

Isabel Fernández López (ed.)

Competencia plurilingüe y pluricultural: enfoques desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura

PETER LANG

Esta obra muestra una radiografía actual de algunos de los principales focos temáticos que dominan en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La aparición hace unos años de una nueva ley orgánica —la conocida como LOMLOE— ha llevado a que la enseñanza y aprendizaje de las lenguas reajusten algunos de sus puntos de interés. Uno de los que ha surgido con mayor fuerza es el relacionado con la competencia plurilingüe, al convertirse esta en una competencia clave que todo alumnado debe adquirir a lo largo de su formación. El modo de abordarla, así como otras cuestiones directamente relacionadas con ella, como la interculturalidad o la enseñanza de lenguas extranjeras, funcionan como hilo conductor de toda esta obra. Son aportaciones que intentan ser orientadoras para que los docentes puedan enfrentar los desafíos que en estos momentos están surgiendo dentro del aula.

Isabel Fernández López es profesora de la Universidad de Santiago de Compostela. Su formación inicial se desarrolló en el ámbito de la Lingüística General, interesándose desde un primer momento por el lenguaje infantil. Desde hace más de una década trabaja en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, siendo docente del departamento de Didácticas Aplicadas.

ISBN 978-3-631-93885-0



9 783631 938850

www.peterlang.com

Competencia plurilingüe y pluricultural

Isabel Fernández López (ed.)

**Competencia plurilingüe
y pluricultural: enfoques desde
la Didáctica de la Lengua
y la Literatura**



PETER LANG

Berlin · Bruxelles · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Names: Fernández López, Isabel editor

Title: Competencia plurilingüe y pluricultural : enfoques desde la didáctica de la lengua y la literatura / Isabel Fernández López (ed.).

Description: Berlin ; New York : Peter Lang, 2026. | Includes bibliographical references. | 16 contributions in Spanish, 3 in English.

Identifiers: LCCN 2025033910 (print) | LCCN 2025033911 (ebook) | ISBN 9783631938850 hardback | ISBN 9783631938867 pdf | ISBN 9783631938874 epub

Subjects: LCSH: Multilingualism–Spain | Language and education–Spain | Literature–Study and teaching–Spain | Language policy–Spain | LCGFT: Essays

Classification: LCC P115.5.S7 C663 2025 (print) | LCC P115.5.S7 (ebook)

LC record available at <https://lcn.loc.gov/2025033910>

LC ebook record available at <https://lcn.loc.gov/2025033911>

ISBN 978-3-631-93885-0 (Print)

ISBN 978-3-631-93886-7 (E-PDF)

ISBN 978-3-631-93887-4 (E-PUB)

DOI 10.3726/b23268

© 2026 Isabel Fernández López y autores

Publicado por Peter Lang GmbH, Berlin (Alemania)

info@peterlang.com - www.peterlang.com

PETER LANG



Open Access: Esta obra está sujeta a licencia Creative Commons Atribución CC-BY 4.0.

Para ver una copia de esta licencia, visite la página <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Esta publicación ha sido revisada por pares.

ÍNDICE

Lista de figuras.....	9
Lista de tablas	15

Isabel Fernández López

PRELIMINAR

Panorama actual en la enseñanza de la lengua y la literatura: plurilingüismo, pluriculturalidad y lenguas extranjeras	17
--	-----------

BLOQUE I. Plurilingüismo, interculturalidad y mediación lingüística

María J. Caamaño Rojo

CAPÍTULO 1

Expresión dramática y competencia plurilingüe en escenarios educativos multilingües.....	29
---	-----------

Alfredo Segura Tornero y Jesús Guzmán Mora

CAPÍTULO 2

Plurilingüismo en francés y castellano en primaria mediante la intercomprensión y la didáctica integrada	47
---	-----------

Magdalena Romera y Rakel Moisés

CAPÍTULO 3

Translingüismo y uso de la L1 en el aula de Lengua Castellana y Literatura.....	63
--	-----------

Virginia Calvo Valios

CAPÍTULO 4

La lectura de no ficción en la construcción de una ciudadanía inclusiva 85

Francisco Antonio Martínez-Carratalá y Mónica Ruiz-Bañuls

CAPÍTULO 5

Promoción de la competencia intercultural en el aula a través de narrativas multimodales..... 113

Concepción Francos Maldonado y Aída B. Parrales Rodríguez

CAPÍTULO 6

Literatura infantil y juvenil para leer interculturalmente y con igualdad de género 129

Marta Estévez Grossi

CAPÍTULO 7

Fomentar la conciencia lingüística crítica a través de juegos serios: la (inter)mediación lingüística en *Adventures of a Young Language Broker*..... 153

Ana Martín-Macho Harrison y Zaida Vila Carneiro

CAPÍTULO 8

Mediación lingüística y educación para el desarrollo sostenible: estudio comparativo en L1 y LE.....173

BLOQUE II. Enseñanza del inglés y aprendizaje integrado

Paula Rodríguez-Franco and Paula Rodríguez-Abreuñeiras

CAPÍTULO 9

Teaching outside the box: gamification as a catalyst for student motivation and engagement in the EFL classroom.....197

Karen Jacob y Yolanda Joy Calvo Benzies

CAPÍTULO 10

Hi Mr John, I want a table for two, follow me: (im)politeness in customer-service role plays by ESP tourism students 219

Alejandra Montero-SaizAja

CAPÍTULO 11

The relationship among vocabulary learning strategies and language proficiency in heritage and non-heritage EFL learners 239

Lucía Pablo-Regueiro y Noelia M.ª Galán-Rodríguez

CAPÍTULO 12

El uso de la L1 y LE en educación primaria: translanguaging en el aula AICLE..... 259

Paula García García y Fátima Faya Cerqueiro

CAPÍTULO 13

Profesorado AICLE y uso de la L1: estudio de caso en primer curso de primaria279

Andrea Lestón Otero

CAPÍTULO 14

Revisión bibliográfica sobre AICLE en España: 2000–2023297

BLOQUE III. Enseñanza del español como lengua extranjera

M.ª Cristina Simões dos Santos y Ana M.ª Cea Álvarez

CAPÍTULO 15

Conciencia fonológica en la adquisición del español L2: estrategias innovadoras en ambientes híbridos de aprendizaje.....321

Pedro Dono López, M.ª Dolores Lerma Sanchís,

Ester Trigo Ibáñez y Inmaculada Clotilde Santos Díaz

CAPÍTULO 16

Incidencia del método de recogida de datos (oral/escrito) en el léxico disponible de estudiantes portugueses de ELE 343

Noelia Estévez Rionegro

CAPÍTULO 17

Modelo de diseño instruccional para el desarrollo de un programa sobre comunicación no verbal con eXe-Learning..... 365

María Sampedro Mella y Ana Rodríguez Domínguez

CAPÍTULO 18

**Las funciones comunicativas en ELE: de los libros de texto
a los corpus con anotación pragmática 385**

Carmen González Gómez y Elisa Suárez Caramés

CAPÍTULO 19

**La importancia del enfoque contrastivo en la enseñanza
de la competencia pragmática a partir de la experiencia
con el proyecto INCLUDEED 405**

FIGURAS

Figura 1.	Motivos de uso de la L1.....	70
Figura 2.	Actitud del profesorado.	72
Figura 3.	Cubierta <i>El viaje de las palabras</i> (2022).	93
Figura 4.	Doble página <i>El viaje de las palabras</i> (2022).	94
Figura 5.	Doble página <i>El viaje de las palabras</i> (2022).	98
Figura 6.	Doble página de <i>Lenguas del mundo</i> (2023).	101
Figura 7.	Doble página de <i>Lenguas del mundo</i> (2023).	103
Figura 8.	Doble página de <i>Lenguas del mundo</i> (2023).	105
Figura 9.	Estrategias de mediación.	177
Figura 10.	Esquema del diseño de la tarea de mediación.	180
Figura 11.	<i>Input</i> : Capturas de pantalla seleccionadas de una publicación de Instagram.....	182

FIGURAS

Figura 12.	<i>Input</i> : Infografía extraída de Martín-Macho y Guadamillas, 2022, p. 115.....	183
Figura 13.	<i>Input</i> : Infografía extraída de Martín-Macho y Guadamillas, 2022, p. 116.....	184
Figure 14.	Frequency of <i>gamification</i> in Google Trends (January 2004-January 2024). Category: All categories.....	199
Figure 15.	Frequency of <i>gamification</i> in Google Trends (January 2004-January 2024). Category: Jobs and Education.	199
Figure 16.	Results of the final test.	210
Figure 17.	Words used by students to describe the gamified project (word cloud created with wordart.com).....	211
Figure 18.	Most motivating elements in the gamified project (word cloud created with wordart.com).....	211
Figure 19.	Heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies classified in sub-groups.	249
Figure 20.	Heritage and non-heritage learners' overall vocabulary learning strategies.	250
Figure 21.	Heritage and non-heritage learners' English proficiency level.....	251
Figura 22.	Uso del inglés del alumnado en la clase de <i>Arts</i>	265
Figura 23.	Sentimiento de nerviosismo ante el uso de la LE.	266
Figura 24.	Uso del inglés entre iguales.....	267
Figura 25.	Opinión del alumnado sobre más uso de la LE.	268

Figura 26.	Uso facilitador de la L1.	268
Figura 27.	Tríada AICLE.	300
Figura 28.	Las 4C en AICLE.	301
Figura 29.	Tesis doctorales sobre AICLE almacenadas en TESEO.	306
Figura 30.	Distribución de tesis doctorales en las diferentes comunidades autónomas.	307
Figura 31.	Etapas educativas objeto de estudio en las tesis doctorales analizadas.....	308
Figura 32.	Objeto de estudio de las tesis doctorales sobre AICLE analizadas.	308
Figura 33.	Las 4 C (Coyle et al., 2010) en las tesis doctorales analizadas.....	309
Figura 34.	Evolución de los artículos científicos almacenados en Scopus sobre AICLE en España.	310
Figura 35.	Distribución de artículos científicos almacenados en Scopus sobre AICLE en España por comunidades.....	311
Figura 36.	Gráfico de sectores analizando la etapa educativa objeto de estudio de los artículos científicos seleccionados aleatoriamente.....	312
Figura 37.	Objeto de estudio de los artículos científicos sobre AICLE analizados.	312
Figura 38.	Las 4 C en los artículos científicos analizados.	313

FIGURAS

Figura 39.	Plataforma Gorilla. Entrenamiento de percepción. Instrucciones de la tarea de identificación de los fonemas /θ/ y /s/.....	329
Figura 40.	Plataforma Gorilla. Identificación de los fonemas /θ/ y /s/.....	329
Figura 41.	Actividad gamificada: olimpiada fonética.	330
Figura 42.	Muro virtual con las producciones orales del alumnado.	331
Figura 43.	Encuestas de reacción. Pregunta 9. Promedio de las respuestas de ambos grupos	332
Figura 44.	Encuesta de reacción post entrenamiento. Pregunta 10. Media de respuestas de los dos grupos.....	333
Figura 45.	Encuesta de reacción. Pregunta 11. Tipología de actividades más utilizadas para promover la pronunciación. Promedio de respuestas de ambos grupos.	334
Figura 46.	Encuesta de Reacción. Pregunta 12. Sonidos consonánticos más difíciles de pronunciar. Promedio de respuestas de ambos grupos.	335
Figura 47.	Comparación pre y postest con ambos grupos. Tipo de actividades más adecuadas para entrenar la pronunciación.	336
Figura 48.	Comparación pre y postest con ambos grupos. Sonidos consonánticos más difíciles pronunciar.....	336

Figura 49. Media de palabras por centro de interés según el formato de la prueba.	351
Figura 50. Mapa de navegación.	372
Figura 51. Apariencia de la sección general de presentación e introducción.	373
Figura 52. Apariencia del contenido de un bloque temático completo.	374
Figura 53. Ejemplo de contenidos incrustados en una actividad de comprensión.	375
Figura 54. Ejemplo de actividad de comprensión con contenido interactivo para escoger la opción correcta.	375
Figura 55. Ejemplo de actividad de comprensión con contenido interactivo para rellenar huecos.	376
Figura 56. Ejemplo de actividad de producción con Genial.ly.	377
Figura 57. Ejemplo de actividad de producción para compartir en X.	378
Figura 58. Apariencia de los contenidos de la sección final.	378
Figura 59. Interfaz de búsqueda de funciones comunicativas en el corpus ESLORA.	396
Figura 60. Interfaz de búsqueda de funciones comunicativas en el corpus C-Or-DIAL.	397
Figura 61. Muestra de saludos y presentaciones (1-4), y consejos (5-8).	398

FIGURAS

Figura 62.	Comparación entre las seis lenguas.	411
Figura 63.	Explicación de la estructura de las peticiones en español.	417
Figura 64.	Explicación de la atenuación de las peticiones en francés.	417
Figura 65.	Ejemplo de actividad.	419
Figura 66.	Ejemplo de actividad.	419
Figura 67.	Ejemplo de actividad.	420
Figura 68.	Ejemplo de actividad.	420
Figura 69.	Ejemplo de actividad. Retroalimentación respuesta errónea.	421
Figura 70.	Ejemplo de actividad. Retroalimentación respuesta acertada.	421

TABLAS

Tabla 1.	Secuenciación general de actividades.....	35
Tabla 2.	Contraste en el aprendizaje de las vocales francesas y acentuación en español a partir de galicismos. Vocales francesas orales, ejemplos y galicismos.....	57
Tabla 3.	Perfil de la muestra.	68
Tabla 4.	Frecuencia de uso de L1 por estudiante.....	69
Tabla 5.	Obras LIJ, interculturalidad, género.....	137
Tabla 6.	Clasificación siguiendo una adaptación de Breuer y Bente (2010, 19) del videojuego <i>Adventures of a Young Language Broker</i>	164
Tabla 7.	Escenas que componen el videojuego <i>Adventures of a Young Language Broker</i>	165
Tabla 8.	Estructura de los escenarios del videojuego <i>Adventures of a Young Language Broker</i>	166
Table 9.	Gamification elements.	201

TABLAS

Table 10.	Pros and cons of gamification.....	212
Table 11.	Descriptive statistics for heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies.....	247
Table 12.	Heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies based on their English proficiency level.....	252
Tabla 13.	Plantilla para recopilación de ejemplos en el aula.	287
Tabla 14.	Prueba t para muestras independientes y el léxico disponible.	351
Tabla 15.	Prueba t para muestras independientes en cada centro de interés.	352
Tabla 16.	Palabras más disponibles del centro de interés (01) <i>El cuerpo humano</i> según modalidad de la prueba.....	354
Tabla 17.	Palabras más disponibles del centro de interés (03) <i>La casa</i> según modalidad de la prueba.	354
Tabla 18.	Palabras más disponibles del centro de interés (05) <i>Pandemia</i> según modalidad de la prueba.....	355
Tabla 19.	Aspectos sociopragmáticos en cada una de las lenguas.....	418

Panorama actual en la enseñanza de la lengua y la literatura: plurilingüismo, pluriculturalidad y lenguas extranjeras

Isabel Fernández López*

Agradecimientos – Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto *Corpus y densidad de datos. Versión robusta del corpus Koiné de habla infantil* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Cofinanciado por la Unión Europea - Agencia Estatal de Investigación. Referencia: PID2024.158897NB-100).

Esta obra muestra una radiografía actual de algunos de los principales focos temáticos que dominan en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. La aparición hace unos años de una nueva ley orgánica —la conocida como LOMLOE— ha llevado a que la enseñanza y aprendizaje de las lenguas reajuste algunos de sus puntos de interés. Uno de los que ha surgido con mayor fuerza es el relacionado con la competencia plurilingüe, al convertirse esta en una competencia clave que todo alumnado debe adquirir a lo largo de su formación. El modo de abordarla, así como otras cuestiones directamente relacionadas con ella como la interculturalidad o la enseñanza de lenguas extranjeras, funcionan como hilo conductor de toda la obra. Ellas son las que han suscitado la revisión de conceptos y el examen de enfoques metodológicos. La mayoría de las contribuciones que se ofrecen son estudios con una base empírica que permiten constatar la mayor o menor efectividad alcanzada por los recursos, estrategias o propuestas didácticas analizadas. Son aportaciones que intentan ser orientadoras para futuras prácticas educativas, buscando ofrecer, por tanto, soluciones a los desafíos que en estos momentos están surgiendo dentro del aula. Los capítulos se presentan agrupados en torno a tres grandes bloques de contenido. En el primero el centro es el plurilingüismo, la interculturalidad y la mediación lingüística. En el segundo ocupan un lugar

* Universidade de Santiago de Compostela
isabel.fernandez@usc.es
<https://orcid.org/0000-0001-7524-8885>

destacado la enseñanza del inglés y el aprendizaje integrado. En el tercero la atención se focaliza en la didáctica del español como lengua extranjera.

Primer bloque

La primera de esas tres partes se titula “Plurilingüismo, interculturalidad y mediación lingüística”. En ella se ofrece tanto una revisión de conceptos teóricos como el análisis de propuestas que abordan la complejidad lingüística y cultural existente en las escuelas. La sección explora el modo en el que se pueden introducir recursos didácticos como la expresión dramática o el translingüismo. También atiende a la implementación de enfoques plurales y al examen de las rentabilidades que pueden obtenerse a partir del uso en aula tanto de la literatura infantil y juvenil como de los libros de no ficción. Finalmente, se analizan, persiguiendo diferentes objetivos, el valor y la presencia en el ámbito educativo de la mediación lingüística y cultural.

El primer capítulo de esta sección es el de María J. Caamaño Rojo y está centrado en la “Expresión dramática y competencia plurilingüe en escenarios educativos multilingües”. Su principal objetivo, tras constatar la desatención de la expresión dramática en el actual marco normativo, es el de aproximarse a ella y explorar su potencial pedagógico. Se muestra un estudio de caso etnográfico sociolingüístico crítico en el que se analiza la presencia de diversas lenguas en la etapa de secundaria en un centro escolar gallego. Se diseñan y ponen en práctica diferentes actividades, todas ellas relacionadas con la expresión dramática. Estas contribuyen a la visibilización de la diversidad lingüística existente y a la emergencia entre los estudiantes de una conciencia lingüística crítica. Los datos examinados llevan a concluir que la expresión dramática es una metodología globalizadora, motivadora, cooperativa, creativa y crítica que permite abordar múltiples contenidos curriculares. Se destaca su utilidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde un enfoque comunicativo.

El segundo capítulo es “Plurilingüismo en francés y castellano en primaria mediante la intercomprensión y la didáctica integrada” de Alfredo Segura Tornero y Jesús Guzmán Mora. En él se aborda la integración de diferentes disciplinas para trabajar de forma efectiva la competencia plurilingüe. Se realiza un estudio empírico con alumnado de primaria buscando fomentar el aprendizaje tanto cambiar del francés como del español. En sus conclusiones se llama la atención sobre la necesidad de diseñar propuestas integradas que

atiendan a las competencias metalingüísticas y pluriculturales. Se comenta también que la intercomprensión debe desempeñar un importante papel en el proceso de enseñanza, pues ayuda a que el alumnado sea consciente de los vínculos existentes entre las diferentes lenguas.

En el siguiente capítulo se aborda el “Translingüismo y uso de la L1 en el aula de Lengua Castellana y Literatura”. Sus autoras son Magdalena Romera y Raquel Moisés. Su propósito es observar el uso y las implicaciones de las prácticas translingües dentro del aula de lengua castellana por parte de estudiantes de secundaria. Buscan evaluar el uso de estrategias translingües como la traducción o la realización de esquemas y explorar cómo el uso de la L1 puede influir en la implicación emocional del alumnado. El estudio empírico llevado a cabo les permite constatar el empleo de diversas estrategias de translingüismo y el impacto positivo que posee el uso de la L1 en el aprendizaje. Con esto demuestran que el enfoque examinado es beneficioso y su aplicación es factible.

El cuarto capítulo, “La lectura de no ficción en la construcción de una ciudadanía inclusiva”, es de Virginia Calvo Valios. En él se examinan los libros ilustrados de no ficción como recurso para abordar la diversidad lingüística y cultural en el aula. Se destaca su potencialidad por ser un formato multimodal y promover la intercomprensión. Se ofrece un análisis cualitativo a partir de dos obras concretas: *El viaje de las palabras* (2022) de Andrea Marcolongo y Andrea Ucini y *Lenguas del mundo* (2023) de Paco Inclán y Joan Negrescolor. Se examinan tanto aspectos formales como de contenido, fijando la atención en su potencial didáctico. Se constata su valor para impulsar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, las habilidades metalingüísticas y el pensamiento crítico.

El mismo tema es abordado en el capítulo de Francisco Antonio Martínez-Carratalá y Mónica Ruiz-Bañuls, titulado “Promoción de la competencia intercultural en el aula a través de las narrativas multimodales”. En él se examinan también dos libros-álbum que recuperan narraciones, expresiones artísticas y mitos prehispánicos. Se trata de las obras *Antes del primer día* (2017), adaptación de una recopilación de relatos de la cultura maya, y *Los hijos del sol* (2023), nueva versión de una leyenda de la tradición oral inca. Se han seleccionado por ser creaciones que promueven el diálogo intercultural. El análisis detallado de estos libros lleva a conclusiones sobre su potencial para desarrollar la competencia intercultural y sobre su calidad discursiva y

multimodal. Entre las reflexiones finales también se llama la atención sobre la necesidad de ampliar el canon escolar y mejorar la formación del profesorado.

En el sexto capítulo Concepción Francos Maldonado y Aída Bárbara Parrales Rodríguez se aproximan a la “Literatura infantil y juvenil para leer interculturalmente y con igualdad de género”. El propósito de esta contribución es el de analizar una selección de ocho obras que, sin salirse del formato de libros-álbum y novela gráfica, permiten llevar al aula las temáticas de interculturalidad y género. El examen de las obras seleccionadas constata de nuevo el poder de la literatura infantil y juvenil como herramienta de gran valor para abordar la diversidad cultural. Se señala también la existencia de dificultades, como la disponibilidad de obras que permitan aproximarse a todas las culturas.

Los dos últimos capítulos con los que se cierra esta primera sección abordan cuestiones relacionadas con la mediación lingüística. El primero de ellos es el capítulo de Marta Estévez Grossi dedicado a “Fomentar la conciencia lingüística crítica a través de juegos serios: la (inter)mediación lingüística en *Adventures of a Young Language Broker*”. Gracias a esta contribución se puede observar el uso en aula de un videojuego educativo. Se utiliza como un recurso innovador destinado a mejorar la competencia plurilingüe en su vertiente actitudinal. La base empírica la constituye la puesta en práctica de actividades relacionadas con el videojuego en un centro educativo de secundaria. Se trabaja con 7 estudiantes del programa de diversificación curricular. La propuesta diseñada buscaba reflexionar sobre la intermediación lingüística en menores. Se concluye destacando la alta efectividad mostrada por este tipo de recursos en contextos multilingües. Se comenta también su rentabilidad en la promoción de la reflexión crítica ante la diversidad lingüística y la incentivación que muestra para alcanzar una participación equitativa en el aula.

En el siguiente capítulo, como ya se ha apuntado, se aborda de nuevo el tema de la mediación. En este caso Ana Martín-Macho Harrison y Zaida Vila Carneiro se aproximan a la “Mediación lingüística y educación para el desarrollo sostenible: estudio comparativo entre L1 y LE”. Su objetivo es explorar la competencia mediadora en la lengua escrita de futuros maestros de primaria. El examen empírico se lleva a cabo a través de la implementación en aula de una propuesta didáctica diseñada con materiales multimodales destinados a fomentar la conciencia medioambiental. Entre las conclusiones alcanzadas destacan la fijación de las dificultades existentes en la competencia

mediadora escrita, la llamada a una mayor formación y el contraste entre las estrategias utilizadas en la L1 y en la LE. También se alude a futuras líneas de investigación que permitirían avanzar en el camino iniciado con esta investigación y que podrían incluir la observación de estrategias translingües.

Segundo bloque

La segunda parte, bajo el rótulo “Enseñanza del inglés y aprendizaje integrado”, ofrece aportaciones centradas en la didáctica del inglés como lengua extranjera (EFL), el inglés con fines específicos (ESP) y en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Son capítulos que permiten explorar metodologías, herramientas y fenómenos lingüísticos específicos, combinados con otros que ofrecen un panorama más general. Se aproximan, entre otros temas, al uso de enfoques lúdicos, al examen de modelos teóricos de presencia habitual en la investigación, a las percepciones de estudiantes y profesorado y, de nuevo, al papel de la L1 en el aula.

Inaugura esta sección el capítulo titulado “Teaching outside the box: gamification as a catalyst for student motivation and engagement in the EFL classroom”. Sus autoras, Paula Rodríguez-Franco y Paula Rodríguez-Abrunheiras, analizan la rentabilidad mostrada por la gamificación a la hora de motivar y suscitar el compromiso de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta aportación presenta los resultados obtenidos tras la implementación en un aula de bachillerato de un proyecto gamificado. En la propuesta diseñada se utilizan diferentes herramientas tecnológicas y se abordan tres aspectos gramaticales específicos: la voz pasiva, el estilo indirecto y la forma causativa. Entre las conclusiones alcanzadas destaca el impacto positivo en la motivación y en el aprendizaje. También se detallan los elementos de la gamificación que han suscitado una valoración más positiva por parte del alumnado. Se mencionan, finalmente, otros beneficios adicionales como son el trabajo en equipo y la independencia alcanzada durante el proceso de aprendizaje.

En el décimo capítulo Karen Jacob y Yolanda Joy Calvo Benzie se aproximan al inglés con fines específicos con la contribución “Hi Mr John, I want a table for two, follow me: (im)politeness in customer-service role plays by esp tourism students”. En estas páginas se analizan normas de cortesía en un contexto profesional, observando las dificultades pragmáticas que pueden surgir por la influencia de la L1. Se lleva a cabo un estudio con estudiantes

universitarios de gestión hostelera a través de un juego de roles. Se trata, por tanto, de una investigación cualitativa que utiliza un enfoque semi-auténtico. Entre las apreciaciones que muestra el análisis de datos están la falta de cortesía en algunas de las interacciones y las repetidas interferencias de la L1. Se ofrece información precisa sobre algunas de las dificultades observadas con mayor reiteración. También se constata una posible relación entre el nivel de competencia lingüística y el uso de los elementos de cortesía esperables en la interacción propuesta.

El capítulo Alejandra Montero-SaizAja se centra en “The relationship among vocabulary learning strategies and language proficiency in heritage and non-heritage EFL learners”. En estas páginas se examina con detalle cuáles son las principales estrategias de aprendizaje de vocabulario utilizadas tanto por alumnado de herencia como de no herencia. Se recogen los datos de un total de 90 estudiantes, recurriendo para ello a dos test: uno para medir las estrategias utilizadas y otro para fijar el nivel de competencia en inglés. En el apartado de conclusiones se comentan las similitudes existentes tras el contraste entre ambos grupos, pero también la aparición de ciertas diferencias en las estrategias de descubrimiento. Se apuesta por la necesidad de informar y concienciar a los estudiantes sobre el uso de estrategias para mejorar los resultados en su adquisición léxica.

Los siguientes tres capítulos se aproximan al enfoque AICLE con diferentes propósitos. La primera de estas aportaciones es “El uso de la L1 y LE en educación primaria: translanguaging en el aula AICLE” de Lucía Pablo-Regueiro y Noelia M.^a Galán-Rodríguez. En ella se analiza el cuándo y por qué se utiliza la L1 y la LE en aulas AICLE, recurriendo a datos de 72 estudiantes de primaria y a una maestra de la misma etapa educativa. Para la recogida de datos se emplean métodos diversos: entrevista a la docente, observación de aula y cuestionarios al alumnado. El análisis detallado de toda la información lleva a que se llame la atención sobre la importancia de incrementar la formación del profesorado AICLE. A este respecto, se destaca la necesidad de conocer y reflexionar sobre el uso de técnicas como el *translanguaging* pedagógico en el aula. El estudio demuestra que la inclusión de la L1 en este contexto puede proporcionar beneficios cognitivos, lingüísticos y socioafectivos.

A continuación, Paula García García y Fátima Faya Cerqueiro ahondan en esta misma cuestión presentando un estudio de caso sobre el uso de la L1 en un aula AICLE del primer curso de educación primaria. En su trabajo

identifican y fijan una tipología de los diferentes usos de la L1 por parte del profesorado. Analizan también las implicaciones didácticas que pueden derivarse de los usos registrados. Los datos que se examinan permiten enumerar y reflexionar sobre las diferentes funciones de la L1 que han estado presentes y ausentes en el aula durante el período de observación. El estudio conduce hacia conclusiones con claras implicaciones didácticas entre las que destacan el valor emocional y la función facilitadora de la L1. Como en el capítulo anterior también en esta ocasión se constata la necesidad de ahondar en la formación del profesorado.

La última aportación centrada en AICLE es la de Andrea Lestón Otero. En ella se ofrece, tal y como indica el título, una “Revisión bibliográfica sobre AICLE en España: 2000–2023”. Complementa las anteriores contribuciones ofreciendo un panorama general sobre la expansión alcanzada por este enfoque. Se realiza una revisión minuciosa tanto de tesis doctorales como de artículos científicos. Se observa a través de ellos las principales temáticas abordadas, los diferentes tipos de investigación llevados a cabo y las etapas educativas (des)atendidas. El estudio permite alcanzar conclusiones sobre la distribución geográfica de las aportaciones o sobre las metodologías utilizadas con mayor frecuencia. También se comenta la falta de base empírica en la aplicación de AICLE en la etapa de educación infantil, así como el escaso análisis de materiales didácticos.

Tercer bloque

El tercer bloque, denominado “Enseñanza del español como lengua extranjera”, refleja el creciente interés que suscita este tema en el ámbito de la didáctica. Se presentan una serie de aportaciones novedosas para la enseñanza del español como segunda lengua. Son diferentes capítulos que permiten aproximarse a aspectos fonológicos, a cuestiones léxicas, a la comunicación no verbal y a temas del ámbito de la pragmática. Se incide en el uso de metodologías y recursos innovadores, destacando el potencial de herramientas digitales y enfoques empíricos. Se observan áreas que hasta hace poco fueron escasamente exploradas y se aportan soluciones didácticas basadas siempre en la experimentación.

Este bloque se abre con el capítulo de M.^a Cristina Simões dos Santos y Ana M.^a Cea Álvarez sobre la “Conciencia fonológica en la adquisición del

español L2: estrategias innovadoras en ambientes híbridos de aprendizaje”. El estudio indaga sobre la mejora en la competencia lingüística de estudiantes lusohablantes al aumentar su nivel de conciencia fonológica. La investigación en la que se sustentan los resultados obtenidos se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes a través de una metodología empírica y preexperimental. El alumnado sometido a un entrenamiento fonético-fonológico mostró una mejoría tanto en la percepción (discriminación e identificación) como en la producción de sonidos en español. También se enriquecieron las estrategias metacognitivas utilizadas y la autonomía con la que el alumnado actuaba durante el proceso de aprendizaje.

En el capítulo decimosexto se aborda la “Incidencia del método de recogida de datos (oral/escrito) en el léxico disponible de estudiantes portugueses de ELE”. Los autores son Pedro Dono López, M.^a Dolores Lerma Sanchís, Inmaculada Clotilde Santos Díaz y Ester Trigo Ibáñez. De nuevo se examina el aprendizaje del español por parte de hablantes de portugués, focalizando la atención en esta ocasión en la producción léxica y diferenciando los datos orales de los escritos. La investigación sigue una metodología mixta, combinando un enfoque cuantitativo con uno cualitativo, recurriendo a un cuestionario sociológico y a una prueba clásica de disponibilidad léxica. El estudio permite alcanzar conclusiones sobre la mayor productividad léxica escrita y sobre las diferencias en las palabras más frecuentes en correlación con los centros de interés abordados. El trabajo termina señalando el fuerte potencial didáctico que poseen las pruebas de disponibilidad léxica y el interés futuro que debería suscitar el fenómeno de las transferencias léxicas.

El siguiente capítulo de este bloque es el de Noelia Estévez Rionegro sobre el “Modelo de diseño instruccional para el desarrollo de un programa sobre comunicación no verbal con eXe-learning”. El propósito del trabajo es el de ilustrar y examinar el diseño de una unidad de refuerzo sobre comunicación no verbal en español. Para el examen de datos se adopta el modelo de diseño instruccional ADDIE, caracterizado por integrar cinco fases diferentes: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Entre las diferentes conclusiones alcanzadas destaca la adaptabilidad de la aplicación eXe-Learning para la creación y organización de contenidos que permiten abordar la diversidad de manifestaciones propias de la comunicación no verbal. El capítulo presenta, por tanto, un modelo innovador para la enseñanza de los aspectos

comunicativos que conviven con el lenguaje verbal, aprovechando las nuevas tecnologías y testando un recurso didáctico multimodal.

Las dos últimas contribuciones centran su atención en aspectos pragmáticos dentro del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. La primera de ellas es el trabajo de María Sampedro Mella y Ana Rodríguez Domínguez sobre “Las funciones comunicativas en ELE: de los libros de texto a los corpus con anotación pragmática”. El propósito principal de esta contribución es el de examinar el tratamiento de funciones como saludar, presentarse y aconsejar a través del contraste entre los libros de texto y la potencialidad de los corpus lingüísticos con anotación pragmática. Para llevar a cabo la investigación se examinaron nueve manuales de ELE y una propuesta creada a partir de dos corpus lingüísticos. Las conclusiones alcanzadas muestran que estos últimos pueden ser recursos alternativos valiosos tanto para docentes como para estudiantes.

El último capítulo del libro es el de Carmen González Gómez y Elisa Suárez Caramés, titulado “La importancia del enfoque contrastivo en la enseñanza de la competencia pragmática a partir de la experiencia con el proyecto INCLUEED”. En la contribución se examina el curso en línea “Un paso adelante”, diseñado dentro de un proyecto de alcance europeo y en el que han participado hasta seis universidades diferentes. El curso está pensado para la enseñanza de competencias pragmáticas a estudiantes migrantes y refugiados. El material que se ofrece se acomoda siempre a la misma estructura: presentación de una escena animada, explicación sociopragmática y, finalmente, explicación sociocultural. La principal conclusión que se alcanza se refiere a la importancia de tener en cuenta el enfoque contrastivo a la hora de abordar los aspectos pragmáticos.

El conjunto que configuran todos los capítulos refleja el esfuerzo constante que se lleva a cabo por mejorar e innovar en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Es una obra que permite vislumbrar cuáles son los ejes temáticos de investigación y desarrollo que marcan el contexto actual y que, posiblemente, marcarán también el futuro en este campo.

Plurilingüismo, interculturalidad y mediación lingüística

Expresión dramática y competencia plurilingüe en escenarios educativos multilingües

María J. Caamaño-Rojo*

RESUMEN:

La actual ley educativa (RD 3/2020), materializada en Galicia a través del Decreto 156/2022, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en esta comunidad, recoge la competencia plurilingüe como una de las competencias clave de esta etapa. Atendiendo a esta nueva competencia, sobre todo en su vertiente actitudinal, y a las potencialidades que ofrece una herramienta didáctica escasamente utilizada como la expresión dramática, el trabajo presenta y analiza la utilización de técnicas propias de esta metodología (en concreto, del teatro de objetos) como medio para visibilizar la diversidad lingüística y cultural de un centro de enseñanza secundaria gallego ejemplo de superdiversidad. Se trata de un estudio de caso en el que, mediante la etnografía sociolingüística crítica, se muestra cómo la implementación de la secuencia de actividades de expresión dramática resulta eficaz tanto para la visibilizar la diversidad lingüística como para hacer emerger los prejuicios lingüísticos y, por lo tanto, desarrollar entre el alumnado una competencia plurilingüe ligada a la conciencia lingüística crítica de forma lúdica y motivadora, pero también crítica y reflexiva.

Palabras clave: competencia plurilingüe; expresión dramática; teatro de objetos; diversidad lingüística; educación secundaria

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto EquiLing Galicia. *Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas* (Plan nacional I+D+I FEDER/ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación PID2019-105676RB-C44).

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales novedades de la actual ley educativa (Ley Orgánica 3/2020; Decreto 156/2022) es la introducción de la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave para educación secundaria. En realidad,

* Universidade de Santiago de Compostela
mariajose.caamano@usc.es
<https://orcid.org/0000-0003-4636-4320>

como es habitual, esta novedad a nivel curricular no lo es tanto desde una perspectiva académica, pues la necesidad de atender a la competencia plurilingüe en el ámbito educativo responde a una antigua demanda de numerosos estudios (Trujillo, 2006; Vez, 2009; González, Guillén y Vez, 2010) que, junto a las directrices del Consejo de Europa (2002, 2020), venían constatando su perentoria relevancia desde hace años. Por otra parte, no parece casualidad que los profundos cambios sociales derivados de los diferentes y constantes movimientos migratorios, que tienen en el sistema educativo un reflejo directo, hayan tenido por fin visibilidad desde el punto de vista normativo.

Más allá de las capacidades relacionadas con la vertiente utilitaria de las diferentes lenguas abordadas en el contexto escolar, así como de la orientación interlingüística de su aprendizaje, aspectos que se corresponden respectivamente con los descriptores CP1 y CP2 recogidos en el Decreto 156/2022¹, consideramos prioritaria la dimensión de la competencia plurilingüe que tiene que ver con cuestiones actitudinales, de conocimiento, respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. Esto es, nos interesa fundamentalmente el descriptor CP3 que establece el Decreto: “conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social” (p. 50062), pues en una sociedad tan polarizada como la actual, resulta indispensable visibilizar la diversidad para conocerla y respetarla en profundidad. Es el paso previo imprescindible para realizar transferencias entre lenguas y usarlas adecuadamente. Si no hay conocimiento y respeto, difícilmente habrá lugar para su utilización.

Si bien la nueva ley educativa fortalece la dimensión plurilingüe al incluirla entre las ocho competencias clave, el ámbito de la expresión dramática continúa estando sumamente desatendido. En este sentido, el actual marco normativo resulta muy continuista y sigue la estela de decretos anteriores, ofreciendo una visión sumamente limitada de una herramienta didáctica tan potente. De hecho, apenas se encuentran referencias explícitas, pues tan solo aparece el término “dramatización” como uno de los contenidos de las materias lingüísticas en el bloque de educación literaria y en las orientaciones

¹ Utilizamos el decreto gallego como marco curricular específico porque es la comunidad en la que se ha llevado a cabo la investigación.

pedagógicas ligado al trabajo cooperativo y a las estrategias de lectura compartida. No obstante, como es sabido, la expresión dramática, entendida en toda su extensión (Motos, 1999; Cañas, 2008; Caamaño, 2019), ofrece muchísimas posibilidades desde una perspectiva pedagógica: en primer lugar, como es obvio, para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pues permite trabajar plenamente desde un enfoque comunicativo, de aprendizaje por tareas o desde el tratamiento integrado de las lenguas y el ABP (Fernández, 2016). Pero no debería reducirse exclusivamente al ámbito lingüístico, pues su potencial es mucho mayor, ya que se trata de una metodología globalizadora, polivalente, motivadora, cooperativa, creativa y crítica que permite abordar prácticamente cualquier contenido curricular: educación emocional (Navarro, 2007; González, 2015), ambiental, (Lehtonen, Österlind y Viirret, 2020), musical (Avci, 2020) o científica (McGregor y Anderson, 2023), por ofrecer tan solo algunos ejemplos.

Dado que la base sobre la que se articula esta herramienta no es otra que el juego (Pérez, 2010), su aplicación en el contexto educativo resulta muy eficaz y permite, como se ha señalado, una aplicación muy diversa. Entre estas múltiples posibilidades está también la que aquí nos interesa, que conecta expresión dramática y competencia plurilingüe. Aunque no es el ámbito más habitual en el contexto español, en otros contextos en los que la expresión dramática está mucho más arraigada en el ámbito educativo, esta línea de trabajo no es tan inusual. En este sentido, Medina y Campano (2006), por ejemplo, muestran cómo las técnicas de dramatización y teatralización son efectivas y necesarias en contextos educativos multilingües para paliar las dificultades con la lengua vehicular escolar de los estudiantes recién llegados a Estados Unidos. Contextualizado también en el ámbito estadounidense, el trabajo de Driskill (2003) muestra la aplicación de las técnicas del teatro del oprimido de Augusto Boal con el objetivo de promover la restauración de las lenguas nativas americanas. Con una finalidad similar, pero para el galés, Sams (2024) aboga por el TIE (*Theatre-in-Education*) para conectar a los adolescentes con esta lengua minoritaria más allá del contexto escolar. La misma técnica TIE utiliza Pakkar-Hulla (2014), al analizar los resultados de la pieza *Mosaic*, diseñada para promover el multilingüismo en centros de educación primaria de Reino Unido. Más enfocados hacia la dimensión intercultural se encuentran los trabajos de Mavroudis y Bournelli (2019) y Mavroudis y Kodoyianni (2022), ambos centrados en abordar la diversidad,

cultural y religiosa respectivamente, en centros educativos griegos a través de la expresión dramática.

A esta línea de trabajo responde esta investigación, que a su vez se inscribe en un proyecto más amplio, EquiLing Galicia, centrado desde el año 2020 en analizar la realidad multilingüe de centros educativos de enseñanza secundaria gallegos ubicados en áreas rururbanas como Arteixo, Tomiño o Burela (municipios de las provincias de A Coruña, Pontevedra y Lugo respectivamente), que han experimentado un proceso de transformación sociolingüística conectado con la migración, la globalización y las políticas lingüísticas educativas. Asimismo, las investigaciones de EquiLing Galicia se enmarcan en el grupo metalingüística de la USC, que viene trabajando sobre multilingüismo en la escuela desde el año 2009. A su vez, el proyecto gallego forma parte de un macroproyecto a nivel estatal, denominado EquiLing (Conciencia lingüística crítica y agencia de las y los hablantes: investigación-acción para la igualdad sociolingüística), conformado por cuatro subproyectos: el de Galicia, y otros tres en Madrid, Cataluña y Euskadi respectivamente (<https://www.equiling.eu/es/>).

2. OBJETIVOS

La investigación que aquí se presenta se ha llevado a cabo en un centro de enseñanza secundaria de Arteixo con el que llevamos colaborando desde el año 2017 con diferentes proyectos. Este es uno de los municipios gallegos con mayor población migrante, con una enorme diversidad en cuanto a la procedencia de su población (más de cincuenta países de los cinco continentes), lo que se traduce en una mayor diversidad lingüística (visibilizada o no) en los centros educativos del municipio. En efecto, según los datos obtenidos de la encuesta ESAVEL, elaborada *ad hoc* para el proyecto (Prego, Rodríguez y Zas, 2023), desde 2017 las lenguas y variedades presentes en el centro educativo colaborador son las siguientes: alemán, amazigh/tamazigh, árabe formal, bable, diferentes variedades del español peninsular, variedad de Canarias, variedades de América (rioplatense, Venezuela, Cuba, República Dominicana...), dariya (variedad de Marruecos), dariya (variedad de Argelia), árabe marroquí, “mesclado”, caló, catalán (también variedad mallorquín y valenciano), chino, eusquera, francés, hassaniyy, holandés, galego (diferentes variedades), guaraní, inglés, italiano, jordano, lengua de signos, noruego,

polaco, portugués (variedad peninsular y variedad de Brasil), ruso, wolof (senegalés), ucraniano, rumano, portugués, hindi y urdu.

En un contexto como el descrito, que responde claramente a lo que Vertovec (2007) ha definido como superdiversidad, el objetivo prioritario dentro del proyecto de investigación en el que se inscribe esta contribución ha sido analizar la presencia en el centro escolar de todas esas lenguas detectadas en los repertorios familiares de los estudiantes, así como contribuir a su visibilidad y a la emergencia de una conciencia lingüística crítica entre los jóvenes fundamentalmente a través del trabajo alrededor de las biografías lingüísticas y el paisaje lingüístico (Prego y Zas, 2018).

Durante el curso 2022–2023, se introdujo por vez primera la expresión dramática como herramienta didáctica en las actividades programadas por EquiLing Galicia en el centro educativo de Arteixo. En este sentido, el trabajo que aquí se expone tiene como objetivo específico mostrar la potencialidad de esta herramienta para contribuir a la mejora de la competencia plurilingüe en su vertiente actitudinal, que a su vez responde a los objetivos generales del proyecto de investigación, es decir, visibilizar la diversidad lingüística en contextos educativos multilingües para desarrollar una conciencia lingüística crítica entre el alumnado.

3. METODOLOGÍA

Todos los grupos que conforman el macroproyecto EquiLing comparten el mismo marco metodológico: la etnografía sociolingüística crítica (Heller, Pietikäinen y Pujolar 2018). En el caso de EquiLing Galicia, se trata de una investigación en acción participativa que incorpora la investigación en colaboración (Lassiter, 2005; Leyva, Solano y Speed, 2008; Unamuno, 2019), pues son los propios estudiantes de secundaria quienes asumen el papel de investigadores de sus repertorios lingüísticos familiares (Prego, 2023).

Resulta necesario destacar una de las señas de identidad del proyecto en cuanto a su orientación metodológica: en EquiLing Galicia no se pretende implementar una serie de actividades en un centro determinado de forma puntual o anecdótica para obtener una serie de datos que analizar, sino que la investigación se articula desde otro prisma. Se trata de un proceso prolongado en el tiempo, con una gran implicación por parte de las investigadoras en la comunidad educativa para diseñar y adaptar el trabajo de campo en función

de las necesidades de las docentes y los estudiantes, con el fin de realizar una investigación colaborativa que mitigue las habituales asimetrías entre la comunidad académica y la educativa, de manera que esta última pase a formar parte de la investigación de facto, y no únicamente como meros informantes. De hecho, parte de los docentes de secundaria forman parte oficialmente del proyecto de investigación, y los estudiantes son coinvestigadores a los que se les asignan tareas específicas de investigación con las que contribuyen a las aplicaciones de ciencia ciudadana del proyecto (AVEL: *Atlas Virtual para la Educación Lingüística*, coordinado por Prego y Zas, s.f.), y por las que se les otorga una certificación como investigadores (Prego, 2023).

El trabajo que aquí se presenta responde, por tanto, metodológicamente, a las características propias de la etnografía sociolingüística crítica, es decir, se trata de una investigación cualitativa, en concreto, de un estudio de caso. Este puede definirse como la exploración en profundidad de un fenómeno o fenómenos (el caso o múltiples casos) en un contexto temporal y local, por medio de múltiples fuentes de información (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2012). En esta ocasión, las fuentes han sido fundamentalmente la observación de las sesiones implementadas en el centro educativo (que fueron gravadas con los permisos correspondientes por parte de las familias de los estudiantes) y su análisis posterior. Compartimos con Sandín (2003) la idea de que la investigación cualitativa es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 123).

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación, desarrollada durante el curso 2022–2023, participaron tres profesoras universitarias, seis docentes de secundaria y doscientos estudiantes del mismo centro educativo, distribuidos en siete grupos de tres niveles diferentes: tres de 1º, dos de 2º y dos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque en este trabajo nos centramos específicamente en el análisis de la potencialidad que ofrece la expresión dramática para el desarrollo de la competencia plurilingüe en su vertiente actitudinal, resulta necesario contextualizar esta investigación en el marco de actuación global en el que se inscribe, para lo que ofrecemos a continuación el cronograma general de actividades realizadas:

Tabla 1. Secuenciación general de actividades.

SEMANAS	ACTIVIDADES
1 (23–27 enero)	Sesión introductoria sobre la diversidad lingüística a cargo de las investigadoras universitarias
2 (30 enero–3 febrero)	Presentación del proyecto y entrega del cuaderno etnográfico ² al alumnado
3–6 (6–24 febrero)	Fase de investigación etnográfica fuera del aula por parte de los estudiantes
7 (27 febrero–3 marzo)	Puesta en común con las investigadoras universitarias de los primeros resultados de la etnografía ³
8 (6–10 marzo)	Grupo de discusión sobre los resultados de la investigación
9–11 (13–31 marzo)	Actividades de expresión dramática: teatro de objetos
12 (23 mayo)	Presentación pública de resultados por parte de los co-investigadores ante la comunidad universitaria ⁴

Fuente: elaboración propia.

² En el cuaderno etnográfico el alumnado debe investigar sobre los repertorios lingüísticos familiares a través de la encuesta ESAVEL, elaborada *ad hoc* para el alumnado de secundaria, para el que se ha adaptado la terminología técnica y la enunciación de las preguntas (Prego, Rodríguez y Zas, 2023). Se les pide, además, que elaboren una composición escrita (redacción, cuento, poesía, rap...) sobre la diversidad lingüística familiar.

³ Los resultados individuales de la investigación etnográfica se comparten en el aula a través de la actividad “Fiando lenguas”, en la que alumnas y alumnos exponen oralmente sus repertorios lingüísticos familiares y los conectan (físicamente con una madeja de lana) con sus compañeras y compañeros.

⁴ El día 23 de mayo de 2023, el alumnado que participó en la investigación acudió, en calidad de investigadores, a la Facultad de Filología de la Universidade de Santiago de Compostela para exponer y compartir con la comunidad académica los resultados obtenidos. La sesión se grabó y está accesible en la red (<https://www.youtube.com/watch?v=JeeZ8zJGOBU>), y en ellas puede observarse el proceso de empoderamiento lingüístico experimentado por una de las alumnas participantes en el proyecto, de origen marroquí y hablante de dariya, que afirma literalmente durante esa sesión pública: “A min antes dábase vergoña falar en dariya diante de todos os meus compañeiros da clase, pero agora xa non”. Este caso ha sido analizado en profundidad en Prego, Caamaño y Zas (en prensa).

Después de que el alumnado investigase sobre sus repertorios lingüísticos y tras compartir los resultados de su investigación en el aula, comenzamos a introducir las actividades de expresión dramática, centradas en las dinámicas propias del teatro de objetos. Esta modalidad teatral, surgida en los años 80 del siglo pasado, consiste básicamente en la utilización de objetos de la vida cotidiana como personajes a modo de títeres (Raymundo, 2016; Vargas 2018; D'Ávila, 2021). La elección de esta modalidad teatral obedece a una triple motivación: de un lado, porque los objetos permiten establecer con quien los manipula vínculos lingüísticos, culturales y emocionales, y de hecho se han utilizado con finalidades terapéuticas (Medina, 2018) y también para analizar la construcción de identidades plurilingües (Ibraim, 2019). Por otra parte, el teatro de objetos (y por extensión, el teatro de títeres en general) implica un doble distanciamiento entre personaje y actor: el común a todo proceso teatral, en donde quien actúa se distancia de su propio yo para convertirse en un personaje; y además el que implica que ese personaje esté encarnado ya no en su cuerpo, sino en un objeto, con lo cual la distancia es doble y se promueve más fácilmente la desinhibición en los adolescentes. Además, el teatro de objetos remite directamente al juego simbólico, fase crucial en el desarrollo evolutivo de la niñez mediante el cual se le otorgan cualidades imaginarias a objetos cotidianos, convirtiendo así, por ejemplo, una silla en un caballo (Ruiz y Abad, 2011). Por lo tanto, el teatro de objetos permite situar directamente a los adolescentes en un contexto lúdico conocido para ellos, lo que genera que se desarrolle en un ambiente que propicia la espontaneidad, así como la utilización inconsciente de estereotipos lingüísticos y culturales de gran relevancia para el análisis etnográfico.

Como se indica en el cronograma general, las actividades de expresión dramática se desarrollaron a lo largo de tres sesiones, una por semana, durante el mes de marzo de 2023. El nivel de complejidad se fue incrementando poco a poco, pues el alumnado del centro no había tenido apenas experiencias con este tipo de metodología. La secuenciación fue la que sigue:

SESIÓN 1. Introducción a las dinámicas propias de la expresión dramática

- *Verdades y mentiras sobre la biografía lingüística.* En círculo, cada estudiante se presenta a través de tres datos personales, los que quieran, con la

condición de que uno de esos datos esté relacionado con su biografía lingüística. De esos tres datos, dos deben ser verdaderos y uno falso. La compañera de al lado debe adivinar cuál es el falso. La finalidad que persigue esta actividad es introducir al alumnado en las dinámicas del juego dramático, basado en el “hacer como si”, conectándolo con la actividad de investigación realizada previamente.

- *Volcán de lenguas*. En círculo, se inicia un movimiento rítmico, simultáneo, con el brazo derecho, basculante, lanzándolo hacia arriba (como si todo el grupo formase un volcán en erupción) y dejándolo caer. Cuando se consigue cierta energía y ritmo conjunto se agregan, por turno, palabras en el recorrido hacia arriba del brazo, como lanzando esa palabra. Se trata de rebotar con la palabra del compañero que nos precede, utilizándola como estímulo para aportar la nueva palabra. Las palabras deben remitir a asociaciones que hagamos con la palabra anterior y no se pueden repetir. La coordinadora de la actividad inicia la ronda con la palabra “idioma”. El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, generar conciencia de grupo, pues debe mantenerse el mismo ritmo colectivamente, y al mismo tiempo promover asociaciones lingüísticas espontáneas entre el alumnado.
- *Mediación en el parque*. Se colocan varias sillas pegadas, como si fuesen un banco en el parque. Se necesitan tres personas voluntarias: la primera debe sentarse en el banco con la intención de tener un momento de tranquilidad; la segunda persona llega y se sienta junto a ella en el banco porque tiene muchas ganas de hablar con alguien, pero no conoce a la que está sentada y además hablan lenguas diferentes. La tercera persona debe entrar para resolver de la forma que considere el conflicto que se haya generado. Lo que se pretende con esta actividad es poner en el centro de la trama la diversidad lingüística y observar qué estrategias improvisan los estudiantes para resolver los problemas de comunicación surgidos.

De lo observado en esta primera sesión destacaremos dos aspectos fundamentales: de un lado, el proceso de *misrecognition* o desreconocimiento que, tal y como analizamos en Prego, Caamaño y Zas (en prensa), se produjo en todos los grupos en la actividad del volcán, pues todas las lenguas seleccionadas por el alumnado eran lenguas de prestigio, con una ausencia total de las

lenguas o variedades familiares alóctonas de los alumnos, menos próximas o prestigiosas (dariya, urdu, colombiano...), y que sin embargo habían tenido previamente una presencia notable en el aula al compartir los repertorios lingüísticos familiares.

Por otra parte, en la dinámica de mediación resultó sumamente sorprendente el elevado número de veces en que la estrategia escogida para solucionar el conflicto lingüístico estaba de un modo u otro vehiculada por la violencia, lo que permite inferir que subyace de algún modo en el inconsciente de buena parte del alumnado una identificación entre diversidad lingüística y problema que genera violencia. Justamente es esto lo que se pretende erradicar al abordar la competencia plurilingüe en su dimensión actitudinal, de modo que el contraste entre este tipo de soluciones y otras que pasaban por la traducción lingüística permite generar una reflexión más directa y en profundidad entre el alumnado.

SESIÓN 2. *Introducción de objetos cotidianos (lápices)*

- *Lápices que no son lápices.* Se reparte un lápiz a cada estudiante. Cada uno debe convertir, con su gestualidad, el lápiz en otro objeto diferente (una trompeta, un tenedor, un cepillo...) y los demás deben adivinarlo. Se trata de una actividad de calentamiento que entronca directamente con el juego simbólico infantil (Ruiz y Abad, 2011).
- *Lápices que hablan.* Primero en gran grupo, diremos una frase de una forma determinada, jugando con la voz y la entonación: con un tono muy agudo, muy grave, muy rápido, muy despacio, como un bebé, como un anciano, como un locutor de radio, con acentos diferentes... Luego, individualmente, cada estudiante seleccionará una particularidad lingüística y presentará a su lápiz-personaje poniéndole un nombre y una característica adecuada a la particularidad escogida. El objetivo de este ejercicio es empezar a jugar con los recursos lingüísticos para convertir en personajes con identidad propia a los objetos, en este caso los lápices. Se trata de observar cómo la identidad lingüística es parte consustancial de la identidad personal.
- *Lápices que discuten.* En parejas, simulamos un encuentro casual entre dos personajes-objeto (lápices), de dos nacionalidades diferentes. Los personajes llevan mucho tiempo sin verse y conversan entre ellos,

pero, por el motivo que sea, el encuentro comienza muy bien y debe terminar muy mal. Luego se representan los encuentros ante el resto de la clase. En esta dinámica se conjugan identidad lingüística y conflicto dramático a través de los objetos. La finalidad estriba en que emerjan diferentes perfiles lingüísticos entre los personajes-objeto y que espontáneamente el alumnado desarrolle estrategias para conjugar esa diversidad.

De todos los grupos con los que se realizó esta sesión destacaríamos uno, especialmente diverso desde el punto de vista lingüístico y cultural, pues estaba conformado por varios estudiantes de procedencia venezolana, una estudiante de origen pakistaní, otra de origen rumano y un alumno gallego. Probablemente esta diversidad (y también su reducido número) propició que estas dinámicas funcionasen especialmente bien con este grupo, que generó personajes y tramas con gran fluidez y espontaneidad. En este sentido, resulta especialmente interesante para el desarrollo de la competencia plurilingüe la interacción que se produce entre dos de los estudiantes a tenor de la construcción de la identidad lingüística del personaje-lápiz presentado por uno de ellos, que no le resulta coherente a la otra: “¿eres profesor de inglés y no hablas inglés?” A continuación, la estudiante comienza a introducir en su discurso extensos parlamentos en inglés, demostrando una elevada competencia plurilingüe, para tratar de convencer a su compañero de que la identidad lingüística de su personaje no era la adecuada. No obstante, ni esta alumna, de origen pakistaní, ni ninguno de sus compañeros de procedencia migrante, utilizó sus lenguas de origen para crear personajes en clave paródica, algo que curiosamente sí hicieron los estudiantes autóctonos, que utilizaron rasgos dialectales del gallego como la gheada (realización aspirada del fonema oclusivo velar sonoro) o el seseo (neutralización del fricativo interdental sordo en favor del fricativo alveolar sordo) para crear personajes con identidades lingüísticas paródicas y alejadas de sus idiolectos habituales. Se observa, por tanto, en estos últimos, como analizamos en Prego, Caamaño y Zas (en prensa), un proceso de iconización que denotaría, o bien un rechazo de la lengua propia de la comunidad (la mayoría de los estudiantes del centro son castellanohablantes), o bien (parece menos probable) una situación de seguridad hacia la misma que permitiría el juego paródico con ella.

SESIÓN 3. Introducimos los objetos seleccionados por el alumnado como identitarios de su lengua y/o cultura

- *Nuestros objetos.* El alumnado presenta los objetos que han escogido como representativos de sus lenguas y/o culturas. Individualmente, explican qué objeto han traído y sus motivos. Esta actividad pone el foco en la dimensión intercultural, especialmente relevante en un centro tan representativo de la superdiversidad como este con el que trabajamos.
- *Nuestros objetos cobran vida.* A continuación, deben pensar en cómo hablaría ese objeto: en qué lengua, con qué registro, con qué tipo de voz, volumen, ritmo... acorde, en la medida de lo posible, con la propia identidad del objeto. Se trata de caracterizar a los objetos con la voz. Luego, en parejas, ensayan la manera de hablar de su objeto improvisando una conversación entre ellos en la que se cuentan sus vidas (de dónde vienen, dónde viven, qué les gusta hacer...). Las parejas voluntarias representan sus diálogos ante el resto del grupo. Se trata de una actividad similar a la de la sesión anterior con los lápices, pero con el vínculo emocional con el objeto como elemento añadido.
- *Nuestros objetos hablan de lenguas.* En grupos de cuatro o cinco personas, deben improvisar con sus objetos una pequeña historia que surja por una cuestión relacionada con las lenguas o en la que las lenguas tengan protagonismo: una discusión familiar, una injusticia, una historia de amor, una amistad, un golpe de suerte o un accidente grave. Cada grupo tendrá unos cinco minutos para articular el argumento de la escena y luego se representan. Es importante que se mantenga la caracterización de voz de los objetos practicada en la actividad anterior. Recordamos que las historias deben tener un inicio, un desarrollo y un desenlace. Esta es la última actividad y por tanto la que implica una mayor complejidad, puesto que el alumnado debe combinar la creación de personajes-objeto acordes a su esencia cultural con la articulación de una trama en la que la dimensión lingüística tenga una relevancia crucial.

Dadas las limitaciones de espacio, destacaremos de esta última sesión únicamente dos aspectos: por un lado, la selección de objetos realizada por el

alumnado, y por otro, un “incidente crítico” que tuvo lugar después de realizar la última actividad. En cuanto a los objetos, merece la pena destacar el vínculo emocional que tenían para muchos de los estudiantes, pues o bien los asociaban con personas a las que les unían lazos afectivos (un colgante, un reloj...) o a sus lugares de procedencia (una banderita de Marruecos, una tetera...). Las presentaciones de estos objetos generaron espacios para el conocimiento intercultural y despertaron en el resto de compañeros sentimientos de empatía poco frecuentes en el contexto escolar. En cuanto al “incidente crítico”, resulta sumamente interesante su análisis porque ilustra a la perfección el ambiente que pueden generar este tipo de actividades ligadas al juego, la improvisación y la espontaneidad. El contexto en el que tuvo lugar es el siguiente: ya terminadas las actividades de la sesión con los objetos personales, una de las investigadoras universitarias pregunta si alguno de los estudiantes habla con sus objetos, y en qué lenguas. Tras varias intervenciones, un estudiante pregunta si el perro también se puede incluir, y comienza entonces un diálogo espontáneo entre este estudiante (A) y otro compañero (B) que transcribimos a continuación:

A: Yo soy bilingüe. O can non fala galego.

B: Se lle falas o can bilingüe, bilingüe, si... castelán e entende, e falas *gallegbo* e entende e fálalles en inglés e entende... Entón é bilingüe, porque entende!

A: Pero que entenda non é que sepa falalo!

B: Se entende pode falalo. Que non teña *vos* para falalo pode falalo *ighual*, ou non?

A: Non.

B: Ai dilo ti, chaval!

A: Unha cousa é que poda entendelo e outra cousa é que o fale.

B: Y si lo entiende como se llama, entendilingüe?

Que en los últimos minutos de la clase surja de forma espontánea esta discusión de carácter metalingüístico acerca del concepto de bilingüismo entre dos estudiantes de 1º de E.S.O. resulta sumamente sorprendente. Revela una conciencia lingüística crítica notable que implica incluso una propuesta terminológica alternativa para el hablante bilingüe receptivo, “entendilingüe”, que acaso cabría valorar como más transparente que la propia etiqueta técnica. Además, el estudiante B, gallegohablante, emplea un *code-switching* y se pasa al castellano justo en el momento en que acuña la etiqueta para el bilingüe receptivo, cuando durante todo el diálogo había estado hablando en gallego. Este cambio de código, habitual en gallegohablantes, suele implicar un matiz

de ironía que se ajusta perfectamente a la intención con la que este estudiante interpela a su compañero. Aunque la conversación resulte un tanto absurda por referirse a las posibilidades bilingües o no de un perro, lo cierto es que resulta muy reveladora en cuanto a lo determinantes que pueden haber sido para estos estudiantes todas las actividades realizadas previamente, alrededor de la competencia plurilingüe y mediadas por el juego dramático. De hecho, parece poco probable que una interacción *inter pares* de tal calado se hubiese producido espontáneamente en un contexto de enseñanza-aprendizaje más convencional.

5. CONCLUSIONES

El análisis etnográfico realizado a partir de la implementación de la secuencia de actividades de expresión dramática ha permitido observar cómo estas técnicas facilitan la creación de ambientes distendidos para la reflexión metalingüística en clave plurilingüe por parte del alumnado. Los ejemplos seleccionados reflejan cómo desde la espontaneidad y el juego afloran estereotipos y prejuicios lingüísticos ligados a la desigual consideración de determinadas lenguas y variedades familiares, así como a la identificación, consciente o no, de la diversidad lingüística como un problema, que probablemente permaneciesen ocultos mediante otros planteamientos didácticos más convencionales. Asimismo, con la creación de personajes-objeto a través de identidades lingüísticas específicas y las representaciones improvisadas con las lenguas como motor de la trama, el alumnado vivenció activamente la dimensión emocional que los conecta con sus lenguas propias y familiares, permitiéndoles identificarse a su vez con sus compañeros y compañeras de procedencia migrante.

Con todo, la eficacia de la secuencia didáctica es relativa, pues depende en buena medida del contexto en el que se implementó, esto es, dentro del marco de un proyecto de investigación más amplio que lleva trabajando durante varios años en pro de la visibilización de las lenguas del alumnado de origen migrante en un centro educativo claramente superdiverso. No obstante, la eficacia de una herramienta didáctica como la expresión dramática resulta incuestionable más allá de este contexto tan propicio y desde luego, para un buen aprovechamiento de todo su potencial, debería ir mucho más allá de concepciones tan reduccionistas como las que la identifican prácticamente

de modo exclusivo con contenidos ligados a la educación literaria. Que también, pero no solo.

6. REFERENCIAS

- Avci, A. (2020). Music Education with Educational Drama. *International Journal of Progressive Education*, 16 (5), 242–255. <http://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.15>
- Caamaño Rojo, M. J. (2019). La educación literaria en educación primaria: posibilidades de la expresión dramática. *E-SEDLL*, 1, 65–80.
- Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- D'Ávila, F. y De Castro, E. (2021). O teatro de objetos e a sociedade de consumo. *Móin-Móin. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, 2 (25), 50–69.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (2012) (Comp.). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Decreto 156/2022 de 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. 15 de setembro de 2022. DOGA nº 183.
- Driskill, Q. L. (2003). Mothertongue: Incorporating Theatre of the Oppressed into Language Restoration Movements. En Reyhner, J. Trujillo, O., Carrasco, R.L. y Lockard, L. (eds.), *Nurturing Native Languages* (pp. 155–163). Northern Arizona University.
- Fernández Rial, R. (2016). *Aulas sen paredes*. A Coruña: Edicións Positivas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98–119.

- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. y Vez Jeremías, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Heller, M.; Pietikäinen, S. y Pujolar, J. (eds.) (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Ibrahim, N. (2019). Children's Multimodal Visual Narratives as Possible Sites of Identity Performance. En Kalaja, P. y Melo-Pfeifer, S. (eds.) *Visualising Multilingual Lives: More Than Words* (pp. 33–52). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-007>
- Lassiter, L.E. (2005). *Collaborative Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Lehtonen, A., Österlind, E., & Viirret, T.L. (2020). Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education & the Arts*, 21(19). <http://doi.org/10.26209/ijea21n19>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE nº 340.
- Leyva Solano, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva Solano, A. Burguete Cal Mayor y S. Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65–107). CIEAS/FLACSO.
- Mavroudis, N. y Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Journal of Educational Issues*, 5 (2), 42–57.
- Mavroudis, N. y Kondoyianni, A. (2022). The Effect of Drama in Education Towards the Acceptance of Different Religious Identities in a Intercultural School. *International Journal of Education & the Arts*, 23(2). <http://doi.org/10.26209/ijea23n2>
- McGregor, D. y Anderson, D. (eds.) (2023). *Learning Science through Drama: Exploring International Perspectives*. Berlín: Springer.
- Medina, A. (2018). A ressignificação de objetos realizada por crianças no contexto hospitalar. *Revista Educação em Questão*, 56 (50), 219–268. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n50ID14812>
- Medina, C. y Campano, G. (2006). Performing Identities through Drama and Teatro Practices in Multilingual Classrooms. *Language Arts*. 83(4), 332–341.

