoría de los casos, se basan en el análisis de la terminología y en el ejercicio de aspectos lingüístico-gramaticales a partir de textos jurídicos reales o académicos. Otros trabajos presentan los contenidos conforme a las diversas ramas de los sistemas jurídicos que van estructurados en las siguientes partes: una introducción teórica, preguntas de comprensión lectora y un listado de léxico. En algunas ocasiones, se propone practicar ciertos aspectos lingüístico-gramaticales en forma de discusión o debate, o bien realizar un ejercicio de expresión escrita (Gutiérrez Álvarez, 2010: 8-9). Esta composición la tienen los siguientes manuales: *Lenguaje jurídico: el español por profesiones* de B. Aguirre Beltrán y M. Hernando De Larramendi (1997) o *Temas de Derecho: el español en el ámbito jurídico* de Carmen Rosa de Juan y José Antonio Fernández (2010), entre otros.

En nuestra opinión, durante las clases dedicadas al lenguaje jurídico no pueden faltar documentos auténticos que ilustren adecuadamente los temas analizados. En la actualidad, el acceso a las fuentes fidedignas es sencillo, entre otros, debido a la existencia de numerosas páginas web oficiales dedicadas a la legislación. Por consiguiente, siempre que se tenga conexión a Internet en el aula, se pueden consultar documentos normativos que versen sobre

² Rubén González Vallejo en su artículo “Enseñanza del español jurídico. Consideraciones y aspectos didácticos” observa que los manuales de Derecho para extranjeros están dedicados a distintos grupos de estudiantes, por lo tanto, los agrupa en tres categorías, de menor a mayor dificultad. Así, en el nivel 1, es decir, materiales para estudiantes de nivel B2-C2, se encontrará la obra, por ejemplo, *Profesionales del mundo jurídico. Curso de español* de S. Fernández Gómez et al. (2017), en cuanto al nivel 2, esto es, manuales específicos por ramas del derecho, su buen ejemplo será *Elementos de derecho. Ciclos formativos grado superior* (Del Valle, 2005), y en el nivel 3, se encontrarán manuales dedicados a los estudiantes de un nivel C consolidado y que forman parte de las profesiones del mundo jurídico, por ejemplo, *¡No hay derecho! Nociones básicas y prácticas para entender la ley y defender tus derechos* (Villagrasa Alcaide, 2020).

la materia analizada. De esta forma, se logra familiarizar a los estudiantes con las particularidades de códigos o leyes, que presentan su propia estructura y lenguaje. Asimismo, los preceptos descargados directamente de la red permiten consultar su tenor en su versión vigente a diferencia del contenido presentado en los manuales, el cual resulta a veces obsoleto debido al carácter voluble de la legislación.

Por otro lado, durante las clases podemos aprovechar documentos judiciales, administrativos o notariales auténticos para aclarar muchos conceptos jurídicos. El análisis de escrituras públicas, contratos, resoluciones, reglamentos, autos o sentencias reales permite a los alumnos concebir lo esencial del lenguaje jurídico. Es una fuente insustituible de información sobre este lenguaje en uso y, en nuestra opinión, estos recursos no deben faltar durante el proceso formativo de los estudiantes.

Si bien todos estos materiales son muy recomendables o incluso irremplazables, creemos que sería conveniente introducir en el aula elementos que permitiesen avivar las clases, hacerlas más amenas y, hasta cierto punto, acercar este difícil tema a los alumnos. Opinamos que una buena manera para lograr este objetivo consiste en ofrecer a los alumnos la posibilidad de ver cortos fragmentos de materiales audiovisuales, relacionados –por supuesto– con lo jurídico.

4. El material audiovisual durante las clases del lenguaje jurídico

Como es sabido, los medios audiovisuales son muy importantes –si no insustituibles– en el el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En la actualidad, a la hora de impartir clases de español L/E, se trabaja con vídeos con mucha frecuencia a fin de enriquecer las clases o complementar el material educativo que se utiliza habitualmente. ¿Existe algún inconveniente para seguir esta tendencia durante las clases dedicadas a las lenguas de especialidad?

En nuestra opinión, la respuesta debe ser negativa: estamos convencidos de que combinar la imagen y el sonido para complementar el texto impreso durante las clases puede resultar beneficioso en cualquier modalidad de la lengua que enseñemos.

Por consiguiente, a nuestro parecer, el material audiovisual constituye una clase de recursos didácticos que pueden utilizarse con éxito también durante las clases relacionadas con el Derecho. Nuestra experiencia docente en este campo incluso nos permite constatar que es una de las formas preferidas de los alumnos de transmitir contenidos que versen sobre cuestiones relacionadas con la ley.

Desde luego, el material audiovisual es una categoría heterogénea y también lo son los recursos que pueden utilizarse en el aula dedicada al español jurídico. A continuación, sin pretender hacer una enumeración exhaustiva, mencionamos algunos tipos de producciones visuales que podemos aprovechar durante estas clases:

- a) Las transmisiones de sesiones parlamentarias en vivo: en las páginas web oficiales del Congreso de los Diputados y del Senado podemos encontrar los enlaces que nos permiten seguir en directo todas las sesiones parlamentarias que se celebran cada día. Es una fuente inmejorable de conocer la tramitación de nuevas leyes o preceptos, podemos asimismo percatarnos de la singularidad del registro utilizado por los diputados y senadores en sus discursos. Las mismas páginas web permiten también realizar visitas virtuales, las cuales nos brindarán la oportunidad de observar el entorno en el que trabajan los miembros de ambas Cámaras.
- b) Las transmisiones de juicios reales disponibles en YouTube: en este sitio web podemos ver distintos juicios grabados y facilitados por instituciones o particulares. Debido a la protección de datos de carácter personal, es recomendable ofrecer a los alumnos las grabaciones oficiales. Entre las que pueden suscitar interés se encontrarán, sin duda, los juicios penales por los atentados del 11 de marzo de 2004 o los procesos contra los líderes

- independentistas catalanes por organizar el referéndum del 1 de octubre de 2017. Asimismo, es posible visionar el desarrollo de pleitos menos conocidos internacionalmente, pero no menos importantes para los ciudadanos españoles, como, por ejemplo, el juicio contra el diputado de Unidas Podemos Antonio Rodríguez Rodríguez, acusado de atentados a agentes de la autoridad y lesiones leves. Trabajar con este tipo de materiales reales constituye una excelente oportunidad de contemplar el comportamiento protocolario y el lenguaje rutinario empleado en las salas del Tribunal Supremo o de la Audiencia Nacional.
- c) Programas que muestran juicios orales inventados, pero inspirados por los acontecimientos de la vida real. Se trata de formatos basados en la resolución de conflictos entre particulares tipo *reality show* (por ejemplo, *Caso Cerrado* emitido por la cadena Telemundo). Aunque estos programas presentan la realidad judicial bastante simplificada, también pueden analizarse desde el punto de vista didáctico, sobre todo, para mostrar la diferencia que existe entre el lenguaje de personas litigantes y el de los profesionales de Derecho.
 - d) Los materiales didácticos preparados para los estudiantes de Derecho: entre estos vídeos destacan los confeccionados por la Universidad Rey Juan Carlos para los alumnos que cursan Máster en Abogacía. Se trata de grabaciones disponibles en YouTube, realizadas con el propósito de exponer el transcurso de litigios en los juzgados españoles (por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=p2eIFFz4018>). Las historias no presentan casos auténticos, sino ficticios y son protagonizadas por no profesionales, no obstante, se acercan mucho más a la realidad judicial que los programas de telerrealidad. En nuestra opinión, son grabaciones sumamente útiles en la formación académica de los alumnos, de extraordinaria calidad.
 - e) Las noticias de los telediarios: todos los días las principales cadenas nos ofrecen relatos sobre diferentes situaciones que rozan asuntos legales: desde las implicaciones de la implementación

de las reformas o de nuevas leyes en la vida de los ciudadanos hasta las relaciones del desarrollo de casos mediáticos tramitados ante los tribunales, tales como asesinatos o corrupciones. La gran ventaja de este tipo de material consiste en su actualidad y corta duración: los temas presentados tocan asuntos importantes desde el punto de vista de la vida de un ciudadano de a pie y se exponen de manera concisa. Duran normalmente unos 2-3 minutos, por lo tanto, es posible analizarlos a fondo sin el riesgo de desmotivación que correríamos si tuvieran una duración superior (Rodríguez Campos, 1995: 111).

- f) Los reportajes emitidos por las cadenas televisivas: explotan los mismos temas que las noticias informativas, pero con más profundidad. Por lo general, exploran temas debatidos, de alto perfil, tales como asesinatos, secuestros, violencia de género, peleas, estafas, desahucios, conflictos de bandas armadas y un largo etcétera. Estos programas incluyen a menudo entrevistas con testigos de los hechos o amigos y vecinos de las personas involucradas, por lo tanto, gracias a estos materiales, ofrecemos a los alumnos la posibilidad de confrontar la lengua auténtica, es decir, el modo de cómo habla la gente a diario, con la lengua “filtrada” de los telediarios.
- g) Los materiales cinematográficos: existen numerosas películas y series que sitúan su trama en los despachos de abogados o en el ambiente judicial. Son emitidas por muchas cadenas televisivas o a través de las diferentes plataformas, tales como Netflix, Amazon Prime o HBO Max. En la actualidad, el acceso a las fuentes que ofrecen este tipo de entretenimiento es muy sencillo y su oferta, realmente amplia. Puesto que estos recursos nos parecen sumamente valiosos en el proceso didáctico del español jurídico, vamos a analizarlos con más detalle en la siguiente parte del presente estudio.