- Motos Teruel, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161–172.
- Pakkar-Hulla, D. (2014). Mosaic: Re-Imagining the Monolingual Classroom through Theatre-in-Education. *Research in Drama Education*, 19 (3), 243–254.
- Pérez Parejo, R. (2010). Homo ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela Abierta*, 13, 55–68.
- Prego Vázquez, G. (2023). (Des)reconocimiento sociolingüístico y escalaridad en los nuevos repertorios lingüísticos locales de los jóvenes en Galicia. En Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (eds.) *Super-diversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar* (pp. 85–118). Frankfurt: Vervuert.
- Prego Vázquez, G., Rodríguez Neira, M. y Zas Varela, L. (2023). Encuesta sociolingüística ESAVEL: un recurso para analizar las nuevas realidades multilingües. En Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (eds.) *Super-diversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar* (pp. 53–83). Frankfurt: Vervuert.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (s.f.) *AVEL: Atlas Virtual para la Educación Lingüística en la Superdiversidad*. Recuperado el 30 de marzo de 2024 de: <http://avel.cesga.es/>.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (2018). Paisaje lingüístico. Un recurso TIC-TAC-TEP para el aula. *Lingue e linguaggi*, 25, 277–295.
- Prego Vázquez, G.; Caamaño Rojo, M. y Zas Varela, L. (en prensa): Ideoloxías lingüísticas na (re)presentación da diversidade lingüística da aula. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Raymundo, D. do N. (2016). A princesa era um prendedor? A experiência de artistagem de educadores da Educação Infantil na contação de histórias a partir do Teatro de Objetos. *Fundarte*, 25, 166 – 169. Recuperado de <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/375>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sams, H. (2024). Creating Breathing Spaces for Teenagers in the Welsh Language: The Case of Theatre-in-Education. *Research in Drama Education*, 29(1), 80–94.

- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Vargas, S. (2018). O teatro de Objetos: história, idéias e reflexoes. *Móin-Móin. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, 1 (7), 27–43. <https://doi.org/10.5965/2595034701072010027>.
- Unamuno, V. (2019). N'kulfwel'n'uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de Educación*, 17/27, 125–146. <https://doi.org/10.14516/fde.701>
- Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.
- Vez Jeremías, J.M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21(4), 469–483.

Plurilingüismo en francés y castellano en primaria mediante la intercomprensión y la didáctica integrada

Alfredo Segura Tornero y Jesús Guzmán Mora†*

RESUMEN:

La aparición de la competencia plurilingüe supone una de las novedades más interesantes de la LOMLOE. Este trabajo presenta una propuesta didáctica para educación primaria en la que se exploran las posibilidades de la nueva Ley para el aprendizaje de los galicismos desde la gramática contrastiva y, así, aprovechar las posibilidades existentes en las clases de Francés y Lengua Castellana y Literatura. El objetivo de nuestro capítulo es realizar una propuesta didáctica para la enseñanza de aspectos gramaticales del español y el francés desde una perspectiva plurilingüe. Para ello, estructuramos el ensayo de la siguiente manera: en primer lugar, realizamos una exposición teórica en la que nos acercamos al plurilingüismo y su papel en la LOMLOE. En segundo lugar, presentamos el ejemplo contrastivo en el aprendizaje de las vocales francesas y acentuación en español a partir de galicismos. Y, en tercer lugar, ofrecemos las conclusiones.

Palabras clave: competencia plurilingüe; LOMLOE; gramática contrastiva; intercomprensión; educación primaria

AGRADECIMIENTOS:

El presente capítulo se inscribe dentro de las actividades del Grupo de Investigación Literatura, Imagen, Música: investigación en territorios de la Estética (LÍMITE) de la Universidad de Castilla-La Mancha.

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la competencia plurilingüe en la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE, 2020) ofrece la

* Universidad de Castilla-La Mancha
alfredo.segura@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0003-0818-517X>

† Universidad de Castilla-La Mancha
jesus.guzman@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0001-5687-0169>

posibilidad de integrar y cohesionar las disciplinas lingüísticas que se enseñan en las etapas de educación infantil y primaria. Su aprobación conduce a la propuesta de un modelo de aprendizaje basado en las competencias, la puesta en práctica del conocimiento y centrado en la toma de decisiones o en la solución de los problemas cotidianos. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el manejo de las lenguas se desglosa en dos competencias clave: la competencia en comunicación lingüística, más ligada a la/s lenguas materna/s, y la competencia plurilingüe, que implica el uso de varios idiomas e incita a utilizar estas propias experiencias para desarrollar estrategias que permitan arbitrar y hacer transferencias lingüísticas y culturales entre idiomas. La enseñanza de los últimos tiene por objeto las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la dimensión intercultural. Así, el aprendizaje de las lenguas y sus literaturas se plantean como complementarias.

Consideramos averiguar cómo el trabajo interdisciplinario preconizado por la LOMLOE entre dos materias como la lengua española y la lengua extranjera pueden subordinarse entre sí con el fin de armonizar la enseñanza en el aula. Por otra parte, en los programas observamos de manera relevante la transversalidad en dos competencias específicas, que son la reflexión sobre la lengua y la ética de la comunicación en las materias de Lengua Extranjera y Lengua Castellana y Literatura. El enfoque lingüístico-plurilingüe pensado para aprender el idioma castellano, estimulando la reflexión interlingüística a través del descubrimiento del funcionamiento del idioma, nos permitirá poner en paralelo las lenguas enseñadas, creando puentes de unión entre ellas, contribuyendo así a dilucidar algunos conceptos clave. La integración de estas competencias se inscribe en una lógica de renovación de los currículos existentes. Las formas de transversalidad para las disciplinas articularían las enseñanzas del lenguaje, manteniendo al mismo tiempo la especificidad de las materias escolares.

De los enfoques plurales, tanto la intercomprensión entre lenguas como la didáctica integrada pueden resultar de gran operatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana y francesa en contexto escolar de primaria. Por su parte, la intercomprensión es un enfoque lingüístico que consiste en utilizar la similitud entre lenguas estrechamente relacionadas para facilitar la comunicación entre hablantes de esas lenguas sin necesariamente hablarlas con fluidez. Asimismo, la didáctica integrada de las lenguas es un

enfoque pedagógico que tiene por objeto enseñar varios idiomas simultáneamente, haciendo hincapié en las similitudes y las diferencias entre ellas.

El objetivo principal es fomentar el aprendizaje y la comunicación en varios idiomas, aprovechando los conocimientos y las competencias adquiridas en un idioma para facilitar el aprendizaje de otros idiomas. En este trabajo abordaremos un estudio comparativo de aspectos gramaticales entre lengua castellana y francesa para el tercer ciclo de educación primaria. Así las cosas, estos dos enfoques resultan de gran ayuda para el desarrollo del metalenguaje y la reflexión en la competencia plurilingüe. A lo largo de la comunicación se expondrá el marco teórico aplicable en la LOMLOE ilustrado con ejemplos de actividades contrastivas entre español y francés.

Como hemos afirmado, la LOMLOE se presenta como una oportunidad para la enseñanza de lenguas desde una perspectiva plurilingüe con la incorporación de la competencia clave homónima. Además, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 lleva por título “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. La Ley, en la Disposición adicional quinta, señala que el plurilingüismo es uno de los medios para alcanzar este ODS. Es conocido que el alumnado obtiene beneficios en lo referido a las características sociales (mejores oportunidades laborales y relaciones con terceros, conciencia cultural o mayor desarrollo de la identidad personal) y cognitivas (flexibilidad mental e intelectual o mejora de la conciencia metalingüística) (Palacios Hidalgo, 2020).

A pesar de las evidentes ventajas que los discentes obtienen al tener contacto académico con otras lenguas diferentes a la materna, el plurilingüismo llega al currículo educativo español con casi dos décadas de retraso. Desde 2001, momento en el que se establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), las recomendaciones para su inclusión dentro de los currículos educativos han sido constantes (Smet, 2023). Sin ánimo de disculpa, han advertido Palou Sangrà y Fons (2019) sobre el papel real en las aulas de los diferentes documentos, a pesar de que sí han influido sobre los diferentes agentes educativos. Estos autores comentan cómo esta competencia permite la aparición de dos nuevas perspectivas en el ámbito de la enseñanza de lenguas (propia y extranjera): una de ellas, de carácter cognitivo, permite al estudiantado la reflexión sobre la lengua, mientras que la otra, relacionada con la interculturalidad, se centra en lo actitudinal al reconocer la alteridad del otro. Así, la competencia plurilingüe debe ser entendida como

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste et al., 1997, p. 11, cit. en. López Pérez y Maya Retamar, 2021, p. 82).

Partimos desde este punto para fijar el objetivo principal de nuestro trabajo, fomentar el aprendizaje y la comunicación en varios idiomas, aprovechando los conocimientos y las competencias adquiridas en un idioma para facilitar el aprendizaje de otros idiomas. En este trabajo abordaremos un estudio comparativo de aspectos gramaticales entre lengua castellana y francesa para el tercer ciclo de educación primaria.

2. ENFOQUES PLURALES VS. ENFOQUES SINGULARES

Lisa Samper y Timón Redondo (2023) han señalado cómo existen descriptores operativos en el Real Decreto 157/2022 que inciden en la importancia de la competencia plurilingüe y han repasado, de manera detallada, cada una de las competencias específicas de la competencia plurilingüe. Según sus palabras, el alumnado de educación primaria debería ser «capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas básicas, siempre contextualizadas» y conocer «la diversidad lingüística con la que convivimos tanto a nivel nacional como internacional» (2023, p. 9). Como ha señalado Núñez, esta competencia implica el uso de varias lenguas para que el estudiantado lleve a cabo «estrategias de mediación y transferencias culturales entre lenguas» (2023, p. 22). El recorrido académico del tema se proyecta desde nuestro presente y estimamos que los esfuerzos que se dedicarán al estudio de la competencia plurilingüe y la propia enseñanza bilingüe serán productivos. En el marco del anterior Real Decreto de educación primaria y sus derivados autonómicos, Guadamillas Gómez y Alcaraz Mármol (2017) plantearon, mediante un estudio cuantitativo, cómo se recogía en este nivel el bilingüismo. Entre otros aspectos, en él mostraron la diversidad presente en todo el territorio español respecto al tema, ya que las Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial tenían mayor experiencia en este caso. También existían desajustes en las exigencias respecto

al nivel de lengua en el MCER que debían alcanzar los alumnos. En el uso de la metodología, señalaban que no todas fijaban una concreta, otras seguían el modelo Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) sin citarlo, mientras que algunas sí que lo mencionaban de manera explícita.

En el aprendizaje de lenguas se suelen distinguir dos tipos generales de enfoques didácticos (Candelier, 2008): por una parte, los enfoques plurales de lenguas y cultura que atañen a los enfoques de enseñanza-aprendizaje donde se abordan, a la vez, varias variedades de lengua o de culturas; por otra, los enfoques denominados singulares en los que se concentra una manera aislada de una lengua o una cultura. Por definición, se denominará enfoque plural cualquier enfoque que implique actividades donde se trabajen a la vez varias variedades lingüísticas y culturales. Como tal, un enfoque plural se distingue de un enfoque singular, ya que en este último el único objeto de atención es una lengua o una cultura particular, considerada aisladamente.

Tras la implantación del MCER los enfoques multilingües se han desarrollado bajo su influencia, junto a otros trabajos fundacionales realizados a escala europea como, por ejemplo, el Marco de Referencia para Enfoques Pluralistas de las Lenguas y las Culturas (MAREP). Son parte de un proyecto educativo mundial ampliamente apoyado en lenguas vivas y en las lenguas de escolarización. Menos conocido que el MCER, el MAREP, publicado por el Consejo de Europa en 2012, es un proyecto promovido por el European Centre for Modern Languages (ECML) del que el MCER es el punto de partida y la principal referencia. Está en línea con el MCER y pretende ofrecer una síntesis de los cuatro enfoques plurales que han surgido en los últimos treinta años: *el enfoque intercultural, el despertar a las lenguas y la intercomprensión entre lenguas, la intercomprensión entre las lenguas de origen y la enseñanza integrada de lenguas* (Segura y Nuñez, 2023). Concebido como una extensión del MCER en términos de competencia plurilingüe, concibe la enseñanza de idiomas como una herramienta constituida por la interdependencia de varias lenguas que permite al alumno actuar en un entorno multilingüe. Aunque el MCER situó la competencia plurilingüe e intercultural en el centro de su pensamiento, en realidad las escalas de competencia de las competencias presentadas lengua por lengua no proporcionan al alumno lo que necesita para articular el aprendizaje de las diferentes lenguas aprendidas. Esto ya se refleja en el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2018, p. 29). Sin embargo, y a pesar del interés en el MAREP como instrumento descriptivo de

la competencia plurilingüe y pluricultural, habrá que esperar hasta 2018 para encontrar descriptores específicos que traten sobre la competencia plurilingüe.

Esta concepción, que pretende abrir la didáctica de las lenguas para ponerlas en sinergia, abarca, de hecho, varios enfoques. Para los defensores de los enfoques plurales, estos últimos reagrupan *tanto el despertar a las lenguas, la didáctica de la intercomprensión, la educación intercultural como la didáctica integrada de las lenguas*. Con este último enfoque, se cubre un ámbito particularmente amplio, debido al dinamismo de los experimentos y de las investigaciones que se llevan a cabo en él. Los enfoques plurales permiten una educación plurilingüe cuyo eje vertebrador se diseña en torno a la integración de las competencias trabajadas. De los enfoques plurales, tanto la intercomprensión entre lenguas como la didáctica integrada pueden resultar de gran operatividad en el proceso aprendizaje-enseñanza de la lengua castellana y francesa en el contexto escolar de primaria a la luz de la nueva ley educativa.

2.1. Didáctica integrada de lenguas

La didáctica integrada de las lenguas es un enfoque pedagógico que tiene por objetivo enseñar varios idiomas simultáneamente, haciendo hincapié en las similitudes y las diferencias entre ellas (Gajo, 2006). El objetivo principal es fomentar el aprendizaje y la comunicación en varios idiomas, aprovechando los conocimientos y las competencias adquiridas en un idioma para facilitar el aprendizaje a otros idiomas. Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas globales más que en el aprendizaje separado y aislado de cada idioma. Se basa en la idea de que las lenguas están interconectadas y que el aprendizaje de un idioma puede ser particularmente útil en contextos plurilingües o en programas de enseñanza de idiomas que promuevan la competencia intercultural y multilingüe. La didáctica integrada se concibe como un enfoque didáctico integrador, que pretende ayudar al alumno a establecer vínculos entre la lengua que aprende y otras lenguas ya aprendidas o en proceso de aprendizaje (entre ellas la lengua de la escuela) y más ampliamente con el conjunto de lenguas presentes en su repertorio lingüístico en construcción.

2.2. Intercomprensión de lengua

La intercomprensión es un enfoque lingüístico que consiste en utilizar la similitud entre lenguas estrechamente relacionadas para facilitar la comunicación

entre hablantes de esas lenguas sin necesariamente hablarlas con fluidez (Gajo, 2006). Esto significa que una persona que domina un idioma relacionado puede comprender y hacerse entender en otro idioma relacionado sin necesidad de aprenderlo en profundidad. De esta manera, se aprovechan las ventajas más tangibles de pertenecer a la misma familia, esto es, las relacionadas con la comprensión y actividades meta-reflexivas de la lengua.

En primera instancia, se trata de desarrollar habilidades de comprensión escrita u oral y poner en práctica estrategias en el seno de una misma familia. Por ejemplo, a partir de un texto escrito en español y francés se puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre los grafemas de los distintos sonidos en las dos lenguas.

La didáctica de la intercomprensión y la didáctica integrada forman parte de una didáctica del plurilingüismo, categoría emergente en la investigación de los últimos diez años, cuyo principio motor promueve el contacto entre los idiomas. De hecho, las lenguas se consideran naturalmente en contacto, por lo que conviene su incorporación en su aprendizaje. Por otra parte, la didáctica del plurilingüismo confiere un estatuto al bi/plurilingüismo como competencia en construcción. La didáctica del multilingüismo implica una mirada curricular amplia y una mirada transversal y longitudinal sobre la competencia del alumno. En efecto, el proceso de intercomprensión se solicita a menudo en el seno de tareas no estrictamente lingüísticas, aunque la didáctica de la intercomprensión se puede asemejar a la gramática comparativa (Vanhonnaecker et al., 2022).

Así las cosas, estos dos enfoques resultan de una gran ayuda al desarrollo del metalenguaje y la reflexión sobre la lengua que se lleva a cabo tanto en las disciplinas de Lengua Castellana como Francés en primaria al calor de la nueva legislación educativa.

3. LOMLOE

En este punto, es importante remarcar la diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo: el primero consiste en “la capacidad de las personas para utilizar varios idiomas”, mientras que el segundo se entiende como “la presencia simultánea de varias lenguas en el mismo entorno” (Fernández Rodríguez y Sganga Forero, 2023, p. 43). Como se señala en el citado RD 157/2022, la competencia Plurilingüe ofrece, entre otras cuestiones, la oportunidad al

alumnado del uso de varias lenguas para el aprendizaje y la comunicación, el reconocimiento y el respeto de los perfiles lingüísticos individuales y la posibilidad del desarrollo de estrategias para mediar y hacer transferencias entre lenguas. Si observamos sus descriptores operativos, cumplen con estos mismos requisitos. La competencia en Comunicación Lingüística implica la interactuación coherente y adecuada en los diferentes formatos, así como constituye la base para el pensamiento propio y el conocimiento en todos los ámbitos del saber. Ambas se presentan como imprescindibles desde un planteamiento plural para la enseñanza de los diferentes niveles de la lengua en la etapa. Es decir, la competencia plurilingüe no puede ser entendida de manera aislada o como propia, únicamente, de los enseñantes de lenguas extranjeras y su alumnado, sino que está ligada a la competencia en comunicación lingüística (Lemus Arce et al., 2023). Así, observamos los vasos comunicantes que se establecen entre diferentes competencias específicas en Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera. La primera de ellas para el área de Lengua Castellana y Literatura dice lo siguiente:

Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural (RD 157/2022, p. 24459).

Y, en el caso de Lengua Extranjera, la quinta señala: «Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas» (RD 157/2022, pp. 24476-24477).

Sin ánimo de trastocar el currículo, nosotros nos preguntamos si sería posible que las competencias específicas que aquí señalamos podrían, con todas las precauciones, formar parte de las áreas de Lengua Extranjera la primera y Lengua Castellana y Literatura la segunda.

Como hemos comentado más arriba, nuestra propuesta va destinada al tercer ciclo de educación primaria. En Lengua Extranjera existe un saber básico dedicado únicamente al plurilingüismo, en el que pueden apreciarse cuestiones mencionadas anteriormente y que tienen relación directa con el metalenguaje y, especialmente, con la gramática contrastiva al señalar, para

este momento de la etapa, que se trabajará la «Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos» (RD 157/2022, p. 24485). Del mismo modo, en este saber básico está presente la idea de trabajo en el repertorio lingüístico personal que puede apreciarse también en el primero de los que conforman los correspondientes al área de Lengua Castellana y Literatura. Esto puede conseguirse mediante la realización de actividades como la biografía o el mapa lingüísticos.

Lo que señala aquí la legislación educativa concuerda con lo que anunciaban a finales de la década pasada Moore y Llompert (2019) al referirse al plurilingüismo como una realidad social y del alumnado y que tendría que serlo también del trabajo en el centro educativo. Estas estudiosas proponen la “didactización” del plurilingüismo para superar, como hemos dicho anteriormente, la enseñanza de lenguas como momentos independientes en las aulas.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Una buena pronunciación contribuye al desarrollo de una cierta confianza en la lengua extranjera ya que contribuye a que se abra el filtro afectivo. Este sentimiento no solo puede aumentar la confianza de los alumnos en sí mismos, sino también aumentar su motivación. Este factor emocional lo resume bien Dufeu, gran especialista en psicodramaturgia lingüística (PDL), un enfoque del aprendizaje de idiomas que combina, entre otras cosas, fundamentos y técnicas del psicodrama y la dramaturgia y que se adaptan al aprendizaje de idiomas:

Posséder une bonne prononciation donne souvent l'impression de disposer d'une bonne maîtrise de la langue étrangère. Une prononciation correcte et fluide peut compenser ou même masquer d'autres erreurs : une erreur syntaxique semble souvent plus légère quand elle est intégrée dans une bonne prononciation. À l'inverse il est très décevant pour des participants de pouvoir s'exprimer correctement sur le plan grammatical et lexical et malgré cela de se sentir difficilement compris. (2008, p. 2)

Por otra parte, el manejo de las reglas de acentuación supone un lastre hasta la edad adulta que conviene atacar desde la primaria.

La competencia ortográfica implica, conforme a lo señalado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, «el conocimiento y la destreza

en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (Consejo de Europa, 2002, p. 114). Por ello, resultan de un enorme interés los estudios desarrollados por Berninger et al, (1992), Pujol (2000); García y González (2000); Cuetos et al. (2004), Smith-Lock, Nickels y Mortensen (2009) o Sánchez et al. (2011). En ellos, y con enfoques complementarios y compatibles, se ha enfatizado acerca de la gran demanda de memoria de trabajo que exigen las habilidades que se ven implicadas en el largo y complejo proceso que supone la escritura. Por tanto, la ortografía debería suponer para las personas un proceso de automatización capaz de liberar memoria y poderla aplicar a otros procesos. De esta manera se podrían escribir las palabras sin acometer ningún análisis intermedio y con la activación del almacenaje ortográfico disponible, lo que propiciaría una escritura correcta. Como la memoria es limitada, se hace necesaria la automatización de las tareas implicadas. (Suárez et al., 2021)

El aprendizaje del sistema vocálico francés supone un reto para un hispanohablante, debido a los dieciséis fonemas existentes en el sistema galo frente a los cinco del español. El contraste hermenéutico de galicismos puede resultar de gran interés en el aprendizaje y la posterior automatización de las vocales francesas y la acentuación en español. Si bien la lengua francesa contempla dieciséis vocales, aquí será cuestión de las vocales orales, no trabajando las nasales que podrían dificultar su cotejo a causa de su naturaleza fonética producidas en la cavidad nasal.

A continuación, se presenta una propuesta contrastiva en didáctica integrada e intercomprensión en clase de primaria en el aprendizaje de las vocales francesas y acentuación en español a partir de galicismos. Las actividades se sitúan como tarea final conjunta en dos Situaciones de Aprendizaje (SA) realizadas por separado en las asignaturas de Francés y Lengua Castellana y Literatura. Por una parte, en la SA de Francés se habría trabajado, entre otros aspectos, la enseñanza-aprendizaje de las vocales; en la segunda SA, la acentuación en Lengua Castellana y Literatura, entre otros saberes básicos. Aprendidos estos dos puntos gramaticales entendidos como saberes básicos reflejados en los currículos, se haría una sesión de armonización.

El objetivo de dicha sesión, de forma contrastiva, es el de automatizar el sistema vocálico francés junto a la acentuación en español, además del léxico de algunos galicismos en lengua castellana. Como hemos dicho anteriormente,

estos dos enfoques contribuyen a una apropiación de la gramática de las dos lenguas.

Se parte del modelo propuesto en la Tabla 2 más abajo donde, junto a la transcripción fonológica del sonido, se presenta un ejemplo en francés con su préstamo en la lengua castellana.

Tabla 2. Contraste en el aprendizaje de las vocales francesas y acentuación en español a partir de galicismos. Vocales francesas orales, ejemplos y galicismos.

Vocales francesas orales	Ejemplos	Galicismos
[a]	Gabardine	Gabardina
[ɑ]	Châte	Chal
[i]	Hygiène, tissu	Higiene, tisú
[e]	Matinée, macramé	Matiné, Macramé
[ɛ]	Hôtel, crochet, ballet, carnet, vedette, corset, crêpe	Hotel, croché, ballet, carné o carnet, vedette o vedete, cores, crepe o crep
[ə]	Menuet	Minué
[ɔ]	Album	Álbum
[o]	Rouleau, chauffeur, restaurant, bureau, capot, hôtel	Rulo, chófer, restorán o restaurante, buró, capó, hotel
[u]	Tour, boutique, souvenir, parkour, gourmet, soufflé, babouche, mousseline, yoghourt, foulard	Tour, boutique, souvenir, parkour, gourmet, suflé, babucha, muse-lina, yogur, fular
[y]	Menu, début, buffet, peluche, truage, culotte, tissu	Menú, debut, bufet o bufé, peluche, trujaje, culote, tisú
[œ]	Amateur	Amateur
[w]	Croissant	Cruasán

Fuente: elaboración propia.

Secuenciación:

1. *Escuchar la palabra en francés y escribirla.* Se les da a los alumnos la lista de fonemas en francés. El profesor pronuncia las palabras y los alumnos van asociándolas.

2. *Corrección y reflexión sobre los grafemas y su pronunciación.* Tras la corrección de las palabras francesas escritas, se procede a asociar cada grafema a su fonema.
3. *Préstamos en español y sus grafías.* Comparación de la pronunciación y grafías. Explicación de la acentuación de los préstamos en castellano.
4. *Búsqueda de nuevos préstamos.* Se invita a los alumnos a hacer búsquedas en internet de galicismos que se añadirán al esquema inicial. Se finalizará con la explicación por grupos de la pronunciación de las palabras francesas y la acentuación de las palabras en castellano.

5. CONCLUSIÓN

La propuesta que presentamos en nuestro trabajo viene apoyada por el contexto legislativo español actual. La inclusión de la competencia plurilingüe en la LOMLOE, en la línea de las recomendaciones del Consejo de Europa tras dos décadas desde la puesta en marcha del MCER, supone un cambio de paradigma en la docencia de las lenguas materna y extranjeras en las aulas escolares. El proceso de reflexión que se abre deriva en una mayor presencia de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se adquiera una mayor competencia metalingüística y pluricultural. La didáctica de las lenguas debe abandonar el aislamiento propio de sus asignaturas específicas y servir como vehículo en la construcción del ciudadano europeo democrático. Los vasos comunicantes entre las lenguas romances se ofrecen como una oportunidad idónea para trabajar, como aquí hacemos, las lenguas española y francesa en el aula de educación primaria de manera simultánea. La reflexión sobre una de ellas no puede entenderse sin la otra y esto se consigue a través de actividades contrastivas centradas en el léxico. Es evidente que la memorización del vocabulario en las dos lenguas sin una reflexión acerca del origen o la presencia de estas palabras procedentes de la lengua meta no permite trabajar cuestiones como el metalenguaje o el pluriculturalismo. Los galicismos en el español son un caso de especial interés no solo para los docentes de francés como lengua extranjera, sino también para quienes se dedican a la enseñanza del español como lengua materna o segunda. La secuenciación que proponemos hace del discente un elemento activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que progresa desde el acompañamiento inicial

por parte del profesor, hasta la autonomía que le otorga la búsqueda última de nuevos préstamos.

En definitiva, la puesta en práctica de actividades al hilo de la didáctica de lenguas e intercomprensión puede resultar de gran operatividad en aras de una adquisición de las competencias lingüística y plurilingüe al establecer puentes de unión entre las lenguas aprendidas en primaria.

6. REFERENCIAS

- Candelier, M. (2008) *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. <http://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. París: Didier. www.coe.int/lang-CECR.
- Conseil de l'Europe. (2012). *CARAP (Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)* <https://carap.ecml.at/>.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-CECR.
- Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Franc-Parler. https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm
- Fernández Rodríguez, C. M. y Sganga Forero, A. M. (2023). El desarrollo de la competencia digital en proyectos eTwinning plurilingües: el caso de eSkills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(2), 42–65. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/>
- Gajo, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue En *Actes du colloque «L'intercompréhension entre langues voisines», organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6–7 novembre 2006 à Genève*.
- Guadamillas Gómez, M.ª V. y Alcaraz Mármol, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 9, 82–103. <https://revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/1528/pdf>

- Klein, H. (2004). L'eurocomprension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Études de linguistique appliquée*, 136, 403–418. <https://doi.org/10.3917/ela.136.0403>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE) BOE.No.340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lemus Arce, R., Reig Gascón, A. y Santacruz Parrilla, L. (2023). La competencia plurilingüe en el aula. Un tratamiento de los saberes basado en nodos. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 100, 21–26.
- Lisa Samper, P. y Timón Redondo, M. (2023). Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la LOMLOE para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado. Supervisión 21. *Revista de Educación e Inspección*, 67, 1–23. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/675/1299>
- Smith-Lock, K., Nickels, L., y Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22, 713–734.
- López Pérez, M. y Maya Retamar, G. de la (2021). Plurilingüismo y pluriculturalismo: planteamientos teóricos y desarrollo de la lectura. *E-SEDLL*, 4, 79–91. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/04/06.pdf>
- Moore, E. y Llompарт, J. (2019). De la didáctica de les llengües a la didáctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57–65. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>
- Nuñez, N. (2023). Le développement des compétences plurilingue et linguistique à la lumière de la LOMLOE. *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 3, 18–35. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318859
- Palacios Hidalgo, F. J. (2020). Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. En Gómez Parra, M.ª E. (Coord.), *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 81–96). Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, Junta de Andalucía.
- Palou Sangrà, J. y Fons Esteve, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. *Lenguaje y Textos*, 49, 1–6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11942>

- Segura, A. y Nuñez, N. (2023). La littérature du FLE à l'épreuve de la perspective actionnelle: état des lieux. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 10, 20–35. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9691>
- Smet, C. (2023). La LOMLOE un premier pas concret vers le plurilinguisme. *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 3, 36–49. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318885
- Smith-Lock, K.M., Nickels, L., y Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22(6), 713–734. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9138-6>
- Suárez Ramírez, S., Cremades García, R., y Suárez Ramírez, M. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387–401. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>
- Vanhonnaeker, D., Adler S. y Dorboz, A. (2022). L'exploitation des compétences plurilingues dans le cadre des formations linguistiques dispensées aux adultes plurilingues: étude de cas sur l'utilisation des nouveaux descripteurs du volume complémentaire du CECR pour une transition vers des pratiques d'enseignement valorisant le plurilinguisme. En North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R. y Rüschof, B. (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice* (pp. 255–264). Strasbourg: Council of Europe.

Translingüismo y uso de la L1 en el aula de Lengua Castellana y Literatura

Magdalena Romera* y Raket Moisés†

RESUMEN:

Los estudios sobre bilingüismo y educación bilingüe han mostrado mejoras en el aprendizaje de estudiantes bilingües cuando tienen la oportunidad de utilizar y trabajar con todo su repertorio lingüístico. Del mismo modo, se ha destacado la importancia de la primera lengua (L1) como mecanismo de procesamiento y herramienta fundamental en la adquisición de nuevas lenguas. El presente estudio se centra en examinar el uso y las implicaciones de las prácticas translingües en estudiantes alófonos de reciente incorporación en el aula de lengua castellana en secundaria. A partir de observación detallada y entrevistas individuales, mostramos el uso y funciones de estas estrategias, así como su gran importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua. Finalmente, el empleo de estrategias de translingüismo también contribuye significativamente a fomentar el respeto por la diversidad dentro del aula, al tiempo que fortalece el bienestar emocional del alumnado alófono de reciente incorporación.

Palabras clave: translingüismo; uso de L1; lengua castellana; aulas multilingües; diversidad lingüística

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de un centro de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca y de sus estudiantes con la Universidad Pública de Navarra. Se ha beneficiado de la financiación recibida del *Grupo de Investigación en Lingüística y Patrimonio Inmaterial* y del Instituto ICOMMUNITAS de esta universidad.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la diversidad cultural y lingüística ya no es una excepción, sino una característica inherente en nuestro sistema educativo. Esta realidad

* Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-5415-3502>

† Universidad Pública de Navarra
moisen.151494@e.unavarra.es

plantea desafíos complejos para la comunidad educativa, que debe contar con recursos efectivos a nivel normativo, formativo y pedagógico.

El éxito en la formación académica del alumnado alófono, proveniente de un entorno lingüístico diferente al dominante, depende en gran medida de su competencia lingüística. Sin embargo, los modelos educativos suelen adoptar una visión monolingüe que busca la asimilación lingüística y cultural, sin considerar el potencial y la riqueza que aportan sus conocimientos lingüísticos en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Martín Rojo, 2003).

Numerosos estudios, especialmente en el ámbito de la educación bilingüe, han mostrado el valor del uso efectivo de la L1 en el aula, ya sea como medio de comunicación entre pares o como estrategia para mejorar la comprensión. Este cambio de paradigma hacia el multilingüismo en las aulas ha sido más evidente en la enseñanza de lenguas extranjeras (Conteh y Meier, 2014; May, 2014; Padilla Góngora et al., 2016; Pino et al., 2019, entre otros). Sin embargo, a excepción de algunos trabajos en Cataluña o País Vasco, aún hay poca investigación sobre la enseñanza de la lengua castellana como L1 en contextos multilingües.

El translingüismo, que implica el uso estratégico de todos los conocimientos lingüísticos del alumnado en el proceso de aprendizaje (García, 2012; García y Li, 2014), ha sido exitoso en entornos educativos anglosajones y de países europeos. Sin embargo, su aplicación en la enseñanza del castellano como L1 ha sido menos explorada.

Nuestro estudio se centra en investigar el uso de estrategias translingües en el aula de lengua castellana en la ESO. Nuestros objetivos son evaluar el uso de estrategias translingües por parte del alumnado alófono, comprender cómo estas estrategias contribuyen a la construcción de significado y al aprendizaje de la lengua y explorar cómo el uso de la L1 puede influir en la implicación emocional del alumnado. Se ha usado la observación participante, así como entrevistas semiestructuradas para recopilar datos sobre el uso de herramientas translingües. Los resultados de esta investigación serán valiosos para mejorar las prácticas pedagógicas y la inclusión de estrategias de translingüismo en la enseñanza de primeras lenguas en entornos multilingües.

2. TRANSLINGÜISMO. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS DEL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Según datos del Ministerio de Educación del curso 23–24, el porcentaje de alumnado alófono en comunidades como Baleares, Cataluña o la Comunidad Valenciana ascendía casi al 18% (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Además, en comunidades bilingües como Cataluña, País Vasco y Galicia, donde se imparte la enseñanza en lenguas cooficiales, la diversidad lingüística es aún mayor, lo que requiere nuevos enfoques pedagógicos para aprovechar los recursos lingüísticos del alumnado y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, incluida la lengua castellana.

A pesar de que la nueva ley educativa hace referencia a la competencia plurilingüe como aquella que supone respetar perfiles lingüísticos, usar experiencias para mediar entre lenguas, fomentar inclusión y respeto (Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE), hasta el momento, el sistema educativo mantiene un enfoque tradicional monolingüe, que no considera el valor de las lenguas nativas del alumnado ni promueve un tratamiento integrado de las lenguas presentes en el centro. Las administraciones educativas recurren a las llamadas aulas de acogida lingüística, que ofrecen un “refuerzo lingüístico” a alumnado con poca competencia en la lengua vehicular. Martín Rojo (2003), Goenechea (2016), García Medina et al. (2019), entre otros, subrayan claramente como el alumnado alófono puede pasar hasta un curso entero segregado del aula regular para recibir instrucción lingüística, pero incluso cuando se mantiene la relación con el aula ordinaria, la segregación parcial tampoco redundará en una integración.

Tradicionalmente, se ha tendido a desvalorizar el papel de las primeras lenguas en el proceso de aprendizaje lingüístico. Esta desvalorización viene motivada por la creencia de que el uso de la L1 interfiere negativamente en el aprendizaje de la L2, dificultando la inmersión y prolongando el proceso de adquisición (Goenechea, 2016).

Sin embargo, investigaciones recientes han puesto de relieve la importancia y el potencial pedagógico de las primeras lenguas. Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez (2018) señalan cómo el uso L1 del alumnado puede ser un recurso pedagógico para facilitar el aprendizaje de lengua y de contenidos.

En este sentido, resulta esencial replantear el modelo monolingüe predominante en muchas aulas de lengua castellana y promover un enfoque más integrador y plurilingüe. Aunque en áreas como Cataluña o el País Vasco se han implementado propuestas que valoran la diversidad lingüística, todavía persisten prácticas educativas arraigadas en un enfoque tradicional que contempla las destrezas lingüísticas como bloques independientes (Dolz y Idiazabal, 2013). Los estudios sobre bilingüismo y educación bilingüe (Baker y Wright, 2021; Krashen, 1991; Cummins, 1981, 2001, 2019) han contribuido a ampliar la comprensión sobre las interrelaciones entre las distintas lenguas que manejan el alumnado y han demostrado que existe una relación cognitiva y comunicativa significativa entre la L1 y la L2, así como entre las diferentes lenguas que se aprenden.

En este contexto, surge el concepto de bilingüismo dinámico propuesto por García (2009, 2012), que busca superar las concepciones estáticas y monolingües de la competencia lingüística. Este enfoque reconoce que las habilidades lingüísticas de un hablante bilingüe forman un continuo de conocimientos y destrezas comunicativas que se enriquecen mutuamente.

El translingüismo, como práctica social y pedagógica, aporta por tanto una visión dinámica y plural de las lenguas. En lugar de privilegiar una lengua, promueve el uso estratégico de todas las lenguas presentes en el aula para potenciar el aprendizaje y la comunicación. Este enfoque no solo reconoce la diversidad lingüística como un activo, sino que fomenta el desarrollo de una identidad bilingüe, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la capacidad para relacionarse con diferentes culturas y contextos (Lasagabaster y García, 2014).

El translingüismo se materializa a través de distintos enfoques pedagógicos. El *bilingüismo emergente* en las aulas de inglés en escuelas de EEUU (García et al., 2017), reconoce la diversidad lingüística como un recurso pedagógico en sí mismo, promoviendo un ambiente inclusivo y colaborativo donde se valoran y se integran todas las lenguas presentes. El *translingüismo pedagógico* por su parte (Cenoz y Gorter, 2022), se fundamenta en una planificación estratégica de la enseñanza conjunta de dos o tres lenguas del currículo. Las propuestas trilingües de euskera, el castellano y el inglés en el País Vasco, por ejemplo, (Leonet y Saragueta, 2023; Aldekoa et al., 2020) buscan equilibrar el desarrollo de competencias en diferentes lenguas, independientemente de la L1 del alumnado alófono.

Diversos estudios han examinado también el uso de prácticas translingües tanto por parte de docentes como de estudiantes, destacando su contribución a la comprensión y construcción conjunta de conocimientos a través de la discusión de significados (Pacheco et al., 2019; Llompert, 2022; Masats y Nussbaum, 2022). El alumnado las emplea asimismo para fortalecer la comprensión y generar significado (Günther Van der Meij et al., 2020). En aulas AICLE, Pavón Vázquez y Ramos Ordoñez (2018) encontraron que la L1 se usa para acceder a significados difíciles en la lengua meta y como apoyo para el aprendizaje en interacción con el profesorado y en trabajo en grupo. Además, estudios como los de Leonet et al. (2017), Cenoz y Gorter (2017, 2019), Duarte (2019), y Lasagabaster y García (2014) han observado cómo las lenguas minoritarias se benefician de actividades translingües específicas, fortaleciendo la identidad lingüística y cultural asociada a ellas. Otros estudios, como los de Moore y Nikula (2016) y Bieri (2018), han señalado que las herramientas translingües también son útiles para desarrollar el conocimiento metalingüístico y regular la interacción en el aula por parte del profesorado.

3. OBJETIVOS

Nuestro estudio se alinea con la aproximación del *bilingüismo emergente*. Al reconocer y valorar las competencias lingüísticas de cada estudiante, creamos un entorno de aprendizaje inclusivo donde se promueve la diversidad y se potencia el desarrollo integral del alumnado. El profesorado además no solo actúa como transmisor de conocimiento, sino como facilitador del aprendizaje colaborativo, donde las lenguas se convierten en herramientas para la construcción de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas.

Por tanto, nos proponemos evaluar la presencia y el impacto de estas prácticas en el contexto específico del aula de lengua castellana. Nos interesa especialmente investigar:

1. en qué medida el alumnado alófono utiliza estrategias de translingüismo para construir significados y aprender contenidos en el aula de lengua castellana.
2. hasta qué punto el uso de la L1 en el aula puede contribuir a la implicación emocional de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

4.1. Selección de la muestra

Los datos de este estudio se recogieron en un centro de ESO de la Comunidad Autónoma Vasca, concretamente en grupos de alumnado de 3º de ESO. El centro imparte todas las materias en euskera y la lengua castellana es una asignatura de tres horas semanales (BOPV, 1983).

Para conocer el perfil lingüístico del alumnado se realizó un cuestionario a los grupos de 3º de ESO. A continuación, se seleccionó al alumnado que tenía la lengua castellana como L2 y que se encontraba en el aula de lengua castellana. Partiendo de este muestreo inicial, se hizo una selección de alumnos/as que además de no tener el castellano como L1 mostraba dificultades lingüísticas para seguir el ritmo de la clase, por haberse incorporado al país en un plazo de tiempo inferior a dos años. Esto dio un total de 4 estudiantes¹. La Tabla 3 muestra el perfil de alumnado seleccionado.

Tabla 3. Perfil de la muestra.

Cod.	Edad	L1	Tiempo en el centro	L2, L3, L4, L5
A1	14	árabe, francés	9 meses	turco, euskera, castellano, inglés
A2	15	ruso, ucraniano	9 meses	inglés, alemán, euskera, castellano
A3	17	urdú, inglés	1 año 9 meses	euskera, castellano
A4	15	árabe, francés	9 meses	euskera, castellano, inglés

Fuente: elaboración propia.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Los datos se recogieron mediante dos tipos de instrumentos. En primer lugar, se realizó una observación de la interacción de este alumnado en el aula. Se elaboró una plantilla de observación estructurada para medir la frecuencia y la función del uso de lenguas, especialmente de la L1 de cada estudiante en el aula. La observación se centró en anotar el contexto para el que se usaba (académico

¹ Inicialmente se contó con un quinto estudiante (A5), pero debido a su gran absentismo, tuvo que ser excluido del estudio.

o personal), el motivo que instaba a su uso (preguntas, respuestas, afirmaciones, negaciones, explicaciones, traducciones, correcciones, comentarios, o sin motivo), así como la recepción del profesorado en cada caso (facilitaba, permitía, prohibía o ignoraba). Este último aspecto tenía como objetivo observar si el papel y actitud del profesorado podía influir en la frecuencia de uso.

La observación se realizó durante un periodo de siete semanas, en cada una de las tres sesiones de 55 minutos por semana de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Adicionalmente se realizaron entrevistas al alumnado seleccionado. Este instrumento tenía como propósito profundizar en las experiencias y estrategias de aprendizaje de cada estudiante, además de verificar la interpretación de las observaciones realizadas en el aula. Se les preguntaba sobre su competencia lingüística en todas las lenguas; uso e importancia de la L1 para comprender el contenido del aula; estrategias de aprendizaje; métodos empleados en el contexto académico, estrategias (meta)cognitivas para el estudio y uso de las lenguas en el entorno social.

Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente 20 minutos por estudiante.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Frecuencia y funciones de la L1 en el aula de lengua castellana

Se observaron un total de 21 sesiones de la asignatura de lengua castellana y literatura.

A continuación, la Tabla 4 presenta la frecuencia de uso de la L1 por parte de cada uno de los alumnos/as observadas.

Tabla 4. Frecuencia de uso de L1 por estudiante.

Cod.	Número de interacciones de uso	Frecuencia por sesión
A1	26	1,23
A2	7	0,33
A3	5	0,23
A4	24	1,14

Fuente: elaboración propia

El análisis detallado de las interacciones lingüísticas en el aula revela patrones interesantes en cuanto al uso de la L1. En particular, se observa que los estudiantes A1 y A4 son los que hacen un uso más frecuente de su L1, en este caso, el árabe. Este fenómeno puede atribuirse a las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. Estos dos compañeros han establecido una amistad, lo que les permite comunicarse en árabe la mayoría del tiempo, ya sea durante las clases o en otros momentos dentro del centro educativo. Al tener un compañero con quien compartir la misma lengua, se sienten más cómodos y seguros al expresar sus ideas, resolver dudas y participar en actividades escolares. Esta conexión lingüística y emocional contribuye a su bienestar y a su sentido de pertenencia en el entorno escolar (García et al.,2017). Por otro lado, la alumna A2 experimenta una situación diferente en cuanto al uso de su L1. Aunque comparte la misma lengua con el alumno A5, su relación no es cercana. Esta falta de conexión emocional se refleja en su menor uso de la L1. Además, el hecho de que el alumno A5 presentara un gran absentismo también pudo afectar la dinámica de interacción y al uso de la L1. Finalmente, el alumno A3 muestra un uso limitado de su L1 en el aula. Esto se debe a que su lengua no está representada en el entorno escolar. La ausencia de compañeros o contextos para el uso de la L1 puede influir en la frecuencia con la que recurre a esta dentro del aula.

En resumen, las relaciones interpersonales y el apoyo emocional desempeñan un papel crucial en el uso de la L1 en el aula. Los estudiantes que tienen conexiones sólidas tienden a utilizar su L1 con mayor frecuencia, lo que les brinda beneficios tanto lingüísticos como emocionales en su experiencia educativa.

En cuanto a los motivos por los que los estudiantes recurren a su L1 estos se muestran en la Figura 1.

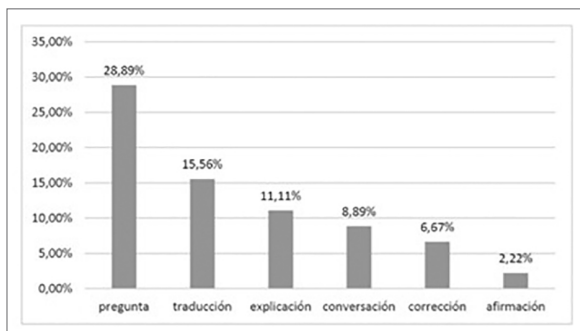


Figura 1. Motivos de uso de la L1.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que la función principal se relaciona con las preguntas planteadas en clase, lo cual representa un 28.8% del total de intervenciones, seguida de la traducción (15,56%), explicación (11,11%) y corrección de conceptos o términos no entendidos (6,67%). Esto indica que los estudiantes utilizan su L1 como una herramienta para comprender y abordar los contenidos tratados en el aula. Recurren a su L1 cuando se enfrentan a conceptos complejos o cuando necesitan comprender explicaciones. Entre las opciones, la traducción es la función más recurrente, especialmente de manera escrita a través de anotaciones de vocabulario en los apuntes. Esto sugiere que los estudiantes utilizan su L1 como un recurso para la comprensión y el aprendizaje al relacionar conceptos nuevos con aquellos que ya conocen en su L1. Este resultado está en consonancia con lo que se ha encontrado en estudios previos sobre prácticas translingües en el aula. Tanto el profesorado como el alumnado recurren constantemente a la traducción para resolver vocabulario y contenido, así como para regular la interacción (Moore y Nikula, 2016; Pavón et al., 2018; Bieri, 2018, entre otros).

La explicación más extensa o la corrección de conceptos también son funciones importantes de la L1, ya que permiten al alumnado aclarar significados, corregir errores y profundizar en el contenido académico utilizando su L1 como punto de referencia. La L1 facilita la comunicación, la comprensión y el aprendizaje al relacionar el nuevo material con el conocimiento previo de los estudiantes en su L1.

Las instancias en las que se utiliza la L1 para interacciones informales son pocas (8.89%). Este dato puede deberse al contexto regulado en el que se producen, en él las conversaciones personales son interrumpidas para centrarse en actividades académicas. Esto puede influir en la frecuencia de uso de la L1 en contextos no académicos, ya que los estudiantes pueden sentirse restringidos para utilizar su L1 en situaciones informales dentro del aula.

El análisis de los datos revela la clara intención del alumnado de participar activamente en la clase, empleando su L1 principalmente como herramienta para comprender el contenido y facilitar el aprendizaje. Además, los datos sobre la finalidad de la interacción en la L1 confirman la importante función social que esta desempeña. El alumnado la utiliza como un medio para establecer vínculos sociales en el aula, hecho especialmente crucial cuando una persona se encuentra en un entorno desconocido. La L1 se convierte así en un elemento de apoyo en el contexto del aula, actuando como andamiaje emocional (Back et al., 2020).

Sin embargo, esta realidad es a menudo malinterpretada por la ideología monolingüe, que la ve como un obstáculo para la adquisición de la segunda lengua, e incluso como un intento por parte del alumnado alófono de aislarse del resto del grupo (Deroo y Ponzio, 2019). El entorno del aula por sí solo, sin la presencia de compañeros con los que comunicarse en la L1, no favorece esta integración emocional. Como examinaremos más adelante, aunque el profesorado no prohíba su uso, tampoco lo considera un recurso útil en la enseñanza.

5.2. Respuesta del profesorado ante el uso de la L1

Tal y como muestra la Figura 2, los datos de las reacciones del profesorado ante el uso de la L1 por parte del alumnado arrojan tres tipos de respuestas: permisivas, facilitadoras o ignoradoras de la situación.

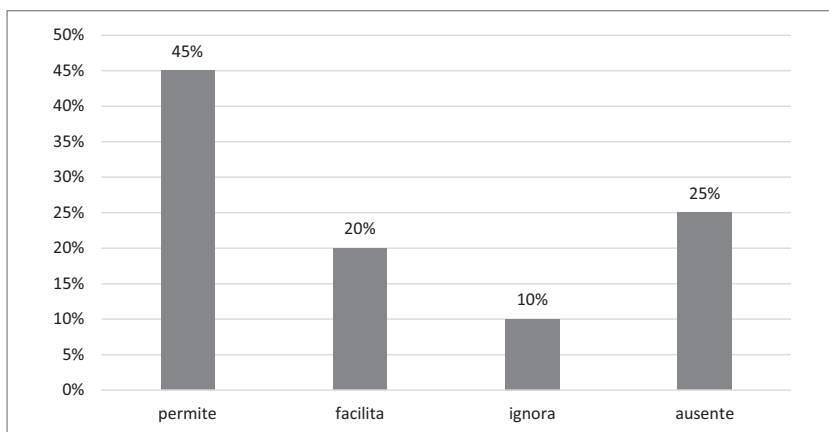


Figura 2. Actitud del profesorado.

Fuente: elaboración propia.

Es evidente que el profesorado no prohíbe el uso de la L1 en ciertas situaciones, como en conversaciones informales o la comprensión de conceptos. De hecho, en la mayoría de las ocasiones (45%), permite que esto suceda sin intervenir. En un porcentaje significativo (20%), el profesorado facilita la interacción en L1, ya sea en la búsqueda de significados o contando con la ayuda de otros estudiantes. Sin embargo, existe un porcentaje notable (10%), en el que el profesorado ignora estas interacciones. Esto deja al

alumnado sin respuesta y puede afectar negativamente a la comprensión y el aprendizaje.

Además, aproximadamente el 25% de las veces, el profesorado no está presente en el momento en que se produce la interacción en L1. Esto combinado con la ignorancia de la situación en el 10% de los casos, significa que una de cada tres veces la actuación del profesorado no tiene impacto en el uso de la L1. Estos hallazgos revelan que, en general, el profesorado no está involucrado activamente en fomentar el uso de otras lenguas dentro del aula. Si bien se permite que ocurra, no se aprovechan estas oportunidades ni se promueven de manera efectiva.

Esta falta de implicación puede atribuirse a la dificultad percibida por parte del profesorado para gestionar la diversidad lingüística, especialmente si no han recibido capacitación específica al respecto (Li, 2021). También puede responder a la ideología monolingüe predominante que considera el uso de la L1 como perjudicial para el aprendizaje de nuevas lenguas. Aunque se reconoce la importancia de mantener la L1 como parte de la cultura y la identidad del alumnado, en la práctica prevalece una actitud de rechazo hacia el multilingüismo (Pino et al., 2019). Esto remite igualmente a la necesidad de formación docente en enseñanza plurilingüe (Canagarajah, 2011; Dooly y Vallejo, 2020) y a la habilitación de recursos para su desarrollo real en las aulas.

5.3. Entrevistas al alumnado

Las entrevistas realizadas a cada estudiante arrojaron información más específica sobre las estrategias empleadas que involucraban el uso de su L1 para el aprendizaje, pero también como soporte social y emocional para esta población. Se realizó un análisis del contenido para interpretar los datos y se utilizó el enfoque constructivista para identificar estrategias que facilitan el aprendizaje y la construcción de significado (Moreira, 2017; Rodríguez, 2011).

5.3.1. Conocimiento y valoración de lenguas

En primer lugar, resulta destacable que todos los participantes en las entrevistas demostraron tener un perfil plurilingüe, lo que significa que utilizan y están familiarizados con múltiples lenguas en su vida cotidiana. Este hecho proporciona una visión más completa de los conocimientos lingüísticos que podrían aprovecharse en el contexto educativo:

En casa hablamos árabe y francés a veces, y yo hablo también un poco de turco, pero con amigos. Por internet [...] hablo árabe, francés, turco, inglés, euskera y castellano. (A1)

Es interesante notar que los dispositivos electrónicos, como ordenadores y teléfonos móviles, desempeñan un papel significativo al permitirles interactuar en diferentes lenguas:

Sí, el ordenador, sí antes, [lo tenía en ruso], ahora no. Lo he cambiado a castellano para aprender. (A2)

El móvil lo tengo en francés. (A1)

En cuanto a la valoración de las lenguas, se observa una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas en general. Reconocen el valor tanto del castellano como del euskera. Este enfoque contrasta con estudios previos en estudiantes con español de América como L1, donde la actitud hacia el aprendizaje del euskera es menos favorable (Pérez-Izaguirre y Cenoz, 2020).

5.3.2. Estrategias en el aprendizaje

El menor dominio de la lengua del aula se convierte en un obstáculo para seguir el ritmo de la clase. Las entrevistas identifican una estrategia comúnmente utilizada para superar esta dificultad: la traducción, lo que confirma los datos anteriormente reportados en las observaciones. La traducción se presenta como el recurso más efectivo para aclarar dudas y comprender el contenido de las clases. Puede llevarse a cabo mediante la búsqueda de términos en internet o a través de la comunicación con compañeros/as para esclarecer significados:

Pues si la profesora está hablando y no entiendo algo, yo pregunto o hablo a Fátima o busco en internet qué es la palabra. (A4)

Además de la traducción, los estudiantes también mencionaron la pregunta al profesorado como un recurso para aclarar el contenido. Sin embargo, dado que estas respuestas se realizan en la L2, queda en duda cómo de efectivo resulta este método para la comprensión de significados o de contenidos.

Por otro lado, algunos estudiantes manifestaron que encuentran una mejor comprensión del contenido mediante estímulos visuales. Esta estrategia es útil para mejorar la comprensión, complementa su comprensión lingüística

y permite abordar el contenido desde diferentes perspectivas, aunque parece que el profesorado no es consciente de este efecto:

Me gusta ver imágenes y si no hay, luego yo le pregunto a la profesora. (A2)

El uso de la L1 también desempeña un papel esencial como estrategia metacognitiva en la toma de apuntes o como mecanismo memorístico (Zimmerman, 2010; entre otros).

Uno de los estudiantes destaca la importancia de la L1 al mencionar:

Cuando tomo apuntes, a veces escribo frases en urdu, pero más a menudo en inglés, (¿Tomas apuntes en árabe?) Sí, apunto cosas para recordar qué es. (A4)

Esta práctica ilustra cómo el alumnado utiliza su L1 como una herramienta intuitiva y efectiva para procesar la información de manera más rápida y precisa.

En el proceso de construcción del significado, entendido como el enfoque activo para alcanzar la comprensión del contenido, se observa que los cuatro estudiantes recurren a la L1, y en algunos casos a otras lenguas que dominan, para procesar los contenidos. Algunas respuestas reflejan este proceso:

Solo cuando no entiendo. Entonces necesito explicar en mi cabeza en ruso las cosas y así entiendo luego en castellano. (A2)

Traduzco y luego, cuando sé qué es, aprendo de memoria. (A1)

También se usa la L1 para la preparación de exámenes. Entre estas estrategias, destaca el uso frecuente de la L1 para facilitar la comprensión y la memorización:

Yo leer y escribir, las dos formas. Cuando escribo, me acuerdo y así puedo aprender bien. Hago esquemas y ya con escribir me acuerdo casi todo. [...] Escribo en castellano o euskera, pero muchas cosas también en árabe. Cosas que me cuesta recordar, pues apunto palabras que me ayudan a recordar. (A1)

A4 explica cómo utiliza su L1 como un puente para consolidar su aprendizaje:

En árabe es más fácil para entender. Yo para saber si he aprendido, aprendo y digo en alto y luego mi padre me dice que yo le explique a él en árabe para aprender. Así seguro que luego me acuerdo, si explico bien en árabe, luego puedo explicar también en euskera y castellano. (A4)

Aunque el uso de la L1 facilita la comprensión del contenido y el aprendizaje significativo, una alumna enfatiza que el resultado y la memorización de contenidos deben ser en la L2:

[Cuando] no puedo entender, busco la palabra, pero para aprender (memorizar) no puedo aprender en ruso, necesito aprender en euskera o castellano. (A2)

Este comentario resalta también la importancia de internalizar el conocimiento en la lengua de instrucción para un aprendizaje efectivo y duradero.

Esta capacidad de utilizar la L1 de manera proactiva se refleja no solo como una estrategia de autorregulación del aprendizaje, sino también como una habilidad cognitiva y metacognitiva. El alumnado es consciente de sus fortalezas y limitaciones lingüísticas, reconociendo que el uso de su L1 les facilita alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Zimerman, 2010). La L1 es un medio de comunicación y una poderosa estrategia cognitiva que permite transferir y aplicar los conocimientos previamente adquiridos en la L1 al proceso de aprendizaje. Esta capacidad de transferencia no se limita simplemente a la traducción de palabras o frases, sino que implica la comprensión profunda de conceptos, estructuras y formas de pensamiento que se han desarrollado en la L1. Esto se traduce en una mayor eficiencia y rapidez en el proceso de aprendizaje, ya que se pueden conectar los nuevos conocimientos con la base lingüística existente.

5.3.3. Uso de L1 en el contexto social

El último apartado del análisis se centra en el examen del contexto social en el que desarrolla sus habilidades lingüísticas, en el cual se aprecia con claridad el papel fundamental que desempeña la L1 como herramienta de comunicación esencial y primaria. Esta se manifiesta en el ámbito familiar, así como en el círculo de amistades y otras actividades que realizan:

Por ejemplo, un estudiante menciona:

Sí, hablo árabe y francés con una amiga y con mis hermanos. Yo juego al tenis con una amiga. En el tenis hablamos de todo, árabe, francés, castellano, todo. (A1)

Esta afirmación revela cómo la L1 se convierte en el medio para interactuar en entornos cercanos y afectivos.

Él mismo menciona cómo adapta el uso de diferentes lenguas según la situación:

Sí, en fútbol hablo árabe con algunos, con otros, castellano. (A4)

Este enfoque muestra la versatilidad lingüística y la capacidad de alternar entre lenguas dependiendo de la audiencia y el contexto.

Además, es interesante observar cómo se integra la diversidad lingüística en sus actividades de ocio:

Leo en ruso, todo lo que puedo. Puedo todo menos las cosas del colegio. (A2)
No me gusta leer, pero música sí. La música árabe me gusta mucho, pero también la escucho en castellano. (A4)

El uso constante y diversificado de la L1 en diferentes contextos sociales no solo fortalece la identidad cultural del alumnado, sino que también brinda oportunidades para desarrollar sus habilidades comunicativas y lingüísticas en la L2.

Por otro lado, la capacidad de comunicarse en la lengua local también representa un importante apoyo para las familias en el país de acogida:

En casa solo hablamos árabe. Mis padres no entienden mucho castellano. Mi madre sí, mi padre habla poco castellano. Entonces muchas veces me preguntan a mí y yo ayudo y les explico. También voy al médico para traducir lo que dice el médico a mi padre. (A4)

Este testimonio destaca el papel crucial que desempeña el alumnado como mediador lingüístico en su entorno familiar. Esta capacidad, esencial en el dominio de lenguas, implica la habilidad de comprender y expresar ideas de diferentes participantes en la interacción (MCER, 2002). Requiere la puesta en marcha de estrategias comunicativas que permiten crear un nuevo texto a partir de uno en otra lengua, además de la capacidad socio-comunicativa para abordar diferencias culturales y la capacidad conceptual para colaborar en la resolución de situaciones (Nadal y Thome, 2021). Por lo tanto, el conocimiento multilingüe de este alumnado enriquece sus habilidades lingüísticas y desarrolla competencias cruciales para la comunicación y colaboración efectivas en entornos interculturales y multilingües. Permite además desarrollar una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales y lingüísticas,

así como mejorar su capacidad para adaptarse y comunicarse efectivamente en entornos diversos (Swain et al., 2015).

En definitiva, nuestros resultados corroboran conclusiones ya propuestas en el uso de la metodología translingüe (Galindo Merino, 2011, entre otros).

El uso de todo el repertorio lingüístico del alumnado en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un aspecto crucial que merece una atención detallada debido a los múltiples beneficios que aporta. Concretamente, ayuda a asociar nuevos conceptos en L2, facilitando la retención y recuperación de información. Permite transferir conocimientos, ayudando a comprender estructuras sintácticas y vocabulario en la segunda lengua. Desarrolla la conciencia metalingüística al reflexionar sobre los aspectos formales y funcionales de ambas lenguas. Ayuda a superar obstáculos en la comunicación y comprensión en L2 utilizando la L1 para aclarar conceptos y expresar ideas con precisión. Refuerza la motivación, fortaleciendo la confianza y la conexión emocional. Igualmente, refuerza la comunicación con familiares y en otros entornos y fortalece la confianza y seguridad en el aprendizaje, pues se convierte en herramienta para afrontar desafíos lingüísticos y comunicativos.

A menudo se culpa a la L1 de interferir negativamente en el aprendizaje de otras lenguas. Sin embargo, los conocimientos previos en la L1 y de otras lenguas, no solo no obstaculizan el aprendizaje, sino que son fundamentales para relacionar conceptos y comprender el contenido en L2. El uso de estos conocimientos lingüísticos previos no solo aporta seguridad en el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la identidad cultural y el vínculo con el entorno familiar, enriqueciendo así la experiencia educativa del alumnado.

6. CONCLUSIONES

El propósito de este estudio ha sido observar y analizar el uso de las lenguas por parte del alumnado alófono, especialmente su L1, en el contexto del aula de lengua castellana. Además, nos propusimos comprender las implicaciones que tiene la L1 como estrategia de aprendizaje para la comprensión y adquisición del contenido, y para la implicación emocional del alumnado.

Con respecto al primer objetivo podemos concluir que el uso de estrategias de translingüismo por parte del alumnado alófono en el aula de

lengua castellana abarca técnicas que van más allá del simple uso de la L1 como medio de comunicación. Además de la interacción y comprensión de conceptos, se aplican estrategias como la traducción para acceder al significado de palabras o expresiones en L2. Esta técnica permite establecer puentes cognitivos entre la L1 y la L2, facilitando así la comprensión de los contenidos y la construcción de significados. El alumnado también recurre a la L1 para elaborar esquemas y resúmenes, lo cual evidencia su capacidad para organizar la información de manera estructurada y coherente. Estas estrategias metacognitivas les ayudan a procesar y consolidar el conocimiento adquirido en L2, permitiéndoles abordar los contenidos de manera más analítica y reflexiva.

Con respecto a la segunda pregunta, la L1 también tiene un impacto significativo en la implicación emocional del alumnado. La L1 proporciona un sentido de seguridad y confianza. Este andamiaje emocional crea una conexión positiva con el proceso de aprendizaje, ya que el alumnado percibe que tienen el control y las herramientas necesarias para superar obstáculos lingüísticos y académicos. En consecuencia, el uso de la L1 en el aula no solo mejora la comprensión y el aprendizaje de la lengua castellana, sino que también fortalece el vínculo emocional del alumnado con el proceso de aprendizaje.

Nuestro estudio confirma las implicaciones positivas de la L1 en el aprendizaje y en la construcción del significado, respaldando resultados similares de investigaciones anteriores (Lasagabaster y García, 2014; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2018); Duarte, 2019; Leonet et al., 2017) y apoyando el cambio de paradigma hacia el multilingüismo como herramienta educativa, también en las aulas de Lengua Castellana y Literatura. Del mismo modo, este enfoque no solo beneficia al alumnado, sino que también proporciona herramientas útiles para el profesorado en aulas multilingües, aunque se requiere organización y formación en plurilingüismo (Pacheco et al., 2019; Celayeta, 2012).

Para validar y fortalecer nuestros resultados sería necesario ampliar el tamaño de la muestra, así como extender el período de observación en el proceso de aprendizaje. Esto proporcionaría una visión más representativa y exhaustiva de cómo las estrategias translingües influyen en el progreso y desarrollo lingüístico del alumnado alófono en el aula de lengua castellana.

7. REFERENCIAS

- Aldekoa, A. Manterola I. e Idiazabal, I. (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, 48:3, 259–271. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1741666>
- Back, M., Mihyun H. y Weng, Sh. (2020). Emotional scaffolding for emergent multilingual learners through translanguaging: case stories. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1744638>
- Baker, C y Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7ª ed.). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bieri, A. (2018). Translanguaging practices in CLIL and non-CLIL biology lessons in Switzerland. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5,2, 91–109. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.142>
- Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-ccaa.html>)
- Boletín Oficial del País Vasco (BOPV). *Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/1983/07/8301433a.shtml>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Celayeta, N. (2012). El español como segunda lengua en la ESO: análisis de la situación y propuesta de mejora. *Segundas lenguas e inmigración*, 1, 6. <http://letra25.com/ediciones/2li-revista>.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130–135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>

- Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo De Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Conteh, J. y Meier, G. (eds) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges (New Perspectives on Language and Education, 40)*. Berlín/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in promoting educational success for language minority students*. California: Department of Education. California State University, 3–49.
- Cummins, J. (2001). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?, *Sprogforum*, 7(19), 15–20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1). <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13> Deroo y Ponzio 2019
- Deroo, M. R. y Ponzio, Ch. (2019). Confronting ideologies: A discourse analysis of in-service teachers' translanguaging stance through an ecological lens, *Bilingual Research Journal*, <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1589604>
- Dolz, J., y Idiazabal, I. (eds.). (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bizkaia: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Dooly, M., y Vallejo, C. (2020). Bringing plurilingualism into teaching practice: A quixotic quest? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598933>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Galindo Merino, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 25, 163–204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829650>
- García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty,

- y M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- García, O., y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., Johnson, S. y Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García Medina, R., Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero Juan y Seva, J.M., Moreno Herrero, I. *Revista complutense de educación*. 31(2) 2020: 207–218. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62016>
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 111–119.
- Günther-van Der Meij, M., Duarte, J., y Nap, L. (2020). Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73–106. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0027>
- Krashen, S. D. (1991). Bilingual education. A Focus on Current Research. *Occasional Papers in Bilingual Education*, 3.
- Lasagabaster, D., y García, O. (2014). Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school. *Cultura y Educación*, 26(3), 557–572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Leonet, O., Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country. *Journal of Language, Identity y Education*, 16(4), 216–227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Leonet, O. y Saragueta, E. (2023). The case of a pedagogical translanguaging intervention in a trilingual primary school: the students' voice. *International Journal of Multilingualism*, <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224009>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 340, 30 12 2020).

- Li, W. (2021). Key concepts in applied linguistics. *Translanguaging*. *Elia*, 21, 126–163. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>
- Llompart, J. (2022). Students as teachers, teacher as learner: Collaborative plurilingual teaching and learning in interaction. En Masats, D. y L. Nussbaum, (ed.). *Plurilingual Classroom Practices and Participation. Analysing Interaction in Local and Translocal Settings*. New York: Routledge.
- Martín Rojo, L. (ed) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.
- Masats, D. y L. Nussbaum, (ed.) (2022). *Plurilingual Classroom Practices and Participation. Analysing Interaction in Local and Translocal Settings*. New York: Routledge.
- May, S. (2014) (ed). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio (2025, 14 mayo). Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/capitulo-1-contexto/alumnos-extranjeros.html>
- Moore, Pat, y Nikula, Tarja (2016). Translanguaging in CLIL classrooms. In Tarja Nikula, Emma Dafouz, Pat Moore, y Ute Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 211– 234). Bristol: Multilingual Matters.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029Nadal y Thome 2021>.
- Padilla Góngora, D., Aguilar Parra, J. M., y Manzano León, A. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 307–314. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.314>
- Pacheco, M. B., Daniel, S. M., Pray, L. C., y Jiménez, R. T. (2019). Translingual Practice, Strategic Participation, and Meaning-Making. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 75–99. <https://doi.org/10.1177/1086296X18820642>
- Pavón Vázquez, V. y Ramos Ordoñez, M.C. (2018). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 1–14.

- Pérez-Izaguirre, E. y Cenoz, J. (2020). Immigrant students' minority language learning: an analysis of language ideologies. *Ethnography and Education*, 16(1), 1–18 <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1818598>
- Pino, A. M., Trujillo, F. J., y González, A. (2019). Translingüismo: Revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. *Foro de profesores de E/LE*, 15. <https://doi.org/10.7203/foro.ele.15.15881>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29–50.
- Zimmerman, B. J. (2010). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2).

La lectura de no ficción en la construcción de una ciudadanía inclusiva

*Virginia Calvo Valios**

RESUMEN:

Los constantes cambios demográficos y geopolíticos, producidos por la migración y las crisis de refugiados en todo el mundo, se reflejan en la población de nuestras escuelas conformadas por estudiantes de diversos orígenes. A este respecto, el nuevo marco curricular de la LOMLOE, en consonancia con las directrices de la Unión Europea, identifica la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave del perfil de salida del estudiantado a favor de reconocer y valorar diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. En este contexto, se propone la lectura de libros de no ficción como un recurso significativo para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Para ello, se analizan dos libros de no ficción desde parámetros formales y de contenido en aras de explorar cómo representan y abordan el legado lingüístico y cultural del patrimonio humanístico y, en consecuencia, desde qué enfoque. Los resultados indican que se trata de lecturas que amplían las habilidades metalingüísticas, lectoras y socioculturales del lectorado desde la perspectiva ecológica de las lenguas y culturas, y propician el pensamiento reflexivo y crítico en la formación de una ciudadanía inclusiva.

Palabras clave: libro de no ficción; competencia plurilingüe y pluricultural; pensamiento crítico; ciudadanía inclusiva; ecología lingüística

AGRADECIMIENTOS:

Este estudio se inserta en el Grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) dirigido por la Doctora Rosa Tabernero Sala (IP) y corresponde al desarrollo del proyecto "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural", (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

1. INTRODUCCIÓN

Los flujos migratorios, las crisis de refugiados y los cambios climáticos en todo el mundo han transformado nuestras sociedades, en las que la

* Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

diversidad de individuos, culturas y lenguas conviven en espacios comunes. A este respecto, la escuela refleja esta cartografía de estudiantes procedentes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Según el *Informe sobre el desarrollo mundial 2023: Migrantes, refugiados y sociedades* del Banco Mundial (2023), un 2,5 % de la población mundial vive fuera de su país de origen. Por esta razón, la OECD (2023) insta a los sistemas educativos a promover la equidad y la inclusión a través de recursos que desarrollen capacidades a favor de la visibilidad y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como fuente de enriquecimiento para la construcción de sociedades cohesionadas e inclusivas.

En este sentido, el nuevo marco curricular de la LOMLOE, en sintonía con las directrices del Consejo de Europa (2013, 2021), contempla la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave del itinerario educativo en interés de fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad y, en consecuencia, promover competencias interculturales en la formación de los estudiantes. Esta incorporación en las leyes legislativas responde a la realidad sociodemográfica y sociolingüística de nuestra sociedad plurilingüe y en aras de formar una ciudadanía que se abra a formas de comunicación transcultural (Llompert, 2021).

Sin embargo, de acuerdo con Ferreiro (2013, p. 26), nos preguntamos si la escuela pública dispone de recursos adecuados para superar una enseñanza declarativa de contenidos sociolingüísticos (Lemus et al., 2023) y discursos «bien intencionados» (Ferreiro, 2013) a favor de potenciar el conocimiento, la reflexión y comprensión de la riqueza lingüística y cultural de la humanidad desde la perspectiva de la ecología del lenguaje y la cultura (Haugen, 1972). Por ello, la UNESCO (2009) en su informe *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* detectaba una nueva alfabetización tan relevante como la lectura, la escritura y la aritmética, la *alfabetización cultural*, que implica expandir los sistemas culturales del individuo con el aprendizaje sobre otras culturas para saber interactuar y vivir en un mundo fluido, dinámico y global. En esta línea, Baron (2021) incide en que la forma en que se aborden las diferencias lingüísticas y culturales en el contexto educativo será clave para la construcción personal y pública de las personas. Moore y Llompert (2019) proponen una didáctica del plurilingüismo en tres niveles: el nivel *marco* se contextualiza en el proyecto lingüístico del centro, el nivel *meso* se refiere a la programación en el aula y uso de géneros discursivos

que integren diversas lenguas en la idea de una “didáctica sostenible del plurilingüismo (Cenoz, 2017), en la qual es considera que tots els recursos lingüístics tenen valor i enriqueixen el procés de desenvolupament de les competències escolars” (Moore y Llompart, 2019, p. 60). El nivel *micro* corresponde al docente y su comprensión de los usos lingüísticos que emergen en las aulas a través de las interacciones orales y producciones escritas del alumnado.

Hugonnier (2023), el proyecto GRE: 19-05, “Formación del profesorado europeo de educación primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia”, financiado por la Universidad de Alicante, y la publicación coordinada por Olmo-Ibáñez et al. (2023) detectan la necesidad de abordar la formación inicial y permanente del docente en conocimientos culturales y herramientas didácticas para trabajar en aulas multiculturales y, así, responder a los desafíos que plantea el plurilingüismo en el sistema educativo. Por tanto, en este escenario se propone la lectura de libros de no ficción (Calvo et al., 2021; Colón-Castillo, 2021; Nogués y Calvo, 2023; Taberner, 2022a y 2022b; Taberner y Colón-Castillo, 2023; Taberner y Laliena, 2023) como un recurso significativo para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en el marco de la educación primaria. El propósito de este estudio es aportar lecturas que ayuden a los estudiantes y docentes a descubrir vínculos entre lenguas y culturas, promover una reflexión metalingüística e interlingüística, favorecer el cuestionamiento y superación de prejuicios lingüísticos y culturales y contribuir, por ende, a la valoración de la riqueza de la diversidad en la construcción de una ciudadanía inclusiva, crítica y democrática que sepa actuar ante los retos de la sociedad plurilingüe. Para ello, se presentan los resultados obtenidos del análisis de dos libros ilustrados de no ficción: *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022) y *Lenguas del mundo* (Inclán y Negrescolor, 2023).

2. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, concretamente, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, indican que la

competencia plurilingüe “implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática” (Real Decreto 157/2022, p. 21). Para ello, la competencia se desglosa en tres descriptores operativos en aras de trabajarla en el contexto educativo de manera transversal en todas las áreas.

Este marco conceptual y procedimental se sustenta en las directrices del *Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2021) y el *Marco de Referencia para los Enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Consejo de Europa, 2013). Estos documentos europeos instan a promover la competencia plurilingüe en los planteamientos didácticos de la escuela desde la preservación de la diversidad cultural y lingüística. A este respecto, se identifican cuatro enfoques: enfoque intercultural, didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión entre lenguas de una misma familia y el despertar de las lenguas (Consejo de Europa, 2013). Por tanto, se trata de abordar el paisaje natural lingüístico y cultural de nuestras sociedades con un enfoque ecológico, más flexible y menos monolingüe, que atienda a la pluralidad de identidades que conforman nuestro mundo. Además, de acuerdo con Hundschell et al. (2022), la diversidad cultural estimula el pensamiento divergente y creativo de las personas.

En este sentido, diversos informes de la UNESCO (2017, 2022) señalan, también, el cambio producido en los sistemas educativos de un monolingüismo nacional al plurilingüismo. Así, se destaca el plurilingüismo como una oportunidad en la creación de un futuro sostenible y “nos obliga a convertirnos en traductores activos entre diferentes sistemas de significación y a desarrollar más autonomía y capacidad de crítica hacia los patrones de significado establecidos. El lenguaje es más que un medio de comunicación; las lenguas tienen perspectivas sobre el mundo y una forma particular de comprenderlo” (UNESCO, 2022, p. 72).

3. LIBRO DE NO FICCIÓN Y MULTICULTURALIDAD

El libro ilustrado de no ficción (Carter, 2001; Grilli, 2020; Goga et al., 2021; Lartitegui, 2018; Sampériz et al., 2020; Sanders, 2018; Tabernero, 2022a y 2022b; Tabernero y Colón-Castillo, 2023; Tabernero y Laliena, 2023; Tabernero y Nogués, 2023) se muestra como una obra innovadora en su formato, en constante renovación estética, y con un discurso textual, gráfico y material que puede generar nuevas sensibilidades y habilidades lingüísticas, culturales y sociales (Carter, 2001; González-Yunis, 2011) en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. En este sentido, como ha puesto de manifiesto Tabernero (2022a, 2022b), el libro ilustrado de no ficción ha adquirido una posición relevante en el mercado editorial: “no resulta extraño pensar que este hecho puede obedecer, por una parte, a la saturación del álbum ficcional y, por otra, a un nuevo modo de lectura impuesto por el contexto actual en el que se recupera la curiosidad como uno de los factores que identifican la esencia del lector infantil” (Tabernero, 2022b, p. 47). Estas obras aportan una diversificación de temas, formatos, diferentes niveles de lectura y se caracterizan por la interdisciplinariedad, la comunicación multimodal y la representación de la realidad en términos creativos en virtud de estimular el sentido crítico y estético del lector (Grilli, 2020, pp. 17–18). Según González-Yunis (2011), un buen libro informativo busca promover la interacción del lectorado con otras fuentes de información para contrastar ideas, pero también ofrece la oportunidad de experimentar sensaciones y sentimientos mientras se adquieren conocimientos sobre un tema. Se trata de una lectura que se relaciona “el placer de leer con el placer de saber” (González-Yunis, 2011, p. 25). De esta manera, se contempla en el proceso de recepción la combinación de la lectura eferente (leer para obtener información) y la lectura estética (leer por placer) (Rosenblatt, 2002) estimulada por los formatos, las ilustraciones, los colores, las formas, los materiales, así como por la presentación de la información que trasciende patrones convencionales de los libros curriculares (Grilli, 2020, p. 28).

A este respecto, los estudios de Tabernero (2022b) aportan una caracterización del libro ilustrado de no ficción desde su naturaleza discursiva: límites entre la ficción y la no ficción, la combinación de razón y emoción, la materialidad como construcción del discurso, la autoría coral, la propuesta de un lectorado crítico en la idea de Sanders (2018) sobre “libros de

preguntas”, lectura fragmentaria y “la hibridación de lenguajes, contenidos y lectores” (Taberner, 2022b, p. 60). Por otra parte, esta estudiosa señala que las ilustraciones se muestran como fundamentales e incluso se podría comprender que “el libro está conceptualizado desde la imagen y el formato” (Taberner, 2022b, p. 57). En esta línea, la investigación de Taberner y Colón-Castillo (2023) ha demostrado la utilidad del libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas autoras, a partir del análisis de 250 obras, identifican cinco categorías como componentes que permiten reconocer obras de no ficción para el fomento de lectores reflexivos y críticos: análisis de la realidad (temas de actualidad), cuestionamiento (preguntas y apelación al lectorado), fiabilidad (datos objetivos y autoría especializada), polifonía documental (diversidad de tipologías textuales y facilitadores visuales) e hibridación (multimodalidad, narración ficcional, recursos retóricos) (p.10).

De otra parte, Calvo et al. (2021), Colón-Castillo (2021) y Nogués y Calvo (2023) han analizado el potencial de la lectura no ficcional para una educación intercultural. El estudio de Nogués y Calvo (2023), centrado en *El libro de los saludos* (Squilloni y Capdevila, 2020), incide en la construcción del discurso desde estrategias textuales y visuales que apelan a despertar la curiosidad del lector por las lenguas y culturas, así como la estimulación de capacidades empáticas y creativas que conllevan la aproximación a otras fuentes de información del entorno virtual. En esta línea, los resultados de las investigaciones de Calvo et al. (2021) y Pena et al. (2023), a partir del análisis de la colección *Pequeña & GRANDE*, destacan las posibilidades de expansión de los referentes culturales del lectorado a través de la lectura de biografías ilustradas de figuras universales que han sido trascendentes en la historia. Cabe destacarse, asimismo, la investigación de Colón-Castillo (2021) sobre un corpus de álbumes sin palabras que tratan la migración desde la experiencia del viaje. Esta estudiosa identifica la presencia del discurso no ficcional en “obras aparentemente ficcionales, obras en las que la ficción y la no ficción están presentes, de manera que la ficción puede ser una estrategia discursiva para presentar los contenidos no ficcionales” (Colón-Castillo, 2021, p. 4). Obras como las guías de viaje de Sasek, *Lost in Translation* (Frances-Sanders, 2016), *Lost in Translation again* (Frances-Sanders, 2017), *¡Esto es África! País a país* (Atinuke y Feddag, 2019), *El libro de los saludos* (Squilloni y Capdevila, 2020), *Todo el mundo*

(Tuckermann y Shulz, 2016), *El mundo es mi casa* (Brami y Daisay, 2017), *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022), *Nosotras, las personas* (Dieter Böge, 2022), *Lenguas del mundo* (Inclán y Negrescolor 2023), *Origen* (2023, Cardozo) –entre otras del mercado editorial–, presentan la realidad multicultural actual y reflejan el legado lingüístico y cultural de nuestro patrimonio humanístico.

4. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es identificar el potencial de la lectura de libros de no ficción para el desarrollo de la competencia plurilingüe en el marco curricular de la educación primaria y, específicamente, en relación con el descriptor 3 que se refiere a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual y su integración en la formación personal del estudiante. En este sentido, el propósito de esta exploración consiste en aportar al docente y alumnado lecturas que ayuden a abordar esta competencia en la praxis de aula expandiendo el conocimiento y aportando otros recursos complementarios a los libros de texto curriculares, que permitan el diseño de situaciones de aprendizaje significativas y acordes con los retos que plantea el siglo XXI.

Para ello, se han seleccionado dos obras de no ficción del mercado editorial de los últimos diez años como objeto de estudio. El instrumento aplicado se ha basado en la parrilla desarrollada y validada por Romero-Oliva et al. (2022) en relación a parámetros formales y de contenido en virtud de obtener una descripción sistemática sobre la naturaleza constructiva de los libros objeto de estudio y, después, proceder a un análisis detenido centrado en cómo se representa la diversidad lingüística y cultural. La parrilla de análisis documental se organiza en cuatro ámbitos: ficha técnica del libro; el libro como objeto (aspectos físicos y paratextuales); contenido (tipología textual, estructura, destinatarios); libro y escuela (relación de la obra con contenidos curriculares).

La selección de las dos obras se justifica porque se visibiliza la riqueza lingüística y cultural de nuestro planeta desde los planteamientos del multilingüismo social (Martín-Rojo y Pujolar, 2020) y la ecología lingüística (Haugen, 1972). Así, *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022) recoge 25 términos ilustrados de origen griego, latín, japonés, árabe y lenguas amerindias con

su historia etimológica y la traducción a otras lenguas. Por su parte, *Lenguas del mundo* (Inclán y Negrescolor, 2023) ofrece un atlas cromático de las lenguas que se hablan en los cinco continentes en formato de libro ilustrado con cápsulas informativas. Los dos libros amplían la visión del lectorado sobre las lenguas y culturas del mundo a través de ilustraciones que invitan a una lectura detenida y estética.

5. RESULTADOS ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS OBRAS

El análisis realizado se presenta en relación a las características propias que cada obra aporta en la representación de la multiculturalidad y el pluri-lingüismo. En las conclusiones finales se expodrán los argumentos para la incorporación de estas lecturas en el contexto educativo.

5.1. *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022): la metáfora visual en la comprensión del mundo

El viaje de las palabras de Marcolongo (especialista en literatura clásica) y Ucini (ilustrador italiano), editado por Zahori Books en tapa dura (24 x 30 cm), utiliza el formato de libro ilustrado para explicar la etimología de un concepto en cada doble página. El libro se concibe desde la metáfora clásica del viaje como recurso textual y gráfico en aras de captar la atención del lectorado por el conocimiento del mundo a través del origen de las palabras y su evolución formal y semántica. Marcolongo en la introducción del libro expresa: “Se dice que no hay viaje más hermoso que el recorrido a bordo de una palabra, y esta es precisamente la sorpresa escondida en este libro. Porque las palabras viajan -están, de hecho, desde siempre en camino-, de una época a otra, de un pueblo a otro, trayendo consigo una forma de decir que siempre corresponde a una forma de pensar”. De esta manera, se infiere una concepción del lenguaje que trasciende su sentido denotativo para ser la herramienta que nos permite construirnos en la interacción permanente entre diversos elementos lingüísticos y culturales, tomados prestados de las culturas como identidades híbridas y en continuo movimiento.

En este sentido, el estilo minimalista del ilustrador confiere a la obra una lectura estética, sugerente y poética desde la composición de la cubierta (Figura 3), en la que el predominio del azul trasmite al espectador serenidad para iniciarse en un viaje conceptual que se convierte en la historia de la

humanidad tejida por familias de lenguas, neologismos y raíces compartidas. El título de la obra, incluido en un globo rojo, alude al acto de la comunicación, por tanto, se infiere una búsqueda de los autores por favorecer el diálogo del lectorado con esta disciplina lingüística.

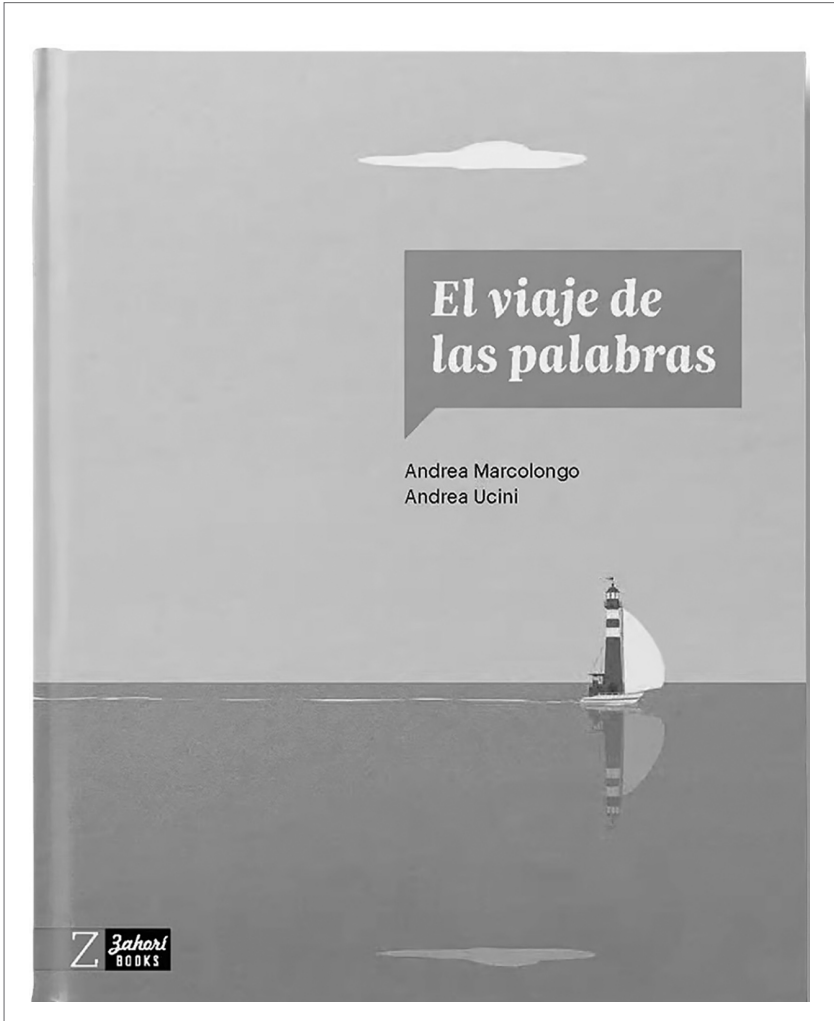


Figura 3. Cubierta *El viaje de las palabras* (2022).

Fuente: Zahori Books.

ecología

Alemán:
Ökologie

Búlgaro:
екологѝя

Catalán:
ecologia

Checo:
ekologie

Croata:
ekologija

Danés:
økologi

Esloveno:
ekologija

Estonio:
ökoloogia

Francés:
écologie

Húngaro:
ökológia

Inglés:
ecology

Italiano:
ecologia

Lituano:
ekologija

Nerlandés:
ecologie

Noruego:
økologi

Portugués:
ecologia

Rumano:
ecologie

Ruso:
экологиѝя

Turco:
ekoloji

Ucraniano:
екологѝя

Un mito de la Antigua Grecia nos cuenta el ciclo de las cuatro estaciones. Un día, mientras recogía flores, Perséfone, hija de Zeus y de Deméter, la diosa de la agricultura, fue secuestrada por Hades, el dios del inframundo, que estaba enamorado de ella. La madre, enloquecida de dolor, no cesaba de desesperarse y terminó abandonando sus tareas, condenando a la Tierra a una triste escasez. Fue Zeus quien resolvió la situación exigiendo a Perséfone que pasara seis meses del año en la Tierra con su madre Deméter, que desde entonces son la primavera y el verano, y otros seis meses debajo de esta, en el inframundo (reino subterráneo de los muertos), que son el otoño y el invierno.

Son muchas las historias que nos cuentan que nuestra Tierra es algo precioso, valioso, con su ritmo de estaciones y su clima a la vez delicado y perfecto. Y único: no existe un planeta de reserva. La palabra **ecología** lo demuestra con total claridad. Su origen nos lleva al griego antiguo, donde **oikos** era «casa» y **lógos**, «discurso científico», «pensamiento». La **ecología** —palabra creada hace solo 150 años por el brillante biólogo y filósofo alemán Ernst Haeckel— es por tanto la ciencia que estudia la relación entre los organismos y el mundo que los rodea. En otras palabras: la **ecología** es la ciencia que se ocupa de nosotros y de nuestra forma de habitar la única casa que poseemos, nuestro planeta.

Desde entonces, la palabra **ecología** ha entrado a formar parte de todos los idiomas del mundo, porque el planeta la necesitaba con una urgencia desesperada. Si **economía** —término que deriva de la misma raíz, pero con el añadido **nómos**, «ley»— es la ciencia que se ocupa de la administración de los bienes y del patrimonio de nuestra «casa», la palabra **ecología** nos recuerda sobre todo que no habrá más riquezas que administrar ni recursos que explotar si esa misma casa se quema y muere. El peligro real es volver a caer bajo tierra y experimentar —como contaba el antiguo mito griego— el infierno de primera mano en compañía de Hades y Perséfone.

GRIEGO οἶκος (/oikos/) (casa) + λόγος (/lógos/) (discurso científico)	}	ALEMÁN Ökologie (ciencia que estudia la relación entre los organismos y lo que los rodea)	>	ecología
---	---	---	---	-----------------

Figura 4. Doble página *El viaje de las palabras* (2022).

Fuente: Zahori Books.

(Continuada)

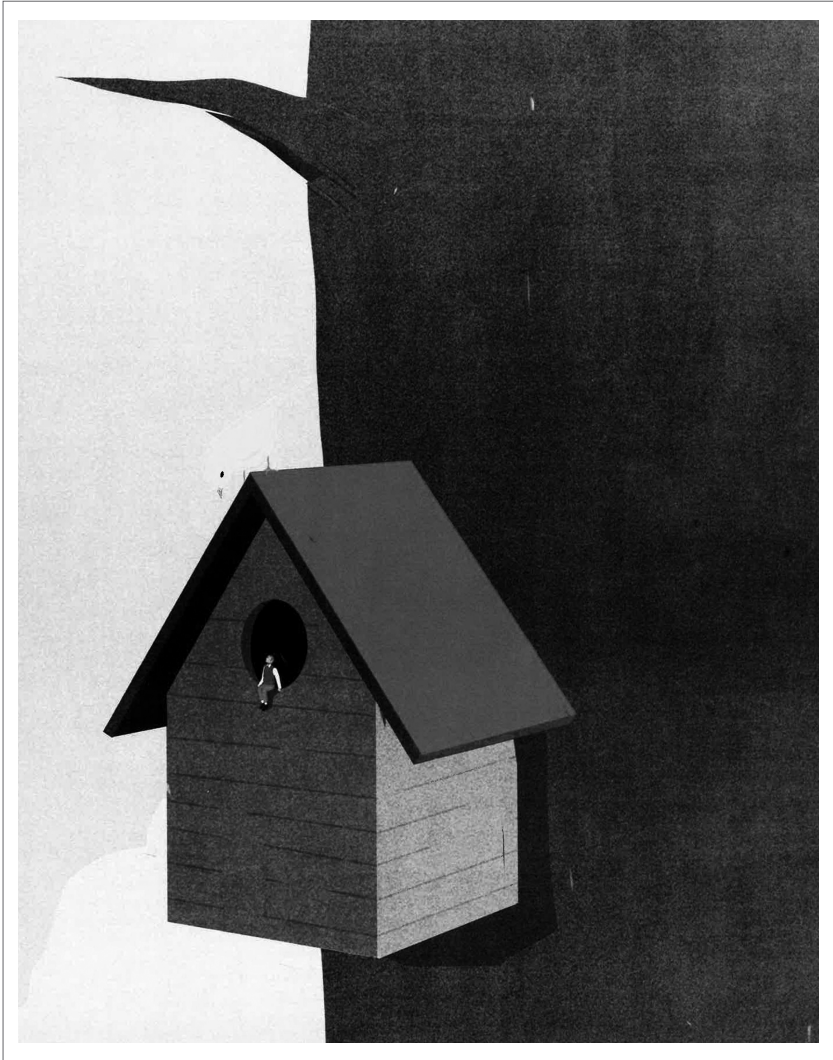


Figura 4. (Continuada)

La obra se organiza en tres partes: prólogo de la escritora sobre su comprensión del lenguaje como expresión de una cultura y en constante movimiento de acuerdo a los cambios socioculturales y lingüísticos; seguidamente, se presentan los 25 términos a doble página sin un orden alfabético ni étimo o por raíz, y las páginas finales del libro presentan un glosario sobre las lenguas indoeuropeas y un árbol lingüístico. En cuanto a la selección de las palabras, Marcolongo explica en varias entrevistas difundidas en plataformas digitales (*El Salto*, 19/05/2021; *El País*, 24/04/2024; *Heraldo de Aragón*, 28/03/2022 –entre otros–) y en el web de la editorial, que se trata de conceptos necesarios para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y reflexivos. De este modo, vocablos como “lengua, leer, paciencia, odio, respeto, amor, femenino, ecología, algoritmo, migrante” –entre otros– conforman el corpus del libro, que se dispone de manera aleatoria y, en consecuencia, se propicia una lectura selectiva y fragmentaria de la obra (Taberner, 2022b).

Cada doble página se compone de cinco elementos que aportan ritmo a la obra: el concepto, en armonía con el diseño de la cubierta, se enmarca en un bocadillo rojo; un glosario con la traducción de la palabra a otras lenguas (alemán, eslovaco, sueco, noruego, rumano, ruso, finés o ucraniano, entre otras); un mapa conceptual que esquematiza el origen y la evolución del término; el texto verbal; por último, la ilustración, sin marcos ni encuadres, que acoge a todos los elementos en el espacio de la doble página (Figura 4).

Los textos se caracterizan por el empleo de estrategias narrativas y expositivas con un lenguaje sencillo y el predominio de alusiones a narraciones clásicas. A modo de ejemplo, en la entrada a *ecología* se comienza con el mito clásico de las cuatro estaciones en virtud de concienciar al lectorado de los relatos creados por la humanidad para valorar y apreciar nuestro planeta. El discurso sigue con la explicación etimológica del término: “Su origen nos lleva al griego antiguo, donde *oikos* era ‘casa’ y *lógos*, ‘discurso científico’, ‘pensamiento’. La ecología –palabra creada hace solo 150 años por el brillante biólogo y filósofo alemán Ernst Haeckel”. La voz narrativa se sirve de conectores verbales para reformular la definición clásica y así facilitar la comprensión del lectorado: “En otras palabras: la ecología es la ciencia que se ocupa de nosotros y de nuestra forma de habitar la única casa que poseemos, nuestro planeta”. Esta dimensión enunciativa incluye el posicionamiento de la escritora en el texto en la medida que argumenta la necesidad de las palabras seleccionadas para la formación de una ciudadanía responsable: “la palabra

ecología ha entrado a formar parte de todos los idiomas del mundo, porque el planeta la necesitaba con una urgencia desesperada”. Por otra parte, en el texto se utilizan facilitadores tipográficos que dotan de legibilidad al texto y captan la atención del lectorado.

Por su parte, la ilustración complementa al texto (Van der Linden, 2015), recrea de manera visual la semántica de la palabra y, así, aporta una dimensión connotativa y provocativa que permite al receptor detenerse a leer el mensaje de la imagen y construir un sentido desde la evocación (Figura 5). Se trata de ilustraciones conceptuales, irónicas y de gran tamaño que ocupan la doble página, sugieren una lectura metafórica del término, apelan a los sentidos del lectorado y, en consecuencia, suponen una reflexión sobre la metáfora visual de la palabra en la comprensión de la realidad. En este sentido, el ilustrador en una entrevista decía: “Me gusta que la gente se estremezca por el silencio”. Así, sirva como ejemplo la doble página de *migrante* (Figura 5).

Esta obra nos conduce a las teorías de Taylor (2017) con relación a la naturaleza del individuo como “animal de lenguaje”, “somos esencialmente lingüísticos”. Cada doble página supone una oportunidad de ampliar las maneras de nombrar y comprender el mundo mientras se juega interpretando la propuesta gráfica.

5.2. *Lenguas del mundo* (Inclán y Negrescolor, 2023): un atlas ecológico de lenguas y culturas

Lenguas del mundo, editado por Litera Libros en tapa dura con formato de libro ilustrado (24 x 32 cm), es un proyecto que nace del editor, Juan Romero: “el origen de la idea del libro es mía es mía y surge dentro de los libros de no ficción que hacemos, personalmente me parece apasionante todo el mundo de las lenguas, una forma maravillosa de acercarse a la diversidad, de tomar consciencia de lo diverso que es el mundo y conociendo la diversidad es más fácil respetarla, interesarse desde la curiosidad” (entrevista a Juan Romero).¹ En este sentido, el editor resaltaba la intención de hacer un libro que reflejase la diversidad de personas y lugares y, para ello, compartió esta inquietud con el escritor Inclán, quién decidió escribir los textos: “Paco Inclán es profesor de español y muchas de las cosas que cuenta las ha ido compartiendo con alumnos suyos que vienen de África, Irán, de cualquier lugar del mundo”

¹ Entrevista realizada a Juan Romero, editor de Litera Libros (08/03/2024).

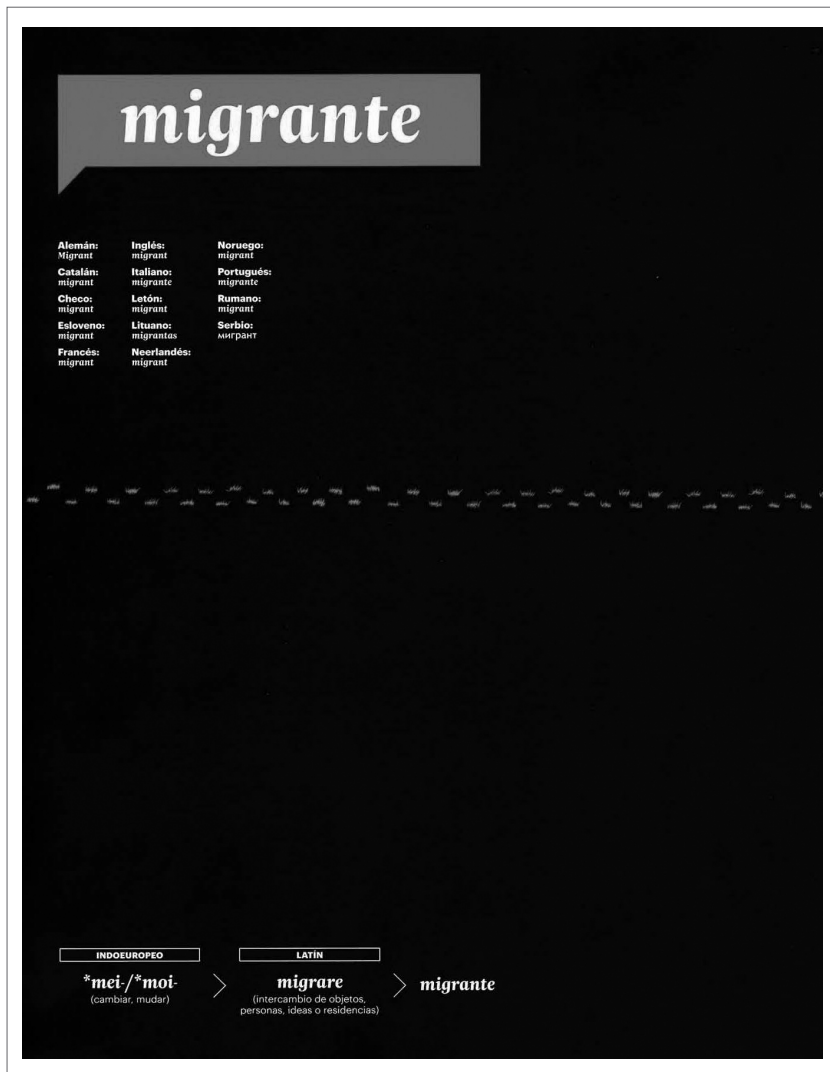


Figura 5. Doble página *El viaje de las palabras* (2022).
 Fuente: Zahori Books.

(Continuada)

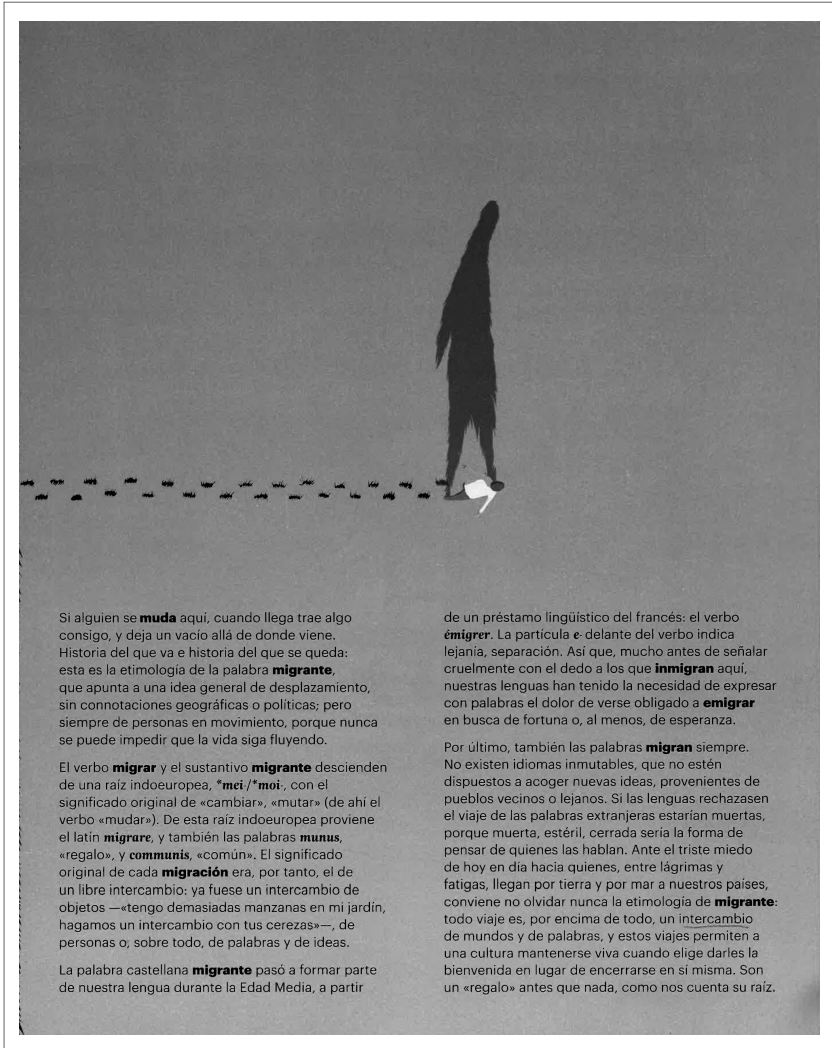


Figura 5. (Continuada)

(entrevista a Juan Romero). En las páginas finales del libro se aporta una biodata de los autores que permite dotar de fiabilidad a la información contenida y también se explicita el interés y compromiso de ambos por las lenguas. Inclán es coordinador del programa Poliglotía del Instituto de Arte Moderno de Valencia, imparte cursos de español a migrantes y refugiados y “asegura haber intentado aprender más de diez idiomas, entre ellos el euskera, el náhuatl y la lengua de signos irlandesa” (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 62). Por su parte, Negrescolor es un ilustrador de reconocido prestigio internacional y sobre su abanico lingüístico se dice que “su lengua materna es el catalán, chapurrea y entiende el inglés, se defiende con el portugués y puede leer algo de francés e italiano. Le gustaría aprender árabe” (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 63). Por tanto, estas breves biografías muestran la identidad y motivación lingüística y multicultural de los autores.

El libro consta de 63 páginas, que se estructuran en tres partes: primero, los mapas de los siete continentes a doble página precedidos por la proyección cartográfica del continente a modo de mapa Dymaxion en aras de ubicar al lectorado en el globo terráqueo. Esta representación se acompaña con un texto introductorio sobre generalidades, que se caracteriza por el predominio de frases sencillas con tono humorístico y estrategias discursivas para captar la atención del lectorado: “En Asia también se celebra el mayor festival religioso del mundo: el Kumbh Mela, que reúne a millones de hindúes a orillas del río Ganges. Pero no todo es grande en Asia. Los japoneses tienen los bonsáis, árboles en miniatura” (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 21). Los mapas ilustrados, sin contorno, se extienden en las dobles páginas sobre fondo blanco y en el interior se ilustran personajes en movimiento que destacan por el cromatismo, la expresividad simulando conversaciones y el esquematismo en las representaciones de símbolos próximos al dibujo del pictograma. En este sentido, el editor señalaba que Negrescolor “hace un trabajo sobre las lenguas, la comunicación, reflexiona sobre el mundo de las lenguas pero no ilustra cada píldora informativa, puedes leer los textos o leer las ilustraciones” (entrevista a Juan Romero). Así, se infiere, de acuerdo con Van der Linden (2015), una relación disyuntiva entre ilustración y texto. Se trata de discursos paralelos : los textos aportan una información concreta y curiosa sobre una lengua, por ejemplo: “El luganda es una lengua que se habla en la región Buganda de la República de Uganda”, (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 19) y, por su parte, las ilustraciones invitan a fijarse en los detalles en aras de descifrar su sentido y estimulan el pensamiento del lectorado. A este respecto, el ilustrador aporta

ritmo al libro con el uso redundante de seis colores: negro, blanco, azul, fucsia, verde, rojo y naranja. Cada color conforma el fondo del mapa de un continente (en la Figura 6, este continente sería África).



Figura 6. Doble página de *Lenguas del mundo* (2023).

Fuente: Litera Libros.

(Continuada)



Figura 6. (Continuada)

Sin embargo, la parte central del libro se compone de doce textos narrativos sobre curiosidades específicas de una lengua, cultura o personaje con ilustraciones de gran tamaño en la doble página: “Los pirahã son un pueblo que vive en el interior de la selva del Amazonas. Están muy aislados, aunque, claro, para ellos los aislados seremos nosotros. Los pirahã solo hablan su lengua materna a la que llaman *xapaitiño*” (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 55). En este caso, la ilustración complementa al texto (Van der Linden, 2015). Se trata de escenas ilustradas, dinámicas, dibujos sin contorno y armónicos en el uso recurrente de las formas y los colores que aportan una lectura sugerente (Figura 7).



Figura 7. Doble página de *Lenguas del mundo* (2023).
Fuente: Litera Libros.

(Continuada)



Figura 7. (Continuada)

La tercera parte, “algarabía de palabras” (Figura 8), recoge en tres dobles páginas un diccionario ilustrado de palabras en diferentes alfabetos (chino, japonés, griego, latín). De este modo, el lectorado puede descubrir las diversas maneras de nombrar el mundo, contrastar escrituras y ampliar sus conocimientos sobre conceptos de una manera lúdica y humorística: “Si quieres decirle a alguien ‘Puedo perdonarte una ofensa una vez, puedo perdonártela dos veces, pero no podré perdonártela tres veces’, puedes resumir diciéndole *ilunga*, una palabra de la lengua chiluba que significa todo eso. Se habla en la República Democrática del Congo” (Inclán y Negrescolor, 2023, p. 55).

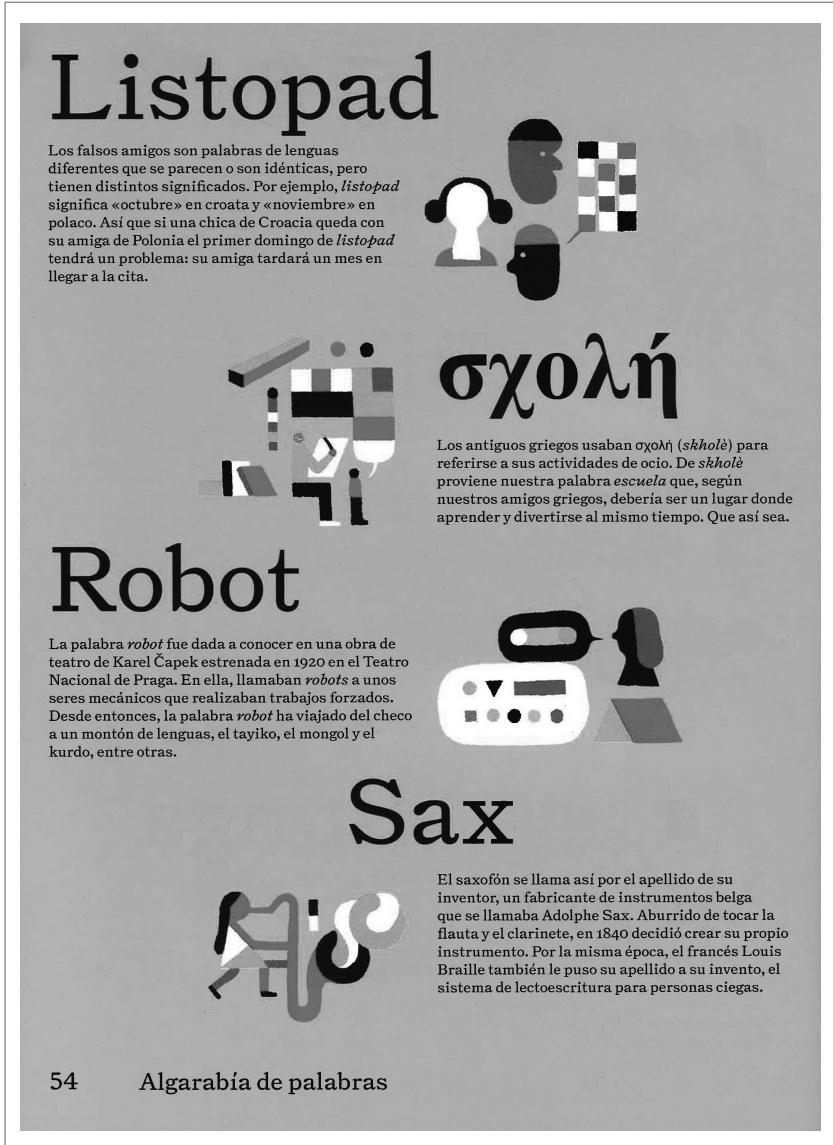


Figura 8. Doble página de *Lenguas del mundo* (2023).

Fuente: Litera Libros.

(Continuada)



Figura 8. (Continuada)

El libro propicia una lectura selectiva, de modo que el lectorado puede decidir qué parte quiere leer y, asimismo “se infiere la lectura hipertextual que conduce al lector curioso a buscar información más allá del libro” (Tabernero, 2022b, p. 56). En este sentido, la obra ofrece un rico abanico de posibilidades para expandir los conocimientos del lectorado en contextos analógicos y digitales.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis realizado, las dos obras muestran un discurso híbrido (Tabernero, 2022b) que busca estimular la captación del lectorado por la diversidad lingüística y cultural que conforma nuestro mundo desde la experiencia de la lectura eferente y estética (Rosenblatt, 2002). A este respecto, convendría diseñar una propuesta didáctica para el aula en aras de conocer y explorar su recepción. Para ello, se podrían tomar como referencia los estudios de Cristóbal et al. (2023) y Muela-Bermejo y Laborda (2023), que han indagado sobre las respuestas lectoras de libros de no ficción.

El viaje de las palabras propicia la reflexión metalingüística e interlingüística, por tanto, podría ser una lectura abordada en el aula desde la intercomprensión entre lenguas de una misma familia y el despertar de las lenguas (Consejo de Europa, 2013). La obra muestra la interpretación personal de los autores sobre la importancia de las lenguas y culturas en la construcción de identidades, en las maneras de mirar el mundo para forjar una ciudadanía democrática. Para ello, las ilustraciones aportan sutileza y poesía e incitan al lectorado a detenerse para mirar, reflexionar e interpretar la metáfora visual que se propone. Así, el libro trasgrede la visión denotativa del tradicional diccionario etimológico y se aproxima al lectorado del siglo XXI.

En esta línea, *Lenguas del mundo* supone un atlas integrador y ecológico de las lenguas de la humanidad, se visibilizan las diversas maneras lingüísticas y culturales de habitar el mundo a través de cápsulas informativas sobre cada continente y, por otra parte, con textos narrativos que relatan curiosidades específicas de una determinada lengua y cultura. A este respecto, el cromatismo y la expresividad de las ilustraciones otorgan al libro ritmo y la superación de estereotipos culturales, en la medida que Negrescolor ilustra su propia concepción de las diferentes formas de comunicación entre las

personas a través de imágenes conceptuales, posibilitando, así, la interpretación del lectorado.

Además, son lecturas que pueden ayudar en la acogida de alumnado procedente de otros países ya que se pueden sentir identificados en los textos, así como compartir sus culturas en el microcosmos del aula. En este sentido, la pluralidad de estudiantes supone una oportunidad para reconocer y promover la competencia plurilingüe desde los principios de “equidad, respeto y calidad, que tienen en cuenta la ósmosis entre la escuela y su contexto socio-cultural” (Cambra, 2021, p.171). Por tanto, se trata de libros de no ficción que expresan una visión holística de las lenguas y culturas del mundo, permiten ampliar la comprensión del lectorado sobre la multiculturalidad y, por ende, contribuyen a la construcción de identidades plurilingües.

7. REFERENCIAS

- Atinuke y Feddag, M. (2019). *¡Esto es África! País a país*. Barcelona: Planeta.
- Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (2023). *Informe sobre el desarrollo mundial 2023: Migrantes, refugiados y sociedades*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1941-4>
- Baron, N. (2021). *How we read now. Strategic choices for print, screen, and audio*. New York: Oxford University Press.
- Brami, M. y Daisay, K. (2017). *El mundo es mi casa*. Barcelona: Zahoribooks.
- Calvo, V., Del Moral, C. y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje y Textos*, 54, 55–65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>
- Cambra, M. (2021). Coda. En: Palou, J. y Fons, M. *La competencia plurilingüe en la escuela* (pp. 171–172). Barcelona: Octaedro.
- Cardozo, N. (2023). *Origen*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Carter, B. (2001). *Libros de información. Del placer de saber al placer de leer*. Venezuela: Banco del Libro.
- Cenoz, J. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

- Colón-Castillo, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetepepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1–15. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepé.2021.i23.2201>
- Consejo de Europa (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villar, E. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en educación primaria. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 8.1, 17 -43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Dieter, B. y Mólck-Tassel, B. (2022). *Nosotras, las personas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Frances-Sanders, E. (2016). *Lost in translation*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Frances-Sanders, E. (2017). *Lost in translation again*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo
- Goga, N.; Iversen, S. H.; Teigland, A. S. (eds.) (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks Theoretical and analytical approaches*. Oslo: Scandinavian University. Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-01>
- González-Yunis, O. (2011). *Los libros informativos: una guía para transformar el placer de leer en saber*. Caracas: Banco del Libro.
- Grilli, G. (ed.) (2020). *Non-fiction picturebooks. Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Pisa: Edizioni ETS.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Hugonnier, B. (2023). Por unas normas educativas universales de multiculturalidad y multilingüismo. En: Del-Olmo-Ibáñez, M. T., Medina Beltrán, M. F. y Villarrubia Zúñiga, M. S. *Retos en el sistema educativo ante la*

- multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria* (pp. 31–35). Barcelona: Octaedro.
- Hundscheil, A., Razinkas, S., Backmann, J. y Hoegl, M. (2022). The effects of diversity on creativity: a literature review and synthesis. *Applied Psychology*, 71 (4), 1598–1634. Portico. <https://doi.org/10.1111/apps.12365>
- Inclán, P. y Negrescolor, J. (2023). *Lenguas del mundo*. Barcelona: Litera libros.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos: paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Lemus, R., Reig, A. y Santacruz, L. (2023). La competencia plurilingüe en el aula. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 100, 21–26.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Llompert, J. (2021). Lenguas, migraciones y escuela. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94, 30–35.
- Marcolongo, A. y Ucini, A. (2022). *El viaje de las palabras*. Barcelona: Zahori Books
- Martín-Rojo, L. y Pujolar J. (coords.) (2020). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Moore, E., Llompert, J. (2019). De la didáctica de les llengües a la didáctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57- 65. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>
- Muela-Bermejo, D. y Laborda-Casamián, P. (2023). Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 340–358. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17426>
- Nogués, M., Calvo, V. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de El libro de los saludos, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 43–54. <https://doi.org/10.5209/dill.80090>
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Olmo-Ibáñez, M. T., Medina Beltrán, M. F. y Villarrubia Zúñiga, M. S. (coord.) (2023). *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Octaedro.

- Pena Presas, M., Senís Fernández, J., y Del Moral Barrigüete, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7–38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional «BOE» núm. 52, de 02 de marzo de 2022. BOE-A-2022-3296.
- Romero-Oliva, M., Heredia, H., Trigo, E. y Romero, C. (2022). Claves para caracterizar un libro de no ficción. En: Tabernero, R. *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 73–94). Barcelona. Graó.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sampériz Hernández, M.; Tabernero Sala, R.; Colón Castillo, M. J.; Manrique Gil, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73–90.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Squilloni, A. y Capdevilla, O. (2020). *El libro de los saludos*. Barcelona: A buen paso.
- Tabernero, R. (coord.) (2022a). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Graó.
- Tabernero, R. (2022b). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En Tabernero, R. *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45–69). Barcelona: Graó.
- Tabernero, R. y Colón, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Tabernero, R. y Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre*. V. 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Tabernero, R. y Nogués, M. P. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 298–319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Taylor, Ch. (2017). *Animal de lenguaje. Hacia una visión integral de la capacidad humana de lenguaje*. Madrid: RIALP.

- Tuckermann, A. y Shulz, T. (2016). *Todo el mundo*. Barcelona: Takatuka.
- UNESCO (2009). *Investing in cultural diversity and and Intercultural Dialogue*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755>
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*.
Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO -Diálogo intercultural.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Caracas: Ekaré

Promoción de la competencia intercultural en el aula a través de narrativas multimodales

Francisco Antonio Martínez-Carratalá y Mónica Ruiz-Bañuls†*

RESUMEN:

El desarrollo de la competencia intercultural promueve una mirada que supera la visión etnocéntrica en el proceso educativo y en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura ofrece un espacio para reflexionar sobre el componente sociocultural y multimodal en el aula. En este sentido, la aproximación literaria al imaginario de tradición oral de los relatos prehispánicos permite el reconocimiento del legado narrativo que muchas veces queda ensombrecido por la visión historicista de la conquista y nos permite ampliar el canon escolar de lecturas con propuestas de América Latina. El objetivo de este estudio es analizar el discurso multimodal de dos libros-álbum que recuperan narraciones procedentes de la tradición oral a partir de cuentos etiológicos vinculados a la creación del mundo mesoamericano. El análisis de contenido del corpus se articula a partir del estudio de las relaciones intermodales entre los modos lingüísticos y semióticos para subrayar la importancia de estas narrativas en el ámbito escolar. Se concluye con la necesidad de incluir este tipo de lecturas en las primeras etapas educativas para promover una apertura del canon escolar de lecturas desde propuestas literarias de gran calidad estético-literaria que permiten el diálogo intercultural con el rico patrimonio prehispánico.

Palabras clave: álbum ilustrado; mitología prehispánica; interculturalidad; canon; alfabetización visual

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La promoción intercultural a través de la educación literaria

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria (Gobierno de España,

* Universidad de Alicante
franciscoantonio.martinez@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-0587-5063>

† Universidad de Alicante
monica.ruiz@ua.es
<http://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

2022) hace hincapié en el “desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado” (p. 81). La presencia de la interculturalidad como un elemento rector dentro de la nueva ley educativa conlleva una necesaria reflexión en torno a este concepto. Como subrayan diversos investigadores (Giménez, 2003; Castro-Suárez, 2019; Munita y Margallo, 2019; Portador y Solórzano, 2022), la interculturalidad promueve la conexión entre culturas, la multidireccionalidad entre valores y tradiciones para el enriquecimiento mutuo, el cambio de perspectiva para solucionar problemas y el diálogo entre los agentes que se relacionan.

De este modo, podemos afirmar que las propuestas interculturales “se reconocen a través de la tolerancia y relación recíproca, reconociendo lo que la otra cultura aporta” (Portador y Solórzano, 2022, p. 79). Sin embargo, como ha señalado Bermúdez-Martínez en diversos trabajos (2010, 2014, 2018), el objetivo de una educación literaria intercultural no reside únicamente en el texto literario, sino en la creación de un lector multicultural. Aunque la amplísima oferta disponible en los catálogos de lectura actuales supone una cierta moda en la que no siempre prima la calidad literaria y artística, en realidad proponer una educación literaria intercultural supone “indagar en las estrategias de mediación y en los criterios de selección, mucho más que en la anécdota multicultural de los argumentos” (Ezpeleta, 2013, p. 379). Estas lecturas, sobre todo la que se produce al otro lado del Atlántico, toma diferentes tradiciones para la confección de una voz propia, que, esencialmente, es el alma de la literatura intercultural; trascendiendo cualquier limitación temática del concepto, lo cual es especialmente notable en el caso de la literatura infantil y juvenil, donde puede desdibujar las fronteras de lo que entendemos por “literatura” (Bermúdez-Martínez, 2018; Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena, 2023).

Por todo ello, consideramos que “la didáctica de la literatura puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso” (Ibarra, 2008, p. 337). Como señalan Encabo et al. (2019), “la hibridación y la sociedad posmoderna nos obligan a hablar de la imperante necesidad de una pluralidad de voces y de una diversidad de imaginarios en la formación literaria de nuestro alumnado” (p. 207). Redescubrir a través de los textos nuevos territorios posibles de la lectura, no solo es una estrategia didáctica “capaz de disolver las contradicciones que nos plantean los métodos historicistas o las literaturas nacionales, de

estrechas miras, sino un imperativo ético en esta sociedad que vislumbramos en el horizonte y que nos ha tocado vivir” (García y Martos, 2021, p. 200).

En definitiva, consideramos que la inclusión en el canon de lecturas escolar de obras que recreen imaginarios culturales y literarios transatlánticos será una apuesta esencial para el desarrollo de la “conciencia intercultural del alumnado” reclamada en el nuevo diseño curricular. En nuestra opinión, resulta imprescindible que los/as niños/as y jóvenes españoles/as conozcan las principales obras literarias de América Latina y no únicamente los clásicos de filiación europea para ampliar sus horizontes lectores. No solo la unidad idiomática justifica nuestro planteamiento, sino también la necesidad de formar personas lectoras que diseñen y entiendan desde otro lugar una literatura que crece y se expande a nivel internacional y que proporciona una mirada crítica que completa su formación literaria y humanística. Solamente desde una mirada plural, “la enseñanza de la literatura abandonará el techo académico y desempeñará un protagonismo esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso que abarca múltiples imaginarios en un mundo multicultural” (Ibarra y Ballester, 2018, p. 37).

1.2. Características discursivas y sociales del libro-álbum como narrativa multimodal

El libro-álbum es un tipo de narrativa visual que se estructura a partir de la relación solidaria e interdependiente (Bader, 1976) de los modos visuales y lingüísticos (donde el texto puede presentarse de manera implícita o explícita). Dentro del modo visual se integran diferentes elementos como son la secuencialidad con la que se organiza la información (Santiago-Ruiz, 2021), la gramática que emplea el modo visual (Painter et al., 2013; Moya-Guijarro, 2014; Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos, 2024) y la importancia de la materialidad del propio libro como objeto (Ramos, 2017; Taberner-Sala, 2019; Veyerer-Alaca, 2019). Todos estos elementos se conjugan para que el discurso de sus creadores establezca un espacio interpretativo para quien lee (Beauvais, 2015; Bajour, 2016) con su bagaje literario, personal y cultural.

El mercado editorial en torno a la LIJ en América Latina está en expansión. Guijarro contabilizó, para el 2020, “una treintena de editoriales especializadas en Argentina, cuarenta en Colombia, treinta y cinco en México, y diecisiete en Chile, así como numerosas librerías dedicadas a este género” (2021, p. 119).

No hay duda de que en la actualidad, las editoriales transatlánticas son un referente al alza y con proyección internacional. Cabe destacar la labor desde México con el Fondo de Cultura Económica y sus diferentes colecciones y premios para libros-álbum (como la colección *A la orilla del viento*) y poesía infantil, los reconocimientos en ferias internacionales de la labor de Ediciones Tecolote, El Naranjo y Alboroto. También han sido galardonadas en la Feria de Bolonia las editoriales chilenas Amanuta y CalibroscoPIO, las colombianas con Tragaluz Editores y Cataplum o la argentina Limonero. Un panorama donde destacan las iniciativas de las delegaciones de la IBBY (Organización Internacional para el Libro Juvenil), el Banco del Libro de Venezuela y diferentes congresos para dar voz a la investigación en el ámbito de la literatura infantil. Además, la dimensión artística del libro-álbum muestra la riqueza de un panorama donde sus creadores combinan la faceta de creación del texto e imagen como son Isol (Premio *Astrid Lindgren* en 2013), Paloma Valdivia (finalista Premio Andersen en 2024), Mariana Alcántara, Yael Frankel, Issa Watanabe, Juan Palomino y Andrés López (muchos de estos nombres han tenido obras premiadas y traducidas a nivel internacional) para la creación de obras destinadas a un público sin edad. Dentro de la oferta editorial, en los últimos años también proliferan obras que recuperan la simbología prehispánica con diversas estrategias de aproximación al imaginario cultural prehispánico, como la recuperación de palabras del náhuatl en *El berrinche de Moctezuma* (Gómez-Benet, 2022), la recuperación del patrimonio artístico en *Mi papá es un Tlacuilo* (Siemens, 2021) o la ampliación lingüística en *Inti Sol Killa Lina* (Chirif y Montes, 2022) a modo de narrativa que combina el diseño con la de un diccionario visual en dos lenguas: castellano y quechua.

Esta discursiva del libro-álbum permite la ampliación de la educación literaria a partir del reconocimiento de la naturaleza multimodal de la comunicación y precisa del reconocimiento de la importancia de los postulados pedagógicos que promovían el New London Group (1996) a partir de la pedagogía de la “multiliteracidad”. Estas características del libro-álbum como texto multimodal permite la consideración de diferentes dimensiones de interpretación de sus narrativas desde diferentes dimensiones como indica Serafini (2010): estructural, perceptual/composicional e ideológica. Es en esta última dimensión, la ideológica, donde se tiene en cuenta la importancia del análisis histórico y sociocultural representado en estas obras y donde resulta esencial el reconocimiento desde el ámbito académico y formativo para

profundizar en la comprensión de un texto que se articula a partir del diseño de un mensaje con una intención estética y artística. En esta hibridación discursiva del libro-álbum, que encuentra puntos de interés con los estudios literarios, artísticos y semióticos (Serafini y Reid, 2022), la diversidad de presentaciones y experimentación con el diseño se expanden desde sus variadas temáticas que reflejan la diversidad sociocultural, con un especial interés por los procesos migratorios o acontecimientos históricos como las dictaduras. Estas temáticas son recurrentes en el libro-álbum de América Latina y su discurso se construye a partir de una poética silenciosa donde el espacio de indeterminación se teje cuidadosamente para ampliar la experiencia lectora como un acontecimiento artístico y cívico (Tabernero-Sala, 2023).

Asimismo, la educación literaria del futuro profesorado en las aulas universitarias debe ampliar el conocimiento sobre las características comunicativas de los textos multimodales, siendo el libro-álbum uno de los soportes destacados desde las primeras etapas educativas (desde educación infantil hasta educación secundaria) como demuestran diferentes investigaciones relacionadas con el reconocimiento de sus características discursivas (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018), la importancia de la alfabetización visual (Gomes-Franco-e-Silva, 2019; Martínez-Carratalá et al., 2024) o la promoción de la argumentación multimodal a partir de este tipo de obras (Martínez-Carratalá y Miras, 2023). Todos estos componentes artísticos, literarios y semióticos se articulan en la lectura de un libro-álbum como un “evento” multimodal (Serafini, 2023) donde las narrativas reflejan y establecen diferentes niveles de significación con quien lee para establecer una función ideacional (representación de la realidad), interpersonal y composicional (por la coherencia de su mensaje dentro de un contexto social determinado). Por este motivo, el libro-álbum es un recurso que suscita un gran interés desde el ámbito didáctico y literario al conectar con la representación cultural desde la recuperación de relatos vinculados a una comunidad o cultura para ampliar su discurso literario desde las aportaciones artísticas y semióticas del modo visual en la construcción de sus mensajes.

2. OBJETIVOS

En el contexto legislativo actual, el currículo que propone la LOMLOE (Gobierno de España, 2020) tiene entre sus principios la importancia de

promover una ciudadanía crítica con capacidad para reconocer la importancia de la sostenibilidad, el desarrollo de competencias cívicas para la comprensión internacional y la educación intercultural. La lectura es otro de los ejes fundamentales y dentro del área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se debe contribuir a la formación crítica en un contexto donde los mensajes multimodales se integran dentro del desarrollo competencial en comunicación lingüística. El carácter transversal e interdisciplinar del currículo se alinea con el objetivo de este estudio que es analizar el discurso multimodal de dos libros-álbum que recuperan narraciones, expresiones artísticas y mitos prehispánicos para facilitar un espacio de diálogo y reconocimiento de otras culturas que favorezcan la apertura del canon escolar de lecturas.

3. METODOLOGÍA

El diseño del estudio se realiza a partir del análisis de contenido de un corpus seleccionado de dos libros-álbum que cuentan con las ilustraciones del ilustrador mexicano, Juan Palomino. Pese a que se han mencionado otros títulos en el marco teórico, se opta por dotar de coherencia a la investigación limitando el corpus a dos obras que se centran específicamente en la adaptación de dos relatos de la tradición oral vinculada a la mitología prehispánica. En este sentido, la aproximación al análisis se vinculará a la importancia de la aplicación de los criterios estético-literarios de Amo (2003) referidos a las dimensiones lingüísticas, literarias e iconográficas. En esta última dimensión, iconográfica, se prestará atención a la relación entre texto e imagen (Nikolajeva y Scott, 2001) y la función informativa de los peritextos sobre el origen de estas narraciones.

La primera obra seleccionada es *Antes del primer día* (Palomino, 2017), un tipo de narración de la tradición oral que, tal y como Colomer et al. (2018) clasifican, se encuentra dentro de los “cuentos etiológicos” cuyas historias se vinculan a la creación del mundo. Esta obra nace del galardón recibido por el artista mexicano en la Feria Internacional de Bolonia en 2016, donde sus ilustraciones fueron galardonadas con el Premio Internacional de Ilustración. Cabe destacar que, además de este reconocimiento, la trayectoria de Juan Palomino (México, 1984) como autor/ilustrador cuenta con diferentes galardones como, por ejemplo, la cuarta edición del Catálogo Iberoamericano de Ilustración o en la Feria Internacional de Bolonia en 2021 al mejor libro

en la categoría de Poesía con *Cajita de fósforos: antología de poemas sin rima* (Córdova, 2020).

La segunda obra, *Los hijos del sol* (2023), se construye a partir de la adaptación libre de la poeta y narradora Micaela Chirif de la leyenda fundacional de la ciudad del Cusco e ilustrada por Juan Palomino. La escritora peruana cuenta asimismo con una trayectoria destacada en el ámbito literario de América Latina donde ha recibido galardones tan importantes como el “Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños y Niñas” en 2019 por *El mar* (2020) y cuyas ilustraciones fueron realizadas por los mexicanos Armando Fonseca, Amanda Mijangos y Juan Palomino. Con este último, también ha publicado el álbum *Una canción que no conozco* (2020) y en 2024 recibieron el Premio de la Fundación Cuatrogatos al incluir la obra *Los hijos del sol* entre los veinte álbumes destacados en su catálogo.

En último término, se prestará atención a las características semióticas de ambas obras relacionadas con su composición visual: secuencialidad, estilo de los dibujos y las funciones interpersonales (focalización, distancia social y actitud) siguiendo a Painter et al. (2013) y Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos (2024). De este modo, el análisis contemplará las características literarias, artísticas y semióticas para completar el análisis del discurso multimodal, así como la relación de estos símbolos con su función social de representación. Asimismo, el análisis de las obras seleccionadas contribuirá al conocimiento del imaginario cultural y literario de América Latina, potenciando la competencia intercultural del alumnado (Ruiz-Bañuls et al. 2023).

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Análisis del libro-álbum *Antes del primer día*

La narrativa del álbum *Antes del primer día* (2017) se basa en una adaptación del relato *La creación del mundo* contenido dentro del *Popol Vuh*, que es el libro que recopila diferentes relatos de la cultura maya k'iche', como advierte el peritexto final de la obra. Este volumen sirve como obra donde se preservan la identidad cultural de muchas de las narraciones orales después de la conquista española. La estrategia de Juan Palomino para construir su discurso multimodal se basa en la simplificación del texto para dejar que las ilustraciones se relacionen complementariamente y ofrezca un espacio interpretativo

a quien lee. Hay elementos propios de los cuentos de la tradición oral que se mantienen intactos, como el uso de la tercera persona, así como la indefinición espacial y temporal de los acontecimientos. La estructura narrativa sigue el esquema clásico ternario con una situación inicial donde se explica que Tepeu y Gucumtaz (el creador y el formador) debían crear al hombre. Las ilustraciones en esta parte inicial se basan en la creación de una textura que rompa con la oscuridad y contraste con el momento de la creación y se emplee simbología como un ojo para representar a una deidad o entidad de orden superior al humano. Para reforzar semióticamente la narración en tercera persona, se emplean imágenes de oferta donde quien lee se ubica contemplando a los personajes representados y no se establece un contacto visual. Asimismo, la distancia social con quien lee, determinada por el tipo de plano, utiliza la progresión de planos generales (mayor alejamiento) hasta planos más cercanos para adentrar visualmente la lectura de manera dinámica y reducir la distancia proxémica con sus personajes.

La narrativa se desarrolla a partir de los diferentes actos de creación: los accidentes geográficos para darles un lugar donde vivir o la fauna para que ejerzan como guardianes de los hombres. De esta manera, se replica el esquema clásico de tres intentos por parte de los dioses creadores para crear al hombre: primero, de barro; después, de madera; finalmente, de masa de maíz. Estas diferentes creaciones establecen distintas opciones visuales como, por ejemplo, uno de los grandes hombres de barro establece contacto visual directo para demandar la atención y fomentar la empatía de quien lee, al igual que con el hombre de masa de maíz (también su sangre). Resulta significativo en el imaginario cultural que el maíz sea el cereal de la creación del hombre (donde el café representa el regalo de los dioses) dada su importancia en la dieta alimenticia en países como Guatemala y México. El conflicto se plantea cuando estos hombres de maíz poseían una inteligencia y visión que se podía equiparar con la de los dioses y estos, para no sentirse amenazados, a través de Corazón del Cielo nublaron su mirada para no ver más allá de aquello que les rodeaba. Así, se articula una metáfora visual mediante el empleo del primer plano del hombre y estableciendo contacto visual con quien lee y que observa cómo su pupila tiene reflejada una constelación para representar su capacidad de alcanzar una cosmovisión.

El relato en su parte final opta por el empleo de la primera persona del plural para incluir dicha enseñanza de la creación y la explicación de que,

según ese relato, seamos de maíz. Los peritextos finales, con la ampliación de la fuente del relato se acompañan metafóricamente con un hombre cuya cabeza ha florecido, aunque esa flor tiene más relación con un girasol. El estilo de los dibujos y el color acompañan a esta narrativa que entiende con precisión las diferentes capacidades discursivas de ambos modos (lingüístico y visual) para ofrecer un espacio de construcción de significados durante su lectura. Adicionalmente, se incluye como epitexto virtual un código QR con un enlace a la plataforma *Vimeo* donde el autor narra el proceso de creación de la obra, así como algunas de las decisiones artísticas durante el proceso artístico.