5. El material cinematográfico durante las clases del lenguaje jurídico

Debido a la pandemia, entre otras razones, en los últimos tiempos las películas y series se han convertido en uno de los pasatiempos preferidos de la sociedad. Gracias a la proliferación de las plataformas de *streaming*, los espectadores tenemos un acceso casi ilimitado a un sinnúmero de producciones cinematográficas a un coste asequible. Opinamos que podemos aprovechar esta situación también en el aula, máxime si tenemos en cuenta que las historias de cine, para muchos, son más atractivas y seductoras que los materiales auténticos. Si bien las grabaciones de pleitos reales tienen la ventaja de presentar lo que sucede en la sala de juicios sin falsificar la realidad, las producciones cinematográficas están dotadas de cierto dramatismo o tensión que puede “enganchar” a los alumnos y hacerles sentir más interés por conocer profundamente los aspectos jurídicos mencionados en las mismas. Además, en la actualidad, los responsables de la realización de películas o series prestan mucha atención a la veracidad de la trama presentada que va desde la exactitud argumental hasta la pertinencia con la que se presenta el escenario donde se desarrolla la historia. Incluso si en algunos casos los temas legales se abordan con cierta simplificación, siempre pueden ayudar a alimentar los conocimientos jurídicos de los alumnos.

Obviamente, la idea de aprovechar el cine para las clases relacionadas con el Derecho no es nueva: ya a finales de los años 80 y principios de los 90 del siglo pasado se publicaron trabajos pioneros acerca de este planteamiento. Según Jordà Mathiasen (2015: 134), estas iniciativas surgieron en ciertas universidades europeas y estadounidenses, y al principio los estudios se enfocaron en la confrontación entre el derecho “real” y el derecho que aparece en las películas, con el fin de poner de relieve las “imprecisiones”. A continuación, en palabras de este autor:

[...] se prestó mayor atención a las consecuencias de la disparidad entre lo que se proyecta en las pantallas y la práctica jurídica real, es decir, a la importancia de los estereotipos que se transmiten a través del cine. En una fase más reciente, la corriente de cine y derecho se ha ocupado en describir el modo en que las películas pueden forjar nuestras expectativas sobre el derecho y la justicia (Silbey, 2009: 756-757). Como último enfoque de esta línea, Greenfield, Osborn y Robson (2010: 7) señalan el análisis del paralelismo entre la construcción narrativa del discurso jurídico y la forma narrativa de las películas (Jordà Mathiasen, 2015: 135).

Existen, sobre todo, muchas películas estadounidenses que exploran temas jurídicos y, por lo tanto, se suelen utilizar como material didáctico durante las clases de Derecho. Estos filmes van desde los clásicos de su género como *Anatomía de un asesinato* (1959) o *Matar a un ruiseñor* (de 1962) hasta las películas creadas en el siglo XXI como, por ejemplo, *Michael Clayton* y *Fracture* (ambas de 2007). Asimismo, cabe destacar los filmes más recientes de interesantísima intriga, como *Aguas oscuras* o *Cuestión de justicia*, cuyos estrenos tuvieron lugar en 2019.

Sin duda, trabajar con estas películas resultaría atractivo, no obstante, es preciso recordar que, tarde o temprano, chocaremos con la necesidad de explicar no pocas diferencias entre el derecho que reina en EE.UU., que deriva en gran medida del *Common Law*, y el sistema jurídico del país cuyo idioma enseñamos (en el caso de muchos países europeos será el derecho codificado). Realizar análisis comparativos de este tipo es una tarea difícil y, al mismo tiempo, de suma relevancia tanto para los juristas que se ocupan de asuntos internacionales como para los traductores. No obstante, si no disponemos de tiempo suficiente para indagar en esta problemática con la meticulosidad que merece, es mejor aprovechar los materiales cinematográficos que se refieran a un solo sistema jurídico.

En el contexto español, hay varias series que pueden utilizarse exitosamente con fines didácticos. En nuestra opinión, se trata de un material complementario insuperable para ilustrar algunos conceptos clave del mundo jurídico, sobre todo, si carecen de sus equivalentes en otros sistemas. Para estos propósitos podrán servir fragmentos de las siguientes producciones: *La casa de papel* (para observar qué tipo de juicios se celebran ante la Audiencia Nacional), *Fariña* (para percatarse de las funciones del juez instructor) o *Vis a vis* (para observar el desarrollo de juicios penales y la realidad en los centros penitenciarios). Finalmente, cabe mencionar la serie *Sé quién eres*, una producción excelente para transmitir conocimientos pragmáticos, así como para presentar o revisar muchos contenidos terminológicos. A esta serie le prestaremos más atención en el siguiente apartado.

6. El caso de *Sé quién eres*

Sé quién eres es una serie creada por el director Pau Freixas y producida por Mediaset España para la cadena Telecinco. Fue estrenada el 16 de enero de 2017 y en el mismo año fue galardonada como la mejor serie española en los Premios Ondas (https://es.wikipedia.org/wiki/Sé_quién_eres).

En resumidas cuentas, la serie narra la historia de Juan Elías, brillante abogado y profesor universitario, que está casado con una jueza. Un día, aparece vagando por una carretera en estado de amnesia total. Cuando horas después la policía localiza su coche accidentado, encuentra en su interior el teléfono móvil y restos de sangre de su sobrina y alumna, a la que nadie ha vuelto a ver desde el accidente. El padre de la chica moverá cielo y tierra para encontrarla y para demostrar que su cuñado la ha asesinado. Elías deberá entonces probar su inocencia, aunque ni él mismo sabe si es culpable. Durante el juicio tendrá que enfrentarse a Eva Durán, una antigua alumna que lo conoce y que está convencida de que

la amnesia no es más que una excusa para esconder el terrible crimen (<https://www.filmax.com/tv/se-quien-eres.4>).

En nuestra opinión, es una producción muy útil para trabajar en clase, en primer lugar, debido a una apasionante intriga que atrae al espectador desde el comienzo, y, en segundo lugar, porque profundiza sobre lo esencial del trabajo de los profesionales del Derecho. En diferentes fragmentos de esta serie tenemos la oportunidad de seguir desde cerca el desempeño de la abogacía y la fiscalía, observamos también en qué consiste la labor de los magistrados.

En cuanto a la explotación concreta de esta serie, nos parece particularmente provechoso trabajar con el primer episodio. El fragmento que nosotros utilizamos en el aula con más frecuencia transcurre desde el minuto 16:30 y dura siete minutos. Este corto trozo nos permite observar los espacios del órgano jurisdiccional donde se celebra el juicio contra el protagonista, lo cual se refiere tanto al edificio mismo como al interior de la sala de juicios. Así pues, podemos fijarnos en la distribución del mobiliario y en la configuración de los sitios que ocupan las principales figuras del litigio. En este fragmento se alude, directa o indirectamente, a todas las profesiones jurídicas: magistrados, fiscales, letrados (abogados de defensa y de acusación), notarios y procuradores. Asimismo, es un pretexto muy bueno para explicar cuál es el papel de la acusación particular durante el proceso, la cual desempeña un papel relevante en esta serie.

Puesto que la trama está situada en el contexto eminentemente jurídico, podemos apreciar el lenguaje utilizado en este entorno. Esta situación nos brinda la oportunidad de repasar el vocabulario previamente enseñado o ampliar los conocimientos de los alumnos. En el fragmento analizado, los protagonistas mencionan los siguientes términos y expresiones: sumario, homicidio, retención ilegal, amnesia post-traumática, declaración de culpabilidad, prisión preventiva, medidas cautelares, etc. Cabe destacar que todos estos conceptos aparecen contextualizados, lo cual consti-

tuye una gran ventaja de este material, porque es, precisamente, el contexto lo que está a menudo ausente en los manuales tradicionales. Para observar el vocabulario jurídico en uso, a continuación, proporcionamos unos fragmentos de diálogos extraídos a partir del episodio examinado:

- a) “Que quede constancia de que el acusado conoce y comprende los derechos que le amparan” .
- b) “Conforme al artículo 755 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, paso a informarle de los hechos que se le imputan [...]”
- c) “Respecto a los hechos descritos, ¿se declara culpable o inocente?”
- d) “La defensa hace notar que el doctor Cervera no tiene ni ha tenido anteriormente ninguna relación con nuestro bufete”.
- e) “Entendiendo el Ministerio Fiscal que el acusado es una persona sin antecedentes y sobre todo teniendo en cuenta su estado mental que le impediría destruir pruebas o reincidir en el hecho delictivo, no nos opondremos a que se fije una fianza”.

Estas frases, entre otras, permiten que los alumnos se percaten de las particularidades del registro utilizado en la sala de juicios: la impersonalidad, el distanciamiento o la gran acumulación de términos jurídicos. A estas características cabe añadir las fórmulas de tratamiento (el uso de “señoría”, “Ministerio Fiscal” o “señor letrado”) y, en general, el modo de intervenir: con máximo respeto y de forma altamente convencional.

Y, por último, pero no menos importante, quisiéramos resaltar que durante la vista judicial el registro jurídico, aunque predominante, no es el único empleado. A veces se dice que en la sala de juicios se desarrolla una batalla en la cual el arma es la palabra. Por consiguiente, los más experimentados intentan obtener una ventaja sobre sus rivales utilizando ciertos trucos retóricos para ganar la pelea verbal. Durante los siete minutos de esta serie, con los cuales trabajamos en clase, también tenemos muestra de ello. Lo ilustran frases dirigidas hacia sus oponentes para distraerlos o menospreciarlos, tales como: “Me ha llegado lo de

vuestra victoria en... , no sé... en qué hipotecarios esos... Felicidades” o “Sus clientes pierden la memoria con mucha facilidad”. Este entrecruce de lo formal con lo informal se observa por supuesto también fuera de la sala de juicios: incluso se pueden oír palabras groseras, difícilmente asociadas a este entorno sumamente institucionalizado.

Para terminar, cabe destacar que todos los aspectos que acabamos de mencionar pueden ser considerados un posible punto de arranque para un debate en el aula. De esta forma, durante las clases dedicadas al lenguaje jurídico, se desarrollarán no solo las competencias lectora y auditiva, sino también la expresión oral.

7. Conclusiones

Los profesores que nos dedicamos a la enseñanza del lenguaje jurídico a extranjeros somos plenamente conscientes de lo difícil que es ocuparse de esta lengua de especialidad. Es una labor ardua, pero proporciona una enorme satisfacción. Para que nuestros alumnos puedan disfrutar de estas clases, no basta con que les facilitemos materiales teóricos, basados en la terminología, sino que sería recomendable ofrecerles métodos de aprendizaje variados y atractivos. De este modo, creemos, es más probable que logremos nuestros objetivos pedagógicos.