4.2. Análisis del libro-álbum *Los hijos del sol*

La recuperación de *Los hijos del sol* (2023) se centra, de nuevo, en una adaptación libre de la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo para la fundación de la capital de la civilización inca (principalmente Perú, aunque también se extendió en partes de Argentina, Bolivia, Chile o Ecuador), la ciudad del Cusco, y donde el sol representa a la deidad superior. En este caso, los peritextos informativos se ubican en la portada inicial, dejando que la simbología cultural se plasme en la continuidad de la cubierta y contracubierta del álbum y la presencia predominante de los rayos del sol. Asimismo, la narratividad del álbum sigue en las guardas que se inician con unas pisadas que conducen hacia la primera ilustración de la obra (de nuevo, se emplea la doble página en toda la narrativa) y en sus guardas finales muestra el asentamiento de un grupo humano alrededor del río (siendo el sol y el agua dos elementos centrales en la narración).

En cuanto al estilo de los dibujos también se aprecia una evolución en las ilustraciones de Juan Palomino, donde el blanco tiene una mayor presencia y el contraste con el negro lo representa el azul del agua (la fuente de la vida y la búsqueda de un hogar), junto a los tonos cálidos (en el abanico entre el rojo y el amarillo) para representar la luz con el sol (y sus diferentes tonalidades) marcando las dificultades de su travesía (los puntos críticos con las tonalidades sombrías y oscuras). La adaptación de Micaela Chirif es mucho más extensa narrativamente y la opción de Juan Palomino es optar por una mayor abstracción en las formas y un mayor simbolismo para que quien lee tenga un espacio para la construcción de significados de una narrativa visual que opta por la evocación más que la plasmación del mensaje lingüístico. De

nuevo, se encuentran los rasgos literarios de los cuentos de la tradición oral (indeterminación temporal), el empleo del narrador omnisciente y con la alteración de que los personajes sí que tienen un nombre que les identifica: los hermanos Manco Cápac y Mama Ocllo. Estos son hijos del sol que, curioso por verse reflejado en el agua, acabó creándolos con la espuma resultante de una chispa que cayó en el lago Titicaca. Al contrario que en el relato anterior, las leyendas se caracterizan por una mayor profundización en la descripción de espacios geográficos determinados como signo distintivo de su vinculación cultural con un territorio determinado.

Los dos hermanos son representados con un estilo que recuerda las pinturas rupestres y la fauna que les rodea evoca el mismo estilo para componer visualmente un relato relacionado con el nacimiento de una antigua civilización. El conflicto narrativo se articula a partir de la prueba impuesta por el Sol como era la fundación de una ciudad en un valle donde el bastón que les proporciona pueda hundirse sin problema (en contraste con la orografía rocosa de las montañas). Esta misión tiene a los hermanos de líderes que llevarán al resto de personas nacidas de esa chispa por un sendero donde no abandonan al río como recordatorio de su origen y procedencia. El texto de Micaela Chirif utiliza diferentes recursos que promueven la vinculación y el conocimiento de la fauna del territorio (enumerando a los cuyes, vizcachas, vicuñas o los guanacos) y con el empleo de metáforas para explicar el mundo (como que la tierra es gorda como una sandía), las repeticiones y la dimensión sensorial del terreno: sus olores, sonidos o los colores de la tierra y el cielo.

A medida que la travesía de los hermanos avanza, el conflicto se articula por la pérdida del sendero del río y la necesidad de atravesar las montañas, que Juan Palomino representa con manchas y texturas oscuras y con el sol anunciando el ocaso (desde el anaranjado a la oscuridad de la noche). El conflicto central se muestra con la pérdida del cauce del río que se ha secado y donde sienten que su misión no será fructífera (incapaces de hundir la vara en ninguna de las superficies donde lo intentaron). En ese punto narrativo, aparece la compasión del grupo hacia los dos hermanos y la siguiente secuencia opta, de manera silente, por representar ese sentimiento mediante una espiral esférica donde Manco Cápac y Mama Ocllo se encuentran envueltos por el resto de la humanidad. La resolución se encuentra en la siguiente ilustración que recupera los colores azulados, amarillentos y rojizos (el cielo, los rayos

del sol) con la llegada al cerro Huanacure donde fundaron el Cusco y, a la postre, capital de la civilización Inca.

La situación final se determina por la brevedad y la transformación del territorio donde la naturaleza, los cultivos y el río rodea las casas. Se concluye con la explicación cultural de que, en los Andes, desde aquel día se hacen ceremonias en honor al sol que, gráficamente, se representa con un gran corro de personas que forman su silueta como símbolo de gratitud a su creador. En esta narrativa, el uso minimalista de la ilustración se fundamenta en una mayor representación simbólica de una narrativa que se vincula a su territorio más que a sus personajes. Por este motivo, su estilo prescinde de opciones de identificación de sus personajes (siluetas sin rasgos identificables) y potencia visualmente un aspecto esencial de la leyenda: la importancia de la travesía y la contemplación del espacio interpretado metafóricamente.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era presentar un análisis del discurso multimodal de dos libros-álbum que representan dos narraciones vinculadas a la tradición oral prehispánica. En primer lugar, estas dos obras han permitido la aproximación a un imaginario que puede favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en el aula mediante el reconocimiento de sus símbolos, la ampliación del vocabulario y tradiciones de otras culturas, así como la comparación de este tipo de relatos como una constante en la construcción de la identidad cultural de una comunidad. Más relevante resulta el potencial educativo de analizar los diferentes elementos que presentan similitudes entre diversas culturas como es la necesidad de emplear la narrativa para dar respuesta literaria a muchos de los interrogantes que se han planteado las diferentes civilizaciones para explicar el mundo en el que viven.

Igualmente, el análisis literario, artístico y semiótico ha revelado la calidad discursiva y multimodal del libro-álbum para representar visualmente dichas historias que nacen de la tradición oral. En este sentido, el libro-álbum muestra la capacidad para transmitir con un alto grado de precisión estética la simbología de unos relatos que no deben perderse en el transcurrir intergeneracional por la interferencia de otros medios y narrativas dispersas en diferentes soportes y plataformas. En el caso de Juan Palomino, sus ilustraciones y decisiones en el diseño de las dos obras

muestran la capacidad de narratividad de la imagen que no es un mero acompañante, sino un modo de comunicación que emplea una gramática compleja. Por este motivo, el énfasis de este estudio se ha puesto en la aplicación de criterios de selección literaria como los de Amo (2003) y el análisis artístico y semiótico (Painter et al., 2013; Moya-Guijarro, 2014; Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos, 2024) de ambas obras, así como la relación de interdependencia entre ambos modos.

Finalmente, se subraya la necesidad de formar desde el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura al futuro profesorado para desarrollar conocimientos que superen la jerarquía del texto e incluyendo la dimensión multimodal en los programas formativos (Martínez-Carratalá et al., 2024), así como la apertura hacia una pedagogía de la multiliteracidad como proponían hace casi tres décadas el New London Group (1996). En este sentido, la investigación también toma como prospectiva la continuación del análisis de narrativas multimodales hispanoamericanas para ampliar el canon de lecturas en el aula que fomenten la competencia intercultural del alumnado (Llorens et al, 2022; Ruiz-Bañuls et al., 2023). Una línea de investigación que apuesta por concienciar al futuro docente de la necesidad de descolonizar la literatura infantil y juvenil que forma parte del actual currículum escolar, de desestandarizar una literatura viva que crece, para poder de este modo forjar al lector del siglo XXI para que sea capaz de alzar su mirada a nuevos imaginarios transnacionales, proponiendo una educación literaria renovada, crítica, intercultural que sirva «para ayudar así a conciliar las distintas culturas, a zurrir tradición y modernidad, y a dar voz y visibilidad a todos los excluidos a lo largo de la recepción literaria» (García y Martos, 2021, p. 200).

6. REFERENCIAS

- Amo, J. M. de. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio: la construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: time and power in children's literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bermúdez-Martínez, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana y educación intercultural: perspectivas de lectura. En J. Herrera, M. Abril y C.A. Perdomo (Eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 126–138). La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Bermúdez-Martínez, M. (2014). Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En M. Bermúdez y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 66–83). Barcelona: Octaedro.
- Bermúdez-Martínez, M. (2018). Educación literaria y literatura multicultural: una propuesta didáctica desde la enseñanza diversificada. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 57–78). Barcelona: Octaedro.
- Bermúdez-Martínez, M. e Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341
- Castro-Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 87–104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Chirif, M. (2020). *El mar* (A. Fonseca, A. Mijangos, y J. Palomino, Ilus.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chirif, M. (2020). *Una canción que no conozco* (J. Palomino, Ilus.). Pontevedra: Kalandraka.
- Chirif, M. (2023). *Los hijos del sol* (J. Palomino, Ilus.). Pontevedra: Kalandraka.
- Chirif, M., y Montes, Y. (2022). *Inti Sol Killa Luna* (A. Fonseca, y A. Mijangos, Ilus.). Lima: Planeta Junior.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Córdova, A. (2020). *Cajita de fósforos: antología de poemas sin rima* (J. Palomino, Ilus.). Barcelona: Ekaré.
- Encabo, E., Hernández, L. y Sánchez, G (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 199–212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>

- García, G., y Martos, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca e Ibarra-Rius, N. (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183–201). Madrid: Narcea.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11–20.
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020. de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. de 3 de mayo. de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30>
- Gobierno de España. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 48–58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Gómez-Benet, N. (2022). *El berrinche de Moctezuma* (S. Solís, Ilus.). Barcelona: Ekaré.
- Guijarro, D. (2021). Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo trasnacional. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23, 247–263. <https://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94896>
- Ibarra, N. (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En E. Martos (Ed.), *Lectura de los espacios y espacios de lectura*. (pp. 326–344). Brasil: Passo Fundo.
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20, 35–54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Llorens, R.F., Ruiz-Bañuls, M., y Rovira-Collado, J. (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora*. Madrid: Visor Libros.
- Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M. del-R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil. *Tejuelo*, 27, 81–118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Carratalá, F. A., y Cañamares-Torrijos, C. (2024). Las relaciones interpersonales y parasociales en las *Frog Stories* de Mercer Mayer: un análisis semiótico multimodal. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353885>
- Martínez-Carratalá, F. A., y Miras, S. (2023). Promoción de la argumentación multimodal mediante álbumes sin palabras en la formación docente. En M. T. Caro-Valverde, J. M. de Amo Sánchez Fortún y M. T. Martín-Sánchez (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 197–213). Berna: Peter Lang.
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children: a systemic functional approach*. Sheffield: Equinox.
- Munita, F., y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154–170. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58825>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Painter, C., Martin, J., y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Sheffield: Equinox.
- Palomino, J. (2017). *Antes del primer día*. Madrid: SM.
- Portador, T. y Solórzano, O. (2022). Génesis, evolución y debate sobre el multiculturalismo e interculturalismo. *Revista Peruana De Antropología*, 7(11), 29–37.
- Ramos, A. M. (Ed.). (2017). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S., y Llorens-García, R.F. (Eds.). (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. Madrid: McGraw-Hill.

- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85–104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Serafini, F. (2023). How multimodality matters in children's literature scholarship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(3), 245–256. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00046-2>
- Serafini, F., y Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1177/147035722111069623>
- Siemens, S. (2021). *Mi papá es un Tlacuilo* (A. Mijangos, Ilus.). General Pueyrredón, Argentina: Lecturita Ediciones.
- Tabernero-Sala, R. (Ed.). (2019). *El objeto libro en el universo infantil*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tabernero-Sala, R. (2023). Contar la infancia desde Latinoamérica: la «poética del silencio» en las obras para niños. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras, y R. F. Llorens-García (Eds.), *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 253–276). Madrid: Aula Magna-McGraw-Hill.
- Veryeri-Alaca, I. (2019). Materiality in picturebooks: An introduction. *Libri et Liberi*, 8(2), 243–255. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.8.2.8>

Literatura infantil y juvenil para leer interculturalmente y con igualdad de género

Concepción Francos Maldonado y Aída Bárbara Parrales Rodríguez†*

RESUMEN:

En el marco de la didáctica de la literatura infantil y juvenil (LIJ) es necesario abordar cuestiones como el género y la interculturalidad para construir una ciudadanía igualitaria, democrática e intercultural. La lectura literaria puede contribuir a que quien lee reflexione y transite por las diferentes pertenencias identitarias, lingüísticas... Igualmente, facilita la observación y la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas y propicia la negociación de significados. Los objetivos del presente trabajo son 1) contribuir a visibilizar a las mujeres y sus legados en la cultura escolar; 2) dar a conocer personajes femeninos de obras LIJ relacionados con la diversidad cultural, las migraciones, la interculturalidad; 3) establecer relaciones entre Educación literaria, interculturalidad, género. En primer lugar se señalan claves teóricas relativas a la igualdad y la interculturalidad en el contexto de la Educación literaria y en el currículo establecido por la LOMLOE, así como implicaciones didácticas de la LIJ en estos campos. A continuación, se recoge una selección de lecturas para abordar interculturalidad y el género. Finalmente se concluye que la LIJ puede promover la construcción de sociedades más interculturales e igualitarias si se construye un canon literario abierto a la multiculturalidad y a la perspectiva de género.

Palabras clave: educación literaria; interculturalidad; género; lectura; literatura infantil y juvenil

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo comienza planteando una revisión de claves teóricas relativas a la igualdad de género y la interculturalidad en el contexto de la Educación Literaria y en el currículo establecido por la Ley Orgánica

* Universidad de Oviedo
francosconcepcion@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0003-4425-5251>

† Universidad de Oviedo
parralesaida@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0002-3856-2426>

3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Igualmente, se tienen en cuenta las implicaciones didácticas de la literatura infantil y juvenil [LIJ], considerando tanto textos como imágenes, puesto que la imagen es facilitadora, a través de la mediación lectora, del avance en retos interpretativos. Tras recoger los objetivos y la metodología se propone una selección de lecturas que aúnan aspectos para abordar la interculturalidad y el género. Finalmente, se plantea cómo un itinerario de lecturas como las seleccionadas puede contribuir a la igualdad de género y a la construcción de sociedades más interculturales.

1.1. Interculturalidad e igualdad de género a través de la LIJ

La presencia de diversidad cultural y de alumnado de procedencias geográficas diversas en nuestras aulas posibilita el encuentro de personas con miradas y necesidades diferentes, e invita al intercambio de perspectivas múltiples. Para que esto sea así se requiere un enfoque intercultural que cuestione el etnocentrismo y busque erradicar el racismo, las desigualdades, los estereotipos y prejuicios por cuestiones étnicas que inferiorizan y discriminan. Este enfoque promueve el respeto a la diferencia y la construcción de identidades múltiples.

Asimismo, es preciso seguir cuestionando el androcentrismo y abordando la igualdad de género. Si tenemos en cuenta que la palabra *género* se refiere a una construcción social, “al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo femenino o masculino” (Colás, 2007, p. 152), podríamos decir que esta concepción, aunque con matices, atraviesa todas las culturas, como también señala esta autora “está presente, profundamente enraizado en la identidad de todas las culturas y etnias. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial” (Colás, 2006a, p. 34). A lo señalado por esta autora habría que añadir que es necesaria la interseccionalidad.

Como indica Aguilar (2013; 2020), para abordar la literatura infantil y juvenil desde el género, es necesario tener en cuenta diferentes ejes de análisis: la teoría educativa feminista, que proporciona una categoría social a través de los diferentes feminismos; y los estudios de mujeres, que proporcionan una categoría histórica que visibiliza las contribuciones de las mujeres en el discurso histórico y los estudios culturales, en los que el género se configura como una categoría política.

La lectura, y de modo particular la literaria, puede contribuir a que quien lee reflexione y transite por las diferentes pertenencias identitarias, lingüísticas, afectivas..., en lo personal y como parte integrante de sociedades diversas (Ballester e Ibarra, 2015). Igualmente, facilita la observación y la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, propicia el diálogo y la negociación de significados (Franco Maldonado, 2010; 2021) y favorece la exploración de numerosas posibilidades didácticas y estéticas.

La literatura, también la LIJ, pertenece a un contexto sociocultural determinado del que se va a impregnar y por tanto es portadora de modelos de hombres y de mujeres para la infancia, en muchas ocasiones con roles y estereotipos marcados.

Por otra parte, la LIJ invita a descubrir e imaginar mundos nuevos, personajes diversos, estimula a aprender de las diferencias, de otros puntos de vista, a situarse en la piel de otras personas, a desarrollar empatía. Así lo recogen diferentes autores y autoras, quienes indican que la LIJ y la Educación literaria implican, entre otras cuestiones, una educación estética, pero también ética (Chovancova, 2018; Lomas, 2023). Y como señala Pétit (2015), la LIJ y el acto de leer contribuyen a desmontar prejuicios y a crear un mundo más habitable. En esta línea también se encuentran las palabras de Sanjuán (2014), cuando defiende que la LIJ debe ser un modelo cultural para la infancia a la vez que fomenta el pensamiento crítico. Igualmente, Chovancova (2015), destaca que “la literatura es una esfera más desde la cual los humanos intentamos comprender el mundo circundante y a nosotros mismos y construir sentidos que nos ayuden a sobreponernos a los cambios” (Chovancova, 2015, p. 2).

Las obras literarias ofrecen, además, la posibilidad de plantear interrogantes sobre lo cotidiano, la diversidad cultural. En el marco de la didáctica de la literatura infantil y juvenil (DLIJ) es necesario abordar cuestiones como el género y la interculturalidad, desde la teoría y desde la práctica, para construir una ciudadanía más igualitaria, democrática e intercultural a través del desarrollo de una competencia lectora, literaria e intercultural críticas (Aguilar, 2013; Ballester e Ibarra, 2015; Bartolomé y Cabrera, 2003; Colomer, 2011; Jover, 2022; Lomas, 2004; Pétit, 2003; Rivera Jurado, 2021).

Por tanto, aunque es relevante el papel de la la LIJ para la construcción de la igualdad o la convivencia entre culturas, es preciso señalar que para lograrlo debe ir acompañada de otros elementos clave, como la mediación, el ambiente, el factor humano, el propio aprendizaje, etc. (Chovancova, 2015).

Se trata de “leer interculturalmente”, es decir, “de educar la mirada con que interpretamos los textos para, así, educar la mirada con que enfocamos la realidad” (Chovancova, 2018, p.124). Dicho de otro modo, es relevante propiciar diferentes perspectivas de interpretación compartidas.

Un elemento muy presente en la sociedad actual y en buena parte de publicaciones LIJ es la imagen, que puede ser una destacada herramienta que contribuya a que el alumnado comprenda e interprete la realidad. En la selección de libros que presentamos se recoge novela, libro álbum y novela gráfica y, salvo en un caso, en todas las obras está presente la imagen.

Diversos estudios abordan la relación que se establece entre lo verbal y lo visual en las narraciones de los libros álbum (Nodelman, 1988; Nikolajieva y Sacott, 2001; Gutiérrez García, 2002; Cañamares, 2006; Díaz Armas, 2008; García Gutierrez e Ibarra, 2009; Zaparaín y González, 2010; García Padrino, 2016; Cañamares y Moya, 2019 y 2020, entre otros). Una de las investigaciones más conocidas es la de Nikolajeva y Scott (2001), en la que establecen cinco categorías de relación intersemiótica: relaciones simétricas, de ampliación, complementarias, de contrapunto y contradictorias. Resultan también de interés las aportaciones de otras investigaciones por complementar la de estos autores. Así, Gutiérrez García (2002), ha analizado el aumento del uso de la doble página y considera que las razones se deben a diferentes criterios: estéticos, por adaptación a las exigencias de los escenarios en los que se desarrollan las historias, o a la relevancia de la segunda narrativa, para, así, llamar la atención de quien lee sobre una escena concreta.

Además, el currículo es uno de los elementos que debe seguir transformándose para incorporar de modo efectivo la interculturalidad y la igualdad de género. A continuación, observamos cómo contempla ambos temas la actual ley de educación en el área de Lengua y Literatura.

1.2. El currículo de Lengua castellana y literatura en la LOMLOE

El currículo establecido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE) busca como perfil de salida al final de la educación obligatoria que el alumnado haya desarrollado competencias clave para abordar los grandes retos del mundo actual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), posibilitar la inclusión, la equidad, el respeto a la diversidad y a la igualdad de género.

Y desde este enfoque competencial, nos detenemos en la comunicación lingüística, que se plantea con un papel destacado para el logro de esos retos si se considera que uno de sus objetivos es contribuir a formar personas que utilizan el lenguaje para actuar en sociedad (en el ámbito personal, público, profesional, educativo).

Como señalan los decretos 57/2022, de 5 de agosto, y 59/2022, de 30 de agosto que regulan, respectivamente, los currículos de educación primaria y de educación secundaria de Asturias (2022) “El elemento clave del currículo son las competencias específicas, que identifican qué queremos que haga el alumnado, cómo queremos que lo haga y para qué queremos que lo haga” (Decreto 57/2022, p. 88).

En el caso de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, la competencia específica 1 presta atención a la diversidad lingüística del mundo y de España, así como a las lenguas del alumnado, como fuente de riqueza cultural, para la reflexión interlingüística y la identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios lingüísticos. La competencia 10 pone el foco en las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática y en el uso ético del lenguaje. Por tanto, ambas contribuyen al respeto a la diversidad y, asimismo, a la construcción de interculturalidad. La competencia 1 señala:

Competencia específica 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural (Decreto 57/2022, p. 179).

Varias competencias específicas se ocupan de la comprensión y de la producción de textos diversos, y las competencias específicas 7 y 8 se refieren a la educación literaria, tanto en educación primaria como en educación secundaria. La competencia específica 7 se centra en la lectura para crear identidad lectora, basando la lectura en un recorrido que parte de textos cercanos al “horizonte lector” (Jover, 2022) del alumnado hacia lecturas y obras más complejas. Se sugiere una lectura acompañada, estableciendo una planificación de estrategias que propicien el gusto por la lectura y por su dimensión social.

Así, la competencia específica 7 indica:

Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social (Decreto 57/2022, p. 98)

La competencia específica 8 invita al tránsito de la experiencia lectora personal y acompañada a un repertorio más amplio y autónomo, a percatarse de algunos universales temáticos en diferentes épocas y contextos culturales, a establecer relaciones entre los textos orales, escritos, multimodales, y al disfrute de la lectura.

En educación primaria la competencia específica 8 propone:

Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria (Decreto 57/2022, p. 99).

Por tanto, en ese acompañamiento en la lectura se busca, en palabras de Pétit “que los jóvenes sean un poco más sujetos de su propia vida” (Pétit, 2003, p. 18).

Otro de los elementos del currículo son los saberes básicos, entendidos como conocimientos, destrezas y actitudes. Se organizan en bloques: a) Las lenguas y sus hablantes; b) Comunicación, c) Educación literaria, d) Reflexión sobre la lengua, que se deben organizar y llevar a cabo a través de las competencias específicas y de las situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje vinculan los retos del siglo XXI con las competencias específicas y con los saberes y suponen la puesta en práctica mediante proyectos, secuencias didácticas, etc.

Los criterios de evaluación inciden en múltiples aspectos como la escucha activa, el uso no discriminatorio del lenguaje y la eliminación de estereotipos; el desarrollo de estrategias metacognitivas y colaborativas; en la lectura de textos variados de la literatura infantil universal y de diversidad de autoras y autores y en diferentes soportes.

La LOMLOE promueve trabajar la igualdad a lo largo de todas las etapas educativas. El área de Lengua castellana y Literatura propone que las prácticas comunicativas fomenten la igualdad desde una perspectiva de género,

presten atención al reconocimiento de mujeres escritoras, promuevan el espíritu crítico y las capacidades comunicativas sin estereotipos sexistas.

2. OBJETIVOS

Con esta propuesta se buscan los siguientes objetivos:

- 1) Dar a conocer obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) relacionadas con la diversidad cultural, las migraciones, la interculturalidad, y con personajes femeninos como protagonistas.
- 2) Señalar estereotipos en las obras seleccionadas para superarlos o mostrar modelos que fomenten la equidad, la igualdad de género, la no discriminación y la interculturalidad.
- 3) Fomentar la competencia intercultural a través de la lectura.
- 4) Destacar el papel de la Educación Literaria, en la construcción de sociedades más interculturales y con igualdad de género.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una selección de ocho obras de LIJ de género narrativo (novela, álbum ilustrado y novela gráfica). Predominan obras en las que la imagen está presente, si bien una de las novelas, *Laila* (Karouch, 2004), no tiene ilustraciones.

Están escritas originalmente en castellano o traducidas a esta lengua. En algún caso incorpora alguna palabra en otra lengua no alfabética, como es el caso de *Me llamo Yoon*, (Recorvits, 2003), con el nombre de la protagonista escrito en coreano.

Para seleccionar la muestra se realizó una búsqueda por bibliotecas públicas y universitarias, editoriales especializadas en obras de LIJ (Kalandraka, Juventud, Ekaré,...), entre páginas especializadas de asociaciones de lectura (ANILIJ, CEPLI...), grupos de investigación (ELCIS, GRETEL...). Asimismo, se tuvieron en cuenta características de obras LIJ sobre estas temáticas y/o género mencionadas en trabajos científicos.

La selección de obras se plantea aplicando los siguientes criterios:

- Que sean obras adecuadas para un público que se encuentre cursando tercer ciclo de educación primaria.

- De temática relacionada con el género y con la diversidad cultural o la interculturalidad.
- Situadas en diferentes contextos culturales y geográficos del mundo.
- Que presenten culturas coexistentes.
- De autoría femenina de modo prioritario y con personajes femeninos, bien como modelos positivos o como modelos para someter a crítica.

Además, se realiza un primer acercamiento a la lectura de las imágenes. Para ello consideramos de interés seleccionar algunos criterios de observación basados, especialmente, en la relación intersemiótica señalada por Nikolajeva y Scott, (2001), y el uso de la doble página o página simple, analizado por Gutiérrez García (2002), como elemento de gran incidencia para la construcción del significado de la ilustración y del relato de la obra.

Las obras han sido analizadas teniendo en cuenta: 1) el argumento, 2) cuestiones relacionadas con la diversidad cultural, 3) la interculturalidad, 4) el género y 5) las imágenes.

4. PROPUESTA DE OBRAS SELECCIONADAS

Las sociedades actuales presentan una coexistencia de soportes de lectura digitales e impresos (Encabo, Hernández, Sánchez, 2019), por lo que existe una tendencia a la lectura híbrida. Así, tal como señalan Taberero et al. (2020) en cuanto a los hábitos de lectura y consumo de información de adolescentes, existe una tendencia generalizada a “La concepción de un lector no pasivo, todo lo contrario, insuflado por el sentir activista, del que consume y produce [...], le impiden la lectura pausada, ordenada y lineal, que, por ejemplo, nos exige un libro tradicional” (Taberero et al., 2020, p. 32).

Como se ha señalado, con las obras seleccionadas, se ha intentado que muestren una perspectiva intercultural y desde la mirada de las mujeres para construir igualdad de género e interculturalidad. Una de las obras, *Me llamo Yoon*, como señalaremos más adelante, no reúne la perspectiva de género de modo significativo, pero se ha mantenido por su valioso mensaje intercultural.

Para la intervención didáctica, se ha considerado de interés recordar algunas cuestiones que resultan relevantes, entre otras: tener en cuenta que tanto la persona autora, como la lectora y la mediadora de la lectura pertenecen a un contexto sociocultural, y en ocasiones, podría no ser el

mismo para cada una de ellas, asunto que incide en la interpretación y comprensión de lo leído.

Asimismo, es necesario tener presentes los aspectos explícitos e implícitos que inciden en la interpretación de la obra, hecho que también puede ocurrir con las variables lingüísticas. Estos factores son fundamentales para la persona mediadora de la lectura, quien ha de posibilitar el diálogo con el público destinatario, propiciando andamiajes entre sus saberes y los nuevos y la creación de sentido.

Incidimos en estas consideraciones para la práctica didáctica retomando lo señalado por Colomer (2011), quien destaca el papel de la persona mediadora, su forma de suscitar el diálogo a través de la discusión compartida ayuda a la interpretación. Asimismo, debe realizar preguntas que inviten a la inferencia y de modo colaborativo para hacer surgir elementos referenciales e intertextuales que enriquecen la mirada de todo el grupo.

A continuación, presentamos las lecturas seleccionadas que recogen los planteamientos señalados en el apartado de metodología y que pretenden ser útiles para trabajarlas de modo compartido con todo el alumnado, también con el recién llegado que necesite afianzar la lengua de la escuela.

En la Tabla 5 se recoge una síntesis de los diferentes aspectos mencionados en relación a los libros de lectura elegidos.

Tabla 5. Obras LIJ, interculturalidad, género.

OBRA 1: <i>Un puñado de semillas</i> (2011) Venezuela
AUTORÍA: Hughes, Mónica. Ilustración: Luis Garay
IGUALDAD DE GÉNERO: Niña que rompe estereotipos
MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: América del Sur. Cultura del maíz
IMÁGENES: Personaje femenino protagonista. Ecos del arte del muralismo. Página simple
OBRA 2: <i>Letras al carbón</i> (2015) Colombia. Comunidad afrodescendiente
AUTORÍA: Vasco, Irene. Ilustración: Palomino, Juan Carlos
IGUALDAD DE GÉNERO: Chica dependiente por analfabetismo. Niña transitando a la independencia por alfabetización.
MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: El poder liberador de la lectura. Transcultural
IMÁGENES: Destacan los personajes femeninos. Naturaleza evocadora del contexto geográfico en el que se desarrolla. Doble página y página simple.

(Continuada)

Tabla 5. (Continuada)

OBRA 3: <i>Me llamo Yoon</i> (2003) Corea
AUTORÍA: Recorvits, Helen. Ilustración: Swiatkowska, Gabi IGUALDAD DE GÉNERO: Niña que vive un proceso migratorio. MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: Experiencia migratoria. Nueva lengua/cultura. Choque cultural IMÁGENES: Personaje femenino protagonista. Doble página y página simple
OBRA 4: <i>El piano oriental</i> (2015) Líbano/ Francia
AUTORÍA: Abirached, Zeina IGUALDAD DE GÉNERO: Chica que vive un proceso migratorio. MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: Experiencia migratoria. Nueva lengua/cultura. Choque/diálogo oriente-occidente IMÁGENES: Gran originalidad, en blanco sobre fondo negro. Especialmente expresivas las imágenes que recogen la sorpresa de la protagonista con la nueva lengua. Doble página y página simple.
OBRA 5 : <i>Madlenka</i> (2000) Nueva York/ República Checa
AUTORÍA: Sis, Peter IGUALDAD DE GÉNERO: Niña con una vivencia universal que teje hilo intercultural. MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: Articula el hilo intercultural en el barrio. Local/global. IMÁGENES: Presencia del personaje femenino como conductor de la historia. Doble página.
OBRA 6: <i>Laila</i> (2004) Marruecos
AUTORÍA: Karrass, Laila IGUALDAD DE GÉNERO: Niña que rompe estereotipos. Madre que vivencia estereotipos. MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: El conjugar de identidades, superar roles marcados de género y culturales. IMÁGENES: No cuenta con ilustraciones.
OBRA 7: <i>Alma y la isla</i> (2016) España/Gabón
AUTORÍA: Rodríguez, Mónica. Ilustración: García, Ester. IGUALDAD DE GÉNERO: Niña que vive experiencia migratoria. Estereotipos, reconocimiento cultural, amistad. MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: Estereotipos, reconocimiento cultural, amistad. IMÁGENES: Coloristas. Personaje femenino protagonista ocupa primeros planos, de cuerpo entero, ocupa toda la página. Página simple.

(Continuada)

Tabla 5. (Continuada)

OBRA 8: <i>Alma</i> (2021) España
AUTORÍA: Carmona, Sandra. Texto e ilustración.
IGUALDAD DE GÉNERO: Niña que sufre estereotipo sobre cultura gitana.
MULTICULTURALIDAD/INTERCULTURALIDAD: Estereotipos, identidad cultural, crítica al antigitanismo.
IMÁGENES: Personajes femeninos protagonistas. Diversidad física de personajes. Diferentes planos. Elementos simbólicos de la cultura romaní. Doble página y página simple

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos el argumento de cada obra seleccionada, junto con los aspectos que aporta para abordar el tema de género e interculturalidad, así como el papel de las imágenes.

Hughes, Mónica; Garay, Luis (Ilustrador) (2011) *Un puñado de semillas*. Ekaré.

- *Argumento.* La protagonista aprende con su abuela a sembrar maíz, fréjoles y ají. La abuela fallece, la niña se queda sola y el dueño de la tierra que cultivan le dice que tiene que marcharse. La niña se va a la ciudad y se queda a vivir con unos niños callejeros a quienes enseña a cultivar las semillas.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género.* Aunque aparece la marginalidad y la pobreza, la niña tiene fortaleza y, desde la autonomía y sobreponiéndose al dolor por la pérdida de su abuela y al rechazo del dueño de las tierras, toma decisiones para seguir adelante y consigue que la comunidad a la que se incorpora logre una vida mejor. Las semillas que porta la niña son características del cultivo y de la alimentación de América del Sur, donde transcurre la historia.

La obra posibilita la intertextualidad, trabajar elementos referenciales y la interdisciplinariedad a través de los alimentos presentes en la historia (el maíz, los fréjoles y el ají), que remite al viaje de diversos alimentos entre continentes a lo largo de la Historia. Contribuye a dar a conocer una cultura diferente a la del país de llegada.

- *Imágenes*. Ocupan una página simple en todos los casos y tienen la función de simetría con el texto. Unas veces el texto está en la página precedente y otras en la siguiente, pero no parece deberse a ninguna razón concreta. La protagonista está presente en todas las ilustraciones, ocupa un lugar destacado y siempre con el papel activo en la historia: recorre el camino a la ciudad sola, siembra semillas, enseña a los chicos a sembrar y comparte con ellos los frutos. El espacio de las escenas siempre es exterior, solo transcurre en el interior de una casa en una ocasión, en la que el dueño de las tierras le dice que tiene que marcharse, y complementa la descripción del texto «la casita de paredes pintadas y piso de tierra». Un elemento recurrente es la presencia de piedras en prácticamente todas las ilustraciones. Apoyan la narración de modo simbólico: en las escenas positivas aparecen como un pequeño muro sólido, aunque también aparece alguna piedra suelta; en las escenas en las que hay elementos negativos, el muro está desmoronado. Los aspectos estéticos de las imágenes evocan el muralismo de artistas de América Central y del Sur.

Vasco, Irene; Palomino, Juan Carlos (ilustrador). (2015) *Letras al carbón*. Juventud

- *Argumento*. Una de las chicas protagonista de la historia recibe cartas que no puede leer porque no sabe. Su hermana pequeña se empeña en aprender a leer para ayudarla a comprender las cartas y también la enseña a leer.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género*. Las protagonistas son personajes femeninos afrodescendientes contextualizadas a comienzos o mediados del siglo XX en Palenque¹, Colombia. El carbón era el material con el que escribían para alfabetizarse. El libro es el resultado de las historias de mujeres sobre su proceso de aprendizaje de la lectura, que fue recogiendo la autora (colombiana), en los talleres de alfabetización que ha impartido por el

¹ Los palenques eran los refugios de las personas esclavas que intentaban huir. ¿Tal vez un símil con el aprender a leer, la lectura, como espacio de libertad?

país. Palenque y el carbón como material de escritura son elementos referenciales de interés.

La niña protagonista representa un papel relevante de emancipación para sí misma y para la comunidad a través del poder de la lectura y de la escritura.

También aparecen los roles de género, por los que las mujeres estaban en los hogares y sin alfabetizar. Asimismo, asoma el estereotipo del amor romántico, un aspecto a trabajar desde una mirada crítica.

- *Imágenes*. Las mujeres protagonistas ocupan un lugar destacado en las imágenes. La obra cuenta con tres páginas simples y once páginas dobles. Las dos primeras páginas simples están en una página independiente, la última va acompañada de dos líneas de texto encima de la ilustración. La primera página simple está al inicio de la historia y tiene una función de complementariedad con el texto, que está en la página precedente y sintetiza lo que contará el relato. La segunda página simple también tiene relación complementaria con el texto, expresa cómo el comerciante propone a la protagonista enseñarle a leer. La última ilustración en página simple se presenta en un círculo al final del libro, podría interpretarse de modo simbólico: poner el foco de atención en la protagonista, que aparece con la misma ropa que en la primera ilustración, y con su hija, con quien habla en la primera escena. También sugiere el punto final de la historia, que es circular, comienza y finaliza del mismo modo. En las páginas dobles, la imagen presenta relación de complementariedad y se utiliza por criterio estético y de escenario simbólico. Así sucede en la doble página (no están numeradas) en la que la protagonista, su hermana y su madre, se encuentran en un espacio en el que el papel de periódico lleno de palabras es la pared y también configura la silueta de los alimentos. Las palabras escritas envuelven el alimento físico y el intelectual, están de fondo en el espacio, pero también son un muro, que hay que atravesar. En otra doble página, los personajes se sitúan en semicírculo en un espacio abierto que tiene en el suelo objetos y las palabras que los designan. En la escena, las dos hermanas enseñan a escribir, usando carbón, a otros vecinos.

Recorvits, Helen; Swiatkowska, Gabi (ilustradora). (2003). *Me llamo Yoon*. Juventud.

- *Argumento*. La protagonista es una niña coreana que se traslada con su familia a un país occidental y muestra la angustia que le provoca el nuevo contexto.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género*. Las cuestiones de género no son remarcables en la obra, que trata especialmente la interculturalidad, el encuentro con otra cultura. Muestra las dificultades de la protagonista con la nueva lengua, el choque con un contexto desconocido. Refleja las emociones que suscita romper con los vínculos del lugar de origen, y cómo aferrarse a su nombre propio y a su lengua, con sistema de escritura distinto al de la lengua del país de llegada, es una forma de autoafirmarse, de preservar su identidad.

Posibilita la reflexión sobre las emociones que implica el hecho migratorio. Al poner en contacto con otros alfabetos, crea conciencia sobre otras expresiones de escritura y culturales y la dificultad, también emocional, que puede suscitar el tránsito a una nueva lengua para comunicarse. La obra puede contribuir a dar a conocer una lengua distinta a la del país de llegada y a trabajar referentes diversos.

- *Imágenes*. Combina doble página y página simple. Cuenta con cinco dobles páginas y doce páginas simples. En estas últimas, cinco encuadres son de primer plano de la protagonista. La imagen tiene una relación de complementariedad con el texto, en el que refleja el rechazo de la protagonista a escribir su nombre en la nueva lengua, la dificultad para adaptarse al nuevo contexto, o bien la resolución del problema en la última imagen con un primer plano de la niña y su nombre escrito con alfabeto latino. Las dobles páginas también tienen una relación complementaria con el texto y dan relevancia a la escena, añaden metáforas. Por ejemplo, el deseo de “volar a otro lugar” cuando la protagonista dibuja un pájaro y en la doble página aparecen las sombras que proyectan los troncos de los árboles, que tienen el efecto de los barrotes de una jaula cuando el texto expresa “quería ser un pájaro. Volver a Corea volando”. Las imágenes manifiestan con gran expresividad la intensidad y la diversidad de emociones que vive a través del retrato, los primeros planos, el uso de la perspectiva, el cambio de tamaño y de color.

Abirached, Zeina. (2015). *El piano oriental*. Salamandra.

- *Argumento*. La protagonista relata el esfuerzo de su bisabuelo por crear un piano con formato occidental que permita tocar los cuartos de tono de las melodías orientales. A través de esa secuencia narrativa muestra también su experiencia migratoria del Líbano a Francia.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género*. La obra puede contribuir a la proyección de experiencias migratorias, a la vez que invita a la reflexión sobre lo que implica el encuentro con una nueva cultura y una nueva lengua: la desorientación identitaria en ciertos momentos, al ir tejiendo una nueva identidad, dinámica, construida por la compleja pertenencia lingüística y cultural y el piano como metáfora de diálogo armónico entre dos culturas. Propicia la búsqueda de puentes de conexión de diferentes cosmovisiones en interacción, y las posibilidades para construir interculturalidad.
- *Imágenes*. Esta novela gráfica cuenta con páginas simples y dobles páginas. Estas últimas siguen el criterio complementario, pues la imagen añade información al texto, especialmente, da relevancia a la escena de momentos o vivencias destacadas de la historia. Un ejemplo muy expresivo es la doble página en la que el bisabuelo presenta su piano. Se trata de una doble página con la imagen de las manos del bisabuelo sobre el piano que, a su vez, se abre y se despliega en otras cuatro dobles páginas que representan el piano que puede reproducir los sonidos de un piano oriental y occidental sobre el mismo teclado. Esos sonidos aparecen dibujados en las teclas y con las onomatopeyas. Igualmente ocurre en la doble página en la que representa el tejido de los dos idiomas de la protagonista desde niña: el árabe (materno) y el francés, mediante el alfabeto de las dos lenguas entremezclado y una frase que dice: «desde mi niñez tejo un idioma compuesto por dos hebras frágiles y valiosas». En las páginas simples hay una relación de complementariedad con el lenguaje musical presente en la obra y con los acontecimientos del nudo de la historia.

Otro elemento que vale la pena destacar es que utiliza únicamente los colores blanco y negro. Lo narrado por la autora y protagonista de la historia tiene fondo negro y en las escenas en las que relata la historia de su bisabuelo hay fondo blanco.

Sis, Peter. (2000). *Madlenka. Lumen.*

- *Argumento.* La protagonista es una niña a la que se le cae un diente y sale a las calles de su barrio para contarlo al vecindario, que es originario de diferentes países. A través de su periplo se pueden conocer aspectos de diversas culturas.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género.* La relación que podríamos establecer con la igualdad de género es el papel de la protagonista, que es quien establece los hilos de relaciones interculturales entre las diferentes personas de culturas diversas que viven en el barrio. Propicia el trabajo de encuentro entre lectura e interculturalidad, una lectura que requiere aunar el código visual y el textual
- *Imágenes.* Presenta cinco páginas dobles y el resto son páginas simples. Estas últimas comienzan la narración en las guardas a partir de un efecto *zoom* que lleva al lector del universo al barrio de una ciudad, al patio de un edificio y a una ventana del mismo en la que está la protagonista de la historia. El libro se cierra con un efecto *zoom* a la inversa, hacia el universo. En las páginas en las que se desarrolla la historia, las imágenes complementan el texto para expresar la dimensión local y global de las sociedades actuales, que se escenifica en el contexto de un barrio en el que, a través de juegos de *zoom* y de disposición de las imágenes, realiza un recorrido por rasgos particulares de diferentes culturas y por aspectos universales. La protagonista aparece en todas las páginas, y en cinco de las páginas simples ocupa todo el espacio. Las dobles páginas también complementan y amplían la narración del texto, se utilizan con criterio estético, añaden aspectos simbólicos, especialmente relacionados con tradiciones culturales.

Karrouch, Laila. (2004). *Laila. Planeta &Oxford*

- *Argumento.* La obra está basada en la biografía de la autora, quien a los ocho años dejó Marruecos y se trasladó a vivir a España con su familia.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género.* Aborda el encuentro entre culturas y la construcción de identidades (culturales, de género). La niña no quiere someterse a determinadas normas de

su cultura de origen que prohíben enseñar las piernas y, por lo tanto, no puede ponerse un pantalón corto para hacer deporte.

Realiza continuas referencias a su madre y a situaciones en las que está sometida a normas de su cultura que la limitan. En esa contraposición entre el acatamiento a las normas de la madre y la reivindicación de derechos de igualdad de la niña, se plasman las dificultades y procesos de reconstrucciones identitarias y de género, e invita a quienes no han sufrido el proceso migratorio a tomar conciencia de la complejidad del mismo. Ayuda a la exploración de la identidad personal y a ponerla en conexión con otras identidades, lo que contribuye a formar en ciudadanía global.

- *Imágenes*. No cuenta con ilustraciones.

Rodríguez, Mónica; García, Ester (ilustradora). (2016). *Alma y la isla*. Anaya.

- *Argumento*. Alma es una niña negra que llega a una isla como resultado de un naufragio. Llega sin su familia, por lo que es acogida por la familia de Otto. La relación entre Alma y Otto pasa del rechazo a la amistad.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género*. Se transita del rechazo a los elementos de descubrimiento y entendimiento, que se representa con la mediación de un amuleto, su magia, pero se explica que es solo una ayuda, como invitando a quien lee a la empatía y a actuar:

—No magia aquí—dijo señalando su trozo de amuleto—. Magia aquí.—Y puso su dedo en mi corazón—. Y aquí.—Lo llevé ahora hasta mi sien y lo apoyó con suavidad. Sonrió—. Amuleto solo ayuda (p. 101).

- *Imágenes*. Cuenta con doce ilustraciones en página simple y seis ilustraciones en página compartida con texto. Su función es de complementariedad al añadir algunos aspectos metafóricos al texto situado en varias páginas precedentes y posteriores a la imagen. Una imagen especial es la del amuleto (p. 41), ocupa una página con 4 líneas de texto; el cordón que lo sujeta se entrecruza enmarañado y con los cabos sueltos. En la parte inferior del mismo se sitúa la

silueta de la protagonista, sentada, y en la superior la del chico, Otto, de pie. El cordón representa una especie de laberinto que tendrán que recorrer hasta encontrarse, pues es un elemento presente como sutil hilo conductor de la relación entre Alma y Otto a lo largo de la narración: de la tensión inicial a la amistad final. Un hilo para tejer entendimiento y reconocimiento.

Las imágenes de Alma suelen ser de primer plano o de cuerpo entero y ocupan toda la página. Se presentan cargadas de símbolos (la gacela, el barco, el sol rojo en el lado del corazón...). Expresan sus emociones a través de su mirada o de la expresividad de su cuerpo.

Carmona, Sandra. (2021). *Alma. Altramuz.*

- *Argumento.* La protagonista, Alma, va contando el día a día de su vida y la vivencia de estereotipos por ser de etnia gitana, cuestión que comparte con personas de su entorno para encontrar respuesta al porqué del desprecio por parte de algunas personas.
- *Cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el género.* La protagonista es una niña que se pregunta qué quiere decir la palabra *gitana* que le llaman a ella con agresividad, lo que la lleva a indagar sobre su identidad. La obra muestra cómo el uso peyorativo de ese término lleva a la discriminación, una situación que perdura desde hace siglos. Igualmente, sugiere que mediante la reflexión y el diálogo se puede construir una convivencia respetuosa con la diversidad y dando paso hacia sociedades más interculturales.
- *Imágenes.* Consta de siete páginas simples y de siete dobles páginas. En las páginas simples, la función de la imagen es complementaria al texto y el criterio de página simple es para dar relevancia a la escena. Un ejemplo es la imagen de la página 24, representa a Alma y a su familia en una furgoneta en la que aparece la bandera romaní en una pegatina, el ramo de romero, como símbolo de buena suerte, las letras *GYP* en la matrícula, que son la abreviación del anglicismo *gypsy*. En el texto de la página que sigue a la imagen, la protagonista pregunta a su padre «¿qué significa ser gitana?», y el padre no hace alusión a ninguno de los elementos que sí están representados en la imagen. En las páginas dobles, imagen y texto tienen una relación de simetría, puesto que cuentan lo mismo, salvo en la última (p. 30 y 31)

en la que Alma y la niña que quiere pedirle perdón están sobre un puente y el texto presenta un final abierto, se sobreentiende que las niñas establecen un “puente” de entendimiento.

5. CONCLUSIONES

Las actuales sociedades son plurales y desde hace décadas se vienen planteando propuestas al respecto para implementar la interculturalidad y la inclusión en las aulas tanto desde las políticas educativas como desde el ámbito de la lectura.

Entre las dificultades que entraña enseñar la interculturalidad y el multilingüismo en las aulas, se encuentra el obstáculo de ofrecer lecturas que contemplen todas las culturas presentes en un centro educativo para que todo el alumnado se sienta representado. Asimismo, las formas de narrar y los implícitos culturales varían en las diferentes culturas, por lo que el acompañamiento en ese transitar es de gran relevancia. No son cuestiones de fácil respuesta. Para abordar el primer asunto, una incipiente solución podría ser ofrecer lecturas sobre mitos o de tradición oral que reúnan aspectos “universales” de diferentes culturas (Colomer, 2011). Para la segunda cuestión, es preciso que las personas mediadoras se formen en interculturalidad como un enfoque de justicia social y en el que es imprescindible incluir la igualdad.

En definitiva, la lectura, como han demostrado diferentes investigaciones (Péitit, 2003 Aguilar, 2013; Ballester e Ibarra, 2015; Jover, 2022; Rivera Jurado, 2021). contribuye a articular identidades, al diálogo sobre la diversidad cultural, al enriquecimiento lingüístico, proporciona oportunidades para aprovechar el potencial de las diferencias, ponerlas en diálogo y construir convivencias plurales. El hecho de que sea frecuente la voz narrativa en primera persona favorece la empatía. Las diferentes realidades socioculturales presentes mediante el texto o en representaciones gráficas, inciden en la mirada reflexiva y en el desarrollo de retos interpretativos.

Finalmente, una educación que asume los retos del siglo XXI debe abordarse desde una perspectiva transformadora, uno de cuyos pilares es el enfoque intercultural y de igualdad, y la LIJ puede ser un instrumento de emancipación y de alfabetización crítica para construir sociedades más interculturales e igualitarias. Para lograrlo es necesario abrir el canon literario

escolar a una mirada a la diversidad humana y con perspectiva intercultural y de género, y que las y los docentes se familiaricen con obras de literatura infantil y juvenil que promuevan este enfoque.

6. REFERENCIAS

- Abirached, Z. (2015). *El piano oriental*. Barcelona: Salamandra.
- Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 177–183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309012>
- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En: Ibarra-Rius, N. *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39–55). Madrid: Octaedro.
- Ballester Roca, J., y Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161–183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 33–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761186>
- Cañamares, C. y Moya, J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18(3), 59–70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127
- Cañamares, C. y Moya, J. (Coords.). (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Ediciones Universidad de Castilla La Mancha. http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.00
- Carmona, S. (2021). *Alma*. Málaga: Ed. Altramuz.
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (14), 28–41. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Chovancova, Lucía. (2018). *Literatura, lectura y diversidad*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, <http://hdl.handle.net/10481/54072>

- Colás, P. (2006). Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica educativa. En Rebollo, M.A. *Género, interculturalidad y educación: voces para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1) 151–166. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>
- Colomer, T. (2011). *Escuela e inmigración*. https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigraci%C3%B3n_La_literatura_que_acoge
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Estado*, 156, de 12 de agosto de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 169 de 01 de septiembre de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf>
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, 13, 43–57. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/919>
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de educación*, 1, 239–253. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_18.pdf
- Encabo, E.; Hernández, L.; Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 199–212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Franco Maldonado, C. (2010) Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 6, 1–10. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6590>
- Franco Maldonado, C. (2021). Literatura infantil y juvenil y construcción de interculturalidad en contextos multilingües. En: M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.). *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto:

- Universidad de Oporto. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0033.pdf
- García Gutiérrez, F. J., y Ibarra Rius, N. (2009). El encuentro intercultural en el álbum ilustrado contemporáneo. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32, 287–306.
- Gutiérrez García, F. (2002). Cómo leer el álbum ilustrado. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*. 150, 13–21. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/.../f764f6d0-f5c1-11e1-b1fb-00163ebf5e63.pdf>
- Gacía Padrino, J. (2016). Las ediciones infantiles en las corrientes estéticas de vanguardia (1915–1936). *Edetania. Estudios y propuestas educativas.*, 49, 29–44.
- Hughes M. y Garay, L. (2017). *Un puñado de semillas*. Barcelona: Ekaré
- Jover, G. (2022). *Apuntes sobre un nuevo currículo*. <https://www.youtube.com/watch?v=UYfIgcB2R7w>
- Karrouch, L. (2004). *Laila*. Barcelona: Planeta y Oxford
- Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lomas, C. (Comp.). (2004). Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2023). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Barcelona: Graó.
- Molina-García, M.J. y Casado Muñoz, M.R. (2020). La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles. *European Scientific Journal*, ESJ, 16(41), 38. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p38>
- Nikolajeva, M y Scott, c. (2001). Nueva York: How Picturebooks Work, Garland Publishing,
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Péitit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Péitit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1–109. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Recorvits, H, y Swiatkowska, G. (2003). *Me llamo Yoon*. Barcelona: Juventud.
- Rivera Jurado, P. (2021). El tratamiento de la interculturalidad desde la literatura juvenil: Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(4). <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7938>
- Rodríguez M. (2016). *Alma y la isla*. Madrid: Anaya.
- Sis, P. (2000). *Madlenka*. Barcelona: Lumen.
- Tabernero Sala, R., Álvarez Ramos, E., y Heredia Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital: Reading habits and information consumption of adolescents in the digital environment. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13). <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Vasco I. y Palomino, J. C. (2015). *Letras al carbón*. Barcelona: Juventud
- Zaparaín, F. y González, L. (2010). *Cruces de caminos. Los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fomentar la conciencia lingüística crítica a través de juegos serios: la (inter)mediación lingüística en *Adventures of a Young Language Broker*

Marta Estévez Grossi*

RESUMEN:

Adventures of a Young Language Broker es un juego serio, es decir, un videojuego creado con fines educativos, específicamente diseñado para abordar la Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM) en las aulas de secundaria. La ILM hace referencia al fenómeno en que niños/as y jóvenes, especialmente en contextos de migración, actúan como traductores/as e intérpretes para sus familias o las comunidades lingüísticas a las que pertenecen. Este fenómeno se puede comprender como una práctica comunicativa real de mediación que ocurre de manera cotidiana en las aulas, tal y como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en su *Volumen Complementario*. Además, en el enfoque plurilingüe adoptado por el MCER y por las enseñanzas de educación primaria y secundaria en España se establece como objetivo que el alumnado reflexione críticamente sobre la diversidad lingüística y los repertorios lingüísticos propios. El videojuego que aquí se presenta, por tanto, supone un recurso pedagógico innovador que invita al tratamiento en las aulas de secundaria de la diversidad lingüística en general y las prácticas de (inter)mediación en particular ya sea dentro del aula de Lengua Extranjera como fuera de ella.

Palabras clave: intermediación lingüística por parte de menores; competencia plurilingüe y pluricultural; mediación lingüística; (video)juegos serios

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos I+D+I: *Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta)comunicativas (EQUILING Galicia)* (plan nacional de I+D+I Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades –Agencia Estatal de Investigación, PID2019-105676RB-C44/AEI/10.13039/501100011033, Universidade de Santiago de Compostela) y del proyecto Erasmus+ *Empowering Young Language Brokers for Inclusion and Diversity* (2019-1-ES01-KA201-064417, Leibniz Universität Hannover).

* Universidade de Vigo
 marta.estevez.grossi@uvigo.gal
<https://orcid.org/0000-0003-2073-5322>

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales están marcadas por una creciente superdiversidad lingüística que resulta especialmente evidente en las aulas y centros educativos (cf. Prego Vázquez y Zas Varela, 2023). Es precisamente a través de la escolarización que, en contextos de migración, los/as niños/as y jóvenes suelen aprender la(s) lengua(s) de la sociedad de acogida de manera más rápida que sus progenitores, pasando a actuar como intermediadores/as lingüísticos/as y culturales tanto para su familia como para otros miembros de la comunidad lingüística a la que pertenecen. Este fenómeno se conoce con el nombre de *Child Language Brokering* o, en su traducción al español, *Intermediación Lingüística por parte de Menores* (ILM).

Las actividades de intermediación lingüística suponen una actividad normal y cotidiana en las vidas de las comunidades bilingües y son, por tanto, una faceta esencial e intrínseca del comportamiento bilingüe (Harris, 1977; Harris y Sherwood, 1978). También el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER; Consejo de Europa, 2002), especialmente con la publicación de su *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020), recoge y describe la mediación lingüística como un modo de comunicación que debe ser adquirido a la hora de aprender lenguas extranjeras, al tiempo que apuesta por un decidido enfoque plurilingüe y pluricultural. Asimismo, a partir de la última modificación de la LOMLOE y los correspondientes Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas, la mediación pasa a incluirse también en los currículos de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (Canalejas Nieto, 2022), además de establecerse como objetivo manifiesto que el alumnado reflexione críticamente sobre la diversidad lingüística y los repertorios lingüísticos propios.

En las actuales tendencias pedagógicas existe un cierto consenso sobre la importancia de que el aprendizaje ocurra en contextos auténticos e interactivos que permitan al alumnado realizar una conexión significativa entre lo que aprende y experimenta, permitiendo integrar el aprendizaje para enfrentarse a situaciones o problemas que se dan en la vida real (Tapingkae et al. 2020, p. 2). Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje basado en juegos y, especialmente, el uso de juegos serios, se perfila como una herramienta muy potente para promover un aprendizaje significativo entre las nuevas generaciones (Shum et al., 2023, p. 13078; Ishaq et al., 2022, p. 9323).

Esta contribución busca presentar el videojuego *Adventures of a Young Language Broker*, un juego serio, creado en el marco del proyecto de investigación *Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity* con el objetivo de crear un juego de rol que permitiera al alumnado ponerse en la piel de jóvenes que actúan como intermediadores/as lingüísticos/as, para así contar con recursos atractivos e innovadores que permitieran tratar el tema de la ILM en las aulas de secundaria. Para ello, se ofrecerá una descripción del contexto de creación del videojuego, su diseño, objetivos y características, al tiempo que se presentarán los resultados de una primera experiencia empírica de su uso en un centro de educación secundaria situado en Galicia.

2. EL ENFOQUE PLURILINGÜE Y LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Desde su publicación a principios de los 2000, el MCER supuso un cambio conceptual del aprendizaje de idiomas. En concreto, la adopción del enfoque plurilingüe y pluricultural supuso un cambio de paradigma al entender que las diferentes lenguas y variedades que un individuo va adquiriendo a lo largo de su vida en diferentes entornos culturales van desarrollando una competencia comunicativa integral, plural e intercultural (cf. Consejo de Europa 2002, 47). De esta manera, se relaciona directamente el aprendizaje de lenguas con el desarrollo de la interculturalidad y el desarrollo de competencias de mediación intercultural. Este enfoque resulta novedoso en tanto que introduce la mediación como una actividad de lengua distintiva al nivel de la comprensión, la expresión y la interacción¹. Por tanto, la mediación se refiere a aquellas actividades de lengua que “hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo” (Consejo de Europa, 2002, pp. 14–15).

¹ El MCER se distancia así de la clasificación tradicional de las competencias lingüísticas en cuatro destrezas –comprensión oral (escuchar), comprensión escrita (leer), expresión oral (hablar) y expresión escrita (escribir); cf. Cassany et al. (2021).

En el año 2018 se publica el denominado *Volumen Complementario* del MCER², entre cuyos principales objetivos se encuentra desarrollar los descriptores acerca de la mediación y la competencia plurilingüe y pluricultural, que no se habían elaborado en detalle en el documento original. Interesante resulta aquí la reflexión sobre la importancia que las actividades de mediación lingüística ocupan en el funcionamiento de nuestras sociedades:

Dado que la diversidad social y educativa se ha incrementado desde la publicación del MCER, se ha ido haciendo cada vez más importante la necesidad de dar cabida a una reflexión sobre esta diversidad. Esto requiere una visión de más amplio espectro sobre la mediación [...] junto con un enfoque positivo ante la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales de los usuarios/aprendientes. Las aulas pueden erigirse en el escenario para tomar conciencia de ello y así desarrollar perfiles plurilingües/pluriculturales de los aprendientes. Albergamos la esperanza de que los descriptores del MCER referidos a la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación, así como para la competencia plurilingüe/pluricultural, contribuyan a ampliar los tipos de tareas que se llevan a cabo en las aulas y a valorar todos los recursos lingüísticos que los usuarios/aprendientes traen consigo. (Consejo de Europa, 2020, p. 56)

De esta manera, en el *Volumen Complementario* se afirma que es necesario abordar la mediación desde una perspectiva amplia, que recoja las actividades de mediación que, en el ámbito educativo y en contextos de migración, constituyen una práctica real en la comunicación entre pares y entre los/as niños/as migrantes y el profesorado, apostando por la puesta en valor de los repertorios y las prácticas comunicativas plurilingües.

En sintonía con el *Volumen Complementario* del MCER, también en el contexto educativo español se pasa a adoptar este enfoque plurilingüe y pluricultural en los currículos de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato a partir de la última modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y la publicación de los correspondientes Reales Decretos que regulan sus enseñanzas mínimas (Canalejas Nieto, 2022). Igualmente, se incluyen las actividades de mediación en los currículos de Lengua Extranjera de estas etapas.

² En 2018 aparece en inglés y francés, para la versión en español habrá que esperar hasta el 2020.

Centrando la atención en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se pueden encontrar referencias explícitas a este nuevo enfoque tanto en los currículos de Lengua Castellana y Literatura como de las Lenguas Extranjeras. En ambos, se hace referencia a la diversidad lingüística presente en las aulas y en la sociedad y a la importancia de explotar los repertorios lingüísticos personales del alumnado, señalando de manera implícita la existencia de prácticas de mediación lingüística en las aulas (cf. Real Decreto 243/2022, p. 235; Real Decreto 217/2022, p. 117).

3. LA INTERMEDIACIÓN LINGÜÍSTICA POR PARTE DE MENORES

El MCER reconoce que las prácticas de mediación constituyen una forma de comunicación real que ocurre de manera natural y espontánea en las aulas de los centros educativos. En el *Volumen Complementario*, se mencionan explícitamente dos casuísticas en las se suelen dar prácticas de mediación en las aulas: en la escolarización de niños/as migrantes y en las aulas que siguen el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Este apartado versará sobre el primero de esos casos.

Se conoce como *Child Language Brokering* (CLB) o *Intermediación Lingüística por parte de Menores* (ILM) en su traducción al español³ aquellas “interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family and friends as well as members of the linguistic community to which they belong” (Antonini, 2015, p. 48).

Cabe precisar que, en este trabajo, el término intermediación lingüística no se emplea como sinónimo de mediación lingüística en el sentido en que la define el MCER. Mientras que la mediación lingüística se centra en reformular información para hacerla accesible a terceros sin modificar su contenido, la intermediación lingüística implica una participación más activa por parte de quienes la llevan a cabo, incluyendo la adaptación del mensaje según el contexto social y cultural. Esta distinción se desarrollará con mayor detalle en los apartados siguientes.

³ Traducción propuesta desde el seno del grupo de investigación MIRAS de la Universitat Autònoma de Barcelona (cf. Vargas-Urpí y Romero-Moreno, 2023).

Si bien los estudios sobre ILM se suelen centrar en situaciones de migración, es importante subrayar que este fenómeno es una práctica habitual en el seno de las comunidades hablantes de lenguas minorizadas (ya sea en el contexto de lenguas orales autóctonas como de lenguas signadas).

Este fenómeno está íntimamente relacionado con el concepto de la “traducción natural” introducido por Harris (1973), que hace referencia a las actividades de traducción realizadas por personas bilingües en circunstancias cotidianas sin haber tenido formación específica para ello. De hecho, las actividades de intermediación lingüística suponen una actividad normal y cotidiana en las vidas de las comunidades bilingües y se pueden considerar, por tanto, como una faceta esencial e intrínseca del comportamiento bilingüe (Harris, 1977; Harris y Sherwood, 1978). Lo que distingue la práctica de la intermediación lingüística o *language brokering* de la capacidad innata de traducir que se les presupone a las personas bilingües es el contexto en el que ocurren estas prácticas de intermediación lingüística en tanto que práctica social. Tal y como apuntan Hall y Guéry (2010, p. 34):

when children interpret/translate they are not merely conveying a message from a language into another because they have to communicate the sense of what is being said, but they also have to be responding to the power relationships, the cultural backgrounds, the ages and experiences of the other speakers, as well as many wider contextual issues such as the degree of trust by the adults in the child, the short, medium and long-term consequences of what is brokered, the number of other speakers involved.

Así, a la hora de actuar como intermediadores/as lingüísticos/as, estos/as menores no solo deben activar sus habilidades lingüísticas y traductológicas, sino que deben movilizar también una serie de habilidades sociolingüísticas y pragmáticas. Estas habilidades resultan fundamentales en estas interacciones interculturales dada la asimetría de poder, estatus, conocimiento lingüístico y contextual que a menudo existe entre los interlocutores que participan de la comunicación mediada por niños/as y adolescentes en contextos de migración o minorización lingüística y social. Así, la ILM se caracteriza por una fuerte agencia de los/as niños/as y jóvenes que actúan como intermediadores/as lingüísticos/as y que con frecuencia participan activamente de la toma de decisiones o adaptan y modifican los mensajes

con el fin de preservar la armonía social o ajustar los contenidos conforme a los marcos culturales de los interlocutores.

En contextos de migración los/as niños/as y jóvenes suelen adquirir la(s) lengua(s) de la sociedad de acogida de manera más rápida que los adultos, entre otras cosas debido a su escolarización en el país de acogida. Es por ello que estos/as menores con frecuencia actúan como intermediadores/as lingüísticos/as y culturales para su familia u otros miembros de la comunidad lingüística a la que pertenecen. De esta manera, a nivel social las actividades de ILM se pueden comprender como una respuesta adaptativa individual, familiar y comunitaria a la experiencia migratoria (Weisskirch, 2017) que constituye una actividad cotidiana y significativa común a la experiencia migrante (cf. García-Sánchez y Faulstich Orellana, 2022). Así, los datos de diferentes estudios muestran cómo entre el 57% y el 100% de menores de familias migrantes autóctonas actúan efectivamente como intermediadores/as lingüísticos/as (cf. Antonini, 2016). Los contextos comunicativos donde se suele dar la ILM son muy diversos y comprenden ámbitos tanto de la esfera pública (servicios sanitarios, oficinas de servicios públicos, centros educativos, comercios, etc.) como privada (cf. Dorner, Faulstich Orellana, y Li-Grining, 2007). Sin embargo, los centros educativos son de los lugares en los que los/as niños/as y jóvenes actúan con más frecuencia como intermediadores/as lingüísticos/as (Angelelli, 2016; Crafter, Cline, y Prokopiou, 2017).

A pesar del papel crucial que la práctica de la ILM desempeña en el funcionamiento de nuestras sociedades y los beneficios económicos y materiales que esta genera en las comunidades migrantes y las instituciones de los países de acogida (cf. Antonini, 2016; García-Sánchez y Faulstich Orellana, 2022), estas actividades lingüísticas frecuentemente no reciben el reconocimiento social que merecen. Tal como ocurre con las lenguas y variedades lingüísticas de los/as migrantes, las prácticas de ILM suelen estar invisibilizadas entre las propias familias, instituciones e incluso los/as propios/as menores que actúan como intermediadores/as lingüísticos/as.

En el ámbito educativo, los/as compañeros/as autóctonos/as no suelen ser conscientes de las tareas de ILM que a menudo desempeñan sus compañeros/as y el profesorado con frecuencia no es consciente de las repercusiones que puede tener utilizar la ILM sin tener en cuenta el contexto o la disposición de los/as menores a realizar este tipo de tareas. Por tanto, considero que la inclusión de actividades encaminadas a tratar el fenómeno de la ILM en las

aulas no solamente permite acercar al alumnado y profesorado a prácticas lingüísticas de mediación reales y a aprovechar los repertorios plurilingües en sintonía con el MCER y los actuales currículos de educación secundaria obligatoria y bachillerato al amparo de la actual LOMLOE, sino que es una cuestión de justicia lingüística y social.