Una de las formas más atractivas de familiarizar a los estudiantes con el lenguaje jurídico es a través del material audiovisual. A lo largo de este estudio, hemos intentado argumentar a favor de la utilidad de estos recursos (de las películas y series, en particular) para estudiar contenidos lingüísticos y pragmáticos relacionados con este específico ámbito. Estamos convencidos de que son instrumentos de gran ayuda en este proceso formativo, puesto que permiten consolidar lo aprendido con anterioridad y ampliar nuestro acervo en el terreno del Derecho de forma amena y poco forzada.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B. y HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1997): *Lenguaje jurídico: el español por profesiones*. Madrid, SGEL.
- ALCARAZ, E., HUGUES, B. y GÓMEZ, A. (2016): *El español jurídico*. Barcelona, Ariel Derecho.
- ALTÉS TÁRREGA, J. A., ed. (2013): *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- APA, M. J. (2021): “El lenguaje judicial y el derecho a comprender”, en: *Pensar en Derecho*, nº 18, pp. 149-177.
- CAZORLA PRIETO, L. M.^a (2008): “Consideraciones sobre el lenguaje jurídico actual”, en: FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (ed.), *Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*. Madrid, Dykinson, pp. 331-354.
- CUCCO ALCONADA, C. DE (2020): “El lenguaje jurídico como materia obligatoria”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nº 35, pp. 69-93.
- GONZÁLEZ SALGADO, J. A. (2009): “El lenguaje jurídico del siglo XXI”, en: *Themis Revista de Derecho*, nº 57, pp. 235-245.
- GONZÁLEZ VALLEJO, R. (2022): “Enseñanza del español jurídico. Consideraciones y aspectos didácticos”, en: *Revista Diálogos*, vol. 10, nº 2, pp. 173-193.
- FERNÁNDEZ GÓMIZ, S., NÚÑEZ BAYO, Z., GARCÍA SÁNCHEZ, J. y MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2017): *Profesionales del mundo jurídico. Curso de español*. Madrid, enClave-ELE.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J. M.^a (2010): “El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso”, en: *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* [en línea], URL: https://marcoele.com/descargas/11/gutierrez_espanol-juridico.pdf [consulta: 25-10-2022].
- JORDÀ MATHIASSEN, E. (2015): “El cine como herramienta para la formación de traductores jurídicos”, en: *Estudios de Traducción*, vol. 5, pp. 133-147.

- JUAN, C. R. DE y FERNÁNDEZ, J. A. (2010): *Temas de Derecho: el español en el ámbito jurídico*. Madrid, Edinumen.
- MUÑOZ MACHADO, S. (dir.) (2017): *Libro de estilo de la Justicia*. Barcelona, Espasa.
- RÍOS, J. T. (2005): “Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico”, en: *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, nº 9 [en línea], URL: <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/corpora/juridicos.htm> [consulta: 25-10-2022].
- RODRÍGUEZ CAMPOS, F.J. (1995): “El telediario en la clase de Español L.E.”, en: *Actas ASELE*, pp. 111-124.
- VARDI, I. y BAILEY, J. (2006): “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”, en: *Signo&Seña*, nº 16, pp. 15-32.
- VALLE, V. DEL (2005): *Elementos de derecho. Ciclos formativos grado superior*. Madrid, McGrawHill.
- VILLAGRASA ALCAIDE, C. (2020): *¡No hay derecho! Nociones básicas y prácticas para entender la ley y defender tus derechos*. Atelier, Barcelona.

Páginas web consultadas:

- https://es.wikipedia.org/wiki/Sé_quién_eres [consulta: 25-10-2022].
- <https://www.filmmax.com/tv/se-quien-eres.4> [consulta: 25-10-2022].
- <https://www.youtube.com/watch?v=p2eIFFz4018> [consulta: 25-10-2022].

Indeks nazw osobowych

A

Abello Contesse, Reynaldo Cristián 191, 197
Achotegui Loizate, Joseba 27
Adamska, Agata 278, 288
Adkins, Maria Kristina 117
Aguilera, Eleanne 54, 67,
Aguirre Beltrán, Blanca 300
Aguirre, Benigno 160, 162
Ainciburu, María Cecilia 226, 227,
259
Albelda Marco, Marta 259
Alcaraz, Enrique 298
Altés Tárrega, Juan Antonio 299
Alvar, Manuel 253
Álvarez Cerezo, Marlene 207, 211
Alves López, Rubén Darío 262
American Psychiatric Association
(APA) 30
Anderson, Adele 118
Anolli, Luigi 259
Ansarin, Ali Akbar 115
Anthony, Edward 132
Apa, Máximo 299
Areizaga Orube, Elixabete 160,
162

Areizaga, Elisabet 180, 191
Arizpe, Víctor 160, 162
Arnal Sarasa, María 281
Arnold, Jane 51, 53, 55, 56, 57, 58,
60, 61
Arroyo González, María José 259
Asensio Pastor, Margarita Isabel
10, 14, 17, 19, 24, 29
Atienza, Encarna 167, 168
Austin, John Langshaw 141
Aznar, Joan 167
Azurmendi, María José 246

B

Bachman, Lyle 250
Bailey, Janis 298
Baker Smemoe, Wendy 25
Baker, Susan 116
Balches, Rafael Sergio 5, 8, 43, 46,
50, 63, 91, 92, 277
Baptista Lucio, Pilar 215
Baralo, Marta 161, 162
Baran, Marek 278, 286, 289
Barati, Zahra 115
Barceló, Lola 164, 166
Barranco Izquierdo, Natalia 23

Barros García, María Jesús 259
Bayés, Marc 163
Bhawuk, Dharm 262
Biria, Reza 115
Bisko, Agata 282, 285, 288
Bitenc Peharc, Suzana 239
Blanco Canales, Ana 161, 162
Blas Arroyo, José Luis 259
Block, David 118, 119
Blommaert, Jan 128
Błuszkowski, Jan 281
Boey, Janice 117
Bori, Pau 164, 165, 167
Borrás Gené, Oriol 213
Bortolussi, Marisa 182
Bown, Jennifer 118, 121
Brecht, Richard 118, 121
Brewster, Jean 182, 185, 187, 189
Briz Gómez, Antonio 259
Brown, Douglas 51, 53, 55, 56, 57,
58, 60, 61
Bryant, Kelly 118
Bufmack, Justine 117
Burdová, Lenka 207
Burstall, Clare 116
Byram, Michael 255, 256, 257, 261

C

Cabaroglu, Nese 192
Campbell, Cristine 117
Canagarajah, Suresh 129, 130, 133
Canale, Michael 254, 256
Carmona García, Juan Pablo 17, 24
Cassany, Daniel 165, 166, 167

Castell, Manuel 26, 27
Cavalli, Marisa 146, 149, 151
Cazorla Prieto, Luis María 182,
183
Chomsky, Noam 254, 256
Choo, Yee Bee 182, 189
Colomer Martínez, Teresa 182,
183, 189
Consejo de Europa 234
Constanzo Inzunza, Eduardo 246
Cortazzi, Martin 263
Corti, Agustín 168
Coste, Daniel 146, 149, 151
Cruz Moya, Olga 209
Cruz Piñol, Mar 207

D

De Cucco Alconada, Carmen 298
De Juan, Carmen Rosa 300
De la Peña Portero, Alicia 262
De Prada, Elena 116
Deci, Edward 244
Del Valle, Vicente 300
Dewaele, Jean-Marc 116, 117
Diao, Wenhao 118
Díez Fuentes, Francisco 115, 117
Doménech, Fernando 52, 53, 66,
67
Doñas, Antonio 158, 159
Dörnyei, Zoltán 241

E

Ehrman, Maqdeline 56
Ellis, Gail 182, 185, 187, 189

- Escandell Vidal, Victoria 252, 258
 Espí, María Jesús 246
 Eurydice 63
 Ezeiza Ramos, Josepa 161
 Ezquerria, Raimondo 160, 162
- F**
- Fernández Collado, Carlos 215
 Fernández Gómiz, Sara 300
 Fernández Jódar, Raúl 99, 101, 105, 106, 108, 279
 Fernández López, Carmen 161, 162
 Fernández, José Antonio 300
 Filipović, Jelena 247, 248
 Firth, Alan 20, 38
 Flege, James 25, 37
 Fleming, Michael 257
 Ford, Carol 190
 Fragueiro Barreiro, María Sandra 182, 183
- G**
- Galindo Merino, Maria Mar 115, 117
 Gallardo, Pedro 182
 García Esteban, Soraya 181, 186, 187
 García García, José Tomás 28
 García Parejo, Isabel 15
 García Santa-Cecilia, Álvaro 129, 131, 135
 García, Antonio 47, 48, 49, 55, 56, 74
- García, Benilde 64
 García, Francisco 52, 53, 66, 67
 García-Romeu, Juan 211
 Garmendia, Augustín 158, 163
 Gaviño Rodríguez, Victoriano 99, 100
 Ghosn, Irma 184
 Giovannini, Arno 58, 89
 Gómez Torrego, Leonardo 105
 González Argüello, María Vicenta 163
 González Lozano, Javier 211
 González Salgado, José Antonio 299
 González Vallejo, Rubén 300
 González, Adolfo 47
 González, Martha Cecilia 47
 González-Martín, María Del Mar 182, 184, 187
 Góralaska, Renata 62, 63
 Górski, Eugeniusz 278
 Gratius, Susanne 19
 Guillén Díaz, Carmen 23
 Guitert, Montse 71
 Gutiérrez Álvarez, Javier María 300
 Gutiérrez Ordóñez, Salvador 252
 Gutiérrez, Rodolfo 19
 Guzmán Martínez, Grecia 28
- H**
- Hadaś, Justyna 278
 Hall, Joan Kelly 160, 162
 Hernández Sampieri, Roberto 215