Quisiera terminar este apartado con una puntualización terminológica. La mediación lingüística puede considerarse un hiperónimo que engloba todas aquellas prácticas discursivas que permiten la comunicación entre personas que no comparten un mismo código lingüístico. Dentro de este paraguas conceptual, el MCER define la mediación lingüística en un sentido amplio, incluyendo cualquier trasvase entre lenguas, ya sea a través de la traducción, la interpretación, la paráfrasis o el resumen. No obstante, dentro de este conjunto de prácticas, la intermediación lingüística (*language brokering*) constituye un caso particular, caracterizado por su ocurrencia en contextos de minorización lingüística. A diferencia de la mediación lingüística en general, la intermediación lingüística con frecuencia se desarrolla en situaciones marcadas por asimetrías de poder y estatus, en las que la persona intermediaria —habitualmente menor de edad— suele pertenecer a una comunidad lingüística minorizada y debe gestionar interacciones en las que no solo traduce, sino que también adapta el mensaje, toma decisiones estratégicas y equilibra dinámicas y tensiones socioculturales (Hall y Guéry, 2010; Tse, 1995). Considero que reconocer esta distinción no solo permite comprender mejor la singularidad de la ILM, sino que también evidencia la necesidad de abordarla desde un enfoque que tenga en cuenta sus implicaciones sociales, emocionales y pedagógicas, especialmente en el ámbito educativo.

4. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y JUEGOS SERIOS

Dado que el acto de jugar resulta esencial en el desarrollo infantil, se considera que la integración del juego en el contexto educativo puede contribuir significativamente a mejorar el rendimiento y el interés de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje (Buckley y Doyle, 2016). En las actuales tendencias pedagógicas, marcadas por el constructivismo social, se considera que es de vital importancia que el aprendizaje ocurra en contextos auténticos e interactivos que permitan al alumnado realizar una conexión significativa entre lo que aprende y experimenta que permita integrar el aprendizaje para

enfrentarse a situaciones o problemas de la vida real (Tapingkae et al., 2020, p. 2). Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje basado en juegos y, especialmente, el uso de juegos serios se perfila como una herramienta muy potente para promover un aprendizaje significativo entre las nuevas generaciones (Shum et al., 2023, p. 13078; Ishaq et al. 2022, p. 9323).

Es importante señalar aquí que, aunque ambos conceptos incorporan elementos lúdicos en el proceso educativo, presentan diferencias fundamentales. El aprendizaje basado en juegos (en inglés *game-based learning*) se refiere al uso de juegos comerciales o diseñados específicamente para el aula con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades dentro de un entorno lúdico (Plass, Homer, y Kinzer 2015, p. 258). En este enfoque, el aprendizaje surge de la experiencia de juego, independientemente de si el juego fue concebido originalmente con una finalidad pedagógica o no. El término *serious games* o *juegos serios*, por su parte, hace referencia a los “[...] videojuegos que tienen como objetivo principal la creación de un ambiente virtual que desarrolla la capacidad de resolución de problemas en la vida real [...] [donde] lo educativo es lo primordial más allá de la función de entretener” (Caldas Quintero y Cifuentes Álvarez 2023, 48)⁴. Entre las fortalezas del uso de juegos serios destacan su versatilidad para crear entornos estimulantes que incrementan la motivación y el rendimiento académico del alumnado y su enfoque en la resolución de problemas, que permite al alumnado adquirir y ejercitar habilidades de manera interactiva, lo cual lo convierte en participante activo de su propio aprendizaje y fomenta la toma de decisiones consciente y la construcción individualizada del conocimiento (cf. Shum et al., 2023, 28:13078).

Autores como Panagou y Brailas (2023) destacan la utilidad de integrar juegos serios en aulas diversas lingüística y culturalmente, ya que estos permiten abordar la diversidad del alumnado a través del juego, ofreciendo un espacio equitativo para el alumnado de origen migrante y autóctono. Estos autores consideran que el uso de juegos serios permite implementar acciones educativas que apoyen y empoderen al alumnado en su conjunto para mejorar su rendimiento académico, al mismo tiempo que validen sus

⁴ Para una panorámica de la diferente tipología de recursos alrededor del aprendizaje basado en juegos y los juegos serios, véase Breuer y Bente (2010, pp. 9-11).

identidades y fortalezcan su autoestima y confianza. Asimismo, Sánchez Castro et al. (2023, p. 771) proponen el uso de juegos serios para responder a las necesidades lingüísticas y cognitivas del alumnado en desventaja socioeducativa, dado que estos favorecen la motivación y aumentan la implicación del alumnado en la realización de las tareas propuestas. Asimismo, existen numerosos estudios sobre el uso de los juegos serios en el contexto específico del aprendizaje de lenguas que demuestran su impacto positivo en el proceso de aprendizaje de lenguas, fomentando el interés del alumnado y ofreciendo contextos auténticos del uso de la lengua (cf. por ejemplo Ishaq et al., 2022; Panagou y Brailas, 2023; Sánchez Castro et al., 2023; Yanes y Bououd, 2019).

Teniendo todo esto en cuenta, a continuación se presenta el videojuego *Adventures of a Young Language Broker*, un juego serio, creado en el marco del proyecto de investigación *Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity* y específicamente diseñado para abordar la Intermediación Lingüística por parte de Menores en las aulas de secundaria.

5. CREACIÓN DE UN JUEGO SERIO PARA TRATAR LA (INTER)MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

5.1. El proyecto EYLBID

Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity (EYLBID) es un proyecto de investigación Erasmus+ que se llevó a cabo entre los años 2020 y 2022 que perseguía un objetivo doble: ganar una mayor comprensión del fenómeno de la ILM en Europa y proponer una serie de directrices para la práctica de la ILM. Además, el proyecto aspiraba a elaborar materiales didácticos que permitieran trabajar la diversidad lingüística y el fenómeno de la ILM en las aulas de secundaria en su conjunto (alumnado con una edad comprendida entre 11 y 18 años). De esta manera, se pretendía crear una serie de materiales que fomentaran entre el alumnado y el profesorado una conciencia lingüística crítica, sensible a la diversidad lingüística en las aulas y la sociedad. Estos materiales estaban concebidos para ser utilizados por el alumnado en su conjunto, independientemente de su origen y experiencia migratoria, y deberían estar alineados con los siguientes objetivos:

- Poner en valor los repertorios plurilingües del alumnado, empoderando especialmente a hablantes de lenguas de herencia que, en contextos de migración, con frecuencia actúan como intermediadores/as lingüísticos/as y culturales en los centros educativos y fuera de ellos.
- Sensibilizar al alumnado en su conjunto sobre la importancia del plurilingüismo en la Europa actual.
- Concienciar al profesorado y alumnado en su conjunto sobre el fenómeno de la ILM, reflexionando sobre los riesgos y conflictos éticos que puede comportar y cuáles constituyen buenas prácticas.
- Contribuir a una mayor cohesión social entre el alumnado de origen migrante.

Desde un punto de vista pedagógico, los materiales debían seguir los siguientes principios rectores:

- Accesibilidad: Los recursos debían ser flexibles, para permitir que se pudieran utilizar en diferentes entornos de aprendizaje, y estar disponibles en abierto en todas las lenguas del proyecto (alemán, catalán, español, inglés e italiano).
- Equidad e inclusión: Los recursos debían ser innovadores y atractivos para permitir e incentivar que el alumnado en desventaja socioeducativa participase en las actividades propuestas, garantizando un acceso equitativo a la educación.

En el marco del proyecto EYLBID se crearon tres tipos de recursos: 1) el manual *Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas: Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria*⁵, 2) el videojuego *Adventures of a Young Language Broker*⁶ y 3) una serie de videocápsulas

⁵ El manual está estructurado en torno a 6 capítulos que ofrecen información divulgativa destinada principalmente al profesorado y que versan sobre temas de diversidad lingüística y cultural, sobre la traducción e interpretación y la ILM, además de actividades para realizar en las aulas. La versión en español del manual, que se encuentra disponible en abierto en todas las lenguas del proyecto, está disponible a través del siguiente enlace: <https://ddd.uab.cat/record/265170>.

⁶ El videojuego está disponible en abierto a través del siguiente enlace: <https://ddd.uab.cat/record/269322>.

que presentan en formato audiovisual ambos recursos (el manual y el videojuego) elaborados en el marco del proyecto. A continuación se presentará en mayor detalle el videojuego.

5.2. El videojuego *Adventures of a Young Language Broker*

Dados los beneficios ampliamente reconocidos del uso de juegos serios para potenciar un aprendizaje contextual, situado y significativo que resulte motivador e inclusivo para el alumnado (cf. sección 4) y habida cuenta de la notable ausencia de juegos serios dedicados específicamente al tema de la ILM, el proyecto EYLBID identificó ya desde su etapa de planificación la necesidad de crear un juego serio como uno de los principales resultados intelectuales del proyecto. De esta manera, se contó desde el principio con Kaneda Games, una empresa de desarrollo de videojuegos con extensa experiencia en la creación de juegos serios, que participó en el proyecto como entidad socia y miembro del consorcio, al mismo nivel que las universidades que participaron en el proyecto. En la Tabla 6 se aportan las características del videojuego siguiendo la clasificación propuesta por Breuer y Bente (2010).

Tabla 6. Clasificación siguiendo una adaptación de Breuer y Bente (2010, 19) del videojuego *Adventures of a Young Language Broker*.

Categoría	Especificaciones
Plataforma	Ordenador (Windows)
Tema	Intermediación lingüística por parte de menores
Objetivos de aprendizaje	Sensibilización sobre la diversidad lingüística, especialmente en contextos migratorios, y sobre los retos que presenta la práctica de la ILM
Principios de aprendizaje	Exploración, aprendizaje por observación
Público objetivo	Estudiantes de secundaria
Modo de interacción	Jugador o jugadora
Área de aplicación	Educación
Género	Juego de rol
Idiomas disponibles (2024)	Alemán, catalán, español, inglés e italiano.

Fuente: elaboración propia.

Adventures of a Young Language Broker es un videojuego para ordenador (Windows) cuyo tema principal es el de la ILM, si bien también permite reflexionar sobre

otros temas sociolingüísticos relacionados con la diversidad lingüística y el plurilingüismo. El principal objetivo de aprendizaje radica en sensibilizar y concienciar al alumnado de secundaria, que constituye el público objetivo de este juego serio, sobre la diversidad lingüística presente en las aulas, especialmente aquella inducida por situaciones de migración, y sobre los retos que implica la práctica de la ILM. Dado que el juego está disponible en todas las lenguas del proyecto, muchas de las cuales constituyen lenguas extranjeras que se estudian en los centros de secundaria de Europa, este juego se puede utilizar también en el aula de Lengua Extranjera y permite tratar temas como la mediación lingüística, la competencia plurilingüe y pluricultural, así como otras competencias.

Se trata de un juego de rol diseñado para poner al alumnado en el papel de otros/as estudiantes que deben actuar como intermediadores/as lingüísticos/as en el ámbito educativo. El objetivo radica en ir completando las diferentes situaciones o escenarios que transcurren a lo largo de una semana en un centro de educación secundaria (listadas en la Tabla 7). Así, el alumnado podrá ir acompañando a diferentes personajes de distintos orígenes a los que se les presentarán situaciones en las que tienen que tomar decisiones sobre cómo actuar ante diversos dilemas, retos o conflictos relacionados con la práctica de la ILM.

Tabla 7. Escenas que componen el videojuego *Adventures of a Young Language Broker*.

Día	Escena
Lunes	Reunión entre una madre y una profesora
Lunes	Traducir una nota importante
Martes	Una reunión con un intérprete profesional
Martes	Aprobar o no aprobar
Martes	La traducción rompe una amistad
Miércoles	Encuentro con la policía
Miércoles	Interpretar en clase
Miércoles	Un malentendido entre compañeros
Jueves	Interpretación en la enfermería
Jueves	Compartir tus sentimientos con el resto
Jueves	Interpretación sin previo aviso
Jueves	Una nueva estudiante se une a tu grupo
Viernes	Hablar con la madre de tu amigo

(Continuada)

Tabla 7. (Continuada)

Día	Escena
Viernes	El profesor pide voluntarios

Fuente: elaboración propia.

Dado que se trata de un juego de un solo jugador, la idea es que este recurso se utilice en el contexto del aula, en donde el/la docente deberá guiar las discusiones que surjan a medida que se avanza por los diferentes escenarios. De esta manera se pretende buscar estimular la reflexión sobre las diversas maneras de abordar cada situación, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas predefinidas, si bien el profesorado tiene a su disposición una guía docente del videojuego como apoyo para guiar las discusiones de clase⁷. Adicionalmente, y para añadir un aspecto más lúdico, el videojuego va intercalando una serie de minijuegos o cuestionarios de cultura general con el fin de crear un ambiente distendido y de hacer del videojuego una experiencia más entretenida y atractiva para el público objetivo. Así, cada uno de los escenarios consta de la estructura que se muestra en la Tabla 8:

Tabla 8. Estructura de los escenarios del videojuego *Adventures of a Young Language Broker*.

Fases de las escenas	Contenidos
Contextualización	Diálogo entre los personajes principales en la que el/la jugador(a) puede seleccionar algunas de las respuestas del protagonista.
Minijuego	Minijuego o cuestionario de cultural general
Práctica reflexiva	El/la protagonista se presenta con una serie de dilemas y el/la jugador(a) tiene que decidir cómo actuar. Esta constituye la parte central de la escena y del videojuego
Minijuego final	Minijuego o cuestionario de cultural general con el que se consigue una pequeña recompensa (pegatina), si se contesta correctamente

Fuente: Vargas-Urpí et al. (2022).

⁷ La guía del videojuego está disponible en inglés y alemán en el siguiente enlace: <https://ddd.uab.cat/record/259845>

5.3. Aplicación en las aulas

A pesar de que inicialmente el proyecto contemplaba una fase de prueba del videojuego en los diversos centros de secundaria asociados al proyecto en Cataluña, Alemania, Reino Unido e Italia, las limitaciones impuestas por la crisis sanitaria debida a la pandemia de COVID-19 impidieron probar el videojuego empíricamente. No obstante, en el año 2023 se tuvo la oportunidad de realizar una primera experiencia empírica con el videojuego en el marco del proyecto de investigación *Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas*. Esto nos permitió integrar el uso del videojuego en un conjunto de actividades etnográficas y de sensibilización sobre la diversidad lingüística y el fenómeno de la ILM dirigidas a un grupo de estudiantes de secundaria en un instituto ubicado en la Mariña Lucense (Galicia). El centro en el que se llevaron a cabo estas actividades se caracteriza por una notable diversidad, con una alta proporción de alumnado de origen migrante. Las actividades se organizaron específicamente para un grupo del Programa de Diversificación Curricular de 3º de ESO, compuesto por un grupo de 7 tanto de origen autóctono como migrante, con distintos perfiles, estatus, grados de competencia en gallego y castellano y experiencias personales variadas en relación con la intermediación lingüística. A pesar de ser una experiencia empírica inicial con un grupo reducido, se lograron obtener hallazgos cualitativos de gran relevancia. Así, y a lo largo de varias sesiones, se llevaron a cabo diversas iniciativas con el objetivo de fomentar el intercambio de repertorios lingüísticos personales y familiares entre los/as estudiantes, y estimular la reflexión crítica sobre el papel de las lenguas en sus vidas y las estrategias comunicativas que utilizan en su día a día. Para ello se diseñaron una serie de actividades, que incluyen diferentes dinámicas de presentación, encuentros informales y la realización de grupos de discusión a través de la visualización de vídeos sobre la ILM. Estas actividades, sin embargo, no consiguieron integrar a todo el alumnado, dado que una parte del mismo se mostró reticente a participar o compartir sus experiencias y puntos de vista.

Como actividad final se previó la implementación del videojuego en el aula, que fue recibido de manera entusiasta por parte del alumnado. Al contrario de lo que ocurrió en las sesiones anteriores, la participación activa fue la norma durante las discusiones generadas por las escenas y diálogos, y los mini-juegos incorporados demostraron ser herramientas excepcionalmente útiles para captar la atención y promover la interacción de aquellos/as estudiantes

habitualmente reacios/as a participar, al tiempo que permitió integrar a aquellos/as que todavía no dominaban las lenguas de instrucción del instituto. De esta manera, el uso de este videojuego demostró ser muy positivo para motivar al alumnado, incentivar su participación y favorecer su integración y cohesión social. Además, el videojuego resultó muy útil a la hora de tratar el fenómeno de la intermediación lingüística, evitando cualquier forma de estigmatización o atención excesiva sobre el alumnado que, en la vida real, desempeñaba actividades de intermediación lingüística para sus familiares y amigos/as.

Esta experiencia subraya el potencial de los videojuegos serios como herramientas pedagógicas en contextos multilingües, ofreciendo un recurso para incentivar la reflexión crítica sobre los repertorios del alumnado y sus prácticas comunicativas, entre las que se encuentra la ILM.

6. CONCLUSIONES

El reconocimiento de la diversidad lingüística que caracteriza nuestras aulas y sociedades constituye un principio fundamental en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. En el contexto del MCER y del actual sistema educativo español, la adopción del enfoque plurilingüe y pluricultural, que valora las distintas variedades lingüísticas y considera la mediación como una competencia clave del comportamiento plurilingüe, vincula directamente el aprendizaje de idiomas con el fomento de la interculturalidad y el desarrollo de habilidades para la mediación intercultural. En este sentido, se apuesta por el uso de herramientas, propuestas y recursos didácticos que permitan acercarse a los usos reales y auténticos de la lengua.

La ILM representa una práctica de mediación intercultural real que se da, entre otros, en los centros educativos y que constituye una realidad cotidiana en contextos de minorización lingüística, especialmente en situaciones de migración. Dado que estas prácticas de mediación a menudo son invisibilizadas, resulta esencial acercar al alumnado y profesorado al fenómeno de la ILM de manera que se visibilice esta práctica y empodere a los/as menores que la realizan.

A través de esta aproximación y primeras pruebas en el aula del juego serio *Adventures of a Young Language Broker*, esta contribución ha explorado el potencial que albergan los juegos serios, en tanto que recursos pedagógicos que permiten explorar entornos virtuales que simulan situaciones lingüísticas

y comunicativas reales contextualizadas y situadas. A la espera de integrar el uso de este videojuego en actividades etnográficas y de concienciación de la diversidad lingüística con un mayor número de estudiantes y centros, su diseño y estas primeras experiencias empíricas sugieren que este videojuego puede constituir un recurso interesante y eficaz para incentivar la discusión y reflexión crítica sobre la diversidad lingüística, los propios repertorios lingüísticos y los regímenes sociolingüísticos imperantes en los centros educativos. Asimismo, se plantea su utilidad a la hora de incentivar la participación de manera equitativa del alumnado en su conjunto, también en aulas diversas desde un punto de vista lingüístico, cultural y social. Finalmente, se percibe también un gran potencial en el uso de este videojuego para investigar la realidad de la ILM, un campo que en numerosos países, entre ellos España, aún tiene mucho por explorar.

7. REFERENCIAS

- Angelelli, C. V. (2016). Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters. *European Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5–31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0029>
- Antonini, R. (2015). Child language brokering. En F. Pöchhacker (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 48–49). London / New York: Routledge.
- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37 (7), 710–25. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>
- Breuer, J. S. y Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), 7–24. <https://doi.org/10.7557/23.6111>
- Buckley, P. y Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation, Interactive Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 24 (6), 1162–75.
- Caldas Quintero, C. A. y Cifuentes Álvarez, G. A. (2023). Juegos Serios y el Desarrollo de Competencias de Programación en Contextos Educativos. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18 (1), 48–53. <https://doi.org/10.1109/RITA.2023.3250504>

- Canalejas Nieto, D. (2022). La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Supervisión* 21, 65, 1–27. <https://doi.org/10.52149/Sp21/65.4>
- Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L. y Zhang, L.-T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar* (pp. 738–804). Berlin / Boston: de Gruyter.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Crafter, S., Cline, T. y Prokopiou, E. (2017). Young Adult Language Brokers' and Teachers' Views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School. En R. S. Weisskirch (Ed.). *Language Brokering in Immigrant Families*, (pp. 224–43). London / New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644714-12>
- Dorner, L. M., Faulstich Orellana, M. y Li-Grining, C. P. (2007). “I Helped My Mom,” and It Helped Me: Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores. *American Journal of Education*, 113 (3), 451–78. <https://doi.org/10.1086/512740>
- García-Sánchez, I. M. y Faulstich Orellana, M. (2022). Negotiating Interculturality from the Margins: Translinguistic Practices as Affective Labor in Immigrant Child Language Brokering. En M. Fatigante, C. Zuccheromaglio y F. Alby (Eds.). *Interculturality in Institutions: Symbols, Practices and Identities* (pp. 295–311). Springer.
- Hall, N. y Guéry, F. (2010). Child Language Brokering: Some considerations. *MediAzioni* 10, 24–46. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/163-child-language-brokering-some-considerations.html>
- Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahier de linguistique*, 2, 133. <https://doi.org/10.7202/800013ar>
- Harris, B. (1977). The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96–114.

- Harris, B. y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. En D. Gerber y W. Sinaiko (Eds.). *Language Interpretation and Communication* (pp. 155–170). New York/London: Plenum Press.
- Ishaq, K., Rosdi, F., Azan, N., Zin, M. y Abid, A. (2022). Serious game design model for language learning in the cultural context. *Education and Information Technologies*. Vol. 27. Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10999-5>
- Panagou, K. y Brailas, A. (2023). Gaming in multicultural classrooms with refugee and migrant children: Exploring the potential of culturally tailored serious games as spaces for second language acquisition. *Homo Virtualis*, 6 (1), 72–93. <https://doi.org/10.12681/homvir.35966>
- Plass, J. L., Homer, B. D. y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50 (4), 258–83. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (Eds.) (2023). *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria*. 2022. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. 2022. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>
- Sánchez Castro, S., Pascual Sevillano, Á. y Fombona Cadavieco, F. (2023). Serious games: efectos en la competencia lingüística a partir de las diferencias socioeducativas del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 34 (4), 769–81. <https://doi.org/10.5209/rced.80052>
- Shum, L. Ch., Rosunally, Y., Scarle, S. y Munir, K. (2023). *Personalised Learning through Context-Based Adaptation in the Serious Games with Gating Mechanism*. *Education and Information Technologies*. Vol. 28. Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11695-8>
- Tapingkae, P., Panjaburee, P., Hwang, G. J. y Srisawasdi, N. (2020). Effects of a formative assessment-based contextual gaming approach on students' digital citizenship behaviours, learning motivations, and perceptions.

- Computers and Education* 159 (September): 103998. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103998>
- Tse, L. (1995). Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17 (2), 180–193.
- Vargas-Urpí, M. y Romero-Moreno, A. (2023). La Intermediación Lingüística Por Parte de Menores (ILM) Desde La Perspectiva de Los Progenitores. *Papers. Revista De Sociologia* 108 (4): 1–23. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3143>.
- Vargas-Urpí, M. y Romero-Moreno, A. (2023). La intermediación lingüística por parte de menores (ILM) desde la perspectiva de los progenitores, 9004: 1–23.
- Weisskirch, R. S. (2017). Future Directions for Language Brokering Research. *Language Brokering in Immigrant Families*, 294–305. London / New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644714-15>
- Yanes, N. y Buoud, I. (2019). Using gamification and serious games for english language learning. *2019 International Conference on Computer and Information Sciences, ICCIS 2019*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICCISci.2019.8716451>

Mediación lingüística y educación para el desarrollo sostenible: estudio comparativo en L1 y LE

Ana Martín-Macho Harrison* y Zaida Vila Carneiro†

RESUMEN:

Este trabajo presenta el diseño y los resultados de una actividad de mediación escrita, tanto intra como interlingüística, para alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria. Con el triple objetivo de conocer qué estrategias de mediación empleaba, sin haberle proporcionado ninguna instrucción previa; averiguar si existe una inclinación preferente hacia la mediación inter o intralingüística y fomentar su conciencia medioambiental, se pidió al estudiantado que mediase por escrito a partir de infografías en Lengua Extranjera y publicaciones de Instagram en L1. Los resultados revelan dificultades de comprensión lectora, así como para adaptarse al público destinatario; también apuntan a un desconocimiento de las medidas más útiles para preservar el medio ambiente.

Palabras clave: mediación lingüística; L1; LE; EDS; ODS

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de mediación lingüística es relativamente reciente y todavía no existe unanimidad en cuanto a su definición, que lleva cerca de veinte años siendo debatida y sobre la cual, ya en 2009, Blini se pronunciaba, apuntando a que se trataba de un concepto “todavía muy ambiguo” (p. 46). Con la publicación en 2020 del *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, esta competencia volvió a ponerse en el

* Universidad de Castilla La-Mancha
ana.martinmacho@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0001-7147-6098>

† Universidad de Castilla La-Mancha
zaida.vila@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-5917-4887>

foco, al incluirse como actividad comunicativa de la lengua, dejando patente la necesidad de introducirla en las diferentes etapas educativas.

En este trabajo, nos centraremos, en primer lugar, de manera detenida en el concepto de mediación lingüística para, a continuación, abordarlo desde una perspectiva comparada: español como primera lengua (L1) *vs.* inglés como lengua extranjera (LE). Esta comparación, que pondrá de relieve la importancia de trabajar esta competencia en la formación del futuro profesorado de educación primaria, parte de los resultados de una actividad de mediación escrita, centrada en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) e implementada en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM), en el marco de un proyecto de innovación docente enfocado al desarrollo de la mediación lingüística y cultural.

2. MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Al igual que el propio concepto, la investigación sobre mediación lingüística es reciente. En un primer momento, se inscribió en los estudios de Traducción y, posteriormente, comenzaron a aparecer también publicaciones enfocadas hacia la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Trovato 2013, 2014, 2020; Mendizábal de la Cruz, 2022). Este giro obedece, en gran medida, a la importancia que el *Volumen Complementario* del MCER en 2020 otorgó a la mediación. El concepto ya aparecía como parte de la competencia comunicativa en 2002, entendiéndose como una intermediación “entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas” (Consejo de Europa, 2002, p. 85). El *Volumen Complementario* amplía el enfoque, describiendo al hablante como agente social y expandiendo así, a través de la mediación, su competencia comunicativa de una manera que resulta muy relevante para el profesorado de educación primaria: “En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a *agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados*, (...). La mediación se centra en *el papel de la lengua* en procesos como *la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje*, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o *comprendan nuevos significados y la transmisión de*

nueva información de manera adecuada” (Consejo de Europa, 2020, p. 103. Énfasis propio).

Además del MCER, en 2020, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) introdujo la mediación lingüística y cultural como competencia específica en el área de lengua extranjera en educación primaria, entendiéndola como “la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla” mediante “estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita”, ya sea entre lenguas diferentes o “entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua”, recurriendo para ello tanto a “medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Por otro lado, es preciso destacar que, a pesar de que a menudo se emplea el binomio “mediación lingüística y cultural” o incluso “mediación lingüística e intercultural”, estas no son lo mismo (González Rodríguez, 2006; Blini, 2009; Trovato, 2015 y 2020), “aunque las dos cosas tiendan a solaparse parcialmente” (Blini, 2009, p. 46) dada la dificultad de separar lengua de cultura. En este trabajo nos centraremos en la mediación lingüística.

Mediar consiste en ejercer una función de enlace, una intermediación “que facilita y orienta el flujo de la información a favor de los interlocutores involucrados en una determinada situación comunicativa” (Trovato, 2019, p. 4). Es un proceso comunicativo, una interacción para “sortear una situación problemática que puede surgir entre dos o más individuos o dos o más grupos de personas, con miras a eliminar las barreras que obstaculizan la comunicación” (Trovato, 2016, p. 12). En la misma línea, Cañada Pujols et al. (2019, p.106) hablan de hacer llegar una información a alguien “que no la ha entendido o no ha tenido acceso a la información por el motivo que sea”.

Esas barreras o motivos no tienen por qué reducirse al hecho de que las personas implicadas en la interlocución hablen idiomas distintos. Si bien son conceptos relacionados y comparten muchas estrategias, mediar no es traducir (De Arriba García y Cantero Serena, 2004; Sánchez Castro, 2013). La mediación interlingüística conlleva indudablemente un ejercicio de traducción, pero la mediación intralingüística ocurre “entre distintos códigos de la misma lengua” (De Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 14), pudiendo

“cambiar el canal, el género textual o el registro del texto output” (Cañada Pujols et al., 2020, p. 63).

En efecto, “la mediación es un concepto mucho más amplio que el de la traducción tradicional (leer y traducir) utilizado en la clase de LE” (De Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 13), ya que “supone saber adaptarnos al entorno comunicativo, salvando las carencias, anticipándonos a las dificultades, al no entendimiento, y buscando fórmulas y estrategias compensatorias de las dificultades lingüísticas y culturales que se presentan en interacciones complejas” (Mendizábal de la Cruz, 2022, p. 80).

2.1. Estrategias de mediación

Ya en 2002, el *MCER* (p. 86) apuntaba ciertas “estrategias”, divididas en planificación, ejecución, evaluación y corrección, que pueden resultar muy útiles para afrontar cualquier tarea de mediación. Así, dentro de la estrategia de *planificación*, destaca la “consideración de las necesidades del interlocutor”; y dentro de la *ejecución*, las técnicas para “salvar obstáculos”. Por último, la *evaluación* considera tanto la coherencia comunicativa entre las dos versiones como la consistencia lingüística. La *corrección* aplica a la traducción escrita e implica la consulta de fuentes especializadas. Bajo las “actividades de mediación escrita” (Consejo de Europa, 2002, p. 85), y junto con la traducción, se incluían el resumen de lo esencial y la paráfrasis¹.

En 2020, el *Volumen Complementario* (p.130) define las estrategias de mediación como “formas de ayudar a la gente a entender(se) [...] relacionadas con la forma en que el contenido de la fuente se procesa para el/la destinatario/a”. Con el objetivo de “dotar a los descriptores del *MCER* de una visión de la mediación más amplia” (p.103), especifica estas estrategias y las clasifica en “para explicar un concepto nuevo” y “para simplificar un texto”.

¹ Las “actividades de mediación oral” se reducían a la interpretación consecutiva, simultánea e “informal”, que incluía la mediación del código escrito al oral: “de señales, cartas de menú, anuncios, etc.”

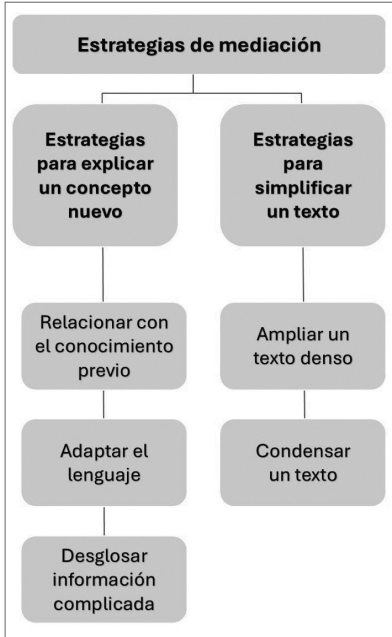


Figura 9. Estrategias de mediación.
Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 104.

Las estrategias forman parte de la propia definición de mediación ofrecida por la LOMLOE para educación primaria: “La mediación es la actividad del lenguaje consistente en *explicar* y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de *estrategias como la reformulación*, de manera oral o escrita (...). La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija *adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio* para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica *reconocer los recursos disponibles*” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024. Énfasis propio).

Mencionaremos también la clasificación de “microhabilidades” propuesta por De Arriba García y Cantero Serena (2004, p. 16–17) para la mediación escrita y para la mediación oral: sintetizar, parafrasear, apostillar y adecuar al interlocutor, que en el caso de la mediación oral los autores denominan “negociar”. Lógicamente, donde en la mediación escrita encontramos traducir, en

la oral aparece interpretar. Por último, en la escrita aparece citar, referido a la reproducción textual “adecuándose al lector”; mientras que en la oral encontramos intermediar (resumir, explicar y aclarar).

Aunque en este apartado hemos incluido las relativas a la mediación oral, nuestro estudio se centra en las estrategias de mediación escrita. A este respecto destacamos que, si bien “en la mediación oral la «adecuación» es a base de «negociar»”, en la escrita, “depende de la habilidad y los conocimientos del emisor. Por tanto, la mediación textual requiere de una elevada competencia mediadora específica (entrenamiento), mientras que la mediación oral requiere, sobre todo, de una cierta fluidez oral y una competencia estratégica desarrollada” (De Arriba García y Cantero, 2004, p. 17).

3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Presentamos a continuación la experiencia didáctica llevada a cabo en la Facultad de Educación de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha en el marco de un proyecto de innovación docente sobre mediación lingüística y cultural. Se ofrecen, en primer lugar, la justificación de esta intervención, la definición del público destinatario y el planteamiento de los objetivos; y, a continuación, el diseño de la tarea de mediación implementada y el análisis de los resultados obtenidos.

3.1. Justificación

A la vista de la importancia que se le está otorgando a la mediación lingüística en el ámbito de la didáctica de las lenguas y dado que el estudiantado de Educación desempeñará a menudo, en su labor docente, una función mediadora, vimos la necesidad de explorar su nivel de competencia a este respecto. Con dicho fin, diseñamos una tarea de mediación que reproduce una situación con la que nuestro alumnado puede encontrarse en su realidad laboral: la preparación, a partir de la consulta de ciertas fuentes (tanto en L1 como en LE), de un texto para un grupo de 5º curso de educación primaria (en español e inglés).

La principal novedad del presente estudio radica en el ejercicio de la mediación no solo inter- sino también intralingüística desde la perspectiva de la lengua materna, pues prácticamente todas las investigaciones existentes sobre esta cuestión toman como punto de referencia las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.

Por otro lado, es preciso señalar que la temática escogida para la tarea de mediación diseñada viene dada por la exigencia de transmitir valores a la ciudadanía y contribuir a su compromiso con el Desarrollo Sostenible. La preservación del medio ambiente es un tema urgente, como confirman varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en el año 2015 en la 69ª Asamblea General de las Naciones Unidas en el marco de la Agenda 2030. Así, para la realización de esta tarea decidimos abordar el tema de los microplásticos, contribuyendo a los ODS relativos al cambio climático y sus efectos sobre los recursos hídricos: 6 (agua limpia y saneamiento), 12 (producción y consumo responsables), 13 (acción por el clima) y 14 (vida submarina).

Así pues, la tarea diseñada se encuadra dentro del campo de estudio de las Humanidades ambientales, que “llevan aparejada la concienciación sobre la sostenibilidad, pero también una integración de las ciencias y las letras, que, para el caso educativo, ya está sobre la mesa con el (re)diseño curricular de los ámbitos de conocimiento, que pueden ampliarse de forma mucho más ambiciosa desde un enfoque interdisciplinar y horizontal, tal y como preconiza la metodología del aprendizaje basado en problemas” (Echegoyen Sanz y Martín Ezpeleta, 2020, p. 124).

3.2. Participantes

La propuesta didáctica se llevó a cabo con 74 estudiantes del grado en Educación Primaria del campus de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha. En concreto, la tarea diseñada se implementó en 2º curso, en la asignatura obligatoria *Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés*, y en 3º, en la materia optativa de la mención en Lengua, Lectura y Multiculturalidad: *Introducción a la lengua como vehículo de cultura*.

3.3. Objetivos

Con la puesta en práctica de la tarea diseñada pretendíamos:

- Conocer el nivel de competencia mediadora del alumnado universitario del grado en Educación Primaria, sin haberle proporcionado ninguna instrucción previa.
- Detectar qué estrategias de mediación lingüística escrita emplean de manera preferente.

- Averiguar si muestran una predilección entre mediar de LE a L1, de L1 a LE, de LE a LE o de L1 a L1.
- Fomentar su conciencia medioambiental e introducir la EDS como elemento transversal en actividades de carácter lingüístico.

3.4. Diseño y descripción de la tarea

Para el planteamiento de nuestra propuesta partimos de los siguientes aspectos que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar una tarea de mediación:

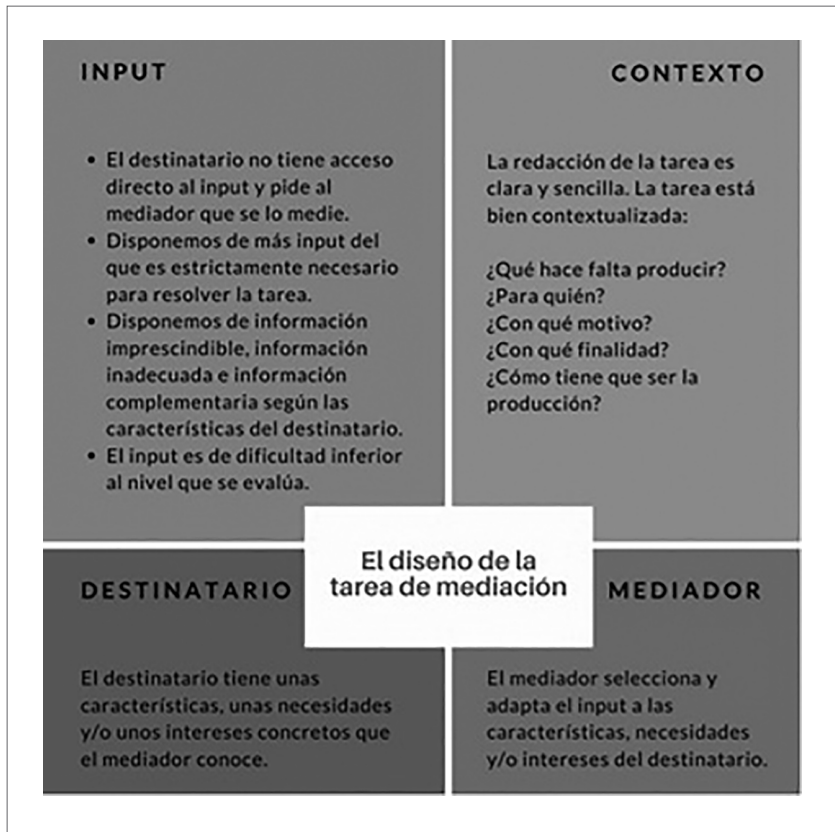


Figura 10. Esquema del diseño de la tarea de mediación.

Fuente: Cañada Pujols et al. (2020, p. 65).

La tarea propuesta fue prácticamente idéntica en ambas asignaturas con la salvedad de que una debía realizarse en LE (inglés) y la otra en L1 (español). En concreto, se pedía (1) la redacción de un texto relacionado con los microplásticos y (2) la creación de unas actividades para trabajar su explotación en el aula. En este trabajo nos centraremos en la primera parte de la tarea.

You work as a teacher at a primary school. The school is celebrating World Environment Day, and the school principal has asked all teachers to work on sustainability and caring for the environment. You have decided to write a text about microplastics to practise reading comprehension with 5th grade students. Follow the instructions:

1) Write a text of 100–150 words about this problem. You can use your own knowledge on the topic as well as the material that appears at the end of this document. Remember that the information, style, and vocabulary must be appropriate for 5th grade students.

Cuadro 1. Enunciado de la tarea para la asignatura *Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés*.

La próxima semana se celebrará en tu colegio el Día Mundial del Medioambiente. Desde Dirección han solicitado a todo el profesorado del centro que trabaje en sus asignaturas cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y el cuidado del medioambiente. Tú has decidido elaborar un texto que trate sobre los microplásticos y, a partir de este, trabajar la comprensión lectora de tu alumnado de 5^o de primaria. Sigue las siguientes instrucciones para realizar esta tarea:

1) Redacta un texto de aproximadamente 150 palabras sobre esta problemática. Puedes valerte de tus conocimientos sobre el tema, así como del material que figura al final de este documento. Recuerda que la información, el estilo y el vocabulario deben ser adecuados para tu alumnado.

Cuadro 2. Enunciado de la tarea para la asignatura *Introducción a la lengua como vehículo de cultura*.

Estas tareas se llevaron a cabo en el aula, sin posibilidad de consulta de más materiales que los aquí incluidos, sin ninguna instrucción adicional a las que figuraban en el enunciado. Se les proporcionaron a ambos grupos las imágenes de un post múltiple en español publicado en Instagram, por ser esta una de las redes sociales más empleadas por el estudiantado universitario, y dos infografías en inglés. Es decir, la actividad requería una mediación intra- e interlingüística escrita o textual.

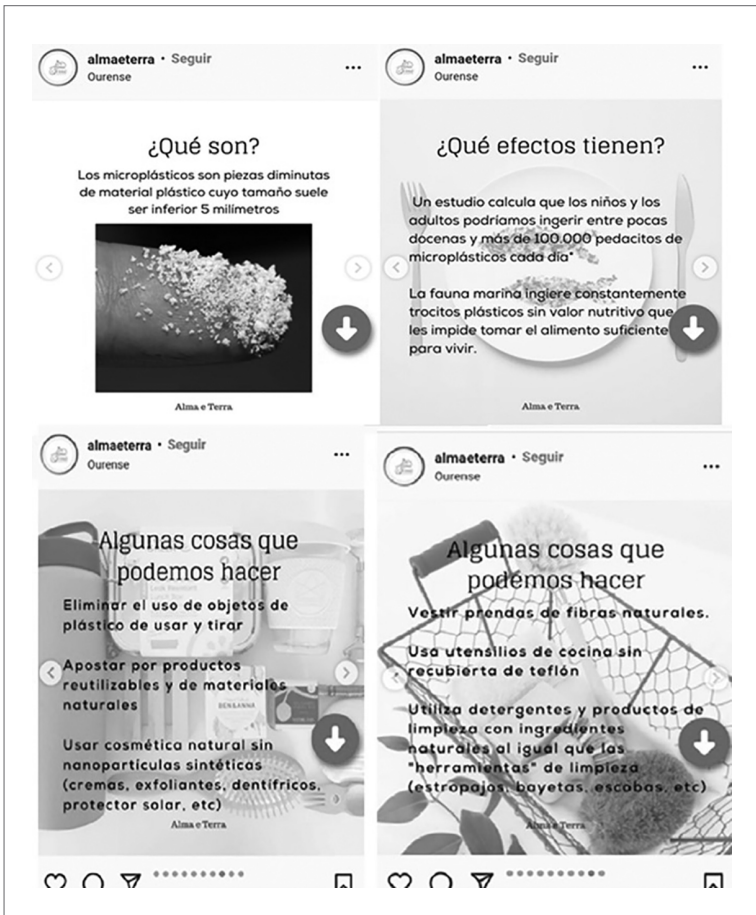


Figura 11. Capturas de pantalla seleccionadas de una publicación de Instagram.

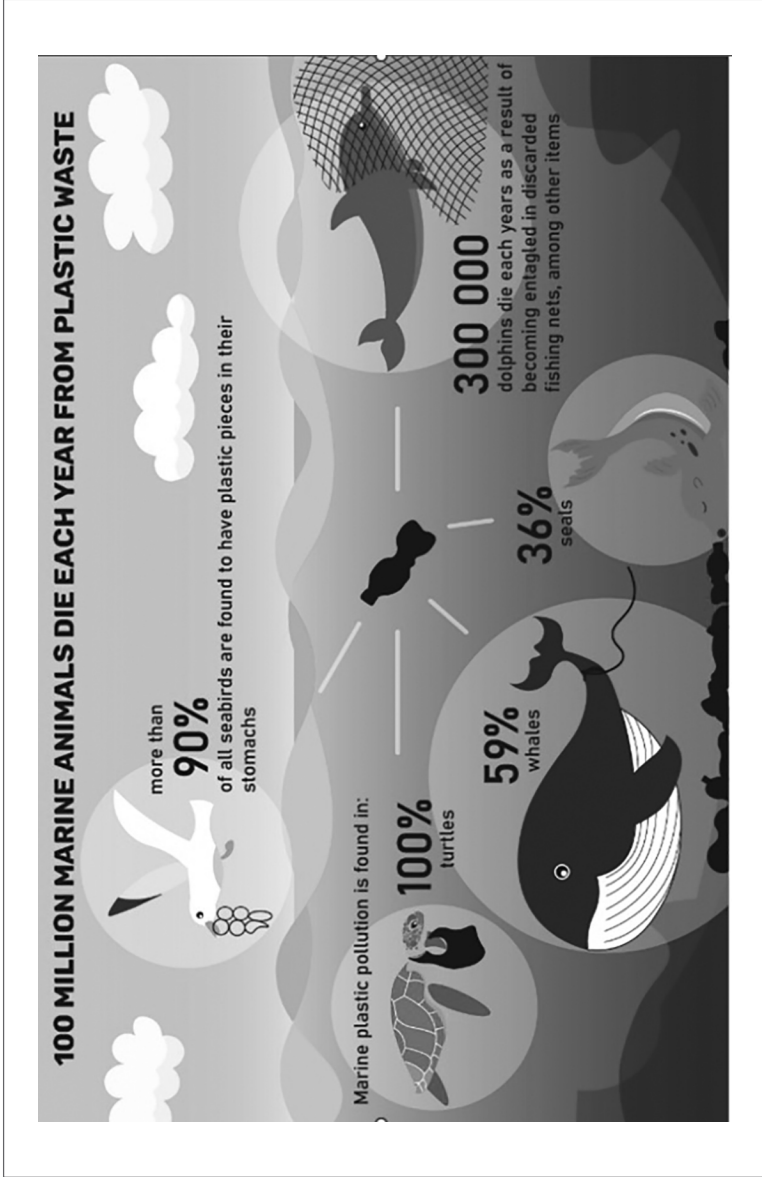


Figura 12. Infografía extraída de Martín-Macho y Guadamillas, 2022, p. 115.

8 WAYS TO REDUCE YOUR SINGLE-USE PLASTICS

There are an estimated **5 TRILLION** pieces of plastic in the ocean worldwide, with **8 MILLION** metric tons added to the ocean each year*. *Wildlife are dying at a rapid pace due to the ingestion of or entanglement in plastics.*



<p>1</p>  <p>PLASTIC WATER BOTTLE</p> <p>→</p>  <p>REUSABLE BEVERAGE CONTAINER</p>	<p>2</p>  <p>TO-GO COFFEE LIDS</p> <p>→</p>  <p>TRAVEL COFFEE MUG</p>	<p>3</p>  <p>PLASTIC AND PRODUCE BAGS</p> <p>→</p>  <p>REUSABLE CLOTH BAGS</p>
<p>4</p>  <p>SINGLE-SERVE COFFEE PODS</p> <p>→</p>  <p>A POT OF COFFEE</p>	<p>YOU can help reduce waste by removing single-use plastics from your everyday activities.</p>	<p>5</p>  <p>COFFEE PLUGS AND STIR STICKS</p> <p>→</p>  <p>TRAVEL COFFEE MUG</p>
<p>6</p>  <p>BALLOONS</p> <p>→</p>  <p>ECO-FRIENDLY DECORATIONS</p>	<p>7</p>  <p>STRAWS</p> <p>→</p>  <p>STRAW FREE</p>	<p>8</p>  <p>DISPOSABLE LIGHTER</p> <p>→</p>  <p>MATCHES</p>

CANADIAN WILDLIFE FEDERATION | #StopSingleUse

* BENSON ET AL. 2014; JAMBECK ET AL. 2015

Figura 13. Infografía extraída de Martín-Macho y Guadamillas, 2022, p. 116.

3.5. Resultados²

La competencia mediadora del alumnado participante es, en general, muy baja. No despliega estrategias de selección de información, recurre a la reproducción literal más que a la paráfrasis y no adapta su texto adecuadamente al público destinatario. Tampoco parece conocer la problemática de la contaminación de los océanos.

En cuanto a la selección de información, tienden a utilizar el material proporcionado de manera lineal. En pocos casos sí parafrasean de manera adecuada (“that we can’t even see”; “hard to see for the human eye”; “aunque casi no se ven, hacen mucho daño”). A menudo copian literalmente términos, sintagmas o frases tanto del enunciado de la tarea como del material proporcionado. En LE reproducen incluso la errata que aparece en la Figura 12 (“each years”). En L1 también copian, de manera mayoritaria, parte del enunciado, y la práctica totalidad del grupo reproduce literalmente el adjetivo “diminutas” y el sustantivo “piezas”.

En general, no encontramos una adaptación adecuada al público destinatario. Destaca, por un lado, la pobre selección de ejemplos para paliar el problema de los microplásticos y, por otro, el empleo de un tono infantilizado, incluso condescendiente, y un registro más propio de lo oral que de lo escrito que tiende a la coloquialidad.

En algunos casos se observa una selección relevante de los ejemplos proporcionados en la tarea, incluso añaden alguno propio apto para el público interlocutor, mencionando el champú sólido, incidiendo en la variedad de colores de las botellas reutilizables y en lo bien que conservan la temperatura del agua o en el hecho de que las bolsas de tela valen también para comprar ropa, no solo para ir al supermercado. Sin embargo, lo más habitual es que apenas se incluyan aquellos ejemplos más pertinentes para el público destinatario, como las decoraciones para las fiestas de cumpleaños y las pajitas (ambos en Figura 13). Mencionan a menudo la bolsa para el supermercado o la botella de agua, pero también la taza del café, los cosméticos sin partículas sintéticas, la ropa de fibras naturales, los productos de limpieza, o incluso los utensilios sin teflón (Figura 11), cuestiones en las que probablemente las

² Como el foco del trabajo son las estrategias de mediación y no la corrección lingüística, se han enmendado los principales errores gramaticales y ortográficos de los ejemplos aquí incluidos.

criaturas de 11–12 años tienen poco poder de decisión o margen para cambiar el hábito de consumo.

Los ejemplos escogidos parecen seguir o bien un orden lineal, presentándose tal como aparecen en el *input*, o bien un orden influido por la comprensión: empiezan por los ejemplos en L1, para luego mencionar alguno de los que aparecen -ilustrados- en las infografías en LE. La deficiente selección de ejemplos se da también en ocasiones cuando el texto está bien estructurado y la redacción demuestra un buen nivel en la LE.

En pocos casos no se aportan ejemplos, ofreciéndose un texto con datos, preguntas, o consejos muy generales que pueden resultar difíciles de comprender para el público lector: “remove single-use plastics from our everyday activities”; “more biodegradable and eco-friendly products”; “mirar la etiqueta” [tanto de la ropa como de los productos de limpieza]. O incluso se habla de que existen alternativas que no se especifican: “but there are also other alternatives to solve the problem”.

Se aprecia a menudo un tono condescendiente: “We have to teach and make you understand”; “Despite your age, you can help the environment”; “como soy vuestra profesora y os conozco”; “trataré de ser breve y explicároslo de una forma sencilla”; “no creo que tengáis ninguna idea así que voy a intentar explicároslo resumidamente”.

Por lo que respecta al tipo textual, llama la atención la tendencia a imitar el lenguaje oral, en primera persona, con deixis e interpelación al público infantil: “Today we are going to talk about”; “Today I’m going to explain”; “Today in this school we are celebrating the World Environment Day”; “Does anyone know the meaning of ‘microplastic?’”; “This is a very big problem, and you may ask ‘why?’”; “It is crazy, right?”; “Hoy vamos a hablar sobre los microplásticos, ya que en el colegio vamos a celebrar el Día Mundial del medioambiente”; “Buenos días, chicos y chicas, esta semana vamos a celebrar en el cole el Día Mundial del medioambiente [...] y os preguntaréis ¿Qué son los microplásticos?”; “¿interesante, verdad?”; “¿y qué es eso profe?”.

En este sentido, la inclusión de preguntas es muy frecuente: “What do you know about environmental problems around you?”; “Do you think this is good for the planet?”; “Do you often use recyclable materials? In which areas do you have to improve? How many bins do you have at home?”; “Are you ready?”; “What are you going to do?”; “¿Sabéis qué es la contaminación? [...] ¿Os gustaría llegar un día a casa después del colegio y encontraros todo

sucio, lleno de basura?"; "¿Pensáis que los microplásticos son peligrosos para nuestro medio ambiente?"; "¿Sabéis que nosotros e incluso los peces hemos podido comerlos alguna vez? [...] ¿cómo creéis que podemos mejorar esto?".

De manera más aislada, encontramos algún cuento y textos con formato epistolar: "Hola, niños y niñas, mi nombre es Pepi [...] Soy una ballena"; "Hello Friends! My name is John and I'm a whale".

A la luz de los resultados obtenidos, dedicaremos una sección del análisis al tratamiento de los datos numéricos. El texto, en L1, dice: "Un estudio calcula que los niños y los adultos (i) *podríamos* ingerir (ii) *entre pocas docenas y más de 100.000* pedacitos de microplásticos (iii) *cada día*". El estudiantado a menudo transforma el verbo (i), convirtiéndolo en una afirmación más rotunda, empleando directamente "eat", "ingest", "have eaten" en LE, o "nos comemos" en L1. Por otra parte, es habitual que del rango original (ii) desaparezca el extremo más bajo (docenas), enfocándose en el más alto (más de 100.000), que además se presenta como hecho confirmado al haberse modificado el verbo (i): "we eat more than one hundred thousand of these pieces each day"; "one study revealed that humans ingest around 100.000 pieces of microplastic every day"; "Comemos más de 100.000 pedacitos de microplásticos"; "es muy posible que comamos más de 100.000 pedacitos de microplásticos... ¡cada día!". También hay algunos casos donde el dato numérico se da de manera poco precisa o incompleta porque no se traslada la parte (iii), "cada día": "The people can eat around 100.000 pieces of microplastics".

Aisladamente, hay algunas modificaciones en los números. Llama la atención la traslación a cifras ("10", "12", "100") del sintagma "pocas docenas": "people can eat every day around 10–100.000 small pieces of microplastics"; "Many people would eat between 12 and 150.000 pieces of plastic everyday"; "we eat between 100 and 100.000 microplastics each day".

Por otra parte, encontramos la atribución de datos numéricos a hechos distintos a los descritos, en ocasiones ni siquiera mencionados en el *input*: "There are an estimated 5 TRILLION³ pieces of plastic in the oceans worldwide, with 8 MILLION metric tons added to the ocean each year" (Figura 12) ha dado lugar a "Se estima que en el mar hay aproximadamente entre 5 y 8 trillones de piezas de plástico". "Un estudio calcula que los niños y los adultos podríamos ingerir entre pocas docenas y más de 100.000 pedacitos

³ *Trillion* significa "billón".

de microplásticos cada día” resulta en “we throw to the ocean plastics and microplastics (About 100.000 pieces each day)”.

En lo que respecta a la conciencia medioambiental, la inclusión de datos nuevos pertinentes es, como ya se ha mencionado, anecdótica. Abunda, a veces en exclusiva, la de temas tangenciales; siendo el más recurrido el reciclaje, que aparece como solución al problema de la contaminación del agua en, al menos, un cuarto de las producciones. Mencionan la importancia del contenedor amarillo, de que los estudiantes aprendan a reciclar, e incluso establecen una relación causal entre el no reciclaje y los microplásticos: “we damage the planet, for example when we throw some plastics to the sea or when we don’t recycle too”; “you mustn’t throw rubbish to the environment”; “It is essential to recycle”; “I will ask you to recycle”; “los animales son destruidos por todos los plásticos que tiramos a la basura y que no reciclamos”; “tenemos que contribuir [...] reciclando cada envase en su lugar correspondiente, cuando vayamos a la playa con papá y mamá en lugar de dejar las bolsas de chuches o los refrescos que nos hayamos tomado ese día por la arena [...] podemos reciclar dejando el envase en su lugar correspondiente”; “¿Cómo podemos ayudar para que este material disminuya? A través del reciclaje [...] es tan fácil como coger el envoltorio del donut de la merienda y tirarlo a la basura o cuando estemos en la playa tirar la botella de agua en el cubo de la basura y no enterrarla”.

Los siguientes ejemplos reflejan lo que consideran prioritario para resolver este problema. Reciclar parece más importante que reducir el consumo de plástico: “Some things that we can do to save the animals are: the most important one is recycling. Another option [...] eliminate plastic objects”; “¿Cómo podemos ayudar para que este material disminuya? A través del reciclaje [...] Otras cosas que podemos hacer son [...] vestir con ropa de fibras naturales [...] usar recipientes de cristal”.

Resulta igualmente curiosa la recomendación de reutilizar plásticos de un solo uso que se halla en una muestra significativa de los textos: “we need to teach students the importance of recycling rubbish and reusing plastic bottles”; “Una buena forma sería reutilizar los plásticos y darles nuevos usos”.

Además de hablar del reciclaje, atribuyen la presencia de plásticos en los océanos a su lanzamiento deliberado por parte de las personas. Encontramos frecuentemente la idea de que las personas tiramos cada día bolsas de plástico,

la basura que generamos después de haber comido o incluso directamente “microplásticos” al suelo, a la calle, al río, o al mar: “100 million marine animals die from plastic waste because a lot of people when they go next to the ocean and if they eat one type of food, they throw away the waste in the ocean”; “Los animales se comen estos plásticos por la contaminación que nosotros creamos, por ejemplo, tirando basura al mar”; “muchas personas no tienen cuidado y tiran estos microplásticos al mar sin pensar que los animales se lo pueden comer”; “no les damos una segunda oportunidad reciclándolos y decidimos tirarlos, muchas veces de forma inadecuada a la calle, al río, etc.”.

Para terminar con el análisis, se describen a continuación las particularidades encontradas en cada lengua. En la L1, coloquialismos y lenguaje infantilizado. En LE, mayor dificultad para adecuarse al enunciado, algún texto argumentativo, y más mecanismos de cohesión.

Así, en su L1 emplean coloquialismos (“comen un montón”, “requeteimportante”, “podemos ponernos malitos y malitas”), acortamientos (“profe”, “chuches”, “cole”), diminutivos (“cachitos”, “pedacitos”, “pequeñitos”, “parecidos a una gotita de agua”, “pececillo”, “un poquito de nuestra parte”), y lenguaje infantilizado (“cuando vayamos a la playa con papá y mamá”) que no encontramos en LE.

Por su parte, algunos textos en LE argumentan sobre lo que se debería hacer en la escuela: “*In addition*, this situation should be explained at school where children will be able to learn less harmful ways for the environment”; “*In conclusion*, we must teach our children to use ecofriendly items, to take care of nature”. En algún caso, incluso presentan su propia opinión: “*Firstly*, I think that the teacher should explain to the children that they cannot contaminate a lot”; “I think that people will go to prison, because they mustn’t throw plastics into the ocean”; “I hope that this problem will be solved”; “For me, the first cause is...”.

También en LE, aparecen fórmulas de cohesión o estructuración del texto, como una introducción: “In this text, I’m going to talk about”. A diferencia de en L1, en LE aparecen conectores al inicio de párrafo como “First [...] Second”, o los que pueden verse en cursiva al inicio de ejemplos del párrafo anterior. Destaca el uso frecuente del binomio “On the one hand [...] On the other hand”, en ocasiones simplemente para enumerar elementos de una lista, sin introducir ningún contraste.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido explorar la competencia mediadora, sin instrucción previa, en estudiantado universitario. El *input* era comprensible, en un formato al que el alumnado está presumiblemente acostumbrado, y adecuado para que tuviesen que desplegar necesariamente estrategias mediadoras básicas como la selección de información (Cañada Pujols et al., 2020, p. 66).

Incluso en su L1, y cursando una mención que presupone cierto gusto por el ámbito lingüístico y la lectura, y en el caso de estudiantes que dominan la LE, la competencia mediadora es baja. La selección de ejemplos es muy pobre y se atribuyen datos numéricos a hechos distintos a los descritos. Esto puede interpretarse como una falta de atención en la lectura. Nuestros resultados coinciden con los de Alcaraz Mármol (2019), que en un estudio a propósito del inglés como LE en secundaria no encontró correlación entre un mayor nivel de lengua extranjera y un mayor conocimiento de la mediación, o una mayor seguridad en la realización de las actividades.

Debe recordarse que las pruebas fueron realizadas sin instrucción previa y que se trata de un tipo de tarea (y de material, bilingüe) a la que el estudiantado no estaba habituado. Se confirma que “la mediación textual requiere de una elevada competencia mediadora específica (entrenamiento)” (De Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 17). No podemos dar por hecho que nuestro estudiantado cuenta con las habilidades de comprensión lectora, selección de la información o adaptación al público infantil que requiere una tarea de mediación lingüística como la aquí descrita, muy relacionada con la labor docente diaria para transmitir conocimientos y comunicarse de manera efectiva con su alumnado en el aula de primaria. Se refuerza la idea de la necesidad de formación en mediación lingüística, especialmente para futuro profesorado, en la clase de L1 y LE.

En cuanto a las diferencias encontradas entre la L1 y la LE, aunque las preguntas aparecen frecuentemente en ambas lenguas, en LE tienden a responderse inmediatamente, como “what can we do?”. En mayor medida, las preguntas en L1 imitan la interpelación oral. En L1, se despliegan más recursos de registro coloquial. Sin embargo, en LE, parecen tener interiorizados ciertos mecanismos de cohesión, como el uso de conectores. En este sentido y respecto de la transferencia interlingüística, Faya Cerqueiro y Martín-Macho Harrison (2022) señalan la importancia de “incidir en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas que permitan llevar a cabo dicha transferencia

y promover un enfoque metodológico multilingüe para desarrollar técnicas de expresión escrita. [...] Revisar aspectos metalingüísticos en la L1 podría ser de gran utilidad”. El único resultado que parece atribuible a la dificultad para comprender la LE es que en algunos casos produjeren un texto con una reflexión sobre el papel de la escuela ante esta problemática. Además, en LE, y quizás debido a los tipos textuales típicos de la asignatura, tienden a presentar su propia opinión.

Sorprende que a pesar de las campañas sobre el tema y el giro del mercado hacia productos *zero waste*, encontramos muy poca conciencia medioambiental, y una falta de actualización respecto a la educación ambiental recibida en etapas educativas previas. La constante mención al reciclaje, con el convencimiento de que el uso del contenedor amarillo es la solución al problema, parece responder a que reproducen lo que se les contó en la escuela sobre este tema. La recomendación que hacen de reutilizar plástico de un solo uso quizás obedezca a que en la fuente en L1 se dice que deben eliminarse los plásticos de usar y tirar, por lo que interpretan que si los reutilizan no son de usar y tirar. En cualquier caso, todo esto junto con el desconocimiento generalizado sobre el origen de los microplásticos revela muy poca conciencia sobre la emergencia climática.

Esta falta de familiaridad con los ODS hace que parezca importante su inclusión en el aula universitaria (y en etapas previas), especialmente en la formación inicial del profesorado, ya que podrá transmitir este conocimiento en su labor docente. Se trata, como subrayan Echegoyen Sanz y Martín Ezpeleta (2020, p. 116), de “una tarea que va más allá de divulgar eslóganes; solucionar estos problemas significa incorporarlos a los conocimientos que todo ciudadano ha de desarrollar, y que no hay razón para que no se abran camino con determinación en los currículos de todos los niveles educativos y de forma interdisciplinar”.

Considerando que las principales dificultades detectadas incluyen la identificación de la información fundamental, la construcción de un texto expositivo, su adaptación manteniendo las características del lenguaje escrito, y la falta de información y concienciación sobre los microplásticos, parece necesario seguir abordando tanto la mediación lingüística como la EDS en el aula. Estos resultados proceden de una muestra limitada, por lo que la actividad podría replicarse, también añadiendo una fase previa con instrucciones más específicas o formación sobre las principales estrategias de mediación lingüística.

6. REFERENCIAS

- Alcaraz Mármol, G. (2019). Actitudes frente a la Mediación Lingüística en un Contexto de Educación Secundaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 112–128. <https://doi.org/10.26378/rnlael1327322>
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1, 45–60. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi1.11817>
- Cañada Pujols, M., Fantauzzi, S. y Trullàs Soler, M. (2020). La mediación intralingüística: propuestas didácticas. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 6–84. <https://ojs.uv.es/index.php/foro/le/article/view/17070/0>
- Cañada Pujols, M., Fantauzzi, S. y Trullàs Soler, M. (2019). La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència. *InterEOI*, 15, 105–128. https://issuu.com/eoicat/docs/inter_eoi_n15
- Consejo de Europa, (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- De Arriba García C. y Cantero Serena F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9–21. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>
- Echegoyen Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2020). Sostenibilidad e integración de las letras y las ciencias. A propósito del fenómeno de la biodiversidad (ODS 14 y 15). En: Martín Ezpeleta, A. *Usos sociales en educación literaria* (pp.115–126). Barcelona: Octaedro.
- Faya-Cerqueiro, F. y Martín-Macho-Harrison, A. (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: Comparación entre L1 y L2. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2882
- González Rodríguez, M. J. (2006). De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación. En: Bazzocchi, G. y Capanaga, P. *Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano* (pp. 245–272). Bologna: Geddit.

- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Martín-Macho, A. y Guadamillas, V. (2022). *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*. Octaedro.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2022). La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, 18, 77–95. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/24439>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Currículo. Lengua Extranjera. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/lengua-extranjera.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/12/22/1041>
- Sánchez Castro, M. (2013). La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. En: Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. y Sierra, F. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 791–801). Madrid: ASELE.
- Trovato, G. (2020). Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). *Tonos Digital*, 39, 1–28.
- Trovato, G. (2019). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italo-fonos*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Trovato, G. (2014). Comunicación y mediación lingüística en el ámbito del español del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana. *Tonos Digital*, 26, s.p.

Trovato, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5, 104–119.

Enseñanza del inglés y aprendizaje integrado

Teaching outside the box: gamification as a catalyst for student motivation and engagement in the EFL classroom

Paula Rodríguez-Franco and Paula Rodríguez-Abrunheiras†*

ABSTRACT:

Gamification is rapidly gaining popularity as an innovative approach to teaching. Its success lies in the highly immersive experience that it offers learners, functioning as a catalyst for their motivation and engagement. The present paper explores the use of gamification in the EFL classroom by presenting a gamified project based on the Japanese franchise *Pokémon* with first-year Baccalaureate students in a Galician high school. The aims of the paper are two-fold: to provide a description of a gamified project which might serve as a guide for other teachers, and to present the main results of the implementation of the project. Overall, it was found that this approach to teaching was positively received by students: it was motivating and instructive in equal parts, fostered teamwork, and lowered students' fear of making mistakes, among other aspects.

Keywords: gamification; innovation; EFL; motivation; engagement

ACKNOWLEDGEMENTS:

This research was funded by the Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades of the Regional Government of Galicia, Spain (grant number ED431B 2023/03).

1. INTRODUCTION

In the late 20th and early 21st centuries, innovation has become an essential element in education; it has been encouraged by the European Union in recent times, and in Spain it is strongly promoted by the new Education Law LOMLOE, which came into force on January 19, 2021. Implementing

* Universidade de Santiago de Compostela
paula.rodriiguez.franco@rai.usc.gal

† Universidade de Santiago de Compostela
paula.rodriiguez.abrunheiras@usc.es
<https://orcid.org/0000-0001-9454-6052>

new teaching methods and approaches can motivate and inspire students and teachers alike, in that teaching and learning ‘outside the box’ can be refreshing and rewarding for both parties. Implementing gamification in the classroom can be understood as falling within this category of innovation. Moreover, given that recent technological advances enable “more digitalized learning environments” (Yanes and Bouloud, 2019, p. 2), we have opted to implement a form of gamification mediated through new technologies, which itself has the potential to yield even more far-reaching effects. We believe that a virtual gamified project has great potential for students of English as a Foreign Language (EFL), in that it allows them to become immersed in a “target language environment where they can engage in organic communication via listening, reading, speaking, and writing” (Shatz, 2015, p. 230). Linguistic immersion can be seen as potentially less complex and challenging in gamified environments, since a play-oriented approach allows students to make mistakes without fear of instant failure, thus reducing their anxiety (Shatz, 2015).

The main objective of the gamified project to be described here is to provide practical evidence on the benefits of gamification regarding motivation and engagement. More specifically, we will seek to answer the following research questions:

- RQ1. How can a gamified project foster first-year Baccalaureate students’ motivation and engagement in the EFL classroom?
- RQ2. How can a gamified project help first-year Baccalaureate students to improve their level of English?
- RQ3. What pros and cons do students perceive in the use of gamification as a teaching method?

Drawing on these questions, our preliminary hypothesis is that an innovative project like this will increase students’ linguistic competence and also foster their engagement and motivation. The paper is organized as follows. Section 2 discusses the main characteristics of gamification. Section 3 outlines a case study in which a gamified project based on the Japanese media franchise *Pokémon* is put into practice with first-year Baccalaureate students. The results of this project are then presented in Section 4. Finally, conclusions of the study are set out and future research is outlined in Section 5.

2. What is Gamification?

2.1. Gamification: Origin and definitions

The term *gamification* was first coined by Nick Pelling in 2002 (see Pelling, 2011; Cornellà *et al.*, 2020, p. 11 and Sharma and Sharma, 2023, p. 8), yet the practice of using game-like mechanics has been around since the late 20th century in different applications and for a variety of purposes (Deterding *et al.*, 2011). A search in Google Trends shows that the term began to grow in popularity during the early 2010s (see Figure 14; cf. Kim, 2015 and Karagiorgas and Niemann, 2016, p. 501), probably due to the influence of *Gamification by Design*, by game developers Zichermann and Cunningham (2011). It should be noted, however, that in education it had already been taken up immediately after its initial coinage in 2002 (see Figure 15).¹

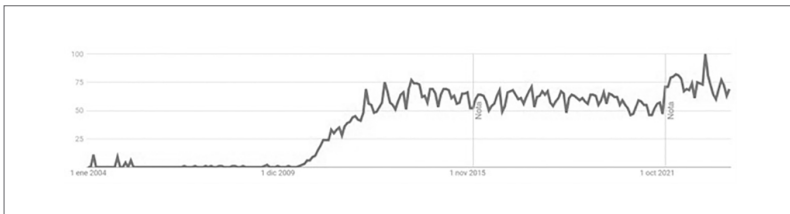


Figure 14. Frequency of *gamification* in Google Trends (January 2004-January 2024). Category: All categories.

Source: Google Trends.

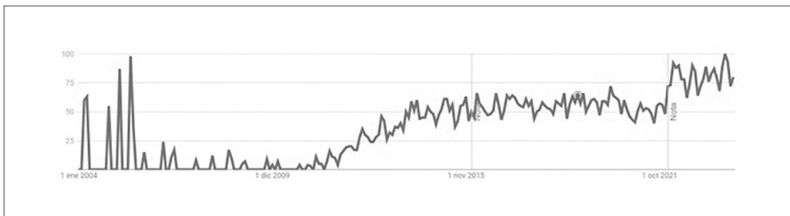


Figure 15. Frequency of *gamification* in Google Trends (January 2004-January 2024). Category: Jobs and Education.

Source: Google Trends.

¹ Note that the data in Google Trends only begins in 2004, and hence information on the popularity of the term *gamification* during the time span 2002-2004 is not available.

Gamifying practices and their current popularity among educators and students rely heavily not only on current technological advances and the sociological changes that arise as a result, but also on the “success of the gaming industry, social media, and decades of research in human psychology” (Prathyusha, 2020, p. 577). That said, despite becoming a fashionable method in recent times, the definition of the term remains somewhat elusive.² In the current study we understand gamification according to the definition in Deterding *et al.* (2011, p. 10), namely, as “the use of game design elements in non-game contexts” (cf. Sailer and Sailer, 2020, p. 78). While this definition encapsulates the basic, core elements of gamification, over time a variety of more refined descriptions have been proposed towards a more comprehensive understanding of the term. Thus, Kapp (2012, p. 10) states that “gamification is using game-based mechanics, aesthetics, and game-thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems”. In this and other definitions (cf. Teixes, 2014; Kotob and Ibrahim, 2019; Yanes and Bououd, 2019, p. 1; Sailer and Sailer, 2020, p. 78; Torrado Cespón and Díaz Lage, 2022, among others), motivation and engagement are seen as quintessential, in that they are often the main reason why gamified projects are introduced into the classroom. From such definitions, it also becomes clear that in gamification learners typically do not play an entire game; rather, they are presented with activities which they have to complete in order to obtain elements commonly associated with the realm of gaming and video games, such as points, badges and rewards, among others (these and other elements of gamification are considered in more detail in Section 2.2 below) so as to “encourage and reward behaviors that support learning and foster productive social interactions” (Hung, 2017, p. 58). The secret behind the success of gamification lies partly in the fact that “obtaining medals and rewards involves personal satisfaction and desire to win” (Harvey Arce and Cuadros Valdivia, 2020, p. 195).

Depending on the type of elements involved in a gamified project, there are two essential types: structural and content gamification (see Kapp *et al.*, 2014). In the former, only the structure of the activity is adapted to a game-like format, with the content remaining the same. Therefore, learners can receive points and/or rewards for their achievements while being involved

² See Rodríguez-Abrunheiras (2024) for a review of different terms used in the design of teaching methods and resources based on games or their components.

in a progressive plan of learning that keeps them engaged. So, structural gamification relies to a great extent on gaining rewards and recognition. On the other hand, content gamification entails the altering or re-writing of the content itself to render it more game-like: although the aim is not to create a fully-fledged game, it does seek to give learners the idea that they are taking part in a real game. To that end, a story or narrative may be used to add cohesion to the overall experience, and learners might participate in that story in the form of characters or avatars, etc. All these elements contribute to the creation of an immersive experience. Section 2.2 below presents some of the most common elements of both structural and content gamification.

2.2. Gamification dynamics, components and mechanics to enliven teaching

The space in which all the action takes place, and the different elements which come together to form the gamified experience, is known as the *system* (Kapp, 2012). The list of elements that may be involved in a gamified system are potentially limitless, and different authors propose different lists of elements here (see Werbach and Hunter, 2015; Chapman and Rich, 2018 and Toda *et al.*, 2019a; 2019b, to name just a few). In this paper, we follow Werbach and Hunter's (2020) classification (cf. Werbach and Hunter, 2015) but due to space limitations we will only focus on those elements which actually played a significant role in the project presented in Sections 3 and 4 below. By and large, all the elements involved in a gamified system are organized on three levels. From the highest to the lowest level of abstraction, these are dynamics, mechanics and components (see Table 9). It should be noted that the elements with an asterisk below are taken from other authors.

Table 9. Gamification elements.

Dynamics	Overarching elements of the gamified system that require careful consideration and management, yet cannot be directly incorporated into the system itself.
Constraints	Restrictions or forced trade-offs (e.g. time limitations, rules, choices, etc.). Users need to feel free, but without such limitations their choices would be rendered irrelevant.

(Continuada)

Table 9. (Continuada)

Emotions	The emotional response appears when players face a challenge and fail or succeed, or when they feel accomplished, frustrated, motivated, engaged or angry, for example.
Narrative	The storyline that brings all the elements in the gamified system together. Such a guiding thread can be very beneficial (“people learn facts better when the facts are embedded in a story rather than in a bulleted list”, Kapp, 2012) and stimulating (giving students the urge to progress with a story so as to reveal more of it; Kapp <i>et al.</i> , 2014).
Progression	Both the narrative and the characters have to grow and develop (they cannot be static).
Relationships	Social interaction is an important part of a gamified project: interactivity between players and the gamified system, on the one hand, and among players/peers (for example, in teams), on the other, can foster group work (Stott and Neustaedter, 2013).
Aesthetics*	Creating the right atmosphere can be decisive in maintaining a high degree of motivation (e.g. creating avatars, using terminology related to the narrative in question, customizing badges and other material in line with the narrative, etc.). Having a common aesthetic that is coherent with the gamified experience is key to its success (Kapp, 2012). This favors participants abstracting themselves from reality and becoming immersed in the gamified project. As Dickey (2015) points out, visuals and animations play a decisive role in elevating learners’ experiences in gamification.
Mechanics	Basic processes that propel the narrative and foster player involvement.
Challenges	The obstacles (i.e. puzzles or tasks) that learners have to overcome with some kind of effort in order to move forward. These must be significant and adapted to the level of the students so as to avoid burnout and frustration, and must lead to a sense of empowerment when successfully completed (Figuroa Flores, 2015).
Chance	Elements of randomness.
Competition	One player or team wins.
Cooperation	Participants have to work together in order to achieve a common goal which cannot otherwise be attained.

(Continuada)

Table 9. (Continuada)

Feedback	The information (e.g. points, achievement notifications, comments, etc.) that participants receive about how they are doing. This should be “instant, direct, and clear” (Kapp, 2012: 8), but also meaningful and helpful so as to push participants’ development onwards (Hung, 2017).
Rewards	Benefits which participants receive for some achievement. These can have value within the gamified system (e.g. bonus points, badges, etc.) or outside it (e.g. extra help in the exam, a physical prize, etc.)
Turns	Rotating users in sequential participation.
Rules*	The rules of a gamified project shape the experience itself. Setting clear and balanced rules of progression is important in gamifying, as it helps to keep students engaged with the gamified experience and the challenges being faced (Morschheuser <i>et al.</i> 2017).
Quantifiable Outcome*	The quantifiable outcome relates to the clear final objective which players move towards. Students should know when they lose and when they win, with clear rules, challenges and feedback, leading them in different directions towards the final objective. To keep track of their progress, a “score, level, or winning state (check-mate)” (Kapp 2012: 8) should be part of the gamified proposal. This can be done digitally with an <i>app</i> such as Classdojo (Prathyusha 2020; see Section 3.3 for an explanation of this app), or physically with a leaderboard.
Components	The most specific manifestations of mechanics and dynamics, that is, the ones that we can see.
Achievements	Defined objectives, which should be clear and realistic (Morschheuser <i>et al.</i> , 2017: 1300).
Players*	Players are the active agents of any gamified experience (Kapp, 2012). They interact with other players and with the game mechanics and dynamics.
Avatars	Visual representations of participant’s characters.
Badges	Visual representations of achievements.
Boss fights	Especially difficult challenges at the culmination of a level.
Collections	Sets of items or badges to accumulate.

(Continuada)

Table 9. *(Continuada)*

Combat	A concrete battle that is typically short-lived and part of the larger struggle.
Content unlocking	A form of reward that makes new aspects of the experience available only when players reach certain objectives.
Leaderboards	A chart or ranking in which students' performance and progression appear according to their achievements and rewards.
Levels	Defined steps that can be achieved with point progression.
Points	Numerical representations of players' progression.
Quests	Predefined challenges with objectives and rewards.
Teams	Defined groups of players working together for a common goal.
Infinite gameplay	Allowing constant play.
Progression bar	Numeric or visual representation of progress toward completing a mission.
Search and discovery	A number of distinct paths toward mission completion.
Time constraints	Time limitations to complete a challenge or any other activity.
Tangible rewards	Progress converted into currency, products, or services.
Negative scoring	Potential sanctions.

Source: Werbach and Hunter (2020; cf. Werbach and Hunter, 2015)

As Table 9 illustrates, many different elements can potentially be incorporated into a gamified project. This does not mean that all of the above have to appear in every such project. Indeed, the degree to which a course of learning is gamified can vary depending on the teacher and the needs of the target students (Hung, 2017). Moreover, as Kapp (2012) notes, it is not enough merely to incorporate the use of badges or other gaming elements randomly without proper planning, since that would constitute an oversimplification of gaming itself, and hence would be inauthentic: gamification has to be taken seriously and needs to be carefully planned in advance.

3. Methodology

3.1. Participants and chronology

The gamified project described in this paper was put into practice in a Galician high school for three weeks during the academic year 2022–2023. A total of 15 students from the first year of Baccalaureate studies (16–17 years old) took part. The project was designed to include students' work on three main grammar points: the passive voice, reported speech and the causative form.

3.2. Steps taken in the design and implementation of the gamified project

Step 1. Setting goals

In our initial approach to implementing gamification with 16–17 year-old students, we had to be optimally clear as to what we wanted to achieve, especially taking into account the short timeframe available. Our main objective, then, was to develop a method that would engage students in the learning process and keep them motivated long-term, but which also had an impact on their competence in English. Other aspects of the classroom that we aimed to improve through the period of gamified learning were to create and maintain a friendly class environment through cooperative teamwork and to effectively incorporate the safe and academically appropriate use of new technologies in the teaching-learning context.

Step 2. Selecting a narrative

Once our goals had been established, the format of the project had to be determined. Choosing the right narrative here was vital. Orientating the project to students' interests was important as a means of helping them engage with the new approach, as well as making the experience more familiar and entertaining. With that in mind, we offered them three options for the gamified project, covering different tastes and styles: two video games (*Pokémon* and *Clash Royale*) and a popular TV series (*Stranger Things*). From these, *Pokémon* was chosen. This came as no surprise. The very well-known *Pokémon* franchise was at the time a resurfacing search trend on various browsers and apps, including *Google* and *X* (formerly *Twitter*). Thus, the term *Pokémon* was

trending in Spain on X at the turn of 2022;³ similarly, *GoogleTrends.es* reported an increase in the number of searches of the word *Pokémon* during that same period.⁴ In light of this, using the popular Japanese franchise as the guiding thread for the gamified experience seemed to be a good fit.

Step 3. Creating the right aesthetics

With the narrative now established, a whole universe had to be created around it: for three weeks, everything in our class would revolve around the world of *Pokémon*. Some of the main implementations were as follows:

- *Pokémon* Avatars. Students were given an avatar in the shape of a *Pokémon* card.⁵
- Technical Machine Rewards. As in the videogame, the different avatars or *Pokémon*s were able to learn new abilities and skills, called *Technical Machines*. These Technical Machines represented the new grammar points (related to the passive voice, reported speech and the causative form) that the students had learned that week, giving them a visual representation of their effort and knowledge. Earning a Technical Machine was necessary to face the weekly group challenge, as it was a representation of the skill being worked on that week.
- Weekly Reward Badges.⁶ Weekly rewards were given in the form of badges using the design of the *Pokémon* franchise. There were two types of badges: group and class badges.
 - o Group badges were given after completing the weekly group task. These challenges were presented to the class on Fridays, and on the first day of the following week each student would receive a badge if the task had been successfully submitted in time by the group

³ GetDayTrends.com. In fact, it was the most tweeted topic worldwide on February 27, 2022: <https://getdaytrends.com/spain/trend/Pokémon/>

⁴ GoogleTrends.com. During this period, searches for *Pokémon* also increased significantly worldwide due to the release of a new videogame in the franchise: <https://trends.google.es/trends/explore?date=today%205-y&q=pokémon&hl=es>

⁵ Cards were taken from <https://archive.org/details/pokemonccg>.

⁶ Badges were designed using https://pokemon.fandom.com/wiki/Gym_Badges.

- representative. These group challenges represented the Gyms of Pokémon games.
- o Individual badges were personal and were linked to students' behavior and the points on the leaderboard.
 - Gym Challenges. In the videogames, gyms are the challenges Pokémons and their masters face to earn badges. When all the badges have been collected, hence all the gyms are defeated, one can access the Pokémon League. In our gamified experience, gyms were adapted and served as the weekly group challenges. On Fridays, students would be presented with a different gym master that they had to defeat. These challenges had to be submitted or completed in a limited amount of time.
 - Achieving Success. Given the variety of activities done both in class and at home, as well as the significant number of parameters to assess students' performance, players were presented with plenty of opportunities to achieve all the different rewards.
 - o If the attitude shown in class had been especially positive and progression had been consistent, students could choose the weekly group challenge. Here they were given two options: an at-home group project or a competitive in-class activity on Fridays.
 - o By earning all the possible badges, they could then progress towards Victory Road.
 - Victory Road. The Victory Road event took place the day prior to the final exam and consisted of a training session in which students could ask questions and practice with the teacher before the test. To do so, students were provided with a number of activities developed by the teacher which followed the aesthetics of Pokémon to test their knowledge. This was done to mimic the Victory Road of Pokémon games, which takes place before the final challenge. Immediately after this, students faced the Pokémon League.
 - Pokémon League. In our gamified project, *Pokémon League* was the name given to the final online test students had to complete on the last day of class. In order to face this challenge, all the badges and Technical Machines were required. This meant that students needed to have had consistent good behavior, completed all the homework assignments and submitted all the group tasks to gain access to the final exam.

3.3. Design and research instruments

Although the use of technology is not compulsory to design a gamified project, it can be extremely useful. For example, it contributes to the creation of the right aesthetics for an immersive experience, helps to keep track of students' marks, and allows for the design of activities and challenges as part of an authentic gamified experience. In this section, we list some of the most useful online resources used.

- *Canva*:⁷ During the three-week project, all presentations and worksheets used in class were created by means of Canva in order to make them more aesthetically appealing to students. We created materials with a coherent feel in the belief that this would provide students with a visually engaging experience and contribute to the creation of a narrative and an aesthetics that would help them to become immersed in the project.
- *Classdojo*:⁸ This mobile application served as the digital leaderboard of the class and allowed for instant feedback on students' attitudes and behavior. Here, we could award or take away points from individual students, groups or the whole class. This application provided an instant and automatic points count, thus a current ranking of students was always available. To give points to the class, a number of commands were configured in the application, such as “First to submit assignment” (2 points), “Good job!” (1 point) and “I see you there!” (Participation, 1 point). By turn, other commands were configured so that points could be taken away, including “Is that Spanish I hear?” (-2 points), “Rude! Not your turn to speak!” (-1 point) and “Too much noise in the classroom” (-1 point). Once a week the current counts were considered for both individuals and groups; the group with the highest number of points on the leaderboard would be eligible for a reward of their choice. These consisted of allowing students to choose certain elements of the classroom (both individually and in groups), such as the nature of the boss fight at the end of each gym group challenge (e.g. an assignment

⁷ https://www.canva.com/es_es/

⁸ <https://www.classdojo.com/es-es/?redirect=true>

or a class activity, etc.) or the aesthetic for the theoretical presentations of the following week.

- *Wordwall.net*:⁹ Although the use of games is optional in gamification, Wordwall was used so that games could occasionally be brought into the gamified classroom, so as to boost motivational aspects of competitiveness and teamwork (Kotob and Ibrahim, 2019).
- *GoogleForms.com*:¹⁰ After the gamified project had come to an end, this platform was chosen to administer (i) a final test (called *Pokémon League*; see Section 3.2), which consisted of 30 multiple choice questions that were aimed at determining students' knowledge on the curricular content worked on in class during the three-week gamified experience, and (ii) a survey on the experience as a whole, in order to collect students' opinions and the overall levels of satisfaction, engagement and motivation they felt as active agents of a gamified project. The results of both the final test and the survey are discussed in Section 4 below.

4. Analysis of the results

4.1. Test Results: Effects of the gamified project on students' performance

The test students were presented with, called the *Pokémon League*, consisted of 30 multiple choice questions on the use of the passive voice, reported speech and the causative form. Overall, the results show a positive outcome on the part of students: only two of the 30 multiple choice questions were answered incorrectly more than correctly (see Figure 16), and no student failed the test. Although these results show that the gamified project had positive effects on students' performance, they should be taken with caution, given the low number of participants in the test and the limited time of implementation.

⁹ <https://wordwall.net/>

¹⁰ <https://www.google.com/forms/about/>

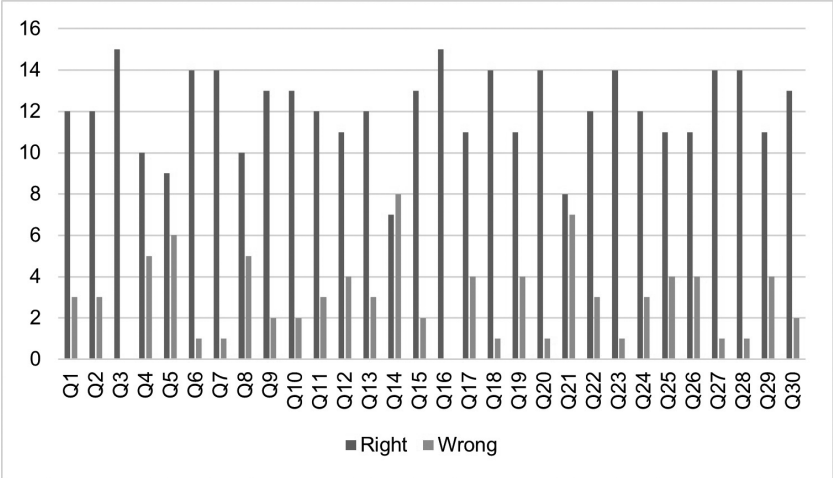


Figure 16. Results of the final test.

4.2 Survey on gamification: Students’ perceptions on the gamified project

The final survey consisted of 24 multiple choice and short-answer questions regarding students’ opinions on the gamified experience. Given the low number of informants that participated in the survey, these results will be presented from a qualitative perspective.

Overall, all students agreed that this approach was more motivating, engaging and useful than others previously used in class, and expressed a willingness to have more gamified learning. In order to know their specific opinions on the project, we asked them to use three words freely to describe it. Figure 17 below is a word cloud showing the terms used (the size of the word visually represents the frequency with which a term was mentioned). As can be seen, all the words are markedly positive, with *fun* and *useful* standing out. This illustrates that students enjoyed this method of learning, and also suggests that they also found it effective as a way to learn new things.

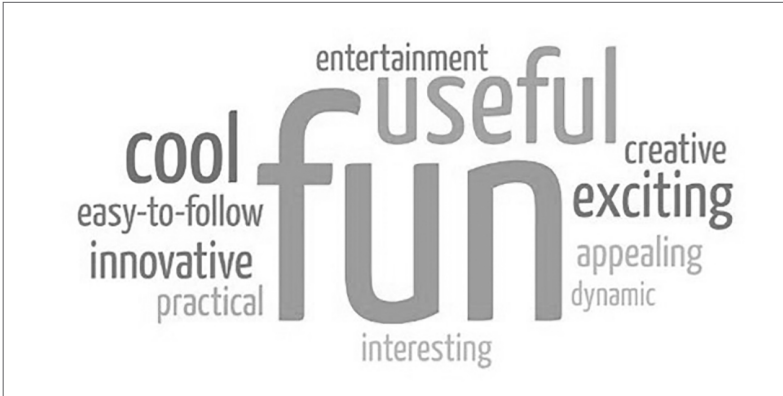


Figure 17. Words used by students to describe the gamified project (word cloud created with wordart.com).

We also wanted to know which elements of the gamified project motivated students the most. Figure 18 shows their responses here: while for some students everything had been motivating, others emphasized the dynamism of the experience. From the list of elements seen in Section 2.2 above, points, challenges and the use of a leaderboard (elements related to structural gamification) were cited as the most motivating. This suggests that students actually enjoyed the feeling of competition in an educational setting.



Figure 18. Most motivating elements in the gamified project (word cloud created with wordart.com).

Other questions from the survey helped us to create a fuller picture of the use of gamification in the classroom. Students' answers were indeed revealing in terms of the pros and cons of this approach. Table 10 below sets out students' answers here, and also includes our own reflections on the advantages and disadvantages of gamification regarding specific issues. As the table shows, this gamified project clearly seems to have had more positive than negative aspects.

Table 10. Pros and cons of gamification

Pros	Cons
Motivation and engagement	
Most students found the gamified project both motivating and engaging, mainly due to its mechanics (use of points, badges, leaderboards, etc.) but also due to the use of a narrative and an aesthetics related to their interests (i.e. videogames).	Some students might not be interested in the gaming universe, which would make this approach less appealing.
Amusement	
All students had the feeling that they were learning while having fun, which served to push them forward in their learning process.	Given the short period in which the gamified project was implemented, it is not possible to affirm that amusement would remain consistent in longer experiences.
Teamwork	
All students found that gamification fostered teamwork, and cooperation with their peers was highly positive for them.	Although most students reported enjoying being part of a group, one student admitted that they did not feel integrated into their group.
Rewards	
For most students, getting points or badges, among other rewards, was highly motivating: they enjoyed the recognition. In these cases, the incorporation of rewards enhanced their overall confidence.	For students who are not competitive, rewards may not be motivating. Moreover, getting immediate rewards for their achievements may end up being discouraging if they are too easy to get.

(Continuada)

Table 10. (Continuada)

Pros	Cons
Competition	
Most students were stimulated by the feeling of competition.	Competition may be engaging for some users but demotivating for others, so we should bear in mind that (i) not all students are good at competitions, and (ii) constant competition may lead to negative behaviors (Hernández Prados and Collados Torres 2020: 171).
Learning styles	
From some of the comments above, we can see that gamification was especially useful for those students who enjoy competition and video games.	Gamification may not be suitable for all learning styles.
Feedback	
Students get instant feedback, which allows them to progress in their learning process while gaining more autonomy.	Some students might feel uncomfortable if they appear in an open ranking (leaderboard) which displays their progress in learning.
Fear of making mistakes	
No student reported feeling anxious during the implementation of gamification. This is in line with Shatz' (2015: 229) claim that "one of the primary advantages of using gamification in an educational setting is that it lessens the cost of making an error in the eyes of the learners". In a gamified environment, players feel a certain freedom to fail (Stott and Neustaedter 2013), thus reducing the perceived weight of mistakes and providing multiple opportunities to rectify, the equivalent of extra lives in conventional video games (Erickson et al. 2020).	The in-class experience shows that students were sometimes shy when asked to answer questions or to share their thoughts with the group. Thus, there was a sense of general fear of being criticized or corrected; this might arise from a number of factors, such as age, past experiences or personality traits.

(Continuada)

Table 10. *(Continuada)*

Pros	Cons
Content	
Gamification is a versatile method which can be used to teach most types of content. In our project, three different grammar points were covered, but potentially it could be used to teach a variety of other linguistic areas.	Teachers who are committed to gamifying their classrooms might expect a higher workload in order to achieve an innovative, well presented and aesthetically pleasing experience, one that requires many new materials. Hence, time outside the classroom might be a complicating factor in the development of gamified projects similar to the one described here.

5. Conclusions

This paper has sought to contribute to the existing literature on gamification. Our main objective has been to explore how this approach might foster motivation and engagement in the EFL classroom (RQ1) while helping students to achieve positive academic results (RQ2). After a three-week implementation period, evidence from a final test on three grammar points (namely, the passive voice, reported speech and the causative form) and a survey of students' opinions on the efficacy of gamification, shows highly positive results in both cases. Thus, none of the students failed the test, and only two of the 30 multiple-choice questions had more incorrect than correct responses. This seems to indicate that the method was effective in facilitating the learning of the three grammar points involved. On similar lines, students agree that gamification is motivating and engaging in equal measure. We also sought to understand students' perceptions as to the pros and cons of this approach (RQ3). By and large, they consider that gamification promotes teamwork, while also reducing the fear of making mistakes. Moreover, getting immediate feedback contributes to their independence and self-sufficiency in the learning process. While most students enjoyed getting recognition in the form of badges or points, for others constant rewards could potentially be somewhat demotivating; the same can be said of those students who are not competitive by nature.

Although the paper reports highly positive results, they should be interpreted with caution due to the limited duration of the implementation and the small sample size. Having more than a three-week timeframe to develop a gamified experience in a real classroom would provide further data on the long-term effects of gamification on students' motivation and engagement. Another limitation found in the practical implementation of the gamified experience described here was that only grammatical content was featured in the classroom. Future research might consider how useful gamification is to teach other areas of EFL in secondary education. Moreover, given that some results indicated that a minority of students did not enjoy certain aspects of the method as much as the majority, it would be worthwhile to explore the relationship among gamification, emotional intelligence, and learning styles. After all, this is not a one-size-fits-all method, and further research is also needed on the downsides of gamification.

6. References

- Chapman, J.R. and Rich, P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315–322. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Erickson, A., Lundell, J., Michela, E. and Pflieger, P.I. (2020). Gamification. In R. Kimmons and S. Caskurlu (Eds.), *The Students' Guide to Learning Design and Research*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/studentguide/gamification>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining *gamification*. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dickey, M.D. (2015). *Aesthetics and Design for Game-based Learning*. New York: Routledge.
- Figuroa Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>

- Hernández Prados, M. A. and Collados Torres, L. (2020). La gamificación como metodología de innovación educativa. *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/13-la-gamificacion-como-metodologia-de-innovacion-educativa.pdf>
- Harvey Arce, N.P. and Cuadros Valdivia, A.M. (2020). Adapting competitiveness and gamification to a digital platform for foreign language learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(20), 194–209. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16135>
- Hung, A. C. Y. (2017). A critique and defense of gamification. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), 57–72. https://www.academia.edu/33411283/A_Critique_and_Defense_of_Gamification
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kapp, K. M., Blair, L. and Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook. Ideas into Practice*. San Francisco, CA: Wiley.
- Karagiorgas, D. N. and Niemann, S. (2016). Gamification and Game-Based Learning. *Journal of Educational Technology*, 45(4), 499–519. <https://doi.org/10.1177/0047239516665105>
- Kim, B. (2015). The popularity of gamification in the mobile and social era. *Library Technology Reports*, 51(2), 5–9. <https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/5628>
- Kotob, M. M. and Ibrahim, A. (2019). Gamification: The effect on students' motivation and achievement in language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(1), 177-198. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/951/pdf951>
- Morschheuser, B., Hamari, J., Werder, K. and Abe, J. (2017). *How to gamify? A method for designing gamification*. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1193&context=hicss-50>
- Organic Law 3/2020, of December 29, Amending the Organic Law 2/2006, of May 3, on Education. Boletín Oficial del Estado, 340, December 30, 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of gamification. *Funding Startups (& other impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-shortprehistory-of-gamification/>

- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 7(2), 577–583. <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf>
- Rodríguez-Abreuñeiras, P. (2024). ¿Juegos o gamificas? Del enredo terminológico al análisis de una propuesta didáctica basada en juegos serios. *PRATICA - Revista de Investigación Multimedia sobre Innovación Pedagógica y Prácticas de E-Learning*, 7(1), 100–113. <https://doi.org/10.34630/pel.v7i1.5985>
- Sailer, M. and Sailer, M. (2021). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, 52(1), 75–90. <https://doi.org/10.1111/bjet.12948>
- Sharma, D. and Sharma, J. (2023). Evolution of gamification, its implications, and its statistical impact on the society. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 4(2SE), 8–20. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i2SE.2023.456>
- Shatz, I. (2015). Using Gamification and Gaming in Order to Promote Risk Taking in the Language Learning Process. In *Proceedings of the 13th Annual MEITAL National Conference*. https://www.academia.edu/15430419/Using_Gamification_and_Gaming_in_Order_to_Promote_Risk_Taking_in_the_Language_Learning_Process
- Stott, A. and Neustaedter, C. (2013). *Analysis of Gamification in Education*. School of Interactive Arts and Technology, Simon Fraser University. <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- Toda, A. M., Klock, A. C. T., Oliveira, W., Palomino, P. T., Rodrigues, L., Shi, L., Bittencourt, I., Gasparini, I., Isotani, S. and Cristea, A. I. (2019a). Analysing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1>
- Toda, A. M., Oliveira, W., Klock, A. C., Palomino, P. T., Pimenta, M., Gasparini, I., Shi, L., Bittencourt, I., Isotani, S. and Cristea, A. I. (2019b). *Proceedings of the 2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*: 84–88.

- Torrado Cespón, M. and Díaz Lage, J. M. (2022). Gamification, online learning and motivation: A quantitative and qualitative analysis in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), 1–18. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12297>.
- Yanes, N. and Bououd, I. (2019). Using gamification and serious games for English language learning. *2019 International Conference on Computer and Information Sciences (ICCIS)*. <https://doi.org/10.1109/ICCISci.2019.8716451>
- Werbach, K. and Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit. Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. and Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Hi Mr John, I want a table for two, follow me: (im)politeness in customer-service role plays by ESP tourism students

Karen Jacob and Yolanda Joy Calvo Benzies†*

ABSTRACT:

Professionals working within the hospitality sector need to be extremely aware of the register expected when talking to guests, which englobes being polite and diplomatic. In this study, we analyse the language used by some Hotel Management English for Specific Purposes university students in customer-service role plays in order to explore the ways they express politeness, therefore identifying whether they correctly adapt to the politeness norms in English, which are sometimes different from those found in Spanish. Attention was paid to: a) the use of diplomatic politeness markers such as *please, thank you, sorry or excuse me*; b) the ways of addressing and greeting people and the introduction of farewells; and c) the formulation of indirect requests and questions. Results indicate that these students fail to be polite in many respects as they rarely used the aforementioned diplomatic markers, only a few of them addressed the customers with their surname and/or with *Sir/Madam*, the few farewell markers that were inserted were impolite, and additionally, examples of polite indirect questions and requests were rare. In conclusion, learners show a clear lack of pragmatic knowledge in politeness strategies, and this could reflect negatively in intercultural communicative contexts such as in the hospitality industry.

Keywords: (im)politeness strategies; diplomatic language; customer-service role plays; English for Tourism (EfT)

ACKNOWLEDGEMENTS:

For general financial support, we are grateful to the Spanish Ministry of Science and Innovation (grant PID2021-122267NB-I00). This grant is hereby gratefully acknowledged.

* University of the Balearic Islands
karen.jacob@uib.es
<https://orcid.org/0000-0002-1494-1317>

† University of the Balearic Islands
yolandajoy.calvo@uib.es
<http://orcid.org/0000-0001-6280-6390>

1. INTRODUCTION

Despite their strengths and weaknesses, Brown and Levinson (1987[1978]), Lakoff (1973) and Leech's (1983) seminal works on politeness theory remain the most influential in today's research into the phenomenon, albeit with changes being introduced over the years (Al-Duleimi, Rashid and Abdullah, 2016). Although some authors claim that speech acts are guided by very specific universal principles based on co-operation and politeness (Brown and Levinson, 1987; Leech, 1973), others posit that they vary across different cultures and languages (see Blum-Kulka et al., 1989a; Ogiermann, 2009; Wierzbicka, 1985). These traditional theories of politeness, based on the understanding of politeness as a social phenomenon (Márquez Reiter, 2000) which is homogeneous in nature, posit that all cultures are the same and the principles of politeness are universal (Terkourafi, 2005). Wierzbicka (1985), however, disagrees with this, and believes that the fact that speakers of English tend to avoid the use of imperatives and prefer indirect structures when it comes to formulating requests is largely culture-specific and that the cultural aspects of language are more than "mere norms of politeness" (p. 145). This also highlights the issue that most research in the field has taken English as its point of departure and presumes that the results can be generalised to all speakers of any language. Postmodern theories (such as those proposed by Eelen, 2001; Mills, 2011; Watts, 2003) approach politeness as a discursive concept (Lach Mirghani, 2022). They do not only give importance to the addressee and the receiver, but they also stress the importance of the situation, thus allowing for the fact that these social and cultural factors may condition the speech act. Whilst grammar and vocabulary errors can be put down to a lack of proficiency of the learner, when appropriateness is affected, the speech act may come across as impolite and possibly offensive (Crandall and Basturkmen, 2004; Davies, 1987; Usó-Juan, 2007). Nowadays, it is generally understood that although politeness can be considered a universal concept as it is acquired via the input of local social norms, it cannot be considered universal in its nature since different cultures and languages express politeness in different ways (Al-Duleimi et al., 2016, p. 2) and communication is therefore constrained by the sociocultural context in which it occurs.

The use and understanding of correct politeness markers is further complicated by the role of English as an international language (EIL) in the world today since non-native speakers of English may apply local politeness strategies when conversing with native speakers or other L2 speakers of English. In order to fully understand the extent to which the sociocultural context affects or influences the socio-pragmatics of English in this wider context, there is a need for research that takes a socio-pragmatic approach. For example, when it comes to addressing or greeting people, social norms, often due to situations of hierarchy, will also be at play and a lack of a particular formulaic expression to mark politeness may result in the speaker being considered abrupt or rude (Gumperz, 2009).

Blum-Kulka et al. (1989a) consider that data from role plays could be of special interest in further research into interlanguage pragmatics (p. 27), especially when considering its importance in the attainment of inter(trans)cultural competence. This chapter delves into the use of diplomatic politeness markers and the use of indirect strategies in questions and requests of a group of Spanish/Catalan English for Tourism (Eft) undergraduate students studying a degree in Hotel Management at the University of the Balearic Islands, Spain. After a review of the current literature, the authors describe a small-scale study which observes the use of politeness strategies in two role play situations. The principal aim is to analyse the specific politeness markers used to address people, to greet and say goodbye to guests, and to formulate requests and questions in a context where politeness is of utmost importance. Spanish and Catalan strategies are quite different to those used in English, so our English as a Foreign Language (EFL) learners need to take this into account in order to avoid situations of culture clash when communicating with English L1 speakers.

The present chapter will be structured as follows. In Section 2, we will go over some essential theoretical aspects and review previous literature. Information about the aims and research questions will be given in Section 3. In Section 4, we will outline the methodology followed and in Section 5, we will present and discuss the main findings of the study. Finally, in Section 6, we will draw some conclusions, teaching implications and topics for future research.

2. THEORETICAL CONSIDERATIONS

2.1 Politeness Theory

In the past there was often a focus on areas such as syntax, semantics, morphology, etc. rather than pragmatics when it came to the study of foreign language acquisition (Usó-Juan and Campillo Salazar, 2002). Nevertheless, since the ‘cultural turn’ in language teaching methodologies in the 90s, whereby a general goal of foreign language acquisition is the inclusion of cultural communicative competence (Byram et al., 2002), there has been a surge into the pragmatics of English and pragmatic competence is seen as integral to the correct development of overall competence in the foreign language. In the context of English for specific purposes (ESP), a successful course should provide the learners with the necessary tools in which to be able to communicate successfully in the professional context at hand (Alemi and Razzaghi, 2013): in the case of this research, the hospitality industry.

Politeness strategies are used in order to ‘save face’ in situations that could otherwise be seen as threatening to the hearer. For example, requests and apologies are considered ‘face-threatening’ acts. Requests, more specifically, are examples of “speech acts which imply an intrusion on the addressee’s territory thus limiting his/her freedom of action and threatening his/her ‘negative face’” (Kuhi and Jadidi, 2012, p. 2625). Apologies attempt to reestablish harmony in the interaction and, according to Brown and Levinson, are examples of ‘negative’ or formal politeness (Kuhi and Jadidi, 2012, p. 2626). In order to ‘maintain face’, cultures such as Greek and Spanish are said to use more positive politeness strategies (direct strategies), whereas L1 English speakers have a tendency towards the use of negative politeness strategies (indirect strategies) (Sifanou, 1992; Tongwanchai, 2015).

In order to lessen the threat, different politeness strategies are employed by the speaker. As well as the use of indirect strategies, a number of other politeness signals, such as hedges, intensifiers or diplomatic markers (Watts, 2003) are added. House and Kasper’s (1981) instrument of analysis of politeness markers includes eleven categories. The most common appear to be expressions that are added to a locution to preserve politeness. These include *please, if you wouldn’t mind*, tag questions with *will/would* added to imperatives, for example. Other expressions, such as *I wondered if, I was wondering whether, could we*, etc., play-down the locutory force thus adding politeness,

and we can also include hedges, undertones and downtoners, which avoid direct presentation or lower the force of the proposition (see Blum-Kulka et al., 1989b, pp. 278–281 for a complete list or Alcón et al., 2005, p. 17 for a similar taxonomy which uses peripheral modifications).

According to Dufón (2008), (cited in Tajeddin and Pezeshki, 2014), research has shown that interactions between non-native speakers of English contain less politeness markers. Furthermore, in her analysis of English and Polish speech acts, Wierzbicka (1985) concludes that many of the English constructions used when giving advice and opinions or making requests are a reflection of local cultural politeness since, if translated literally into Polish (or even Croatian, Russian or Spanish to name but a few), they would be interpreted completely differently (1985, p. 147). Le Pair (1996) focused on the politeness strategies used by native Spanish speakers and Dutch learners of Spanish. His findings showed that, although the majority of requests were conventionally indirect, native Spanish speakers also have a tendency to use more direct strategies, such as the imperative, obligatory statements and *want* statements, though interestingly, he also found differences in their interlanguage, which showed they did attempt to sound less threatening (p. 668).

Spanish learners of English are often presented with very different strategies to what they would use in their native tongue, albeit most correspond to the query preparatory type. Nevertheless, this also becomes confusing since there are a number of structures that can be used, with some considered more, or less, polite. For example, the choosing of *can* or *could* in our request could have a pragmatic consequence in terms of perceived politeness.

Regarding the politeness conventions used to address people in formal situations such as in tourism, *Sir* and *Madam* would be the most appropriate if the surname of the guest was unknown, and then *Mr*, *Mrs*, *Miss*, or *Ms* along with the surname. This is often confusing for Spanish L1 EFL learners since *señor* and *señora* are used in both cases. When conversing with L1 English speakers, learners need to understand that we would generally only use *Mr/Mrs/Miss/Ms* with the surname and often make the mistake of saying ‘Mr John Smith’. However, Wierzbicka (1985) also mentions how it would be seen as perfectly acceptable to address someone as *Mrs* plus a first name in Polish, thus also highlighting the fact that, when using EIL, other norms may be at play.

2.2 Politeness in the English for Tourism (Eft) Context

If, when considering acts of politeness, it can be assumed that all cultures do have varying styles when it comes to interacting with others and that these speech acts are open to different interpretations depending on the cultural context in which they take place, today's use of EIL and the use of culture-specific politeness strategies could compromise communication (Alemi and Razzaghi, 2013; Cenoz and Valencia, 1994). Due to cultural differences between the speakers, messages could be misinterpreted or come across as rude (Crandell and Basturkmen, 2004; Usó-Juan, 2007). This could be particularly damaging in the context of tourism, where EIL is used on a daily basis when hotel staff need to communicate with their guests in a polite manner. As Cenoz and Valencia (1994) point out, knowing how to use the language is a fundamental part of learning a language and a lack of pragmatic knowledge could be problematic (in Usó-Juan and Salazar Campillo, 2002, p. 105).

The majority of studies that address the politeness strategies used by learners have concentrated on written discourse (Huh, 2006), for example, the use of politeness markers in emails (Biesenbach-Lucas, 2007; Vinagre, 2008). When it comes to ESP courses, Alemi and Razzaghi (2013) studied the acquisition of politeness markers with business English students through a series of films, though the majority of work that has been done on spoken discourse has predominantly assessed politeness markers in the audios provided by textbooks (e.g., Usó-Juan and Salazar Campillo, 2002). Usó-Juan (2007) did, however, look at the types of activities for requests used in five textbooks for ESP Eft courses (published between 1994 and 1998) and found 21 request realisation strategies; all except one were conventionally indirect (query preparatory). Despite a surge in studies into the pragmatic and sociolinguistic dimension of English language teaching, especially in ESP and the context of EIL, there is a distinct lack of studies that address natural communication between non-native speakers, something that the current study tackles.

In the context of the tourism industry and the service sector in general, research points towards interaction with front desk staff, i.e., receptionists, as being an important condition when weighing in on guest satisfaction (Fernández-Amaya, 2022, p. 225). This is comprehensible since reception staff are the 'face' of the company, and quintessentially reception is the 'go to' place for information, requests, and complaints. It is, thus, important that those who are in direct contact with the guests have good communication skills in order to provide an efficient and personalised customer service

(Cutting, 2012; Pritchard and Jaworski, 2005; Robles 2012; Weber et al., 2013). Nevertheless, there is a lack of studies that analyse reception/customer interaction (Fernández-Amaya, 2022) even though these communicative acts can provide a sound “methodological vehicle from which to conduct (im) politeness research” (Márquez Reiter and Bou-Franch, 2017, pp. 661–662). Furthermore, “hospitality language” (Blue and Harun, 2003) is very specific, and allows English language learners to call upon a plethora of formulaic phrases for different communicative acts, just as, in reality, an L1 speaker of English does.

3. AIMS

The present study aims at contributing to the field of teaching EfT since we will specifically analyse the diplomatic language used by a group of Hotel Management university students whilst participating in some customer-service role plays.

Our research questions are hence:

1. Which diplomatic politeness markers do EfT learners use in formal tourism-related spoken exchanges?
2. Do EfT learners use indirect strategies in requests and questions to indicate politeness?

4. METHODOLOGY

The present study is qualitative in nature. Although data collected from a natural environment would be deemed the most authentic for enquiry into interlanguage pragmatics (Blum-Kulka et al., 1989a), this research takes a semi-authentic approach to its data collection in that the utterances were natural, albeit the situation or topic being somewhat controlled: participants were acting out a role and were mostly partnered with a class colleague or friend.

4.1 Participants and teaching context

A total of 18 first-year university students participated in this study, four males and 14 females. Their ages ranged from 18 to 41; more specifically, 16 students were between 18 and 21 when the study was carried out, one participant was 26 and the remaining one was 41.

All the subjects were studying the four-year BA in Hotel Management at the University of the Balearic Islands; hence their main professional aim is to become a hotel manager. They were enrolled in English 1, a first-year compulsory English language module. Learners are expected to have a B1 level before enrolling. At the beginning of the course, students completed a grammar level test which was then used along with their final course grades to compare with their use of politeness strategies. Although we do not include these grades and correlations to the use of politeness markers in this chapter due to space constraints, they will be mentioned in passing as they help us to explain some of the results of our analysis.

4.2 Research material and procedures

To successfully pass the English language course, the students had to complete two speaking exams, one of which was a role play to be done in pairs. At the end of the semester, the teacher (author 1) gave the students two simulation contexts that could appear in the exam. These situations were believed to represent authentic communicative situations within the hotel management sector (hotel inspection, customer service). The students were able to choose their partners and they had to prepare the different communicative situations beforehand. On the day of the exam, their teacher selected one for them to perform. Students were expected to speak for at least five minutes (without notes) and had to change roles midway thus showing competence as a receptionist or hotel manager and a guest or hotel inspector. The subjects were expected to be polite in all the simulation roles, no matter whether they were the professional (receptionist, manager or inspector) or the customer. The role plays were recorded, and students gave permission for the recordings to be used for research purposes.

During the course, students were (in)directly exposed to different politeness strategies in class throughout the semester, such as requests and indirect questions, diplomatic language or ways of addressing people. The teacher placed special emphasis on the use of indirect requests and dedicated class sessions to the grammar of such structures.

4.3 Data analysis

For this study, 14 role plays were transcribed and subsequently analysed according to the types of diplomatic language and (im)politeness strategies

used. In our qualitative analysis we took into account the taxonomy of (in) directness used by authors such as Blum-Kulka et al. (1989b) and Usó-Juan and Salazar Campillo (2002), along with the diplomatic markers as described by House and Kasper (1981).

5. RESULTS AND DISCUSSION

In general terms, we have found diverse and, on occasions, even contradictory results for each of the roles analysed (professional vs. non-professional). For example, some students were quite polite and diplomatic, no matter which of the two roles they were performing, others were more polite when they were the professional, and the remaining ones were surprisingly more diplomatic when they were acting as the customer. In addition, some participants gradually became less polite as the role play evolved. This general lack of coherence sometimes complicated our data analysis, but was probably due to the fact that the context was semi-authentic since the pairs were ultimately with classmates.

In the following subsections we will answer our two research questions by presenting and discussing some specific examples from our data.

5.1 Diplomatic politeness markers that EFL learners use in formal tourism-related spoken exchanges

5.1.1 Use of *please/thank you* and introductory phrases (*sorry, excuse me, I'm afraid*)

In general terms, despite the aforementioned requisites, the students did not use as many diplomatic language strategies as would be expected. The most frequent diplomatic marker found in our data was *thank you* (43 times in total), followed by *please* (24 instances recorded) and *sorry* (17 times); however, only two instances of *I'm afraid that...* were encountered. Furthermore, there was a lot of variation in the frequency of markers among the different students. More specifically, most of them (13 students) only used between one and five diplomatic markers each, three participants utilised between six and 10 and only two of them inserted more than 10 politeness markers in their interventions.

In certain instances, we suspect that the lack of a diplomatic marker could be attributed to the negative influence of the students' native languages—Spanish and Catalan—on their English, highlighting the effect that cultural differences can have on production (Wierzbicka, 1985). Examples (1)-(5) below represent several contexts in which an L1 English speaker would most likely use a diplomatic marker such as *please* or *thank you*; for instance, (1) and (2) lack the marker *please* and S3 does not use the expression *I'm afraid* in (4).

- (1) Can I get your identification?¹ (S1, receptionist)
- (2) Ok, follow me. (S9, hotel manager)
- (3) You have a gym area? (S9, inspector)
- (4) I do not have 50 rooms right now. (S3, receptionist)
- (5) Is there a lift in this hotel? (S1, guest)

Our findings also indicate that only a few students adapted their level of politeness according to the different roles performed. For example, S7 used nine diplomatic markers during her receptionist role (see example (6)) and only four when she was acting as the guest (as in (7) and (8) below).

- (6) Could you **please** tell me your name? (S7, receptionist)
I book it under my name, Smith. (S6, client)
Let me check **please**. (S7, receptionist)
- (7) **Thank you** so much... **sorry** for the inconvenience but I'm having a issue in my room. (S7, client)
- (8) Perfect, **thank you** very much. (S7, client)

5.1.2 Diplomacy when addressing guests

On many occasions, the students' role plays noticeably lacked the conventional diplomatic greeting markers that would be expected in this type of interaction. More specifically, none of them used *sir* and only two students—within the same pair, S5 and S6—referred to the client/inspector as *madam* (see (9) and (10) below).

¹ Please note that all examples are verbatim.

- (9) Good morning **madam**, my name is X [students' real name omitted] and I am the head of reception. (S5, receptionist)
- (10) Good morning **madam**, how can I help you? (S6, receptionist)

The adequate way of addressing clients in these professional contexts would be with their surname. Nevertheless, surprisingly, only one instance was registered in our data, by S7 (see example (11) below).

- (11) Well, **Mr Smith**, I'm afraid your room has been resold. (S7, receptionist)

Finally, in the following context (example (12)), taken from the dialogue maintained between S5 and S6, we can see how S5 refers to S6 with the term *lady*, which is completely inappropriate and out of context and has very specific connotations in English.²

- (12) Well everything is correct. Here are the keys for the rooms. All the rooms are on the floor number 5. At the end of the floor on the right-hand side you will find the lifts. (S6, receptionist)
- Thank you very much, **lady**. (S5, client)

5.1.3 Diplomacy in greetings and farewells

A few students modified their level of politeness in their greetings depending on the role they were performing. For instance, S3 and S5, respectively, used *hey*, *it's me* and *Hi Miguel* when they addressed a work colleague but *Good morning (madam)* when talking to a client. On other occasions, an inappropriate greeting was inserted. To exemplify, in (13) below, S3, who is the receptionist, addresses a customer with the extremely informal form *hi*. Similarly, one would expect a formal greeting form like *good morning, Mr. X* to be used the first time a hotel manager and an inspector meet each other;

² The term *lady* often implies politeness or respect, but it also carries associations with outdated gender roles, class distinctions, or even condescension depending on the context. In some cases, it can even feel patronizing or dismissive, especially in professional or formal contexts, making its use in this example particularly inappropriate.

however, S13 opted for the neutral form *hello* (see (14)). Finally, in (15), S2 not only used the impolite form *hi* to greet a client but also the customer's first name —John— rather than his surname.

(13) **Hi, good morning**, how can I help you? (S3, receptionist)

(14) **Hello**, my name is Nelía. (S13, inspector)

(15) **Hi**, Mr John. (S2, receptionist)

Another noteworthy observation from our data is that in half of the role plays (19 out of 36), the subjects did not incorporate any form of farewell indication; instead, the dialogues finished quite abruptly. For instance, in (16), one of the inspection role plays concludes with a simple enumeration of the aspects considered during the inspection and without any type of farewell marker.

(16) Ok, Thank you. The rooms are clean, the kitchen is clean, huge, and there's no, nothing wrong. (S12, inspector)

Conversely, within the data we also found some cases where a non-diplomatic farewell marker was used. For example, in (18) and (21), S15 and S6, respectively, in their receptionist roles, employed *see you later* and *bye bye* even when they were performing as a receptionist. In addition, as explained above, in these professional contexts, the normal tendency for these first interactions would be for the customers to also be diplomatic. Nevertheless, we have found some situations in which the students acting as clients used a rather informal and to a certain extent impolite farewell structure; for example, in (20), S6 says *bye bye* at the end of her conversation with S7, the receptionist.

(17) **See you later**. (S3, group leader)

(18) **See you later**. (S15, receptionist)

(19) **Bye**. (S5, group leader)

(20) **Bye bye**. (S6, client)

(21) **Bye bye**. (S6, receptionist)

Finally, in our data analysis we have encountered some cases where a suitable farewell marker was in fact used. To exemplify, in (22) and (23), S7 and S16, respectively, introduced polite expressions like *have a nice day* and *have a good time*.

- (22) **Have a nice day.** (S7, receptionist)
 (23) Ok, thank you very much and **have a good time.** (S16, receptionist)

5.2 Indirectness strategies in requests and questions to indicate politeness

Once again, the scenario varies significantly across the students' interactions. In particular, we have found some examples of very courteous requests and questions but also some instances of quite abrupt ones, both in the professional and non-professional roles.

To begin with, we encountered various examples of polite indirect queries. To exemplify, in (24) below, S7, in her role as receptionist, politely asks the client their name by introducing the modal verb *could you* combined with the diplomatic marker *please*. Similarly, in (25), S1, who was the customer, uses a downgrader in the form of a query preparatory phrase, *I was wondering if*.

- (24) **Could you** tell me **please** your name? (S7, receptionist)
 (25) **I was wondering** if they have any kind of discount. (S1, client)

Quite a few students opted for using *would* or *will* when making a request, as in examples (26) to (29) whereas, on other occasions, the slightly less formal modal verb *can* (see (30) and (31)) was preferred.

- (26) **Would** you like to make the change? (S15, receptionist)
 (27) It **would** be possible to give us a map? (S5, client)
 (28) It **will** be possible to have a specialised breakfast? (S5, client)
 (29) I **would** like to see the swimming pool. (S8, inspector)
 (30) **Can** I have your booking number, **please**? (S5, receptionist)
 (31) **Can** I help you? (S15, receptionist)

Furthermore, we found that, when making an inquiry, a common tendency used by these students was the introduction of a direct *wh*- structure. In general terms, although the aforementioned indirect preparatory query structure is deemed as more polite, direct inquiries can also be appropriate in these contexts, provided they are combined with a diplomatic marker such as *please*, something our learners frequently failed to do (see examples (32) to (37)).

- (32) **Who** am I talking to? (S2, receptionist)
- (33) **What's** your name? (S14, receptionist)
- (34) **What** about the restaurant? (S12, inspector)
- (35) **How** you're going to do it? (S10, hotel manager)
- (36) **What** are the breakfast room timetables? (S5, client)
- (37) **When** will my room be ready? (S14, client)

The participants also have a tendency to use *want* rather than the more polite *would like* construction, giving the impression that they are demanding information instead of it coming over as a polite request, a pattern that Le Pair (1996) also found in his research (cf. examples (38)-(39)).

- (38) I **want** to ask you, is there any activity or excursion included in the price? (S1, client)
- (39) I **want** to know if you have bus area near the hotel. (S9, inspector)

Likewise, we also encountered some examples of imperatives (as in (40)-(42)), which would be considered examples of directness and, consequently, more impolite than the use of query preparatory strategies.

- (40) **Give me** your two passports. (S14, receptionist)
- (41) **Tell me** about the kitchen. (S12, inspector)
- (42) Okay, so **follow me** to the lift. (S17, hotel manager)

6. CONCLUSIONS AND TEACHING IMPLICATIONS

Our findings indicate that the EfT students who took part in this study were not always as polite as they could (or should) have been in their role plays. It is clear that some learners have knowledge of the pragmatic implications of politeness strategies, but these are not always effectively contemplated in their interactions. This is possibly due to interference from their L1, in this case Spanish/Catalan, where politeness is often marked differently (Wierzbicka, 1985). This is highlighted by the erroneous usage of *sir/madam*, the lack of diplomatic markers such as *please*, *thank you* and *sorry* by some learners, and overt directness in requests and questions as shown in our examples above.

In these cases, the interaction may come across as rude or lacking in manners and may produce a breakdown in communication (Crandall and Basturkmen, 2004; Usó-Juan, 2007). Their correct use would enhance performance and minimise any possible conflict. This leads us to suggest that ESP courses of this type need to consciously include more specific examples of diplomatic markers and the use of mitigators that soften the illocutionary force in order to help them to perform in a more polite manner. This would also entail the development of exercises so that the learners can develop these skills in authentic practical sessions.

Although we have not included our data on the language proficiency of our students, initial grammar tests and their final course results point to a possible link between the use of politeness features and language proficiency, in line with ideas put forward by Crandall and Basturkmen (2004) and Usó-Juan (2007); however, these results were not conclusive. More importantly though, our results suggest that the use of politeness markers can be seen as ‘stand-alone features/chunks’ that can be learnt and subsequently used correctly even if the language proficiency of a user is not that good, since we observed that learners who were of a lower proficiency that came to class regularly and practiced using different politeness features appeared to be more aware of the necessity to apply these ‘chunks’ of language in specific contexts, albeit not always in a correct manner grammatically. Thus, we can conclude that for these EFL students, socio-pragmatic competence plays an extremely important role in their overall development of intercultural and language development.

We are aware that this research has a number of pitfalls. For example, the cohort was fairly small, and it would be interesting to look at learners with different levels of proficiency. Secondly, the fact that these students knew each other could have had an adverse effect on their spoken performance, causing them to sometimes treat their partner as they would normally do on a daily basis by greeting them with forms like *hello* or *hi*. We are also guilty of applying our own EFL teacher-focused criteria when judging the (im)politeness of the strategies which of course may be perceived differently by other L1 English speakers.

In future research, we plan to continue exploring this topic in several ways. Firstly, we believe an area of importance for future research is the use of EIL. In our analysis we have concentrated on the idea of communication

between L1 English speakers and EFL speakers. The reality is not so open and closed since hotel staff generally have to interact with EFL speakers with a wide variety of L1s. So, whilst we are mindful that our learners need to consider politeness forms regarding L1 English tourists, communication may not be affected quite the same in an EIL context. To this end, future research should contemplate the perceived politeness of a series of statements ranging from very impolite to very polite by EIL speakers with different L1s and cultural backgrounds.

Secondly, it is essential that we propose specific activities that will promote the use of politeness strategies as part of course content, whilst also helping our learners to develop awareness of the use of these strategies when conversing in formal situations such as in the hospitality industry.

7. REFERENCES

- Al-Dulemi, H. Y., Rashid, S. and Abdullah, A. N. (2016). A critical review of prominent theories of politeness. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 262–270. <http://dx.doi.org/10.7575/alac.all.s.v.7n.6p.262>
- Alcón E., Safont, M. P. and Martínez-Flor, A. (2005). Towards a typology of modifiers for the speech act of requesting: A socio-pragmatic approach. *RæL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 4, 1–35.
- Alemi, M. and Razzaghi, S. (2013). Politeness markers in English for business purposes textbooks. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(4), 109–123. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.191>
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11(2), 59–81. <http://dx.doi.org/10.125/44104>
- Blue, G. M. and Harun, M. (2003). Hospitality language as a professional skill. *English For Specific Purposes*, 22(1), 73–91. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00031-X)
- Blum-Kulka, S., House, G. and Kasper, G. (1989a). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In: Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. *Cross Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 1–36). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (Eds.) (1989b). *Cross Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987) [1st ed. 1978]. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. New York: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe: Strasbourg. <https://core.ac.uk/display/111018814>
- Cenoz, J. and Valencia, J. F. (1994). *La competencia pragmática. Elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Crandall, E. and Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT Journal*, 58, 38–49. <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.38>
- Cutting, J. (2012). English for airport ground staff. *English for Specific Purposes*, 31(1), 3–13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.06.002>
- Davies, E. E. (1987). A contrastive approach to the analysis of politeness formulas. *Applied Linguistics*, 8(1), 75–88.
- Dufon, M. A. (2008). Language socialization theory and the acquisition of pragmatics in the foreign language classroom. In: Alcon-Soler, E. and Martinez-Flor, A. *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 25–44). New York: Multilingual Matters.
- Eelen, G. (2001). *Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Press.
- Fernández-Amaya, L. (2022). Politeness in hotel service encounter interactions in Spain: The receptionist's point of view. *Pragmatics and Society*, 132, 224–249. <https://doi.org/10.1075/ps.19010.fer>
- Gumperz, J. J. (2009 [1982]). *Discourse Strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- House, J. and Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In: Coulmas, F. *Conversational Routine* (pp. 157–186). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Huh, S. (2006). A task-based need analysis for a business English course. *Second Language Studies*, 24, 1–64.
- Kuhi, D. and Jaddidi, M. (2012). A study of Iranian EFL learners' understanding and production of politeness in three speech acts: Request, refusal, and

- apology. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2624–2633. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.12.2624-2633>
- Lach Mirghani, K. (2022). *Thank you, sorry and please*. English politeness markers in Polish. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 38, 96–116. <https://doi.org/10.15290/CR.2022.38.3.05>
- Lakoff, R. T. (1973). The logic of politeness: or minding your P's and Q's" In: Corum, C., Smith-Stark, T. C. and Weiser, A. *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292–305). Chicago Linguistic Society 9.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Le Pair, R. (1996). Spanish request strategies: Cross-cultural analysis from an intercultural perspective. *Language Sciences*, 18(2–3), 651–670.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Márquez Reiter, R. and Bou-Franch, P. (2017). (Im)politeness in service encounters. In: Culpeper, J., Haugh, M. and Kádár, D. *Handbook of Linguistic (Im)Politeness* (pp. 661–687). Basingstoke, UK: Palgrave-Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7_25
- Mills, S. (2011). Discursive approaches to politeness and impoliteness. In: Linguistic Politeness Research Group (Eds.), *Discursive Approaches to Politeness* (pp. 19–56). Berlin/New York: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110238679.19>
- Ogiermann, E. (2009). *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pritchard, A. and Jaworski, A. (2005). Introduction: Discourse, communication and tourism dialogues. In: Jaworski, A. and Pritchard, A. *Discourse, Communication and Tourism* (pp. 1–18). Clevedon, UK: Channel View Publications.
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sifianou, M. (1992). The Use of Diminutives in Expressing Politeness: Modern Greek Versus English. *Journal of Pragmatics*, 17(2), 155–173. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90038-D](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90038-D)

- Tajeddin, Z. and Pezeshki, M. (2014). Acquisition of politeness markers in an EFL context: Impact of enhancement and output tasks. *RELC Journal*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1177/0033688214555357>
- Terkourafi, M. (2005). An argument for a frame-based approach to politeness. In: *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, pp. 99–126. John Benjamins <https://doi.org/10.1075/pbns.139>
- Tongwanchai, F. (2015). Pragmatic competence in requests of Thai learners of Spanish. *Social Sciences & Humanities*, 23(S), 131–141.
- Uso-Juan, E. (2007). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: Focusing on modifiers. In: E. A. Soler and M. P. S. Jorda. *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 223–243). The Netherlands: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_12
- Usó-Juan, E. and Salazar Campillo, P. (2002). Developing pragmatic competence in the EFL setting: The case of requests in tourism texts. *Estudios en Lingüística Aplicada (ELIA)*, 3, 103–122.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Technology*, 50, 1022–1036. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.10.002>
- Watts, R. J. (2003). *Key Topics in Sociolinguistics: Politeness*. Cambridge NY: Cambridge University Press.
- Weber, M., Crawford, A., Lee, J. and Dennison, D. (2013). An exploratory analysis of soft skill competences needed for the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 12(4), 313–332. <http://dx.doi.org/10.1080/15332845.2013.790245>
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145–178.

The relationship among vocabulary learning strategies and language proficiency in heritage and non-heritage EFL learners

*Alejandra Montero-SaizAja**

ABSTRACT:

The present study explored the vocabulary learning strategies of heritage and non-heritage EFL learners and ascertained whether a higher level of language proficiency implied a higher use of vocabulary learning strategies. The sample consisted of 17 heritage EFL learners who had acquired their L1 at home (Arabic, Armenian, Bulgarian, Punjabi, and Romanian) but had been schooled in a monolingual Spanish-only approach, and 73 non-heritage Spanish EFL learners. The Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (Castellano Risco, 2021) and the Oxford Placement Test (UCLES, 2001) were the data collection instruments employed to measure the informants' vocabulary learning strategies and English proficiency level. Results showed that heritage and non-heritage learners used vocabulary learning strategies at a medium level (mean 2.52 vs. 2.50). However, an independent T-test did not reveal any statistically significant differences between both groups. Likewise, Pearson's correlation coefficient did not indicate a significant relationship between vocabulary learning strategies and English proficiency level in any group. As for pedagogical implications, raising awareness of these vocabulary learning strategies would make EFL learners aware of the ones they use frequently and others they might not know, which might help them improve their lexical acquisition.

Keywords: vocabulary learning strategies; language proficiency; heritage learners; non-heritage learners; English as a foreign language

ACKNOWLEDGEMENTS:

This work is framed under a research project grant number PID2021-122595OB-I00, financed by the Spanish Ministry of Science, Innovation, and Universities.

1. INTRODUCTION

The advent of globalization has sparked social, political, and migratory shifts, fostering a multicultural milieu within Spanish society. In Spain, a tapestry of cultures, ethnicities, identities, languages, and races coexist, each defined by their cultural and linguistic affinities. These societal transformations

* Universidad de La Rioja
alejandra.montero@unirioja.es
<https://orcid.org/0000-0002-9835-6069>

have permeated Spanish education, driving it towards greater intercultural integration. A prime illustration of this trend is observed in the Autonomous Community of La Rioja, where, despite its status as a monolingual region with Spanish as the official language across institutional and educational spheres, immigrants originating from diverse European countries and beyond, whose native tongue differs from Spanish, have settled. Consequently, educational institutions in this Autonomous Community now accommodate a diverse array of linguistic backgrounds, resulting in the presence of heritage speakers within these academic settings (Montero-SaizAja, 2024). A heritage speaker is defined as an individual who has grown up in a home where a language other than English is spoken, who speaks or at least understands that language, and who is, to some extent, bilingual in that language and English (Valdés, 2001). Although this definition is restricted to English-speaking countries, it can be applied to the context of Spanish society in which people who began to use the mother tongue of their parents in an environment where the majority language is Spanish live together. Therefore, these people are bilingual in that language and in Spanish. The term *heritage learners* will be used in this paper to refer to those people.

In the realm of English as a Foreign Language (EFL) education, the acquisition of vocabulary stands as a pivotal component for learners striving towards linguistic proficiency. The significance of vocabulary acquisition is underscored by its indispensable role in facilitating comprehension, communication, and ultimately, fluency in the target language (Nation, 2001). Moreover, in today's interconnected world, the cultivation of plurilingual competence and pluricultural competence has emerged as imperative for individuals navigating diverse linguistic and cultural landscapes.

Central to the discourse on vocabulary acquisition is the recognition that EFL learners employ a myriad of strategies to navigate the complexities of language learning (e.g., Oxford, 2017; Schmitt, 2000), each offering distinct pathways towards lexical mastery. Understanding the dynamics of vocabulary learning strategies not only provides valuable insights into learners' cognitive processes but also offers educators a repertoire of tools to optimize instructional practices.

Crucially, the relationship between vocabulary learning strategies and proficiency levels serves as a focal point for scholarly inquiry. Numerous studies have sought to delineate this intricate nexus, revealing associations

between strategy employment and learners' linguistic competence. While some research (e.g., Lachini, 2008; Wadvogel, 2013) asserts a positive correlation between strategy use and proficiency levels, others (e.g., Rasti Behbahani, 2016; Khezrlou and Sadeghi, 2011) underscore the multifaceted nature of this relationship, acknowledging the influence of contextual factors, learner characteristics, and instructional methodologies.

As far as we are aware, investigations into the interplay between vocabulary learning strategies and proficiency level of heritage and non-heritage learners have not been explored yet. Understanding how heritage and non-heritage students engage with vocabulary learning strategies (henceforth, VLS) can illuminate disparities in learning approaches, shed light on the efficacy of pedagogical interventions, and inform culturally responsive teaching practices.

In light of these considerations, this paper endeavors to synthesize existing literature on vocabulary learning strategies, elucidate their relationship with proficiency levels, and examine variations in strategy employment among heritage and non-heritage university EFL students. By offering a comprehensive overview of the theoretical underpinnings, empirical findings, and pedagogical implications, this research aims to contribute to the ongoing investigations on effective language instruction and learner-centered approaches in EFL education.

2. REVIEW OF THE LITERATURE

The evolution of research on VLS emerged in the 1990s within the broader context of second language (L2) acquisition, reflecting a shift towards understanding the intricacies of lexicon development in L2 learners. Initially conceptualized by Rubin (1975) as tools facilitating knowledge acquisition, VLS gradually evolved into a more comprehensive framework encompassing various aspects of vocabulary learning, including acquisition, storage, retrieval, and usage (Rubin, 1987). Since then, researchers have grappled with defining VLS, with definitions often revolving around contextual dependence, intentionality, and learners' control (Nation, 2001; Oxford, 1990).

Scholars such as Oxford (1990) and Schmitt (2000) emphasized VLS as actions learners undertake to enhance learning outcomes or approaches facilitating vocabulary acquisition, respectively. Similarly, Nation (2001) viewed

VLS as conscious actions aimed at organizing and acquiring vocabulary. Cameron (2001) characterized VLS as actions learners take to understand and remember vocabulary items, while Fan (2003) outlined a step-by-step process for effective vocabulary learning, including encountering the word, forming an image, learning the meaning, establishing a memory link, and using the word.