Hernando de Larramendi, Margarita 300
Herrera Cubas, Juana 192, 198
Hoefnagel-Höhle, Marian 26
Hofstede, Geert 260
Holguin, Denise Paola 168
Hymes, Dell 254, 256

I

Iglesias Casal, Isabel 255, 256
Iglesias, Isabel 60
Iglesias, Juan 32
Instituto Cervantes 16, 18, 20, 25, 28, 30, 135, 138, 139, 163, 176, 177, 178, 180, 191, 196, 208, 263
Instituto Polaco de Cultura 279
Iriarte Díaz-Granados, Fernando 115

J

Jackson, Jane 118
Jiménez Frías, Rosario 182, 188
Jin, Lixian 263
Johnson, Karen 192
Jordà Mathiasen, Eivor 305, 306

K

Kalenić Ramšak, Branka 241
Karimi, Mehrnoush 115
Kemp, Simon 209, 210, 212
Khadria, Binod 13
Khatibi, Samira Paki 115
Kikuchi, Keita 116

Kinging, Celeste 118
Kita, Małgorzata 288
Kline, Rebecca 118
Kobayashi, Yoko 116
Kramsch, Claire 270
Krashen, Stephen 187, 189, 190
Kumaravadivelu, Bala 130, 131
Kuzmanvic Jovanovic, Ana 165, 167

L

Lacorte, Manel 167, 168
Lai, Mee 116
Lamas, Marta 32
Lavrič, Tina 243
Lenneberg, Eric 26
León, Joaquín 182
Lewin, Ross 118
Lightbown, Patsy 244
Lisenbee, Peggy 190
Llobera, Miquel 254
Lope Blanch, Juan 260
López Téllez, Gloria 182, 185, 186
López Valero, Armando 183
Loureda Lamas, Óscar 231, 234, 236
Lozano, Gracia 160, 162
Ludwig, Jeannette 116
Luque Agulló, Gloria 188

M

Macintyre, Peter 116
Mack, Molly 25
Mackiewicz, Maciej 242, 246

Majewska, Renata 278
Martín Bosque, Adelaida 213
Martín Peris, Ernesto 156, 157,
158, 159, 161, 162
Martínez-Otero, Valentín 48
Marx, Elisabeth 262
Marzban, Amir 115
Maslow, Abraham 18
Matyja, Aleksandra 279, 281, 282,
285, 287
Mcauliffe, Marie 13
Mcintyre, Peter 116, 117
Mena, María Isidora 50
Méndez Santos, María 113, 114
Ministerio de Educación y Forma-
ción Profesional 113
Ministerio de Educación, Ciencia
y Deporte 232, 233, 238, 240
Miquel, Lourdes 192, 195, 196
Mišmaš, Bojana 229, 230, 242,
243, 244, 245
Molano, Olga Lucía 26
Montmany, Begoña 163
Morales-Vidal, Elena 165, 166, 167
Moreno Fernández, Francisco 20,
40
Moreno, Cristian 49, 73
Munday, Pilar 213
Muñoz Machado, Santiago 298
Muñoz Prieto, María Del Mar 182,
183

N

Naciones Unidas 11

Nalewajko, Małgorzata 278
Negre Parra, Alba 164
Neira, Hernán 266
Nierenberg, Gerard 264
Nieto, María 208
North, Brian 140, 141, 142, 143,
144, 146
Nowakowska-Głuszak, Anna 278,
283

O

Oberg, Kalervo 251, 252, 262
Oficina Nacional de Estadística de
la República Eslovenia 233,
235, 236, 237, 238
Oga-Baldwin, Quint 239
Oliveras Vilaseca, Àngels 261, 262
Organización de las Naciones Uni-
das (ONU) 113, 116, 119
Organización Internacional para
las Migraciones (OIM) 12,13
Orlova, Iryna 164
Ortiz, Emilio 54, 67

P

Palion-Musioł, Agnieszka 289
Palomino Hernández, Carmen 246
Paricio Tato, María Silvina 180,
191, 196
Pavlenko, Aneta 114, 118
Pellegrino Aveni, Valerie 119
Perdomo López, Carmen 182
Pérez-Mateo, María 71
Pfeiffer, Waldemar 254

Piccardo, Enrica 140, 141, 142,
143, 144, 146
Pinto Valero, Silvia 265
Plasencia Carballo, Zeus 198
Polanyi, Livia 118
Pons Bordería, Salvador 182
Porcar, Carlos 182, 186, 189, 190
Portolés, José 281
Pozas Ortega, Nieves 192
Pujolà, Joan-Tomàs 214

Q

Querol-Julián, Mercedes 182, 184,
187

R

Ramírez, Arnulfo 160, 162
Ramos Méndez, Carmen 255, 256
Real Academia Española 10
Redden, Elizabeth 118
Rezende Lucarevski, Claudio 181,
189
Richards, Jack 132
Río, José Tomás 299
Roberts, Jo 192
Robinson, Ken 86
Rodgers, Theodore 132
Rodrigo Alsina, Miquel 20
Rodríguez Abella, Rosa María 191
Rodríguez Campos, Francisco
Javier 304
Rodríguez Martín, José Ramón 214
Ruiz Campillo, Pácido 160, 162
Ryan, Richard 244