Further elucidating the concept, Jiménez Catalán (2003) delineated specific actions taken by students to decipher the meaning of unknown words, retain them in long-term memory, recall them at will, and use them orally or in writing. Likewise, Intaraprasert (2004) highlighted VLS as knowledge about mechanisms or techniques employed by learners to comprehend, retain, and expand vocabulary. Cohen (2014) described VLS as consciously chosen thoughts and actions assisting learners in language tasks.

In a more recent context, Oxford (2017) updated her previous definition, portraying VLS as dynamic ideas and actions facilitating self-regulated vocabulary learning. Castellano Risco (2021) expanded on this perspective based on the definitions provided by Jiménez Catalán (2003), Intaraprasert (2004), and Oxford (2017). She regarded VLSs as complex, dynamic thoughts and actions selected and used by learners with varying degrees of consciousness to regulate multiple aspects of themselves for understanding, retaining, recalling, and expanding vocabulary knowledge.

This evolution of definitions underscores the importance of tailored strategies in vocabulary acquisition, promoting autonomous language learning endeavors. The definition adopted in the present paper is Castellano Risco's (2021) as it appears to be the most complete and updated.

Researchers have significantly contributed to the classification of vocabulary learning strategies, employing various principles and terminologies to categorize these strategies. Cohen (1990) outlined a preliminary taxonomy that classified vocabulary learning strategies into three main categories: word-remembering strategies, word-practicing strategies, and vocabulary learning strategies. Similarly, Rubin and Thompson (1994) divided VLS into directed approach, indirect approach, and mnemonics.

Lawson and Hogben (1996), based on a think-aloud study, identified repetition, word feature analysis, simple elaborations, and complex elaborations as key vocabulary learning strategies. Gu and Johnson (1996) proposed a taxonomy comprising beliefs about vocabulary learning, activation

strategies, metacognitive regulation strategies, cognitive strategies, and memory strategies.

Schmitt's (1997) classification of vocabulary learning strategies offered a comprehensive framework dividing strategies into two broad categories: discovery strategies and consolidation strategies. It is still considered to be one of the most well-known classifications.

Discovery strategies encompass determination strategies and social strategies. The former involves individual efforts to uncover the meaning of new words without external assistance, such as guessing from textual context or using bilingual dictionaries. The latter involves interactions with others to enhance language learning, including collaborating with peers or seeking clarification from teachers. On the other hand, consolidation strategies involve memory strategies, cognitive strategies, and metacognitive strategies. Memory strategies aid learners in storing and recalling new vocabulary items through techniques like grouping words together or using semantic maps. Cognitive strategies involve mechanical processing to reinforce vocabulary retention, such as flashcards or verbal repetitions. Finally, the latter enables learners to regulate their own cognition and monitor progress in vocabulary acquisition through techniques like self-evaluation or long-term planning (Schmitt, 1997).

Studies investigating VLS among university EFL learners, the sample of participants of this investigation, reveal diverse findings regarding preferred and least used strategies, as well as the relationship between strategy selection and other variables. In the present investigation, the focus was on the variable of English proficiency level as it would help identify which strategies are associated with successful vocabulary acquisition at different stages of language development. Several studies identified repetition of new words, memorization, and mnemonic strategies as among the most preferred strategies by learners (e.g., Lawson and Hogben, 1996). In contrast, other research indicated a preference for meaning-oriented strategies such as guessing from context, using a dictionary, paying attention to word form, and using newly learned words in sentences over rote strategies like repetition (e.g., Gu and Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Xhaferi and Xhaferi, 2008).

Furthermore, investigations into the relationship between VLS use and language proficiency have yielded interesting patterns. Some studies suggested that beginner learners tend to use determination and memory strategies more frequently, while cognitive skills became more prevalent as proficiency

improves (e.g., Wadvogel, 2013). Additionally, a strong correlation has been observed between proficiency level and VLS use, with advanced learners employing common strategies more frequently than intermediate or elementary level learners (e.g., Ajideh and Jafari, 2013; Barekat and Karami, 2012). Proficient learners also demonstrated higher levels of autonomy and more frequent VLS use compared to intermediate learners (e.g., Abadi and Baradaran, 2013).

However, not all studies have shown a direct relationship between proficiency level and VLS use. Some research found only a weak correlation between proficiency level and the use of vocabulary learning strategies (e.g., Khezrlu and Sadeghi, 2013). Similarly, studies have reported varied strategies among learners regardless of their proficiency levels, indicating the complexity of this relationship (Tilfarlioglu and Bozgeyik, 2012).

In summary, research on VLS among university EFL learners underscores the importance of understanding the relationship between strategy selection and language proficiency. While certain strategies may be preferred among learners, the extent to which they are utilized can vary based on proficiency level and instructional interventions. Despite the myriad investigations on this relationship, as far as we are concerned, there are not any studies that deal with heritage and non-heritage EFL learners. Understanding which strategies are most effective for different proficiency levels and language backgrounds would enable educators to tailor their instructional approaches that better meet their students' needs to promote language development. It would also allow learners to make informed choices about how to approach vocabulary acquisition, thereby promoting learner autonomy and self-directed learning.

To fill in the perceived gap in the literature, the present investigation addresses the following search questions:

1. What are the vocabulary learning strategies used by heritage and non-heritage EFL learners? Are there any statistically significant differences between both groups of learners?
2. What are the vocabulary learning strategies used according to the English proficiency level of heritage and non-heritage EFL learners? Is there a statistically significant relationship between the vocabulary learning strategies and the English proficiency level of heritage and non-heritage EFL learners?

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

A group of 90 EFL learners participated in the present study. They were Bachelor's and Master's degree students who were studying at the University of La Rioja. This group comprised 17 heritage EFL learners. These students belonged to a second generation of immigrants, were born in Spain, and had been schooled in a monolingual Spanish-only approach. They had acquired their family language at home, so their mother tongue was Arabic (29.41 percent), Armenian (5.88 percent), Bulgarian (5.88 percent), Punjabi (5.88 percent), and Romanian (52.94 percent). Their second language was Spanish, which is the majority language in Spain and the Autonomous Community of La Rioja, both at an educational and institutional level. The rest were 73 non-heritage EFL learners who had Spanish as their mother tongue.

3.2. Data collection instruments

Two tests were administered online: the Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (VLSQ) (Castellano Risco, 2021) and the Oxford Placement Test (OPT) (UCLES, 2021).

The VLSQ was designed by Castellano Risco (2021) to determine the type of learning strategies employed in lexical acquisition. She based her questionnaire on the taxonomy proposed by Schmitt (1997), but she made some changes. These strategies in this questionnaire were divided into two main groups: discovery and consolidation strategies composing 21 items. Within discovery strategies, determination (five items) and social strategies for discovery meanings (three items) can be found. The consolidation strategies group is divided into social strategies for consolidating meanings (one item), memory (six items), cognitive (three items), and metacognitive (three items) strategies. Informants had to select their answers based on a four-point Likert scale ranging from one (never) to four (always). For example, item five revolves around looking up the meaning of words in a bilingual dictionary. This questionnaire was selected for several reasons. First, it is based on Schmitt's (1997) taxonomy, which is one of the most well-known proposals. Second, it has been proven to have internal reliability and thus internal coherence. Finally, it was developed for Spanish EFL learners.

The OPT is a valid and reliable measure of language proficiency in the English language. It comprises 60 items in a multiple-choice format which test grammar, vocabulary, and reading comprehension. Based on the correct answers, it classifies students according to their level of proficiency, from A1 to C2. The time allotted to complete this test was 30 minutes. It was selected because it has been used extensively with EFL learners (e.g., Soori et al., 2023).

3.3. Procedure and analyses

Data were collected online in one session during class time in each course. The participants were informed of the research purpose of these tests and their voluntary basis. They had to give consent for their participation before starting the tests. Firstly, there were some background questions to obtain information from the test-takers, such as the course they were enrolled in, their mother tongue, and other languages they knew. The VLSQ was distributed in Spanish as this was the language in which it was developed. In fact, Spanish was the L1 of the majority of the sample (81.11 percent) and the L2 of the rest (18.89 percent). It was believed that participants would have different levels of proficiency in the English language, so if the test were in Spanish the responses would be more accurate. The time allotted to complete this questionnaire was 15 minutes. On the other hand, the OPT was in English, as the main aim was to assess the participants' English language proficiency. They had 30 minutes to complete this test. Instructions for both tests were given in Spanish to make sure informants knew what they had to do.

As the tests were distributed online, the answers could be downloaded into a Microsoft Excel spreadsheet. The scores for the VLSQ were obtained by summing the points of the items included in the two main groups of strategies and then for each subgroup. As stated before, one was the minimum point to achieve in each item while four was the maximum point. As for the OPT, correct responses were given one point, whilst incorrect responses were given no points. Afterwards, all the points were summed, and participants were classified according to their proficiency level. Following UCLES (2001), these were the points needed for each proficiency level: A1 (0–17 points), A2 (18–29 points), B1 (30–39 points), B2 (40–47 points), C1 (48–54 points), and C2 (54–60 points).

Data were analyzed using SPSS version 28.0.1.1. to conduct descriptive and inferential statistics. First, Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov normality

tests were run to ascertain the normality of the sample. Then, an independent sample T-test was performed to determine any statistically significant differences in the use of the strategies between both groups. The effect size was calculated using Becker's (1998) Effect Size Calculators. Finally, Pearson's correlation coefficient was run to assess if there was a statistically significant relationship between vocabulary learning strategies and the English proficiency level in any group.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The first research question aimed to ascertain the vocabulary learning strategies used by heritage and non-heritage EFL learners and whether there were any statistically significant differences between them. Table 11 shows the descriptive statistics for heritage and non-heritage EFL learners in the study of their vocabulary learning strategies. As can be inferred from this table, heritage learners made slightly more use of vocabulary learning strategies than non-heritage EFL learners. Likewise, heritage learners obtained better minimum and maximum scores than their non-heritage peers. Although as far as we are concerned there are no studies that have explored this issue, heritage learners used these strategies more than their non-heritage peers. This could be related to their amount of language learning experience, which allows them to switch between strategies (e.g., Aksak and Cubukcu, 2022; Psaltou-Joycey and Kantaridou, 2009).

Table 11. Descriptive statistics for heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies.

Learners	N	Mean	SD	Min.	Max.
Heritage	17	2.52	.321	2	3.14
Non-heritage	73	2.5	.411	1.43	3.62

Source: own elaboration.

According to Intarapraserit's (2000) scale, both groups made medium use of these strategies. This finding is in line with the results obtained by other studies on EFL learners (e.g., Castellano Risco, 2021; Kafipour and Naveh,

2011; Rasti Behbahani, 2016; Riazi and Rahimi, 2005; Sabeki and Karimzadeh, 2020). An interpretation of this outcome could be that EFL learners might not be aware of the strategies for learning vocabulary that exist. Nevertheless, to the best of our knowledge, no investigation on vocabulary learning strategies has been conducted comparing heritage and non-heritage learners. Therefore, the results might be taken with due caution.

As for the specific types of strategies, heritage learners employed more discovery strategies (2.59) than non-heritage participants (2.54). In contrast, both groups appeared to use compensation strategies with the same frequency (2.47). Figure 19 displays the usage of these strategies by both groups within the discovery and compensation groups. Determination and social strategies for discovering meanings belong to the discovery group, whereas social strategies for consolidating, memory, cognitive, and metacognitive strategies belong to the compensation group. As can be observed, determination strategies seemed to be the preferred strategy by both groups. Nevertheless, they differed in the least employed, being social strategies for consolidating and social strategies for discovering meanings the least preferred by heritage and non-heritage learners respectively.

The fact that determination strategies were employed more often is consistent with the results of other studies with undergraduates (e.g., Ghalebi et al., 2020) and language institute students (e.g., Jarafi and Kafipour, 2013). One of the reasons why both groups chose this strategy could be because guessing an unknown word from context, checking it in a dictionary, or analyzing its parts (Schmitt, 1997) might be the easiest and the first step EFL learners resort to while learning English. On the other hand, social strategies as the least used concord with the findings obtained in several investigations in the EFL context (e.g., Behforouz and Al Ghaithi, 2022; Castellano Risco, 2018; Kafipour and Naveh, 2011; Noori, 2022; Rasti Behbahani, 2016). This could be because EFL learners might prefer to look for the meaning of a word by themselves instead of asking their teacher or their classmates. They might feel more comfortable doing it on their own rather than requiring assistance. Moreover, learning the vocabulary of a language is an individual process rather than a social one (Amirian and Heshmatifar, 2013). Nevertheless, these studies did not consider heritage and non-heritage learners.

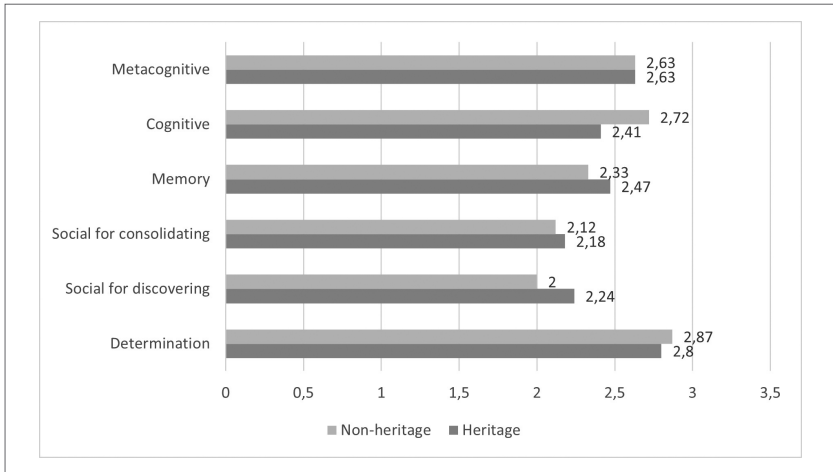


Figure 19. Heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies classified in sub-groups.

Source: Own elaboration.

Figure 20 presents the use of each item of the vocabulary learning strategy questionnaire by both heritage and non-heritage EFL learners. As can be observed, both groups coincided with resorting to English media to look for the meaning of words as being the most employed strategy, which is congruent with investigations on EFL university students (e.g., Noori, 2022). This finding was not surprising as more and more students are exposed to media in the original language, mainly English, outside the classroom, which is conducive to learning (Warnby, 2022). Nevertheless, they differed in the least used vocabulary learning strategy. For heritage learners, reviewing words was their least preferred strategy, whilst there was a tie between paraphrasing and using physical actions to learn words in the case of non-heritage students. As for the former vocabulary strategy, repetition does not require a high cognitive engagement (Castellano Risco, 2021), so it might lead to boredom. The latter is related to the previous idea of learning vocabulary viewed as an individual rather than a social process and their reluctance to do it (Amirian and Heshmatifar, 2013). Moreover, EFL textbooks and materials might not include these types of exercises, so they might not be familiar with them.

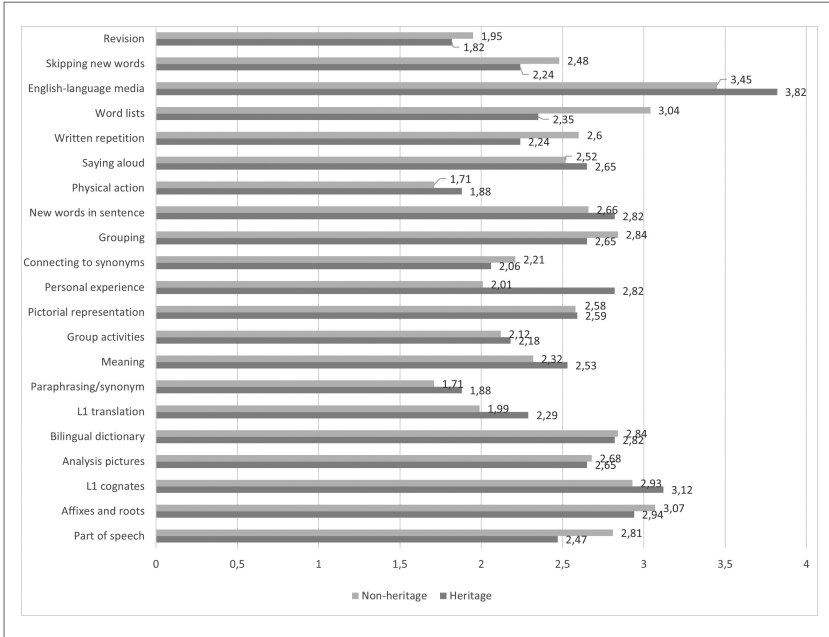


Figure 20. Heritage and non-heritage learners’ overall vocabulary learning strategies. **Source:** own elaboration.

Once the vocabulary learning strategies of both groups have been described, the focus now is on whether there were statistically significant differences in their use of vocabulary learning strategies. The data were normally distributed in the heritage ($p\text{-value}=.2387$) and non-heritage ($p\text{-value}=.8296$) groups, according to the Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov normality tests respectively.

An independent samples T-test was then run to identify whether there were statistically significant differences in the use of vocabulary learning strategies by heritage and non-heritage students. Results suggested that these differences were not statistically significant ($p\text{-value}=.085$). Concerning the effect size for the comparison between the two means, findings indicated that there was a very small effect size, as Cohen’s d was $.03$. Similar findings were obtained with monolingual and bilingual EFL learners (e.g., Sabeki and Karimzadeh, 2020; Sazvar and Varmaziyar, 2017). A plausible explanation for this result might be that both groups of students, regardless of the languages they know,

are exposed to the same English input, English instructional methods, and English learning materials in their educational context. Therefore, this might be why they made a similar use of vocabulary strategies.

The second research question aimed to identify the vocabulary learning strategies employed based on their English proficiency level and whether there was a statistically significant relationship between the vocabulary learning strategies and the English proficiency level of heritage and non-heritage EFL learners. Before delving into this relation, a description of the proficiency level of both groups is provided in Figure 21. As can be observed, more test-takers had a B2 level of English according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, in heritage learners, there was a tie between A2 and B1 levels. Four non-heritage respondents had a C2 level, whereas only one could be found in the heritage group.

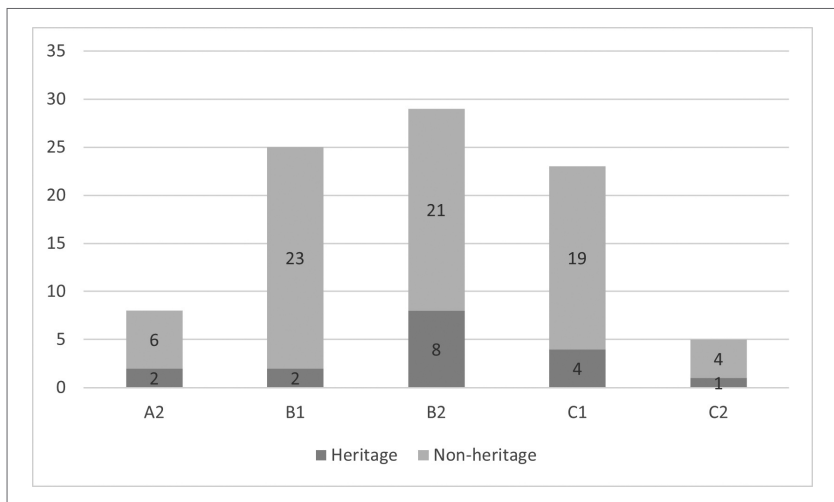


Figure 21. Heritage and non-heritage learners' English proficiency level.

Source: Own elaboration.

Table 12 shows the vocabulary learning strategies employed by both heritage and non-heritage learners classified according to their English proficiency level. Nevertheless, to our knowledge, there are no investigations that have researched the strategies of heritage and non-heritage EFL learners based

on their proficiency level. As can be observed, the discovery strategy (determination and social strategies for discovering meanings) seemed to be the preferable one in all the proficiency levels for both groups, but for C1 heritage learners and C2 non-heritage learners who favored compensation strategies. Within this group, determination strategies appeared to predominate in both groups in each proficiency level except for A2 heritage learners who preferred social strategies for discovering meanings. This could be because low-level learners might find it easier to ask their teacher or their classmates for the meaning of an unknown word rather than trying to guess it by context, for example, as their English proficiency level is not good enough for that.

The preferences concerning the strategies that comprise the compensation group differed between groups and proficiency levels. As displayed in Table 12, from the A2 to B2 levels, both groups favored cognitive and metacognitive strategies. The prevalence of these strategies in lower levels of proficiency might point to conscious learning and a lack of exposure to the English language outside the classroom (Jarafi and Kafipour, 2013). In addition, heritage learners at both C1 and C2 levels preferred memory strategies. This is congruent with the results obtained in the research conducted by Abadi and Badaran (2013), as they concluded that memory strategies were common among advanced English learners. On the other hand, metacognitive and social strategies for consolidating were favored by C1 and C2 non-heritage learners respectively. The use of social strategies for compensation at this level is not surprising since more and more communicative activities are introduced which prompt the practice of vocabulary in groups (e.g., Phoeun and Sengsri, 2021). As they have a good command of the English language, they might not have any problems while communicating.

Table 12. Heritage and non-heritage learners' vocabulary learning strategies based on their English proficiency level.

Level	Language	Determination	Social (D)	Social (C)	Memory	Cognitive	Metacognitive
A2	H	2.8	3.33	2.5	2.33	2.67	2.67
	NH	2.93	2.11	2	2.25	2.94	2.33
B1	H	2.6	2	2	2.17	1.83	2.5
	NH	2.88	2.07	2	2.18	2.68	2.61

(Continuada)

Table 12. (Continuada)

Level	Language	Determination	Social (D)	Social (C)	Memory	Cognitive	Metacognitive
B2	H	2.9	2.08	1.88	2.4	2.46	2.71
	NH	2.7	2	2.05	2.2	2.67	2.63
C1	H	2.45	2	2.5	2.63	2.33	2.58
	NH	3.05	1.91	2.16	2.63	2.67	2.7
C2	H	3.8	2.67	3	3.33	3	2.33
	NH	2.65	1.92	3.25	2.63	3.17	2.75

Source: own elaboration.

A Pearson's product-moment correlation was implemented to measure the relationship between vocabulary learning strategies and English proficiency level. Overall, it was not significant (p -value=.248), which is in line with research conducted on EFL learners (e.g., Rasti Behbahani, 2016; Khezrlou and Sadeghi, 2011; Tilfarlioglu and Bozgevik, 2012). Concerning heritage learners, results revealed that the relationship was not statistically significant (p -value=.9707). Even though the coefficient r was positive, the strength of association is very small (r =.01). As for non-heritage learners, the relation was not statistically significant either (p -value=.5672). In this case, the coefficient r was negative, and the strength of association was also very small (r =-.07). Following Abedi and Baradaran (2013), the absence of this relationship could be because both groups have achieved an equal level of autonomy. Another possible explanation could be their similar instruction in EFL vocabulary learning. However, to our knowledge, no investigations have researched this relationship between heritage and non-heritage learners.

5. CONCLUSIONS

In conclusion, the present investigation aimed to examine the relationship between vocabulary learning strategies and English proficiency level of heritage and non-heritage EFL university students. Findings revealed that both groups used vocabulary learning strategies at a medium level, but heritage learners made slightly more use. Both groups also employed compensation strategies with the same frequency, whilst heritage learners used discovery

strategies more often than their non-heritage peers. The most used vocabulary learning strategy seemed to be resorting to English media for both groups, while reviewing words appeared to be the least preferred for heritage learners and paraphrasing and using physical actions for non-heritage respondents. Nevertheless, the differences were not statistically significant. Results also indicated that the discovery strategy was the preferred one in all the proficiency levels except for C1 heritage learners and C2 non-heritage learners. In fact, determination strategies seemed to be the predominant one but for A2 heritage learners. Nonetheless, the strategies within the compensation group differed. What is more, a statistically significant relation between vocabulary learning strategies and proficiency level was not found either.

Some limitations of the present study need to be acknowledged. First, the sample of heritage informants (17) was not numerous. Second, this research was only conducted in one university. Therefore, results cannot be taken as representative of the Autonomous Community of La Rioja (Spain). To overcome these limitations, further research is needed to ascertain whether similar results arise enlarging the number of heritage test-takers, including more universities and autonomous communities.

This investigation presents several pedagogical implications which are relevant to the fields of second language acquisition and foreign language education. Our findings indicated that both heritage and non-heritage learners made use of similar vocabulary learning strategies. In fact, statistically significant differences between both groups of informants were not found and a statistically significant relation between these strategies and their proficiency level was not obtained either. Raising awareness of the use of these vocabulary strategies in the EFL classroom might be very useful since they would make EFL learners cognizant of the ones they use on a daily basis and others they might not know yet. In this sense, their vocabulary acquisition might be improved.

6. REFERENCES

- Abadi, E.A.M. and Baradaran, A. (2013). The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(3), 176–185. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.3p.176>

- Ajjideh, P. and Jafari, A. (2012). Exploring vocabulary learning strategy use of Iranian EFL learners across different proficiency levels. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(11), 11803–11811.
- Aksak, K. and Cubukcu, F. (2022). A comparison of English vocabulary learning strategies employed by bilingual and multilingual students. *Vestnik za tuje jezike*, 14(1), 197–223. <https://doi.org/10.4312/vestnik.14.197-223>
- Amirian, S.M.R. and Heshmatifar, Z. (2013). A survey on vocabulary learning strategies: a case of Iranian EFL university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 636–641. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.636-641>
- Barekat, B. and Karimi, S. (2012). Vocabulary learning strategies: the effect of level of proficiency on the strategy use. *Science Road Publishing Corporation Journal*, 6(1), 79–87.
- Becker, L.A. (1998). *Effect Size Calculators*. Colorado Springs: University of Colorado. <https://lbecker.uccs.edu>
- Behforouz, B. and Al Ghaithi, A. (2022). Omani EFL learners' vocabulary learning strategies. *Arab World English Journal*, 13(1), 285–299. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.18>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellano-Risco, I. (2018). Vocabulary learning strategies: their relation to learning success. *Lenguaje y textos*, 48, 11–20. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.10029>
- Castellano-Risco, I. (2021). *Estrategias de aprendizaje y conocimiento léxico: un estudio sobre el alumnado de educación secundaria en programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Cohen, A.D. (1990). *Language learning: insight for learners, teachers, and researchers*. Boston: Heinle and Heinle.
- Cohen, A.D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Routledge.
- Fan, Y.M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187>

- Ghalebi, R., Sadighi, F. and Bagheri, M.S. (2020). Vocabulary learning strategies: a comparative study of EFL learners. *Cogent Psychology*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1824306>
- Gu, Y. and Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcome. *Language Learning*, 46, 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Intaraprasert, C. (2000). *Language learning strategies employed by engineering students learning English at tertiary level in Thailand*. U.K.: University of Leeds.
- Intaraprasert, C. (2004). *EST students and vocabulary learning strategies: a preliminary investigation*. Muang: Suranaree University of Technology, School of English.
- Jarafi, S. and Kafipour, R. (2013). An investigation of vocabulary learning strategies by Iranian EFL students in different proficiency levels. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(6), 23–27. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.6p.23>
- Jiménez Catalán, R.M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 54–77. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Kafipour, R. and Naveh, M.H. (2011). Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman Province. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 626–647.
- Khezrlou, S. and Sadegui, K. (2011). Self-regulated vocabulary strategy use: implications for CALL and individual variables. *MEXTESOL Journal*, 36(1), 1–17.
- Lawson, M.J. and Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46, 101–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x>
- Montero-SaizAja, A. (2024). Los estilos de aprendizaje y el vocabulario productivo de los hablantes bilingües de herencia. In: Pérez Fernández, L.M. and Jorge, R. *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de las lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura* (pp. 239–262). Madrid: Dykinson.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Noori, A. (2022). Exploring vocabulary learning strategies among Afghan undergraduate EFL learners. *Kabul University Scientific Research Journal of Social Sciences*, 2(5), 246–265.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*. New York: Routledge.
- Phoeun, M. and Sengsri, S. (2021). The effect of a flipped classroom with communicative language teaching approach on undergraduate students' English speaking ability. *International Journal of Instruction*, 14(3), 1025–1042. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14360a>
- Psaltou-Joycey, A. and Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14790710903254620>
- Rasti Behbahani, A. (2016). A survey of university students' knowledge of vocabulary learning strategies and influential factors in Middle East. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 646–654. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0704.03>
- Riazi, A. and Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asian TEFL*, 2(1), 103–129.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: Wenden, A.L. and Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15–30). New York: Prentice Hall.
- Rubin, J. and Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle.
- Sabeki, F. and Karimzadeh, R. (2020). A comparative study of English vocabulary learning strategies used by Iranian bilinguals and monolinguals. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(2), 1–10. [https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(01-10\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(01-10))
- Sazvar, A. and Varmaziyar, H. (2017). English vocabulary learning strategies: the case of Iranian monolinguals vs. bilinguals. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 19, 169–196.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N. and McCarthy, M. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227). U.K.: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soori, A., Kafipour, R., Dakhil, T.A., Khojasteh, L. and Behrosi, B. (2023). The effect of role-play on vocabulary learning and retention in Iranian EFL learners. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1835>
- Tilfarlioglu, F.Y. and Bozgeyik, Y. (2012). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency of English language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(2), 91–100. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v1n.2p.91>
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (2001). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In: Peyton, J.K., Ranard, D.A., and McGinnis, S. *Heritage languages in America: preserving a national resource* (pp. 37–77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wadvogel, D.A. (2013). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, 209–219. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.209-219>
- Warnby, M. (2022). Receptive academic vocabulary knowledge and extramural English involvement – is there a correlation? *International Journal of Applied Linguistics*, 173(1), 120–152. <https://doi.org/10.1075/itl.21021.war>
- Xhaferi, B. and Xhaferi, G. (2008). *Vocabulary learning strategies used by students at SEEU in terms of gender and teachers' attitudes toward teaching vocabulary*. Tetovo: South East European University.

El uso de la L1 y LE en educación primaria: translanguaging en el aula AICLE

Lucía Pablo-Regueiro* y Noelia M.^a Galán-Rodríguez†

RESUMEN:

En una sociedad cada vez más globalizada, la demanda lingüística para las nuevas generaciones se ha visto incrementada en los últimos años. Desde el Consejo de Europa (2020) se ha impulsado el concepto de plurilingüismo, entendiendo este como un repertorio lingüístico único en el que se integran los conocimientos de la L1 y las LEs. A nivel educativo, en la comunidad autónoma de Galicia se ha visto reflejado en la legislación y los diversos programas de carácter lingüístico como la *Estrategia gallega de lenguas extranjeras: Edulingüe 2030* (Xunta de Galicia, 2023) y las secciones bilingües (Orden del 12 de mayo, nº 97, 2011). Autores como Nikula y Moore (2019), y Rafi y Morgan (2022) han descubierto que el uso de *translanguaging* tiene diversos beneficios para el alumnado. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar el uso de la L1 y LE en tres aulas AICLE de educación primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de enfoque mixto. Los resultados muestran que el alumnado utiliza la L1 para comunicarse con sus iguales por sentirse inseguros en cuanto a su uso de la LE. Sin embargo, manifiestan percepciones positivas en relación con el uso de la LE.

Palabras clave: AICLE; L1; LE; translanguaging; educación primaria

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas se ha visto influenciada en las últimas décadas por los cambios y las demandas de la sociedad del siglo XXI. Además, la pluralidad lingüística y cultural se ha reflejado en las políticas educativas a nivel europeo. Cabe destacar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020), en el que el

* Universidade da Coruña
lucia.pablo@udc.es
<https://orcid.org/0009-0001-7772-7465>

† Universidade da Coruña
noelia.galan@udc.es
<https://orcid.org/0000-0001-6662-7269>

concepto de plurilingüismo, entendiendo este como un repertorio lingüístico único y dinámico del individuo en el que se combinan todas las lenguas (maternas y adicionales), se presenta como uno de los pilares del aprendizaje de lenguas. Además, introduce un enfoque centrado en la acción y se define al aprendiente como un agente social, ya que “se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, esto es, la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje [...] se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua” (Consejo de Europa, 2020, p. 38).

Esta instrumentalización de la lengua, además de la transferencia de conocimientos, se ve reflejada en diferentes políticas educativas de índole lingüística, como puede ser la implementación del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas), introducido en la mayoría de países europeos (European Education & Culture Executive Agency, 2017). En España, los centros bilingües y plurilingües que imparten este tipo de enseñanza se han incrementado en los últimos años, siendo la comunidad autónoma de Galicia (objeto de este estudio) un entorno aparentemente proactivo para este tipo de enseñanza debido a (1) la naturaleza bilingüe de la región (dos lenguas oficiales: castellano y gallego), y (2) los diversos programas de carácter lingüístico como la *Estrategia gallega de lenguas extranjeras: Edulingüe 2030* (Xunta de Galicia, 2023) y las secciones bilingües (Orden del 12 de mayo, nº 97, 2011).

1.1. La L1 en el aula de LE

Los resultados de diversas investigaciones, como las de Schwartz et al. (2007), apuntan a los beneficios de una educación plurilingüe con alumnado bilingüe. Se ha llegado a la conclusión de que los estudiantes que dominaban dos lenguas (L1, LE1) y aprendían una tercera (LE2) superan a los estudiantes monolingües en fonología, lectura y deletreo (Couto-Cantero y Fraga-Castrillón, 2023). Además, autores como Durgunoğlu et al. (1993) reportaron que la conciencia fonética y el reconocimiento de palabras en español por estudiantes españoles predecía su reconocimiento de palabras en inglés, lo que indica una positiva transferencia interlingüística.

Galindo-Merino (2011) apunta que la lengua materna de los estudiantes es un elemento que no se puede desvincular de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la convivencia de la L1 y LE en el siglo XX ha estado marcada por la creencia de que la lengua materna podría influir en la LE de forma

negativa: cuanto mejor fuera el estudiante, menos necesitaría la ayuda de la L1. Con respecto a esta problemática, Littlewood y Yu (2011) señalan que la idea de que la única lengua empleada en la clase debe ser la *target language* ha dominado las aulas de LE. Por ejemplo, el *Direct Method* propuso enseñar la lengua extranjera prohibiendo el uso de L1 (Richards y Rodgers, 2014). De esta forma, los partidarios de este método no abogan por utilizar la L1 en el aula, defendiendo que esta causaría interferencia con el aprendizaje de la LE. En esta línea, autores como Auerbach (1993) menciona la falsa creencia (cada vez menos extendida) entre el profesorado de que, si el alumnado está expuesto al idioma y son forzados a utilizarlo, lo internalizarán y aprenderán más rápido; no obstante, también apunta que, con el paso del tiempo, se ha visto que este enfoque no proporcionaba los resultados esperados.

El uso de la L1 en el aula no solo da un sentido de pertenencia y de seguridad al estudiante, sino que ayuda a una mejor comprensión de lo que se está aprendiendo; reduce las barreras afectivas, y permite una más rápida adquisición de la LE. La L1 permite crear un “espacio social y cognitivo” que asistirá a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esto permitirá que aquellos alumnos con nivel más bajo en la lengua puedan interactuar con aquellos de nivel más alto, y así poder evolucionar (Rabbidge, 2019).

1.2. AICLE y *Translanguaging*

En el contexto educativo, el enfoque AICLE, basado en el aprendizaje de contenidos y una lengua adicional, puede considerarse un entorno óptimo para el uso de diferentes lenguas en una misma clase. La lengua y el contenido son conceptos que se encuentran entrelazados dentro de este enfoque (Coyle, 2010). Este enfoque está centrado en la interrelación de las denominadas 4C: contenido, comunicación, cognición y cultura (Coyle, 2007). Las 4C implican tanto a maestros como al alumnado, usando y desarrollando lenguaje de aprendizaje, para aprendizaje y a través del aprendizaje (*language of, for, y through learning*).

Con relación a la lengua en el aula AICLE, Bentley (2015) clasifica diferentes tipos de lenguaje para conseguir los objetivos marcados. Distingue así entre *content-compatible language*, aquel lenguaje más común y menos formal que se usa en otras materias y se aprende en clases de LE (2015, p. 11), y *content-obligatory language*, vocabulario esencial para tratar un tema concreto y que incluye términos específicos. En la materia de Arte, un ejemplo

de *content-obligatory language* pueden ser términos como: *acrylic*, *outline*, *perspective*, etc. Otros ejemplos de léxico empleado en esta materia, pero no estrictamente relacionado con ella (*content-compatible language*), serían *form*, *observe*, *react*, etc. (Chadwick, 2012).

En cuanto al uso de diferentes lenguas en el aula, en los últimos años se ha introducido el término *translanguaging* en el ámbito educativo para referirse a la estrategia pedagógica en la que se emplea deliberadamente la alternancia de lenguas (tanto *input* como *output*) en clases bilingües (Conteh, 2018). La práctica *translanguaging* da a los estudiantes la oportunidad de utilizar todo su repertorio lingüístico, es decir, las numerosas estrategias que utilizan los hablantes de un idioma y los recursos lingüísticos que poseen, en diversas situaciones y contextos sociales. Esto les permite llegar a un mayor nivel de comprensión y de éxito académico (Nikula y Moore, 2019).

Sin embargo, Rabbidge (2019) señala una posible negación por parte del profesorado al uso de esta práctica debido a la demonización del uso de la L1 (mencionada anteriormente) por la influencia de metodologías más tradicionales que apuntaban al uso de la L1 en el aula como un método ineficaz para la enseñanza de LE. El profesorado no es consciente de los beneficios que otorga el uso de la L1 y gran parte de los docentes tienden a sentirse culpables, relegando su uso a momentos en el que es estrictamente necesario, como puede ser para manejar conductas disruptivas o para gestionar el aula (2019, p. 25).

Además, como menciona Baker (2011), existen cuatro ventajas principales en cuanto al uso de *translanguaging* como práctica pedagógica:

Promueve una mejor y más amplia comprensión del tema a tratar gracias al procesamiento y aplicación de los conocimientos previos en la L1, cuyo objetivo es maximizar las capacidades lingüísticas del alumnado.

Permite desarrollar lenguaje que puede ser más “débil” para el alumnado. Por ejemplo, las actividades con una menor dificultad pueden ser realizadas en la LE.

Facilita los vínculos familias-centro y su cooperación.

Integra de mejor manera a los estudiantes más adelantados con aquellos con más dificultades.

Estudios sobre la práctica *translanguaging* en AICLE han concluido que su uso reporta diversos beneficios para el alumnado: crea un espacio dinámico

de aprendizaje (Rafi y Morgan, 2023); permite una mejor transferencia, negociación de significado y fomento de recursos multilingües (Li, 2023); y trabaja la conciencia metalingüística (Cenoz y Gorter, 2022). Por tanto, la implementación y uso de diferentes lenguas en el aula AICLE puede beneficiar a los agentes implicados en el proceso, especialmente, el alumnado y el profesorado.

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es analizar el uso de la L1 y LE del alumnado (N=72) y la maestra en tres aulas de educación primaria en la comunidad autónoma de Galicia (España). Estas aulas siguen el enfoque AICLE en la materia de Educación Artística (de aquí en adelante, *Arts*). Para lograr este objetivo, se han definido las siguientes preguntas de investigación:

- PI 1: ¿Cuándo utiliza el alumnado la L1 y la LE en el aula AICLE? ¿Por qué?
- PI 2: ¿Cuándo utiliza la L1 y la LE la maestra en el aula AICLE?
- PI 3: ¿Qué percepciones tienen el alumnado y la maestra sobre el uso de la L1 y la LE en el aula AICLE?

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y participantes

La muestra utilizada para el desarrollo de esta investigación fue tomada en un colegio público plurilingüe español de educación infantil y primaria, situado en una comunidad autónoma bilingüe (Galicia). Gran parte del alumnado de este centro destaca por tener contacto directo con la LE habitualmente: asisten a clases de conversación y acuden a intercambios o experiencias de inmersión en la lengua. Para la realización de la presente investigación nos centramos en la materia no lingüística (*Arts*) impartida en la lengua extranjera (inglés) siguiendo en enfoque AICLE en las aulas de 6º curso de educación primaria, en concreto, han participado cuatro grupos (Grupo A, B, C y D). El curso está dividido en cuatro aulas diferentes con 19 alumnos/as en cada grupo. El número total de participantes es 72 y la maestra.

3.2. Principios de investigación

Para la realización de esta investigación se ha utilizado una metodología de carácter mixto. Este tipo de enfoque mixto de investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Por una parte, los datos cuantitativos (los cuestionarios distribuidos entre el alumnado, véase apartado 3.3.), permitirán la recolección y análisis de información para afinar las preguntas de investigación, o, por el contrario, revelar nuevos interrogantes al problema. Por otra parte, se han analizado datos cualitativos, obtenidos mediante la observación directa en el aula y la entrevista a la maestra.

3.3. Instrumentos de investigación

Se ha empleado una lista de control para la toma de datos en el proceso de observación directa en el aula. Esta se dividió en 19 indicadores de éxito, que fueron completados a lo largo de 3 semanas consecutivas. Para la realización del cuestionario del alumnado (compuesto por 17 preguntas sobre el uso de la LE en el aula, y sus percepciones de la misma; acompañadas de una escala de Lickert) se adaptó el de Yuvayapan (2019). El alumnado respondió de manera individual, por escrito y sin la intervención directa de ningún encargado de realizar la investigación, el último día de esta observación (Echauri, 2013). Finalmente, el último instrumento utilizado para la triangulación de esta investigación fue una entrevista personal con la docente. En este caso se tomaron como referencia entrevistas y cuestionarios realizados anteriormente por Moate (2011), Denman et al. (2013) y Yuvayapan (2019).

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Cuestionario al alumnado

Se han analizado varios ítems del cuestionario al alumnado para conocer el uso de la L1 y LE en el aula, sus percepciones sobre la LE y sus sentimientos sobre el uso de las diferentes lenguas presentes en su contexto educativo. En el ítem número 3 (Figura 22) se pregunta al alumnado sobre el uso del inglés en la clase de *Arts*, se ha visto que tanto en el grupo B como el grupo D un 61% de los estudiantes están “un poco de acuerdo” con esta afirmación, mientras que en el grupo C el porcentaje es de un 72,2%; frente el 61% del

grupo A que encuentra estar “nada de acuerdo”. En general, estos resultados muestran datos negativos que manifiestan el desinterés del alumnado ante el uso del inglés en las clases de *Arts*. Existen numerosos factores que pueden desencadenar este desagrado ante la enseñanza en inglés, siendo uno de los más comunes la ansiedad que siente el alumnado ante situaciones que los precipitan fuera de su zona de confort (Rabbidge, 2019).

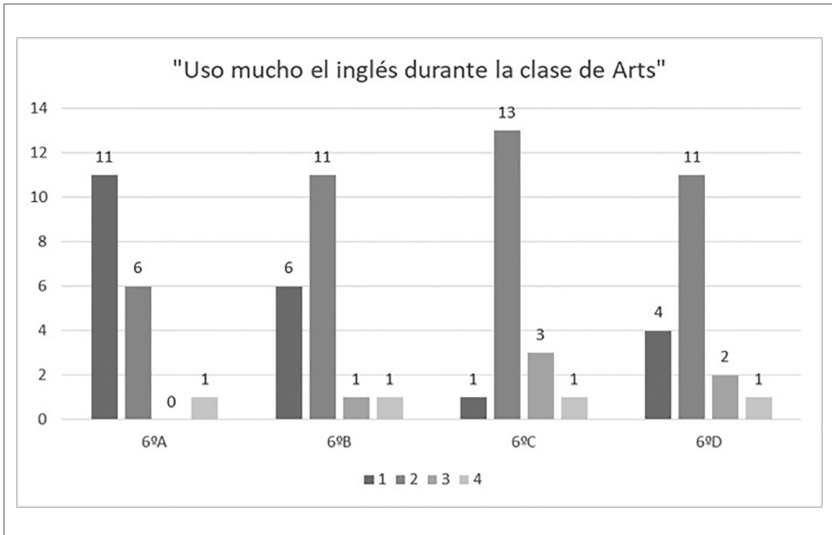


Figura 22. Uso del inglés del alumnado en la clase de *Arts*.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, los factores afectivos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, siendo relevante las respuestas de los participantes sobre si el hecho de hablar inglés les hace sentir más nerviosos que hablar su L1. Se observa una clara tendencia en los grupos A y D a estar completamente de acuerdo con esta afirmación (38,9% y 33,3% respectivamente). Se puede extraer de los datos recabados, que gran parte del alumnado es consciente de la falta de uso del inglés en la clase de *Arts*, y uno de los motivos es la inseguridad. Si tomamos el porcentaje acumulado, podemos observar que casi el 30% del alumnado total afirma estar “completamente de acuerdo” en relación con la afirmación sobre sentirse más nervioso hablando en inglés que en la L1 (Figura 23).

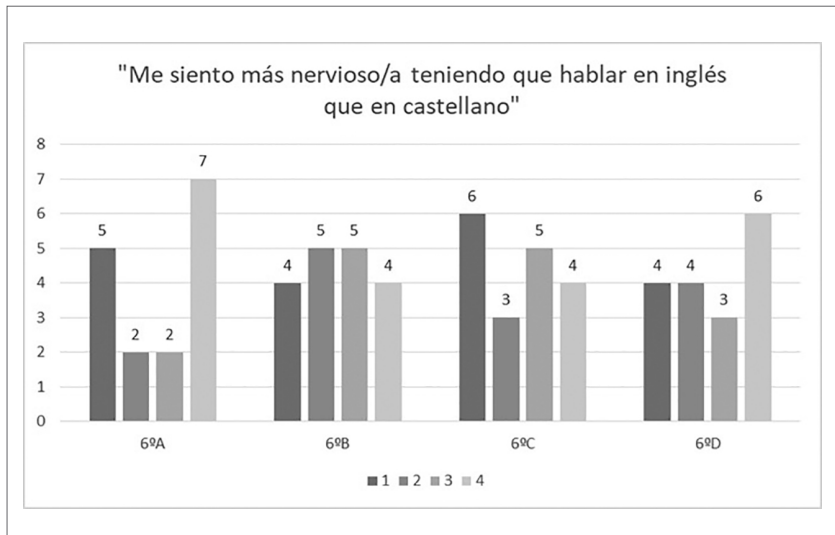


Figura 23. Sentimiento de nerviosismo ante el uso de la LE.

Fuente: elaboración propia.

Bonilla Jojoa y Díaz Villa (2019) señalan que existe la ansiedad facilitadora dentro del aula, aquella que genera un impacto positivo en los estudiantes, aquella que desencadena una sensación que perturba el proceso de aprendizaje, que podemos denominar ansiedad perturbadora. Según MacIntyre y Gardner (1991) podemos diferenciar entre tres tipos de ansiedad entre los estudiantes: 1) ansiedad de trazo, que hace referencia a un patrón característico de la personalidad del individuo; 2) ansiedad de estado, se presenta momentáneamente cuando el estudiante se encuentra realizando alguna actividad; 3) ansiedad específica, presentándose en situaciones de máxima exigencia para el estudiante. Sin embargo, aunque este tipo de sentimiento puede ser común a todo tipo de materias, existen trazos propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras, caracterizado por el miedo a hablar en la LE, a fracasar en las pruebas y a una evaluación negativa. Esta última puede hacer referencia no solo a la evaluación propia de la tutora, sino también del resto del alumnado, por lo que podría tratarse de una ansiedad de estado.

Cabe destacar también el uso social de la lengua dentro del aula entre el alumnado. Como se puede ver en la Figura 24, los participantes del grupo A y C dicen no emplear nunca el inglés con los compañeros. Aunque este número desciende ligeramente en los grupos B y D (89% y 94,4% respectivamente), no es estadísticamente significativo.

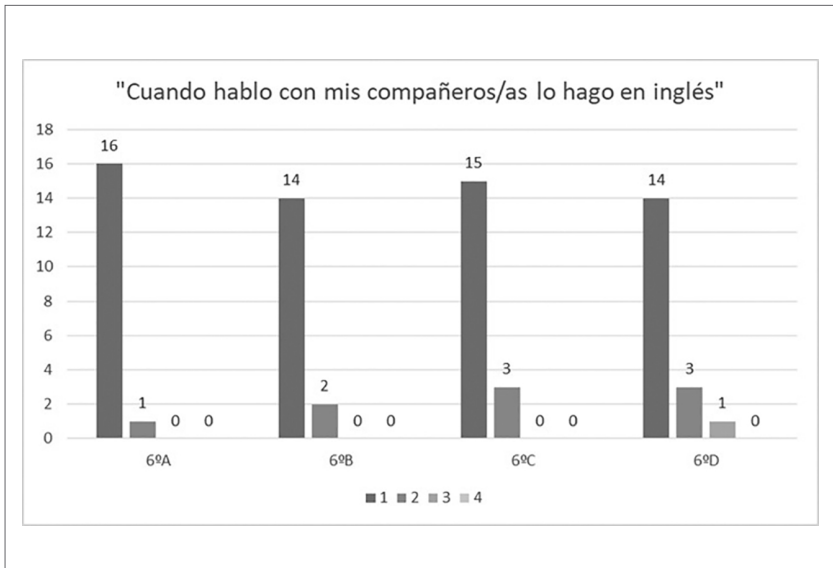


Figura 24. Uso del inglés entre iguales.

Fuente: elaboración propia.

Con relación al posible mayor uso de la LE por el alumnado, se obtienen resultados mayoritariamente positivos (Figura 25), como en el grupo C, donde un 50% de la clase opina que está “completamente de acuerdo”. Si se comparan estos resultados con los anteriormente mencionados, se establece una relación de causa-efecto: la mayoría del alumnado no utiliza apenas la LE en el aula. La única excepción a estos resultados son los del grupo D, donde un 66,7% opina que hace esfuerzos por hablar inglés en la clase, mientras que un 44,4% piensa que no deberían de utilizar más la LE de lo que ya lo hacen en la actualidad.

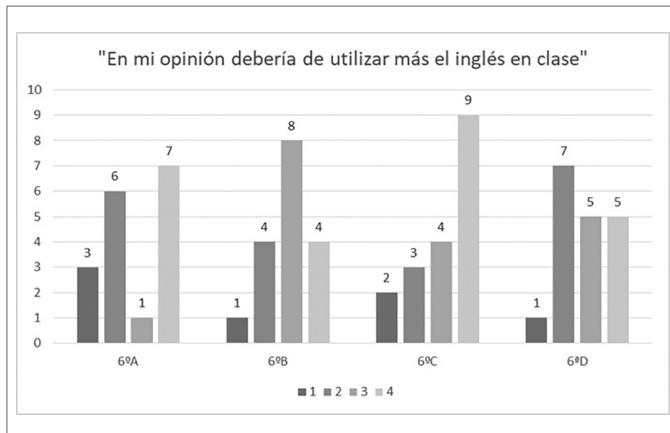


Figura 25. Opinión del alumnado sobre más uso de la LE.

Fuente: elaboración propia.

Para entender las percepciones del alumnado sobre el uso de su L1 en el aula, se ha preguntado si el uso del castellano en la clase les ayuda a entender mejor las lecciones de *Arts*. Como aparece en la Figura 26, los resultados fueron positivos en todos los grupos (grupos A y B: 61,10%; grupo D: 67%) exceptuando el grupo C, donde los resultados positivos y negativos están equiparados. Este ítem aporta una visión clave en la enseñanza de la LE a través de la práctica de *translanguaging*.

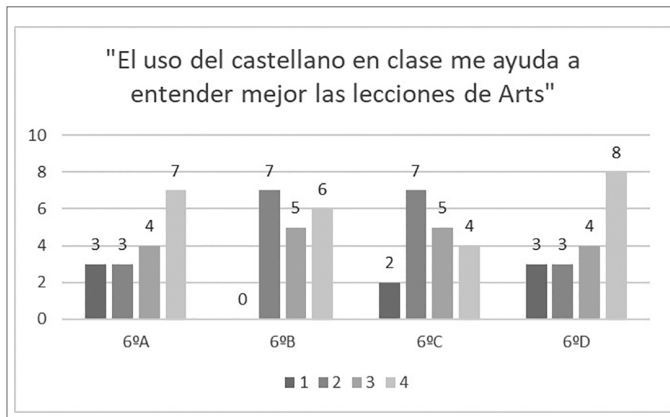


Figura 26. Uso facilitador de la L1.

Fuente: elaboración propia.

Se ha mencionado anteriormente que la L1 tiene un lugar indispensable en el aprendizaje de una nueva lengua. Antón y DiCamilla (1999) afirman que, desde una perspectiva sociocultural, la L1 es beneficiosa para el aprendizaje de la LE, ya que actúa como una herramienta psicológica que ayuda a construir un diálogo colaborativo efectivo. Además, les permite crear un espacio social y cognitivo donde son capaces de ayudarse los unos a los otros durante las tareas.

4.2. Entrevista a la maestra

La entrevista a la maestra proporciona datos tanto sobre el alumnado como sobre su propia práctica docente. En relación con el nivel de inglés del alumnado en la materia de *Arts*, indica que el perfil lingüístico del aula es muy variado: cuenta con alumnos de nivel avanzado y alumnado que no emplea la lengua extranjera en ningún momento, revelando que la L1 es utilizada un 90% del tiempo de clase, mientras que la LE empleada por el alumnado es de un 10%. Comenta que el alumnado hace un esfuerzo especial con el ayudante de conversación e intentan hablar con él siempre en inglés, a diferencia de con el resto de personas que forman la clase. En el resto de situaciones, en ocasiones, cuando se dirigen a ella sí lo hacen en la LE, pero cuando hablan entre ellos siempre utilizan la L1. En la Figura 25 se pueden observar las respuestas del alumnado, que coinciden con lo destacado por la maestra: no hablan suficiente inglés en la clase y piensan que deberían de hacerlo más. Como señala Nation (2003), el uso de la L1 entre hablantes que la comparten es mucho más natural; además de ser comunicativamente más efectiva y siendo la lengua extranjera una fuente de inseguridad para aquellos que no la controlan o que tienden a ser más tímidos. La L1 les proporciona una forma familiar y efectiva de comprender el significado y el contenido que se debe usar en la LE. Así, cuando se le pregunta a la maestra cuándo utiliza la L1 en la clase, comenta que solo lo hace cuando necesita comprobar que el alumnado entendió lo que le explicó, o cuando no hay *feedback* por su parte.

Con respecto a sus percepciones personales acerca del uso de la L1 en el aula, la maestra presenta actitudes negativas, alegando que preferiría que no la usaran nunca. Comenta que siempre habla primero en la LE, y que, si posteriormente no la comprenden, utiliza la L1. Durante el período de observación en el aula se comprobó este hecho: la profesora utiliza la L1 únicamente para aclarar información. Como se ha mencionado anteriormente, el uso de la L1

en el aula de LE ha sido causa de debate por las posibles interferencias entre las lenguas. Sin embargo, autores como Shin et al. (2020) abogan por el uso de la L1 con fines pedagógicos y afectivos (ej. aclarar dudas, ofrecer apoyo, etc.).

Con relación a las estrategias utilizadas en el aula AICLE, la profesora emplea diferentes técnicas a las que utilizan en el aula de LE, y se basan principalmente en la participación del ayudante de conversación. La maestra argumenta que es la única manera eficaz para que el alumnado utilice la LE, puesto que con ella no lo hacen. Aquí se puede encontrar de nuevo el componente afectivo, ya que el alumnado sabe que la única manera que posee para comunicarse con él (hablante nativo de la LE) es mediante el uso del inglés, por lo que este es un efecto motivador. Otro factor que motiva el uso de la LE es la evaluación: la maestra comenta que en 6º curso (último nivel académico de educación primaria) el alumnado siente una gran preocupación por las notas y por cómo van a ser evaluados, por lo que el hecho de advertirles que el uso de la LE cuenta para mejorar su cualificación crea un efecto motivador en ellos.

4.3. Observación de aula

La observación directa a través de la lista de control ha proporcionado información para obtener una visión holística del grupo y clase en términos de manejo del aula, patrones de conducta relacionados con la lengua y el componente social. Es importante mencionar las rutinas realizadas al principio de cada clase previa a la realización de ejercicios y actividades: a través de imágenes, la maestra muestra al alumnado el vocabulario relacionado con la sesión. A continuación, los alumnos repiten el vocabulario y la maestra lleva a cabo un ejercicio para comprobar la comprensión. Finalmente, da las instrucciones para la realización de la lámina.

En el transcurso de la rutina, la maestra utiliza la LE en todo momento y mantiene una actitud participativa con el alumnado, intentando que se sientan familiarizados con el vocabulario, dedicando tiempo con cada uno de los grupos de trabajo en caso de que mostraran dudas. Sin embargo, aunque en la primera sesión la mayor parte de los participantes la mayoría del alumnado en las cuatro clases mostró interés por aprender el vocabulario y comenzar el trabajo, el uso del inglés por su parte fue anecdótico. Gran parte del alumnado utiliza la L1 para comunicarse con la maestra, únicamente la LE para apelarla (ej. “*Teacher! Come here, please*”), a lo que ella responde

siempre en inglés. Los participantes utilizan su propio repertorio, y cuando ven que no poseen las herramientas necesarias, acuden a la maestra en busca de ayuda para poder comunicarse con él. Esta motivación humana es una de las formas más eficaces de que el alumnado llegue a utilizar la LE en la clase de manera orgánica. Es interesante que el alumnado apelaba al ayudante de conversación para actividades funcionales; sobre actividades más académicas, se dirigían a la maestra. Un ejemplo de esto se puede encontrar en la siguiente entrada:

Student 1: “*Can you sharpen this?*”¹

Ayudante de conversación: “*Of course.*”

Student 1: “*Thank you!*”

Como se ha visto en los datos recogidos en el cuestionario y la entrevista, el alumnado no habla en la LE casi nunca en el aula, a excepción de las interacciones que pueden llegar a tener con el ayudante de conversación. Las formas de cortesía básicas como *hello*, *thank you* o *please*, y las instrucciones más elementales como: *Can I go to the toilet?* son realizadas en la LE por parte de todo el alumnado. Por lo tanto, hablan en inglés con *content-compatible language*, es decir, vocabulario que es útil para el desarrollo de la clase. En alguna ocasión se observaron diálogos en los que el uso de la LE por parte de la maestra motivó al alumnado a seguir utilizando el inglés:

Teacher: “*There’re houses flying.*”

Student 2: “*Yeab, there’re houses in the sky.*”

Sin embargo, se ha observado *code-switching* en gran parte del alumnado, en conversaciones entre ellos con fines académicos. La alternancia de código hace referencia al uso de diversas lenguas en el mismo discurso. En la mayoría de los casos este tipo de alternancia se llevaba a cabo por medio de *content-compulsory language*, como puede apreciarse en el ejemplo a continuación:

Student 3: “Hay que dibujar cuatro *trees* y *two houses* con el *white pencil*”.

¹ Anteriormente el alumno le había preguntado a la maestra como debía de formular la pregunta para que el ayudante de conversación lo entendiera.

Cabe destacar que, cuanto más hablan en inglés en la clase, los alumnos se muestran menos vergonzosos, y motivan al alumnado que está trabajando a su alrededor a hacerlo también. Son numerosos los casos en los que alguien llama a la maestra en la L1, y cuando ella contesta en la LE, consigue una respuesta en la misma lengua utilizando la técnica de *recasting*:

Student 4: “*Acabé*”.

Teacher: “*Finish?*”

Student 5: “*Yeah, finish*”.

En términos generales, se puede concluir que la observación en el aula ha confirmado los datos recogidos en el cuestionario, corroborando las hipótesis que se manejaban en un primer momento sobre el uso y las percepciones de la LE en el aula.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha puesto el foco en el uso de la L1 y LE en cuatro grupos de educación primaria que experimentan el enfoque AICLE en la materia de *Arts*. Como se ha mencionado anteriormente, el uso de varias lenguas fomenta la competencia plurilingüe del alumnado (Consejo de Europa, 2020) y las prácticas *translanguaging* pueden ser un eje vertebrador hacia la creación de un repertorio lingüístico único conformado (y nutrido) por todas las lenguas de un individuo (Ortega, 2019). Con relación al uso de la L1 en el aula por parte del alumnado (PI1), se puede afirmar que el castellano se utiliza para comunicaciones de carácter social (interacción entre iguales) y en la mayor parte de las interacciones con la maestra, salvo para apelarla o para simples órdenes, en las que emplean la LE. Esto se debe en gran parte a la desmotivación que muestra el alumnado hacia LE, los factores socio-afectivos que rodean la L1 y las percepciones que poseen del idioma. En gran parte, y tal como argumenta Rabbidge (2019), esto es causado por los sentimientos de inferioridad, ansiedad e inseguridad que muestran al hablarlo delante de personas que comparten la misma L1 que ellos. Cabe destacar también la presencia de alternancia de código a nivel intrasentencial con *content-obligatory language* y alternancia intersentencial en *content-compatible language*, utilizada por el alumnado para apelar a la maestra, práctica definida como ‘*translanguaging espontáneo*’ (Cenoz y Gorter, (2022).

Por otra parte, respondiendo a la segunda pregunta de investigación (PI 2), se puede confirmar que la profesora solo utiliza la L1 para comprobar la efectividad de su discurso, solucionar dudas o corregir malos comportamientos entre el alumnado: este tipo de usos de la L1 en el aula AICLE son también mencionados por diferentes autores (Coyle et al., 2010; Galán-Rodríguez, 2020). En general, la maestra muestra un sentimiento de descontento a consecuencia de procesos de aprendizaje donde el uso del castellano es mayor que el de la LE. Comenta que dispone de escaso tiempo para impartir la materia lingüística (en este caso, inglés como LE), lo que provoca que los estudiantes tengan un menor dominio del idioma y, como consecuencia, no se sientan cómodos comunicándose en esta y se encuentren desalentados. Además, apunta a una falta de directrices claras por parte de las instituciones sobre cómo instaurar AICLE en el aula y una carencia de formación específica en torno a AICLE. La formación del profesorado AICLE es un punto clave para el funcionamiento de este enfoque: ayudar al profesorado a entender las ventajas del uso de la L1 en las etapas iniciales en relación con el filtro afectivo puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bobadilla-Pérez y Galán-Rodríguez, 2020).

En relación con la tercera pregunta (PI3), se pueden establecer diferencias en las percepciones del alumnado en diferentes grupos, aunque todas con uno denominador común general. En las aulas en las que la mayoría de los estudiantes poseían un nivel de la LE superior al del resto del curso, los sentimientos eran mayormente positivos, otorgándole importancia al hecho de hablarla en el aula, y comprendiendo que su uso debería de ser mayor para así obtener mejores resultados. Por el contrario, aquel alumnado con menor dominio del idioma y no mostraba interés en él, presentó sentimientos más negativos, y contrariados hacia el uso de este. Tal como comentan Barrios y Acosta-Manzano (2022), esta dificultad lingüística y percepción negativa puede estar relacionada con el nivel socioeconómico del alumnado (ej. asistencia a clases particulares de la LE). Sin embargo, todas las aulas poseen algo en común: incomodidad a la hora de usar la LE entre iguales. Todos ellos mostraron ansiedad e inseguridad a la hora de tener que comunicarse con el resto del alumnado en otra lengua que no fuera la L1. Estudios como los de García-Mateus y Palmer (2017) afirman estar convencidos que, después de numerosas investigaciones, en aquellas aulas donde se practica el *translanguaging* los estudiantes obtienen mejores resultados y tasas de éxito cuando se les proporciona la oportunidad de emplear esta forma flexible de bilingüismo.

Esta investigación comenzó con un objetivo claro. Sin embargo, a lo largo del estudio se han abierto nuevas vías de investigación. La falta de formación por parte del profesorado que enseña AICLE es notable en los centros en la actualidad. A pesar de la promoción de AICLE tanto a nivel legislativo como curricular, la formación del profesorado de Educación Primaria en las universidades sobre este enfoque es relativamente escasa (Galán-Rodríguez et al., 2024). La introducción de técnicas como el *translanguaging* en aulas AICLE durante la formación inicial y continua del profesorado se vería reflejada en una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos plurilingües, haciendo entender al profesorado que fue educado en el pensamiento de que la única manera de aprender un idioma es a través de una inmersión total en este, que el empleo de varias lenguas en el aula aporta beneficios a alumnado y profesorado (Rabbidge, 2019).

Para concluir, cabe señalar que el alumnado no se siente motivado a hablar la LE con sus iguales, es decir, con sus compañeros/as y maestra, pero sí lo hace cuando la situación comunicativa lo requiere. Con respecto a la profesora, esta se siente desalentada ante la nula eficacia de sus técnicas de inclusión de la LE en el aula, y la poca formación que posee el profesorado en AICLE. El uso de la L1 por su parte en el aula está principalmente relegado a situaciones en las que la LE no puede ser utilizada, o que la L1 podría ser más eficaz, como para resolver dudas o para corregir malos comportamientos. El *translanguaging* no es conocido, por lo tanto, no es aplicado en las clases, manteniendo el estigma del uso de la L1 en el aula.

6. REFERENCIAS

- Antón, M., y DiCamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The modern language journal*, 83(2), 233–247.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESLclassroom. *TESOL quarterly*, 27(1), 9–32.
- Barrios, E., y Acosta-Manzano, I. (2022). Primary students' satisfaction with CLIL and perceived CLIL linguistic difficulty. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 665–678.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

- Bobadilla-Pérez, M., y Galán-Rodríguez, N. (2020). El uso de la L1 en una unidad AICLE en educación secundaria en Galicia. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (32), 183–194.
- Bonilla Jojoa, L. F., y Díaz Villa, M. (2019). Incidencia de los factores socioafectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 49–64.
- Bentley, K. (2015). *The TKT course CLIL module* (6th ed.). Cambridge University Press.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in Content and Language Integrated Learning. *Journal of Multilingual Theories & Practices*, 3(1), 7–26.
- Chadwick, T. (2012). *Language Awareness in Teaching: A Toolkit for Content and Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Volumen complementario*. Instituto Cervantes.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT journal*, 72(4), 445–447.
- Couto-Cantero, P., y Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del *translanguaging* y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (39), 281–298.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543–562.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, P. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Denman, J., Tanner, R., y de Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., y Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453–465.
- Echauri, A. M. F. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes: Textos y Contexto*, (50), 31–40.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Baidak, N., Motiejunaite, A., Balcon, M. (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas*

- en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/446885>
- Galán-Rodríguez, N. M. (2020). *Motivation in CLIL: Research in Secondary Education in the Galician Context*. Peter Lang.
- Galán-Rodríguez, N. M., Fraga-Viñas, L., Bobadilla-Pérez, M., Gómez-Sánchez, T. F., y Rumbo-Arcas, B. (2024). Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de Educación Superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE?. *Revista De Educación*, 1(403), 31–59. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-611>.
- Galindo-Merino, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? ELUA. *Estudios de lingüística*, 163–204.
- García-Mateus, S., y Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Li, C. (2023). The Four Roles of L1 in CLIL and Translanguaging: Negotiator, Mediator, Encourager, Facilitator. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 5(1), 18–26.
- Littlewood, W., y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64–77.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language learning*, 41(4), 513–534.
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–346.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5 (2),25–44.
- Nikula, T., y Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249.
- ORDEN de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria. (2011). *DOGA nº 97*, 20 de mayo de 2011.

- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿puedo hablar en español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21 (2), 155–170.
- Rabbidge, M. (2019). *Translanguaging in EFL contexts. A call for change*. Routledge.
- Rafi, A. S. M., y Morgan, A. M. (2022). Blending translanguaging and CLIL: pedagogical benefits and ideological challenges in a Bangladeshi classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 20–45.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Shin, J. Y., Dixon, L. Q., y Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406–419.
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL quarterly*, 37(4), 760–770.
- Schwartz, M., Geva, E., Share, D. L., y Leikin, M. (2007). Learning to read in English as third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language & Literacy*, 10(1), 25–52.
- Xunta de Galicia. (2023). *Estratexia galega de linguas estranxeiras: Edulingüe 2030*. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia_edulingue_2030.pdf
- Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers’ perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 678–694.