S

Sabra, Jesús 263
Sagermann Bustinza, Leonor 229,
230, 231, 245
Salaberri Ramiro, Sagrario 160,
162
Salisbury, Mark 118, 119
Sánchez, José 45, 62
Sancho Pascual, María 19
Sans, Neus 158, 163, 192, 195, 196
Santos, Félix 13
Sawicki, Piotr 278
Schmidt, Richard 116
Searle, John 259
Shi, Xingsong 119
Shirley, Shirley 117, 118, 119
Šifrar Kalan, Marjana 235, 241
Skubic, Mitja 232
Smith, Andrew 119
Snow, Catherine 26
Song, Juyoung 118, 119
Soria, Krista 118
Sosiński, Marcin 14, 16
Soubal, Santos 81, 82
Spada, Nina 244
Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata
229, 230, 231, 245, 264, 265,
266, 267, 268, 278
Stangor, Charles 10
Stempleski, Susan 191, 196
Stern, Hans Heinrich 130
Stewart, Melissa 118
Straus, Bronka 240
Suazo, Sonia 56

Swain, Merrill 254, 256
Szostkiewicz, Adam 285

T

Taberero Sala, Rosa 182
Tajfel, Henri 10
Takahashi, Kimie 116
Talburt, Susan 118
Tannen, Deborah 252
Tatoj, Cecylia 260, 276, 277, 281,
283
Tomalin, Barry 191, 196
Torres Águila, José Ramón 26
Torres, Lola 207
Trenc, Andreja 232, 234
Trentman, Emma 118
Trianes, María Victoria 47, 48, 49,
55, 56, 74
Trigo, Raquel 164
Trofimovich, Pavel 25
Twombly, Susan 118

U

UNESCO 114
Ushioda, Ema 241

V

Valadez, Martha 53, 54, 67, 69
Van Ek, Jan Ate 254, 256
Vanderick, Stephanie 114
Vardi, Iris 298
Verdú Delgado, Ana Dolores 28
Vergara, Diego 208
Vigotsky, Lev 142, 143
Villagrana Alcaide, Carlos 300
Villalba, Félix 15

W

Wagner, Johannes 20
Waluch-de la Torre, Edyta 278
Widdowson, Henry George 254
Widdowson, Howatt 129
Wiemann, Mary 264
Woynarowska, Barbara 74, 75,
76, 77

Y

Yao, Feng 115
Yilmaz, Cevdet 117

Índice

Introducción (R. Sergio Balches Arenas, Raúl Fernández Jódar, Cecylia Tatoj) | 5

Margarita Isabel Asensio Pastor

La enseñanza-aprendizaje del español a migrantes adultos ante el reto de la diversidad lingüístico-cultural | 9

R. Sergio Balches Arenas

La competencia afectiva y la competencia social en la enseñanza de lenguas extranjeras: cuestión clave en los sistemas educativos. Críticas contemporáneas y propuestas de futuro | 43

Raúl Fernández Jódar

La enseñanza del español coloquial en clase de E/LE: qué, cuándo y cómo | 97

M.ª Mar Galindo Merino

Una perspectiva de género sobre la enseñanza de ELE en Europa | 111

Álvaro García Santa-Cecilia

De la comunicación a la acción: nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas | 127

M. Vicenta González Argüello y Begoña Montmany Molina

El análisis de materiales para la enseñanza de ELE | 155

Juana Herrera Cubas y Zeus Plasencia Carballo

Las actividades de cuentacuentos como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera en Educación Infantil | 175

Cristina Rodríguez García

Instagram en la escritura de microrrelatos con aprendices de ELE checos y eslovacos | 205

Marjana Šifrar Kalan

La evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera en Eslovenia y la motivación de sus aprendientes | 229

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): la negociación de los significados pragmáticos y culturales | 251

Cecylia Tatoj

La cortesía lingüística y la competencia intercultural: análisis del ámbito universitario español-polaco | 275

Marta Wicherek

El material audiovisual en el proceso de enseñanza del español jurídico | 295

Indeks nazw osobowych | 313

Redakcja i korekta
Agnieszka Gwiazdowska

Projekt graficzny serii, okładki, opracowanie DTP
Beata Klyta

Łamanie
Ireneusz Olsza

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Copyright © 2023 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone



Wersją referencyjną publikacji jest wydanie elektroniczne. Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

 <https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

 <https://orcid.org/0000-0002-5173-5897>

 <https://orcid.org/0000-0003-3969-0101>

<https://doi.org/10.31261/PN.4204>

Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE
en Europa : tendencias y perspectivas generales
/ redakcja Cecylia Tator, Raúl Fernández Jódar,
Rafael Sergio Balches Arenas. – Wydanie I. –
Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,
2023. – (Nowa Edukacja ; 5)

ISBN 978-83-226-4387-7
(wersja elektroniczna)
ISSN 2720-1112

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wyd. I. Ark. druk. 20,25. Ark. wyd. 17,0. Złożono krojami pisma: Fira Sans, Newsreader. PN 4204.



9



ISSN 2720-1112
Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4387-7

Więcej o książce