Profesorado AICLE y uso de la L1: estudio de caso en primer curso de primaria

Paula García García y Fátima Faya Cerqueiro†*

RESUMEN:

En las últimas décadas se ha pasado de entender el uso de la lengua materna (L1) en el aula de lengua extranjera como una práctica poco didáctica, a que esta sea parte esencial de la metodología. Los recientes cambios legislativos han puesto en valor el uso de las distintas lenguas del aula y han otorgado al plurilingüismo una posición privilegiada en la clase de idiomas. Esta nueva perspectiva está también presente en el aula AICLE, en la que la L1 tiene y debe tener especial relevancia. Conocer mejor cómo se utilizan las diferentes lenguas a nivel pedagógico en los cursos iniciales de educación primaria puede ser beneficioso, ya que en estos cursos el nivel lingüístico del alumnado es aún limitado en la lengua extranjera. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar, clasificar y analizar las producciones de L1 de una docente que imparte Educación Plástica y Visual en inglés en el primer curso de educación primaria. Los resultados sugieren la importancia que cobran algunas funciones, como asegurar la comprensión de léxico específico y de las propias instrucciones, a la vez que ponen de manifiesto la necesidad de incluir dichas estrategias metodológicas como parte de la formación del futuro profesorado.

Palabras clave: AICLE; L1; educación primaria; aprendizaje de lengua inglesa

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la lengua materna (L1) del alumnado ha sido rechazada en el aula de lengua extranjera, asumida como una prohibición explícita para el alumnado y mucho más para el profesorado, en cuyo caso podría ser percibida como una carencia a nivel lingüístico o podría dejar entrever inseguridades sobre su propia competencia o su capacidad para manejar el aula.

* Universidade de Santiago de Compostela
paula.garcia.garcia@rai.usc.es

† Universidade de Santiago de Compostela
fatima.faya@usc.es
<https://orcid.org/0000-0001-5823-1934>

En las últimas décadas se ha producido un cambio de paradigma, de tal modo que la L1 se dignifica y llega a considerarse una estrategia útil en momentos clave (Lasagabaster, 2013). Así, la utilización de la L1 ha pasado de ser algo ajeno al aula de lengua extranjera (L2) a estar aceptada e integrada como parte de la metodología (Littlewood y Yu, 2011).

Ha habido varios factores que han influido en esta modificación de perspectiva, por un lado, el rechazo a algunos enfoques, como el enfoque natural o el método directo, que excluían la L1 del aula de lengua extranjera, y a ello se han sumado tendencias en el aprendizaje de idiomas más contextualizadas, que favorecen la impronta sociocultural, con conceptos como el de bilingüe emergente o el repertorio lingüístico dinámico, y que abogan por el bilingüismo o multilingüismo como objetivos a alcanzar (Moore, 2023).

En este sentido, el Volumen Complementario al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020) incide especialmente en la competencia plurilingüe y pluricultural, ya presente en el texto original, incluyendo nuevas escalas como las de comprensión plurilingüe o aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Esto se puede ver reflejado en los nuevos cambios legislativos, puesto que el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, desarrollado en el contexto de la actual ley educativa (LOMLOE), establece el Plurilingüismo como uno de los saberes que componen la materia de Lengua Extranjera, al mismo nivel que la Comunicación y la Interculturalidad, legitimando así una práctica habitual.

Este cambio de percepción a nivel metodológico no solo se ha aplicado en la enseñanza de la L2, sino también en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) (Lin, 2015). La metodología AICLE, que se ha ido extendiendo desde inicios de siglo por toda Europa, otorga un lugar importante a la comunicación lingüística para favorecer la adquisición de contenidos cuando estos se imparten en una lengua extranjera, por lo que recurrir a la L1 en determinados momentos puede apoyar esta finalidad en el aula, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

La L1 cobra especial relevancia en el caso de cursos iniciales en los que el alumnado no tiene la competencia lingüística necesaria. Por tanto, en este trabajo se realiza un análisis de las producciones en L1 de una docente en un aula AICLE con alumnado de primer curso de educación primaria (6-7

años), que nos permitan identificar la realidad lingüística en estos niveles y destacar la complejidad y el reto que supone para el profesorado.

En las secciones que siguen, profundizaremos en la utilización de la L1 en el aula AICLE y detallaremos las funciones que puede tener, partiendo de trabajos previos. A continuación, se detallan los objetivos, se describe la metodología y se ofrece el análisis de los resultados. Finalmente, se presentan algunas conclusiones de este estudio.

2. LA L1 EN AICLE

El uso de la L1 por parte del profesorado cobra especial relevancia puesto que se convierte en parte esencial de la metodología y, a su vez, la investigación reciente apoya estas propuestas metodológicas al haber observado efectos positivos del uso de la L1 tanto en el aula de lengua extranjera como en el aula AICLE. Las estrategias principales que se observan cuando se utiliza la L1 en contextos de enseñanza de una lengua extranjera (sea AICLE o no), pueden corresponder a casos de *code-switching* (Poplack, 1980; Baker y Prys Jones, 1998) o de *translanguaging* (Lasagabaster y García, 2014; Cenoz, 2017, Cenoz y Gorter, 2021). El primero se suele entender como un acto normalmente inconsciente, en el que se produce un cambio de lengua en el mismo discurso (palabras, frases, oraciones, etc.) y que es habitual en contextos multilingües. El segundo se percibe como un acto consciente, en el que se emplean la L1 y la L2 con un propósito pedagógico para que el alumnado recurra a todo su repertorio lingüístico.

Según Goodman y Tastanbek (2021), la investigación sobre *code-switching* surge en situaciones de diglosia, centrándose en casos de bilingüismo o multilingüismo a nivel social, en el que tienen cabida las diferentes lenguas como entidades separadas. Se tardaría algo más en trasladar el análisis de este fenómeno a contextos educativos. Sin embargo, el *translanguaging* se estudia como un fenómeno ligado a la enseñanza-aprendizaje desde un principio, valorando el potencial que tiene en el aula y ligando esta práctica a las nuevas conceptualizaciones del desarrollo del bilingüismo o plurilingüismo, que plantean un enfoque más holístico. Así, para autoras como Vogel y García (2017), el *translanguaging*, al contrario que el *code-switching*, trasciende categorías cerradas de lenguas concretas.

Si bien los conceptos se definen de forma diferente, como Goodman y Tastanbek (2021) resaltan, pueden existir casos en los que ambos se solapen o que la interpretación de ejemplos similares tenga cabida bajo uno u otro término en distintos estudios, por ejemplo, teniendo en cuenta si es un fenómeno más o menos consciente o cuál es la intencionalidad del profesorado cuando introduce varias lenguas en su aula. De este modo, la L1 ha ido abandonando el estigma, sobre todo en casos de *code-switching*, para convertirse en una herramienta pedagógica en sí misma, también a través del *translanguaging* (pedagógico) (Cenoz y Gorter, 2021), que permite un uso más consciente, planificado y útil no solo para la adquisición de terminología específica, pues entre sus ventajas destaca el hecho de que también puede contribuir a dar reconocimiento y prestigio a diferentes lenguas en contextos multilingües.

En los últimos años se ha incrementado el número de estudios que se centran en el uso de la L1 en el aula AICLE en diferentes niveles educativos. Así, algunos trabajos han analizado, entre otros aspectos, las funciones que desempeña la L1 empleada tanto por el alumnado como por el profesorado. Investigaciones anteriores se han centrado en la utilización que hacen ambos, como en el caso de Bobadilla y Galán (2020), cuyo estudio se ocupaba de un contexto AICLE en Galicia en educación secundaria. El alumnado recurre a la L1 ante la complejidad de algunos conceptos, y lo hace por motivos socioemocionales, como la inseguridad en la L2, la expresión de emociones o por camaradería con sus iguales. El profesorado, por su parte, utiliza la L1 con finalidades didácticas como facilitar la comprensión, dar explicaciones o mantener la participación. Se observa el rol de la L1 como apoyo a nivel cognitivo, en el caso del alumnado tanto en LOTS (habilidades de pensamiento de orden inferior) como en HOTS (habilidades de pensamiento de orden superior), siguiendo la taxonomía de Bloom, mientras que por parte del profesorado solo en LOTS. Las autoras defienden que la coexistencia de ambas lenguas en el aula puede enriquecer el proceso de aprendizaje. Se mencionan usos de *translanguaging*, si bien en los ejemplos que se proporcionan predominan casos de *code-switching*.

Cabe destacar el estudio de Serra y Feijóo (2022), que se centra en el fenómeno del *translanguaging* por parte del profesorado en el aula AICLE. Estas autoras analizan la producción de diferentes docentes en aulas de distintas materias y lo contrastan con la propia percepción de ese profesorado. El estudio abarca varios cursos, de 1º a 5º de primaria, y diferentes materias no lingüísticas, si bien solo una de las docentes participantes desempeña su

labor en 1º y 2º de primaria. Las autoras observan un mayor uso de la L1 en los cursos más bajos, pues cada docente tiende a adaptar el discurso al nivel lingüístico y cognitivo del alumnado. El trabajo destaca algunas incongruencias entre la percepción que tiene el profesorado sobre el uso de la L1 y cómo realmente la emplean en el aula, pues suelen recurrir a la L1 en más ocasiones de lo que creen, incluso el profesorado que no está a favor de su utilización. También se destaca que el uso tiende a ser más intuitivo que planificado, por lo que la formación parece una necesidad para este colectivo.

Con todo, la mayor parte de las investigaciones en estos contextos han tenido en cuenta el uso de la L1 por parte del alumnado. Así, Gallagher y Colohan (2014) investigan cómo los/las estudiantes utilizan su L1 durante las tareas en el aula y cómo esta práctica puede servir como una herramienta de enseñanza y aprendizaje. El estudio, que se centra en alumnado de entre 14 y 15 años, destaca algunas ventajas a nivel lingüístico, como la conciencia gramatical o el desarrollo del léxico, y a nivel cognitivo, pues la L1 sirve para facilitar la comprensión de conceptos complejos.

El trabajo de García Mayo e Hidalgo (2017) compara el uso de la L1 entre alumnado AICLE y no AICLE en un trabajo longitudinal de 3º a 4º primaria. Se observa que el grupo AICLE recurre en menor medida a la L1 y que este uso es más estable en el tiempo, si bien las funciones fueron similares. La L1 tiene un rol facilitador, sobre todo con el vocabulario desconocido, pero también para comentar aspectos gramaticales o para ayudar en la gestión de la tarea. Asimismo, se aprecia su uso en la gestión de tareas comunicativas y en la interacción. Las autoras destacan que el alumnado tiende a utilizar la L1 en tareas con mayor exigencia a nivel lingüístico o cognitivo.

El estudio de Pavón y Ramos (2018), realizado entre alumnado de 4º curso de primaria en un contexto AICLE, resulta muy interesante por el gran número de funciones que describen, partiendo de la taxonomía de estrategias comunicativas propuesta por Dörnyei y Scott (1997), un modelo pensado para fenómenos lingüísticos en la L2. Entre los usos que detallan Pavón y Ramos (2018) se incluyen peticiones de confirmación, de ayuda o de instrucciones, la llamada de atención al profesorado, instrucciones a compañeros/as o la expresión de emociones. Aunque el trabajo no se centra en el profesorado, sí menciona el hecho de que estimula al alumnado para que responda, dando la opción de que lo hagan en la L1 y recurriendo para ello incluso a esa misma lengua el propio profesorado. El trabajo señala que

la mayoría de los usos de la L1 observados serían ejemplos de *code-switching*. Sin embargo, como destacan en este estudio, a pesar del uso frecuente de la L1 se percibe todavía una falta de sistematicidad en el empleo de la lengua inicial. En muchas ocasiones el profesorado AICLE es desconocedor de qué uso hacer de la L1 en su aula, en qué momentos o contextos pueden incorporarla e incluso si deben o pueden tenerla en cuenta o no en la evaluación del alumnado (Martín-Macho Harrison y Faya Cerqueiro, 2020).

3. L1: USOS Y FUNCIONES

Si nos centramos en la legislación actual en España que regula el currículo en educación primaria, en el Real Decreto 157/2022, encontramos la disposición adicional segunda, donde se mencionan de forma específica las “enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras” y en la cual se indica que para aquellos casos en los que se imparta una materia no lingüística en un idioma extranjero es necesario que el alumnado maneje la lengua de especialidad de la materia correspondiente tanto en la lengua extranjera como en las lenguas (co)oficiales (RD 157/2022, p. 16):

Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que *a lo largo de la etapa los alumnos y alumnas adquieran la terminología propia de las áreas en la lengua extranjera y en la lengua o lenguas oficiales de la comunidad autónoma.* (Énfasis añadido)

En los diferentes decretos publicados por las comunidades autónomas desarrollando el Real Decreto el texto es similar. Por lo tanto, en el caso de Galicia el profesorado tendrá que asegurarse de que el alumnado esté expuesto a los conceptos que se enseñen en las materias impartidas en una lengua extranjera, no solo en dicha lengua, sino también en gallego y castellano. De este modo, a pesar de no proporcionar indicaciones sobre la metodología que se ha de utilizar en dichos documentos, sí parece oportuno que la L1 tenga una presencia relevante en el aula.

La legislación específica que regula la enseñanza en centros plurilingües en Galicia no hace mención al uso de las lenguas cooficiales en las materias impartidas en lengua extranjera, pero sí se pueden observar en algunas

comunidades autónomas que prevén contextos específicos de uso de la L1, como en el caso de Castilla-La Mancha, que detalla en la Orden 27/2018 (p. 4713) que la lengua castellana se podrá usar con alumnado con necesidades especiales, para la adquisición de la terminología específica en la L1 y también con otras finalidades pedagógicas, por ejemplo “para hacer comprensible el mensaje, para la introducción y resumen de contenidos”.

Parece, pues, evidente que los estudios destacan el uso y potencial de la L1 y, si bien se está produciendo un cambio a nivel legislativo que acerca los resultados de la investigación a las estrategias pedagógicas que se han de seguir, en la mayoría de las comunidades autónomas todavía no se han incorporado de forma clara las posibilidades reales que tiene la L1, de forma que el profesorado tenga de forma generalizada unas indicaciones básicas sobre cómo utilizar la L1.

Centrándonos en el uso de la L1 por parte del profesorado, podemos observar algunos ejemplos referidos al aula AICLE en trabajos previos, sin embargo, la presencia de la L1 se ha estudiado ampliamente en la enseñanza de la lengua extranjera, recogiendo en diversos estudios las finalidades que tiene, lo cual nos permite recurrir a un amplio catálogo de funciones.

Temesgen y Hailu (2022) diferencian tres grandes bloques en el uso de la L1 por parte del profesorado: las funciones estrictamente académicas, aquellas relacionadas con el manejo del aula y funciones de carácter social. Serra y Feijóo (2022), en su estudio en el aula AICLE, mencionan además de esos tres usos principales el de la traducción paralela como una función específica.

Dentro de la función académica podríamos mencionar usos más concretos, como asegurar comprensión de vocabulario específico de la unidad (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008; Littlewood y Yu, 2011; Debreli y Oyman, 2015), asegurar comprensión de gramática (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008; Littlewood y Yu, 2011; Debreli y Oyman, 2015), introducir nuevo contexto (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999), desarrollar estrategias de memoria (Galindo Merino, 2008) o desarrollar estrategias compensatorias (Galindo Merino, 2008).

En cuanto a la gestión de la clase, se pueden observar funciones como asegurar la comprensión de instrucciones para que resulten claras y comprensibles a todo el alumnado (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Littlewood y Yu, 2011) o mantener el control en el aula, gestionando de forma adecuada el comportamiento a través de advertencias específicas en la L1 (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008; Littlewood y Yu, 2011).

Dentro de las funciones de carácter social o afectivo, podemos encontrar reforzar la propia seguridad del profesorado (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008) o expresar emociones (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008; Littlewood y Yu, 2011). En muchos casos el uso de la L1 sirve para crear un clima de aula más positivo y fomentar una interacción de carácter emocional, con comentarios personalizados o incluso humorísticos.

4. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivos (i) identificar y clasificar los diferentes usos que el profesorado hace de la L1 en un aula AICLE de 1º de educación primaria en la materia Educación Plástica y Visual y (ii) analizar las implicaciones didácticas del uso de la L1 en un contexto AICLE en educación primaria.

5. METODOLOGÍA

El estudio se realizó en un centro público de educación infantil y primaria, urbano, ubicado en Santiago de Compostela, que pertenece a la red de centros plurilingües. Las lenguas que se utilizan en el centro para materias no lingüísticas son, como en toda la comunidad de Galicia, las lenguas cooficiales, castellano y gallego y, además, por tratarse de un centro plurilingüe, el inglés como lengua extranjera. De este modo, en la materia de Educación Plástica y Visual se utiliza el inglés como lengua vehicular, siguiendo las indicaciones del Decreto 79/2010, que permite ofertar hasta un tercio de las materias en lengua extranjera (con excepciones sobre algunas que se deben impartir en gallego o castellano) y esta asignatura, con una carga lectiva de una hora semanal, suele ser la más habitual en los centros plurilingües públicos gallegos.

Para la investigación que se describe se decidió estudiar el uso de la L1 en dicha materia en un grupo de 1º de educación primaria. En una fase inicial del trabajo se contempló incluir las intervenciones del alumnado y la docente, pero tras varias sesiones que se limitaron a la observación en el aula se optó por centrar la investigación en la profesora, puesto que el alumnado apenas hacía uso de la lengua extranjera en este curso, limitándose a repetir producciones orales de la docente o a proporcionar respuestas muy breves

cuando se ofrecían varias opciones y, por el contrario, la docente utilizaba la L1 en ocasiones puntuales.

En cuanto al perfil de la docente, se trata de una maestra diplomada con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), que cuenta con 22 años de experiencia y posee un nivel lingüístico C1 del MCER, superior al mínimo indicado por el Real Decreto 1594/2011, que exige un nivel B2 para profesorado que imparta en lengua extranjera materias diferentes a dicha lengua y también requerido en Galicia para el profesorado que imparte docencia en centros plurilingües (Orden del 30 de junio de 2010 y Orden del 12 de mayo de 2011).

La recogida de datos tuvo lugar durante dos sesiones de la materia Educación Plástica y Visual, en las que se procedió a realizar una transcripción instantánea de todas las intervenciones en L1 que se producían, con la ayuda de una tabla de recogida de datos, elaborada a partir de las funciones principales sobre el uso de la L1 en los estudios previos ya mencionados. La plantilla para la recopilación de ejemplos se muestra en la Tabla 13:

Tabla 13. Plantilla para recopilación de ejemplos en el aula.

	Descripción	Ejemplos
Funciones académicas	Dar el significado de una palabra desconocida.	
	Explicar un punto de gramática difícil o fácil.	
	Cambiar de tema.	
	Recordar ciertas palabras, sonidos o estructuras por el parecido entre L1 y L2.	
	Resolver un fallo en la comunicación en la L2.	
Manejo del aula	Mantener el orden en el aula.	
	Poner y explicar deberes. Dar instrucciones para llevar a cabo una actividad práctica.	
Funciones de carácter social	Relacionar nuevos conceptos cuando el profesorado experimenta dificultad para ello.	
	Expresar emociones de forma espontánea. Comprender emocionalmente al alumnado cuando se habla con este.	
	Hablar con un/a estudiante de un problema personal. Lidar con una discusión.	

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos fueron revisados con posterioridad, y se procedió a su clasificación y análisis siguiendo los catálogos de funciones descritos en los estudios ya mencionados (Flyman-Mattsson y Burenhult, 1999; Galindo Merino, 2008; Littlewood y Yu, 2011; Debreli y Oyman, 2015; Temesgen y Hailu, 2022). Al tratarse de una muestra recogida en tan solo dos sesiones y en las intervenciones de una única docente, el número total de casos es bajo, por lo que se optó por una metodología descriptiva que ofrezca un catálogo de usos y no se ofrecen datos cuantitativos de las funciones observadas.

6. EJEMPLOS DE LAS FUNCIONES RECOGIDAS

En los siguientes subapartados se describen los diferentes usos observados en el aula, teniendo en cuenta tanto las intervenciones de la docente en las lenguas cooficiales como el contexto concreto o la situación del aula en que se producían. Así, se recogieron ejemplos con las siguientes funciones: asegurar comprensión de vocabulario específico de la unidad, introducir nuevo contexto, desarrollar estrategias de memoria, desarrollar estrategia compensatoria, mantener el control en el aula, asegurar comprensión de instrucciones y expresar emociones. Por el contrario, no se identificaron usos como reforzar la propia seguridad del profesorado y asegurar comprensión de contenido gramatical. En el caso de ejemplos en los que se produce un cambio de tema y se introduce un nuevo contexto se ha optado por clasificarlos dentro de la categoría de dar instrucciones, pues todos obedecían a situaciones relacionadas con el manejo del aula, más que con funciones académicas.

6.1. Asegurar comprensión de vocabulario específico de la unidad

Al tratarse de un curso inicial, en el que la mayor parte del léxico que se ve es nuevo para el alumnado, resulta clave comprobar que este es capaz de entender. En el ejemplo se observa cómo el alumnado produce nombres de varios animales en inglés y la docente va repitiendo el nombre en la L1 para asegurar la comprensión y favorecer que se vaya asentando ese vocabulario. Este uso pedagógico sería similar a algunos ejemplos de *translanguaging* en los que se compara terminología en varias lenguas.

Alumnado: *coral*
 Profesora: coral
 Alumnado: *turtle*
 Profesora: tortuga

6.2. Desarrollar estrategias de memoria

El énfasis en una palabra que el alumnado ha aprendido hace poco puede servir para consolidar su aprendizaje, repitiendo la misma palabra varias veces en L1 y L2 puede ayudar a este propósito, en especial cuando la palabra se parece en las diferentes lenguas, de tal modo que el alumnado pueda percibir cómo varía la pronunciación:

Profesora: *Use your imagination*, imaginación, *imagination*, imaginación.

6.3. Desarrollar estrategia compensatoria

En ocasiones, la comunicación en L2 falla por la complejidad del mensaje y se hace necesario recurrir a la L1. En este caso la docente había dado las instrucciones varias veces en inglés sin éxito, por lo que ve necesario cambiar de código para posibilitar la comunicación:

Profesora: ¿Dónde está tu ficha? (La alumna le lleva la ficha) Ponle el nombre.

6.4. Mantener el control en el aula

Cuando es preciso proporcionar indicaciones claras para mantener el orden entre el alumnado, o cuando hay que corregir el comportamiento de estudiantes que no actúan adecuadamente, la lengua extranjera puede no ser suficiente para la comprensión. En este caso la docente añade un comentario en L1 para que quede clara su molestia con la actitud del alumnado:

Profesora: *You are going to sit down in another place. You have to relax.* Aquí ya te has pasado con tantas tonterías.

6.5. Asegurar comprensión de instrucciones

Cuando las instrucciones son muy específicas, el *code-switching* resulta de gran utilidad para favorecer la comprensión. En el ejemplo, vemos cómo se

alterna la información en inglés, en gallego y en castellano, para finalmente incluir de nuevo el inglés:

Profesora: *Then, we erase the marks of the pencil*, despois quitamos as marcas do lápiz. Si dejamos el lápiz queda feo, queda *ugly*.

En ocasiones la dinámica de la sesión supone un cambio de tema brusco y la información en lengua extranjera puede ser un reto para el alumnado, que no entendería a qué se refiere la docente. En el ejemplo, es una alumna la que introduce una duda, y al observar la dificultad con el texto en inglés, el uso de la L1 sirve de apoyo, una vez se ha formulado primero en la L2, proporcionando a la vez palabras clave en la L1 y un resumen de la respuesta:

Alumna: ¿En mayúsculas o en minúsculas?

Profesora: *Write your name in capital letters*, mayúsculas.

6.6. Expresar emociones

En ocasiones, el uso de la L1 sirve para mejorar las relaciones interpersonales. En este ejemplo la conversación se inicia en inglés, el alumno es capaz de responder en inglés a la primera pregunta con una sola palabra, pero no a la segunda, que sí comprende y decide responder en español. La profesora, a su vez, introduce el gallego en su respuesta como reacción de empatía, proporcionando un consejo en inglés seguido de su traducción resumida en gallego:

Profesora: *How are you today?*

Alumno: *Sad*.

Profesora: *Why are you sad?*

Alumno: Porque mi hermano no juega nunca conmigo.

Profesora: Que triste! *You have to talk to your brother*, tes que falar con el.

En este ejemplo se observa cómo se combinan las tres lenguas del aula de un modo natural, garantizando la efectividad de la comunicación.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se indicaba, durante las sesiones no se observó ningún ejemplo en el que las funciones de la L1 implicasen reforzar la propia seguridad del profesorado

y asegurar comprensión de gramática. En cuanto a la primera de ellas, el perfil de la docente, con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua inglesa y un nivel superior al exigido por la normativa, posiblemente contribuye a que no tenga ese tipo de inseguridades, y menos si cabe en un curso bajo. En cuanto a la segunda de las funciones que no se produjo durante la observación, cabe recordar que se trata de una materia no lingüística, por lo que es esperable que la gramática no tenga gran presencia en el aula, y, además, el Decreto 155/2022 introduce los contenidos de carácter metalingüístico en una lengua extranjera en 4º curso de primaria, mientras que en el primer curso apenas se comienza a introducir algún contenido metalingüístico en la L1. Algo similar ocurría en el estudio de Serra y Feijoo (2022), en el cual solo una de las docentes en su muestra, de 4º curso, recurría a esta función.

Los ejemplos observados relacionados con las funciones académicas muestran casos de baja demanda a nivel lingüístico y a nivel cognitivo, por tratarse de alumnado de primer curso, que ha establecido contacto por primera vez con la metodología AICLE y que cuenta con escasos recursos escritos y orales en la L2. En relación con el manejo del aula, la L1 resulta indispensable con alumnado que apenas comprende órdenes muy sencillas en la L2. En cuanto al uso de la L1 con valor emocional, puede resultar una herramienta ideal para que el alumnado se sienta apreciado y reforzado en un contexto que puede llevar a la desmotivación.

Se observan sobre todo ejemplos de *code-switching*, más que un *translanguaging* pedagógico que requiera de una planificación previa, si bien en todo momento la docente atiende a la realidad de su aula y a las necesidades que surgen entre su alumnado, con una respuesta ágil mediante estrategias eficaces en cada caso. Estos resultados son así similares a otros estudios que enfatizan la necesidad de ahondar en la formación del profesorado para pasar de un uso intuitivo a un uso planificado (Serra y Feijoo, 2022).

Lo que sí se puede enfatizar teniendo en cuenta el presente trabajo y los estudios publicados en los últimos años es que la introducción de L1 tanto en el aula AICLE como en aula de lengua extranjera puede tener una función facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Reconocer el uso de la L1 dentro del aula de lengua extranjera o en materias impartidas en una lengua extranjera como algo positivo para el alumnado puede, además, servir para otorgar un mismo prestigio a todas las lenguas cooficiales y mejorar el repertorio lingüístico (Cenoz y Gorter, 2021), a la vez que ayuda a cumplir

las (escasas) indicaciones en la normativa vigente, que exige adquirir la terminología específica en la L1.

Aunque la investigación cuenta con limitaciones por tratarse de un estudio de caso, incide en necesidades comunes a otras aulas AICLE, por lo que podemos proponer la conveniencia de algunas líneas de investigación en nuestra comunidad, que ayuden, asimismo, a perfilar la formación que se debe ofrecer al profesorado en activo y al futuro profesorado. Así, se podrían intentar identificar diferencias en el uso de la L1 dependiendo del nivel educativo (y lingüístico) del alumnado, la relación que existe con este uso a nivel metodológico y los aspectos cognitivos inherentes a cada contexto.

En el presente estudio la docente contaba con recursos lingüísticos habituales en el aula de lengua extranjera gracias a su perfil profesional, lo que nos hace plantear que pueden existir posibles diferencias entre docentes con formación de enseñanza de lenguas extranjeras y profesorado AICLE procedente de otras disciplinas no lingüísticas, y que quizá muchas estrategias pedagógicas empleadas en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera pueden tener gran utilidad para los contextos AICLE. Sin embargo, recursos metodológicos que pueden ser de gran ayuda y que resultan prácticamente intrínsecos al aula AICLE, como el *translanguaging* pedagógico, no están tan asentados en el aula de lengua extranjera.

En conclusión, la inclusión de la L1 en la metodología AICLE no solo facilita la adquisición de contenidos y lengua extranjera, sino que también proporciona beneficios cognitivos, lingüísticos, pedagógicos y socioafectivos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Integrar las cuestiones que se mencionan en actividades formativas podrá contribuir al perfeccionamiento de la metodología AICLE en nuestro entorno.

8. REFERENCIAS

- Baker, C., y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Bobadilla-Pérez, M. y Galán-Rodríguez, N. (2021). The use of the L1 in a CLIL lesson in Secondary Education in Galicia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 16(2), 81–89. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/71796>

- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Debreli, E. y Oyman, N. (2015). Students' Preferences on the Use of Mother Tongue in English as a Foreign Language Classrooms: Is it the Time to Re-examine English-only Policies? *English Language Teaching*, 9(1), 148–162. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p148>
- Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 25 de mayo de 2010, 9242–9247. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022, 49595–50009. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html
- Dörnyei, Z., y Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language learning*, 47(1), 173–210.
- Flyman-Mattsson, A. y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 51–66. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6233889/624446.pdf>
- Gallagher, F., y Colohan, G. (2014). T(w)o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom. *The Language Learning Journal*, 45(4), 485–498.
- Galindo Merino, M. M. (2008). Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE. In La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19–22 de septiembre de 2007 (pp. 270–275). Servicio de Publicaciones.

- García Mayo, M. D. P., e Hidalgo, M. de los Ángeles (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132–145.
- Goodman, B. y Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL: Quarterly*, 55(1), 29–53. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1–21. <https://doi.org/10.5294/laclil.2013.6.2.1>
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school. *Cultura y Educación*, 26(3), 557–572. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Littlewood, W.T. y Yu, L. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Martín-Macho Harrison, A. y Faya Cerqueiro, F. (2020). L1 in CLIL: The case of Castilla-La Mancha. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 31, 143–174.
- Moore, P. (2023). Translanguaging in CLIL. In *The Routledge handbook of content and language integrated learning* (pp. 28–42). Londres: Routledge.
- Orden de 30 de junio de 2010 por la que se regulan, con carácter experimental, los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia, para el curso 2010/2011. *Diario Oficial de Galicia*, 127, 6 de julio de 2010, pp. 12309- 12314.
- Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 97, 20 de mayo de 2011, pp. 10368–10378.
- Pavón, V. y Ramos, M.C. (2018). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>

- Poplack, S. (1980). “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español”: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7/8), 581–618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria en España. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386–24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de educación infantil y de educación primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011, 1–7. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594/con>
- Serra, J., y Feijoo, S. (2022). Teacher translanguaging in CLIL primary education: do teachers’ perceptions match their real practices? (Translingüismo y aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) en la educación primaria: percepciones y prácticas reales del profesorado). *Journal for the Study of Education and Development*, 45(2), 280–310. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2009294>
- Temesgen, A., y Hailu, E. (2022). Teachers’ codeswitching in EFL classrooms: Functions and motivations. *Cogent Education*, 9(1), 2124039. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2124039>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

Revisión bibliográfica sobre AICLE en España: 2000–2023

*Andrea Lestón Otero**

RESUMEN:

Desde hace dos décadas, los países europeos han modificado sus políticas lingüísticas para apoyar el principio “Lengua materna+2” promovido por las instituciones europeas. España no fue una excepción, haciendo uso de la metodología AICLE con tal propósito que, en los últimos años, está siendo utilizada de forma asidua en los diversos centros escolares. Esta situación ha llevado a elaborar estudios sobre la implantación de esta metodología, pero, tal y como indica González Gándara (2019), es necesario aumentar una mayor investigación sobre AICLE para solventar las cuestiones que preocupan a los agentes educativos implicados. Teniendo esto en cuenta, en este artículo se analizan los temas abordados y las metodologías utilizadas en 98 tesis doctorales y 75 artículos científicos publicados en las dos últimas décadas con el propósito de aportar una visión general sobre el estado de la investigación AICLE en el país y, de esta forma, detectar necesidades y/o carencias para que las investigaciones futuras vayan encaminadas a solventarlas.

Palabras clave: AICLE; investigaciones; España; análisis

1. INTRODUCCIÓN

La metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) —*Content and Language Integrated Learning* (CLIL), en inglés—, es una realidad que se implementa día tras día, principalmente, en centros de educación primaria y secundaria españoles, impartiendo diversas materias no lingüísticas, como Educación Artística, mediante una lengua extranjera como la lengua inglesa.

La definición oficial adoptando la terminología específica AICLE, no fue desarrollada hasta 1994 por parte de un grupo de especialistas, entre los que destacaba David Marsh, que propusieron este término para abarcar diversas metodologías en las que se presta atención tanto al contenido como a la

* Universidad de Santiago de Compostela
andrea.leston.otero@rai.usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-8412-6713>

lengua (Marsh et al., 2005). aunque la realidad es que la educación en una lengua diferente a la materna del estudiante no es un concepto novedoso por sí mismo (Coyle et al., 2010).

Si pensamos en prácticas educativas que se hayan llevado a cabo ligadas a AICLE, la primera y más reconocida experiencia que nos viene a la mente es el programa de inmersión lingüística llevado a cabo en la francófona Quebec, en Canadá, en la que familias de habla inglesa viviendo en el lugar solicitaron a las autoridades que sus hijos e hijas recibiesen docencia en francés, para evitar de esta manera posibles desventajas que pudiesen tener en el futuro en la provincia, al no tener fluidez en el habla de la lengua (Mehisto et al., 2008).

En el contexto español la convivencia de varias lenguas es habitual tanto en comunidades que cuentan con dos lenguas oficiales, como en la mayor parte del territorio, debido a la presencia de población migrante procedente de países con diferentes lenguas nativas.

Por lo tanto, considerando los antecedentes de la metodología y su uso actual en distintas etapas educativas a lo largo del país, resulta pertinente analizar el estado de la investigación en materia de AICLE en las últimas décadas, recurriendo para ello a las tesis doctorales realizadas sobre esta metodología almacenadas la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO), y a artículos científicos seleccionados aleatoriamente de la base de datos Scopus. De esta forma, se detectarán aquellos aspectos que han tenido mayor presencia en la investigación española, a la vez que se podrán identificar aquellas cuestiones menos estudiadas y, por lo tanto, posibles necesidades y/o carencias a solventar en el futuro, para que la impartición de materias bajo AICLE sea lo más efectiva posible, atendiendo las dudas e inquietudes del profesorado, familiares e incluso del propio alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es AICLE?

La primera definición de AICLE propuesta por David Marsh señalaba que:

AICLE y EMILE se refieren a cualquier contexto educativo de doble foco en el que una adicional, que no suele ser la primera lengua del alumnado implicado, es

utilizada como medio en la enseñanza y aprendizaje de contenido no lingüístico [traducción propia] (Marsh, 2002, p. 15).

A partir de este momento, el término comenzó a utilizarse de forma genérica para designar cualquier práctica educativa en la que se impartía una materia no lingüística mediante una lengua extranjera. La generalidad del término, sumada a la dualidad de la metodología que puede apreciarse en la definición establecida por Marsh, dio lugar a dificultades en cuanto a qué es exactamente un contexto AICLE en la práctica educativa.

Debido a ello, Marsh (2002) clarificó esta problemática, estableciendo que los porcentajes en cuanto a la distribución de lenguaje y contenido en la práctica educativa pueden variar, pero que este doble foco debe estar presente para que pueda considerarse una práctica AICLE. Posteriormente, también surgieron dudas debido a que, tal y como indican Martínez Agudo y Fielden Burns (2021), se incidió en gran medida en qué no supone una práctica AICLE, en lugar de en qué implica llevar a cabo esta metodología. Para tratar de solventar esta problemática, diversos estudios han ahondado en cómo debe impartirse una sesión educativa bajo AICLE, ayudando de esta forma a docentes de todo el mundo en su día a día.

Entre las aportaciones más relevantes, es necesario destacar la Tríada AICLE desarrollada por Mehisto et al. (2008), que consideran que la esencia de la metodología era la integración, la cual tenía un doble propósito. Por una parte, el aprendizaje de la lengua es incluido en las lecciones de contenido, por lo que la información es mostrada de una forma que facilite la enseñanza mediante diagramas, gráficos, etc.

Por otra parte, el contenido de las materias que son impartidas bajo la metodología AICLE es utilizado en el aprendizaje de la lengua, lo que supone que el/la docente lingüístico colabore con docentes de las materias de contenido, incorporando el vocabulario y terminología de las materias enseñadas bajo AICLE en sus sesiones para facilitar el proceso de aprendizaje en el alumnado y, asimismo, ayudar a nuestros compañeros/as docentes.

De esta forma, los objetivos de contenido son apoyados por los lingüísticos. No obstante, Mehisto et al. (2008) añaden un tercer elemento: el desarrollo de las destrezas de aprendizaje. En este sentido, argumentaron que estas últimas apoyan la adquisición de los otros dos elementos de contenido y lingüísticos, desarrollando así la “Tríada AICLE”, que puede apreciarse en la Figura 27.

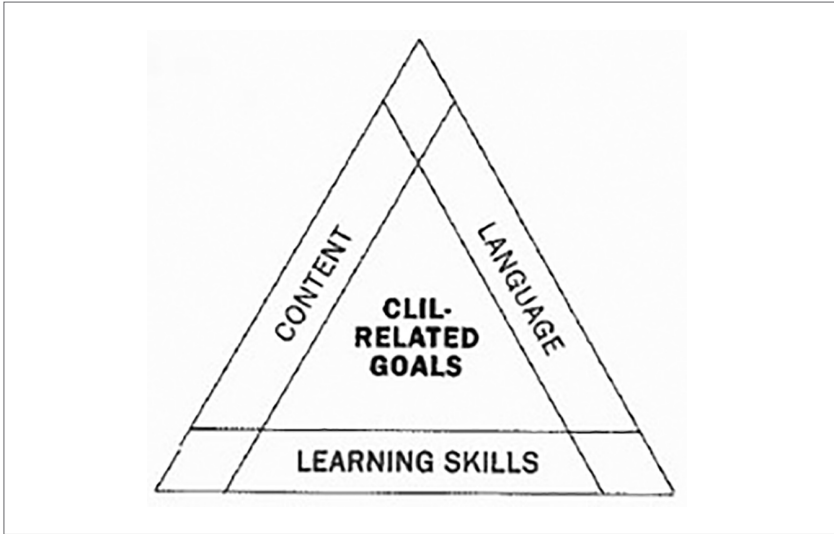


Figura 27. Tríada AICLE.

Fuente: Mehisto et al. (2008, p.12).

Otra contribución que debe ser destacada es la realizada por Coyle et al. (2010), que, para explicar la integración entre contenido y lenguaje requerida en esta metodología de doble foco, desarrollaron un marco conceptual basado en cuatro componentes que están altamente interrelacionados (Figura 28). De hecho, consideran que la efectividad de AICLE reside en la relación simbiótica entre todos ellos. Estos bloques son conocidos como las 4C (todos comienzan por esta letra), y han adquirido una gran importancia a la hora de planificar sesiones AICLE:

- Contenido (materia objeto de estudio): tal y como establece San Isidro (2017), no se basa solo en la adquisición de conocimientos y destrezas, sino también en crear nuestros propios conocimientos mediante un aprendizaje personalizado.
- Comunicación (aprendizaje y uso de la lengua): como los propios creadores de las 4C reflejan, en esta sección los términos lenguaje y comunicación son utilizados de forma intercambiable, no solo para promover el concepto de las C, sino para favorecer una comunicación genuina en la lengua vehicular utilizada.

- Cognición (procesos de aprendizaje y pensamiento): tal y como establece Fernández-Costales (2023), los procesos cognitivos tienen una relevancia inherente en AICLE directamente relacionada con el contenido, en consonancia con lo establecido por la taxonomía de Bloom. En este sentido, las habilidades cognitivas que se desarrollan ayudan a la construcción de nuevos conceptos y se vinculan asimismo a la evolución de la competencia lingüística.
- Cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadanía global). Este elemento en ocasiones puede restringirse a cuestiones como tradiciones o celebraciones típicas en determinados países, cayendo a veces en estereotipos, sin embargo, la cultura debe aspirar a englobar aspectos como la ciudadanía intercultural y tratar temas sociales relevantes (pobreza, violencia, ecología, diversidad...) en los que el alumnado pueda tener un rol activo en su propia comunidad (Byram & Golubeva, 2020; Porto, 2023).

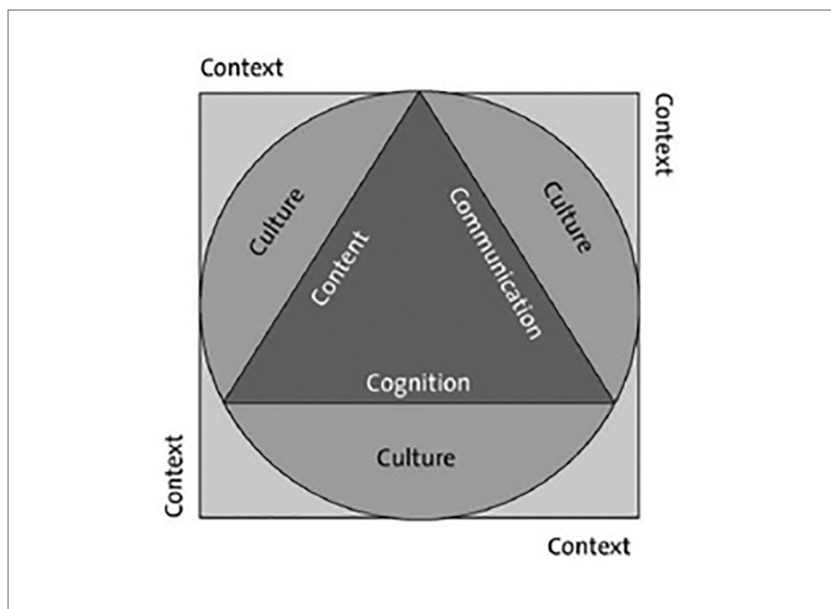


Figura 28. Las 4C en AICLE.

Fuente: Coyle et al. (2010, p. 42).

2.2. Situación de la metodología AICLE en España

Desde la introducción de las lenguas extranjeras en el currículum español de educación primaria por parte de la Ley de Educación Primaria de 1945, la metodología para enseñar lenguas extranjeras ha evolucionado desde métodos de corte más tradicional como Gramática-Traducción, hasta el enfoque comunicativo, promovido, entre otros, por Wilkins (Richards y Rogers, 2001). Durante este proceso, las lenguas extranjeras fueron adquiriendo más importancia en el país debido a iniciativas europeas que promovían el aprendizaje de las lenguas de los miembros de la Unión Europea, fomentando así la competencia plurilingüe, lo que instó al uso de la metodología AICLE en las aulas para, de esta forma, crear ciudadanos capaces de comunicarse en lengua inglesa de forma fluida, pues esta es la lengua franca utilizada para favorecer la comunicación entre distintos países en el mundo globalizado actual.

AICLE comenzó a ser implementado en España a finales de los 90s bajo la LOGSE, de forma adaptada por parte de cada comunidad puesto que, la ley orgánica general, es adaptada a cada contexto mediante decretos autonómicos. Uno de los primeros intentos de introducir la metodología en el país fue llevado a cabo por parte del Proyecto Bilingüe y Bicultural, caracterizado como uno de los primeros programas multilingües creado mediante un acuerdo firmado en 1996 entre el Ministerio español de Educación, Cultura y Deportes, y el British Council, con el objetivo de aumentar la competencia inglesa entre los ciudadanos y dar la oportunidad de seguir un currículum bilingüe y bicultural (Renau Renau y Mas Martí, 2019). Este proyecto comenzó a ser desarrollado en Madrid, pero pronto se expandió a lo largo de otras comunidades siendo, de acuerdo con diversos trabajos, el desencadenante de la implantación de programas AICLE independientes. De hecho, actualmente coexiste con programas AICLE en algunas comunidades monolingües.

A partir de este momento, AICLE evolucionó de diferentes formas en las distintas regiones del país convirtiéndose, como indican Coyle et al. (2010), en uno de los países líderes en práctica e investigación sobre la metodología. Siguiendo a Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), en 2010 los proyectos AICLE estaban implementados ya en 518 centros de educación primaria y secundaria andaluces, 36 vascos, 135 catalanes, 20 riojanos, 200 gallegos y

206 madrileños, normalmente promoviendo el aprendizaje dual de lengua y contenido en las materias de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física y Educación Artística.

No obstante, las características específicas en cuanto a la implantación de AICLE en cada región varían, puesto que se adaptaron a las idiosincrasias concretas de cada contexto. De hecho, tal y como establecen Muñoz y Navés (2007), pueden distinguirse tres escenarios diferentes que ilustran la diversidad de AICLE en España. Uno de ellos es el ya mencionado Proyecto Bicultural y Bilingüe. Por otro lado, se destacan los programas multilingües instaurados en comunidades monolingües, como es el caso de Andalucía, que fomentó la instauración de estos programas mediante el Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005, a pesar de que ya promovían experiencias bilingües en 1998. Cabe destacar que, bajo este plan, se promovían secciones bilingües no solo en inglés, sino también en italiano, francés, portugués y alemán (Muñoz y Navés, 2007).

Asimismo, se destaca el escenario presente en comunidades autónomas con lenguas cooficiales, debido a que sus experiencias en la educación bilingüe son más extensas que en otros territorios, puesto que ya coexisten dos lenguas con el mismo estatus oficial. Cabe destacar el caso del País Vasco, que ya hace quince años seguía dos modalidades distintas para promover AICLE, tal y como reflejan Muñoz y Navés (2007). En una de ellas, la lengua inglesa era impartida por profesorado especialista de lengua extranjera mediante unidades didácticas ligadas a contenido de otras áreas como Ciencias Sociales o Matemáticas. En la segunda modalidad, más novedosa, se impartía el contenido en inglés.

Actualmente, el contexto educativo español se rige, desde 2022, por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación 3/2020, del 29 de diciembre, más conocida como LOMLOE, en la que no se refleja de forma explícita la metodología AICLE. No obstante, debemos comprender que este es un marco legislativo general, adaptado a las diferentes comunidades autónomas en forma de decretos o normativas específicas. Además, con esta nueva ley se incluye una nueva competencia básica: la competencia plurilingüe, que aboga por las interrelaciones entre las diferentes lenguas que forman parte de nuestro repertorio lingüístico fomentando, de esta forma, su aprendizaje, en consonancia con lo establecido por la Unión Europea.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio es aportar una visión general del estado de la investigación sobre AICLE en España desde una perspectiva cronológica y geográfica para, de esta forma, identificar aquellas temáticas más frecuentes, así como cuestiones que han recibido menor atención y el volumen de trabajo realizado en las diferentes comunidades. Para ello, se presenta un objetivo específico referido a las últimas décadas (2000–2023):

- Describir las principales temáticas, tipo de investigación y etapas objeto de estudio en las tesis doctorales y en una muestra aleatoria de artículos científicos desarrollados en España sobre la metodología AICLE.

4. METODOLOGÍA

Este estudio ha sido desarrollado siguiendo, principalmente, una metodología de carácter cuantitativo. Para ello se tuvieron en cuenta las bases de datos TESEO y Scopus. TESEO es una base de datos del Ministerio de Universidades, que cuenta con información detallada sobre las tesis doctorales defendidas en España proporcionada por las propias universidades. Entre otros datos, se pueden encontrar el título, el resumen, los datos relativos a la defensa, a la persona autora o a la dirección de la tesis, lo que permite realizar múltiples búsquedas. En cuanto a Scopus, se decidió acceder a esta base de datos por su prestigio académico, su reconocimiento internacional, los criterios de calidad que exige y por la multitud de búsquedas que permite, ya que facilita consultas con múltiples opciones, incluyendo información sobre la institución y la persona autora.

Por un lado, se analizaron las 97 tesis doctorales almacenadas en la base de datos TESEO realizadas desde el 2000 al 2022¹ que incluyesen la palabra “CLIL”, “AICLE” o sus versiones desarrolladas en el título, siempre considerando estudios elaborados bajo, como mínimo, una universidad española.

Por otro, se seleccionaron cinco artículos científicos de la base de datos Scopus por año desde el año 2000 hasta 2023, si bien en los primeros años no había artículos almacenados o había menos de cinco, por lo que se

¹ En el momento de la búsqueda aún no estaban completos los datos correspondientes a 2023.

seleccionaron los únicos existentes. La selección se realizó de forma aleatoria entre los artículos que mencionasen las versiones abreviadas de la metodología objeto de estudio bien en el título, o en su resumen, recabando un total de 75 artículos. Se consideraron aquellos artículos realizados en una institución española y se trató como criterio excluyente todo aquel trabajo que consistía en una revisión bibliográfica.

Los siguientes campos objeto de estudio de cada documento fueron reflejados en una base de datos propia, que incluía la siguiente información:

- Año de publicación de la tesis doctoral o artículo científico.
- Universidad y comunidad autónoma en la que se llevó a cabo el estudio.
- Tipo de metodología seguida en el estudio: mixta, cualitativa o cuantitativa.
- Etapa educativa objeto de estudio.
- Clasificación del número de centros en el que se desarrolló la investigación.
- Objeto de estudio, atendiendo a los siguientes aspectos: (i) intervención con alumnado, en el caso de aplicaciones de propuestas didácticas y/o realización de cuestionarios o entrevistas con el alumnado; (ii) observación o grabación sin interacción en la dinámica del aula; (iii) profesorado o familias, con datos sobre la opinión o puesta en práctica de la metodología AICLE; y (iv) materiales, incluyendo análisis de estos, como programaciones didácticas. Es necesario destacar que, en algunos casos, las tesis y artículos analizados tenían como objeto de estudio más de uno de estos campos, lo cual fue reflejado en los resultados.
- Análisis de las 4C, considerando los bloques contextuales de la metodología establecidos por Coyle et al. (2010) mencionados previamente en los que se centra el estudio: comunicación, contenido, cognición o cultura. Como en el caso anterior, en ocasiones una misma tesis o artículo cumplimentaba varios de estos subcampos.

5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se exponen los datos obtenidos tras el análisis de las 97 tesis doctorales y 75 artículos científicos de forma diferenciada en cada campo considerando que, en múltiples ocasiones, cierta información

recabada en una tesis doctoral ha sido publicada previamente a través de artículos científicos. Por este motivo, debe realizarse un análisis diferenciado, aunque, posteriormente, en la discusión de resultados estos serán puestos en común.

5.1. Análisis de las tesis doctorales

Las 97 tesis doctorales sobre AICLE objeto de estudio extraídas de TESEO, han sido categorizadas de forma individualizada en una base de datos propia considerando los campos previamente mencionados, cuya información, mayoritariamente, se reflejaba en los resúmenes.

En primer lugar, en la Figura 29 puede apreciarse la evolución temporal en cuanto a la realización de tesis doctorales que versan sobre esta metodología. Como se observa, en la base de datos TESEO no hay tesis previas a 2008 almacenadas y, el ascenso en cuanto a investigación sobre esta temática surgió a partir de 2010, con períodos de descenso hasta llegar a 2015, momento en el que la tendencia es ascendente, alcanzando en 2017 el mayor número de tesis doctorales elaboradas sobre AICLE en España (15). A pesar de que posteriormente hubo una disminución, la tendencia en la actualidad es creciente.

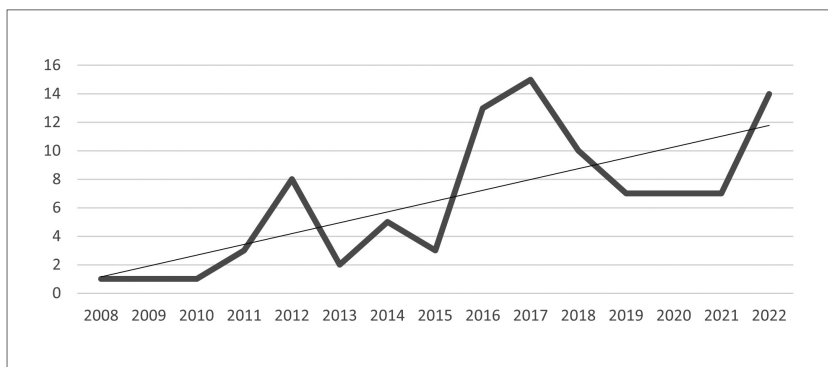


Figura 29. Tesis doctorales sobre AICLE almacenadas en TESEO.

Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la ubicación de la universidad bajo la que se desarrollaron las tesis anteriormente mencionadas, tal y como se refleja de forma visual en la Figura 30, la mayor parte han sido desarrolladas en la comunidad de Andalucía, principalmente desde las universidades de Córdoba y Granada. Le siguen la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco, apreciando de esta forma un balance entre comunidades monolingües y bilingües en cuanto a este tipo de investigación.



Figura 30. Distribución de tesis doctorales en las diferentes comunidades autónomas. **Fuente:** elaboración propia.

Mayoritariamente, las tesis doctorales analizadas siguen una metodología mixta (73%), frente a un 17% que hace uso de una metodología cualitativa y un 0,5% de un método de investigación cuantitativo. En cuanto a la etapa educativa objeto de estudio en las tesis que incorporan una aplicación práctica, estas se han dirigido principalmente a la etapa de educación secundaria (46) y educación primaria (44), tal y como se refleja en la Figura 31. Cabe destacar que el 69% de las tesis analizadas llevó a cabo su estudio en más de un centro educativo, frente a un 31% de tesis basadas en el estudio de un caso particular.

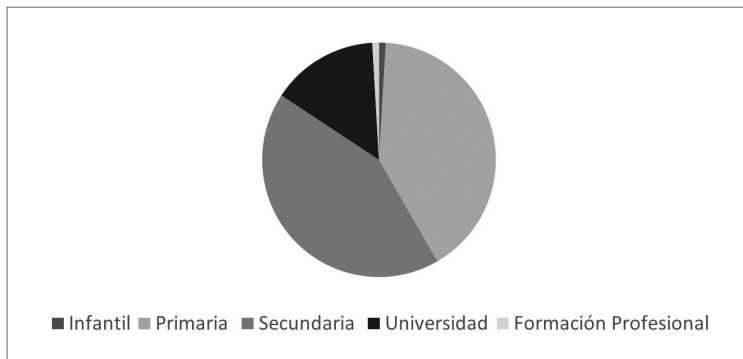


Figura 31. Etapa educativa objeto de estudio en las tesis doctorales analizadas.
Fuente: elaboración propia.

El objeto de estudio de las tesis doctorales analizadas que implicaban algún tipo de intervención también fue analizado, reflejando, tal y como se puede apreciar en la Figura 32, que, mayoritariamente, las tesis realizadas en la última década suponían una intervención directa con el alumnado y la recopilación de datos mediante cuestionarios o entrevistas informales. Le siguen las tesis que implicaban la recopilación de datos del profesorado. Sin embargo, se aprecia que solo 9 tesis doctorales consideran la opinión de las familias con relación a la metodología AICLE.

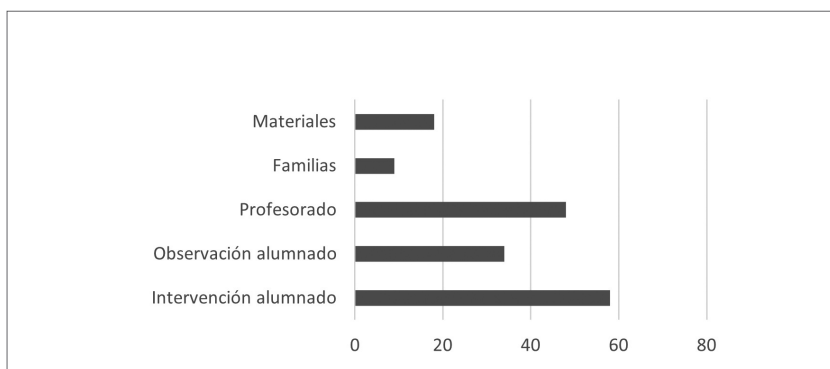


Figura 32. Objeto de estudio de las tesis doctorales sobre AICLE analizadas.
Fuente: elaboración propia.

Por último, se analizaron los cuatro bloques contextuales de la metodología AICLE establecidos por Coyle et al. (2010) a los que contribuyen las tesis, observando, tal y como se expresa en la Figura 33, que más de la mitad se centran en aspectos ligados a la comunicación, seguidos con un 29% por la cognición. Es necesario destacar que muchas tesis se centraban en varias C, aunque debe resaltarse la escasez de estudios centrados en la C de Cultura: únicamente dos tesis fueron clasificadas en esta sección.

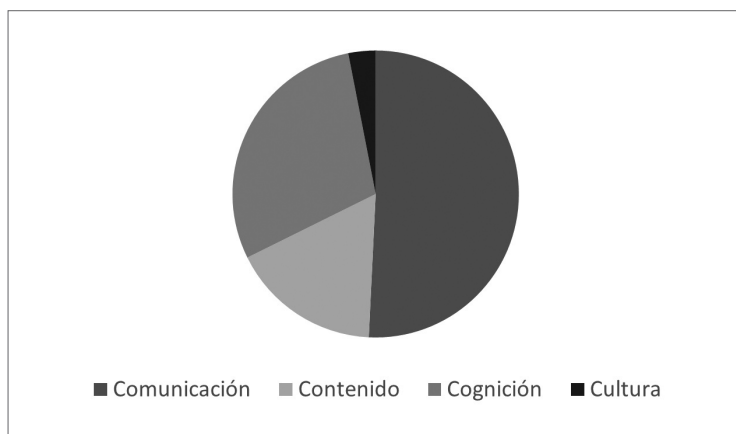


Figura 33. Las 4 C (Coyle et al., 2010) en las tesis doctorales analizadas.
Fuente: elaboración propia.

5.2. Análisis de los artículos científicos

Como se ha indicado, los 75 artículos científicos extraídos de la base de datos Scopus han sido revisados considerando solo aquellos que tuviesen “CLIL” o “AICLE” como parte de su título, puesto que, debido al gran volumen de publicaciones disponibles, se optó por incluir tan solo los acrónimos en la búsqueda. La selección de los artículos objeto de estudio en cada año fue realizada de forma aleatoria, cribando los resultados de forma que estuviesen vinculados a las Ciencias Sociales, Humanidades y/o Psicología y, considerando, en todo momento, artículos finales desarrollados, como mínimo, bajo una universidad española, y cuyos textos se encontrasen en español o inglés.

A pesar de que solo se ha analizado en detalle la muestra aleatoria, gracias a los datos proporcionados por la propia base de datos, se puede ofrecer una imagen completa sobre el número de artículos publicados por año, que pueden apreciarse en la Figura 34, la cual nos sugiere que, actualmente, la investigación sobre la metodología AICLE se encuentra en auge, a pesar de períodos de estancamiento e incluso descenso en ciertas etapas, como en 2022.

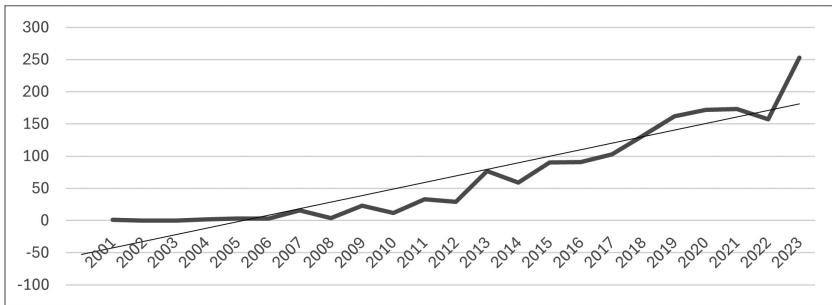


Figura 34. Evolución de los artículos científicos almacenados en Scopus sobre AICLE en España.

Fuente: elaboración propia.

La propia base de datos también facilita información sobre las universidades españolas que más han publicado sobre la metodología AICLE. En este caso, se han considerado las quince instituciones que más han publicado, englobadas en la comunidad autónoma correspondiente, como se puede apreciar en la Figura 35. Observamos que la comunidad andaluza es la que más estudios ha desarrollado sobre esta metodología, seguida de la madrileña. No obstante, las comunidades bilingües de Cataluña y País Vasco también se encuentran en esta clasificación, con 53 y 82 artículos desarrollados en la última década, respectivamente.

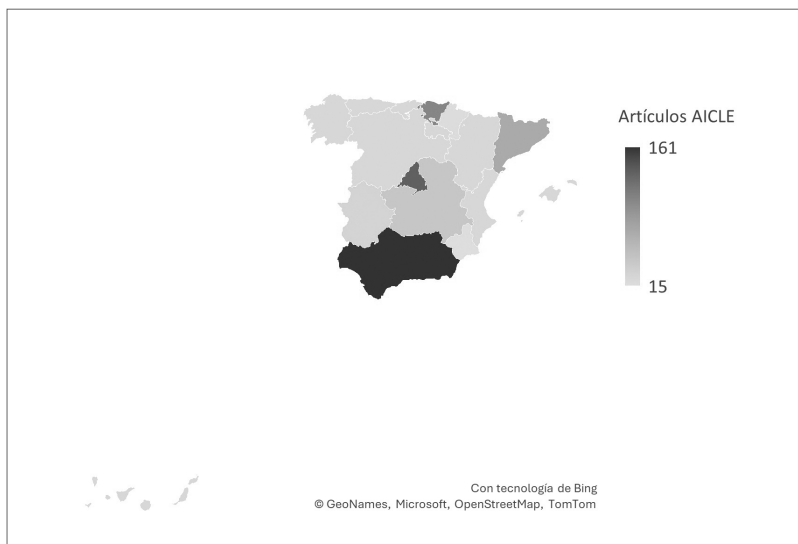


Figura 35. Distribución de artículos científicos almacenados en Scopus sobre AICLE en España por comunidades.

Fuente: elaboración propia.

Haciendo referencia ahora a la selección aleatoria de cinco artículos por año de publicación desde 2007 hasta 2024, se ha apreciado que la mayoría de ellos –concretamente un 83%–, hace uso de una metodología mixta, seguido de un equilibrio entre una minoría cuantitativa y cualitativa. En cuanto a la etapa educativa objeto de estudio de la muestra seleccionada al azar, un 48% correspondía a la etapa de educación primaria y un 33% a educación secundaria (Figura 36), destacando que varios artículos llevaban a cabo su estudio en ambas etapas a la vez y un 70%, en más de un centro educativo. Asimismo, una minoría de un 14% desarrolló su trabajo en el ámbito universitario. Sin embargo, ningún artículo mostraba de forma explícita que estudiase la etapa de educación infantil o el ámbito de la formación profesional.

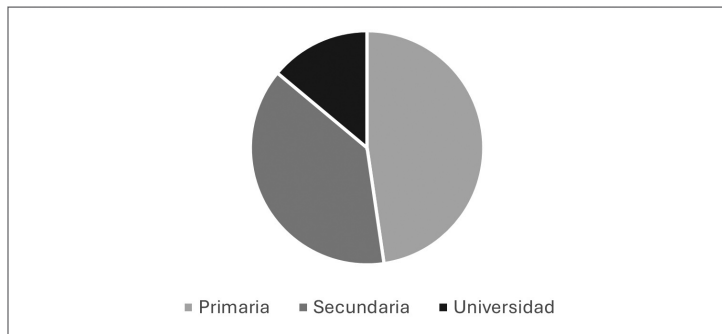


Figura 36. Gráfico de sectores analizando la etapa educativa objeto de estudio de los artículos científicos seleccionados aleatoriamente.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al objeto de estudio de los 75 artículos analizados aleatoriamente, puede apreciarse en la Figura 37 que, de nuevo, el foco está en la puesta en práctica de propuestas didácticas y la recopilación de datos mediante intervención directa con el alumnado. Sin embargo, se aprecia un equilibrio de 24 artículos en ambos casos, en cuanto a los que se centran en la observación de la dinámica del aula, y los que recopilan información del profesorado sobre esta metodología. De nuevo, los objetos de estudio minoritarios son las percepciones de familiares sobre AICLE (solo dos artículos de los analizados se centraban en ello: Hidalgo McCabe, 2022; Pérez-Cañado, 2018), y el análisis de materiales ligados a esta metodología (únicamente tres trabajos: Granados y Lorenzo, 2022; Marzá, 2020; Pavón et al., 2015).

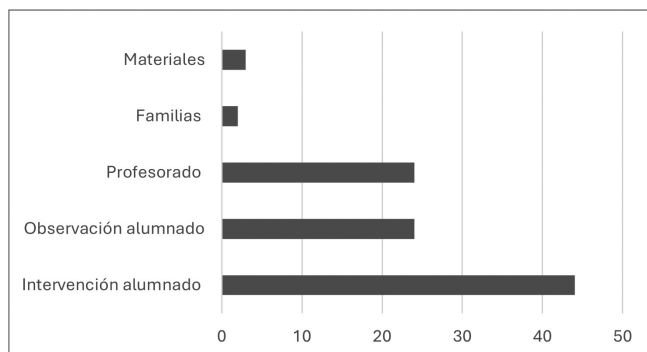


Figura 37. Objeto de estudio de los artículos científicos sobre AICLE analizados.

Fuente: elaboración propia.

Por último, se analizó el bloque de la metodología AICLE, considerando de nuevo la clasificación de Coyle et al. (2010), a la que contribuían mayoritariamente dichos artículos. Tal y como se puede visualizar en la Figura 38, se sigue la misma tendencia que en el caso de las tesis doctorales, puesto que la mayor parte de los artículos estaban centrados en la C de comunicación. Sin embargo, se aprecia una mayor importancia dada a la cognición, aunque la tendencia es la misma: comunicación, cognición, contenido y cultura, ordenados de mayor a menor presencia.

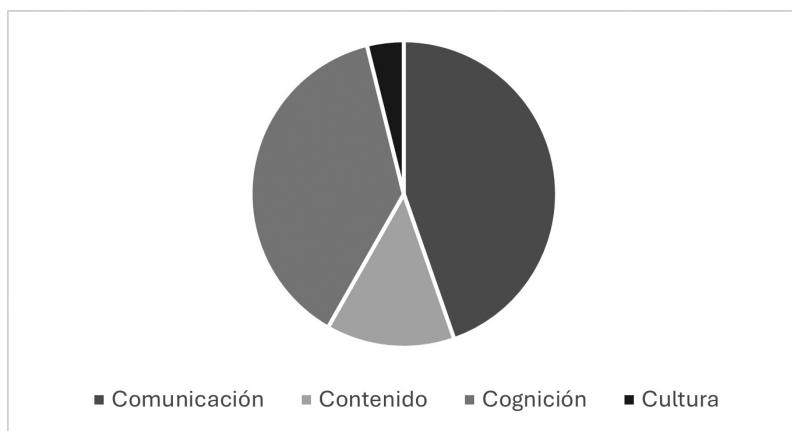


Figura 38. Las 4 C en los artículos científicos analizados.

Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis de las 97 tesis doctorales almacenadas en TESEO sobre la metodología AICLE y los 75 artículos científicos seleccionados de forma aleatoria —recalcando que, como se especificó en el análisis de resultados, ciertos datos proporcionados por Scopus fueron analizados considerando todos los artículos de la base que cumplían con los criterios y no solo los 75 seleccionados aleatoriamente—, podemos hacer algunas valoraciones sobre las necesidades en cuanto a investigación sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras a nivel estatal. No obstante, se ofrece un análisis conjunto de las categorías abordadas previamente de forma individual.

En primer lugar, y en cuanto al número de tesis y artículos elaborados sobre la metodología, desde 2010 en ambos casos la tendencia ha sido ascendente. Sin embargo, en el caso de los artículos científicos la evolución es más progresiva, mientras que en las tesis pueden observarse descensos abruptos. No obstante, la tendencia actual es positiva, puesto que en 2022 fueron publicadas 14 tesis doctorales sobre esta metodología.

Estos datos no implican que el estudio de AICLE sea homogeneizado en el territorio español puesto que, en ambos casos, las comunidades cuyas universidades han desarrollado más estudios sobre la temática son Andalucía y Comunidad de Madrid. Le siguen las comunidades bilingües de Cataluña y País Vasco. Aunque se trata también de los territorios con mayor población, estas cuatro regiones concentran las dos terceras partes de la investigación sobre AICLE en todo el territorio español, apreciando carencias en lugares como las Islas Canarias, Baleares, el Principado de Asturias o Galicia, entre otros.

En cuanto al tipo de metodología seguido, en ambos casos predomina la metodología de carácter mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas y aplicando los estudios, mayoritariamente, en más de un centro educativo. En lo referente a la etapa educativa objeto de estudio, tanto en las tesis como en los artículos las etapas de educación primaria y educación secundaria muestran porcentajes similares, siendo en el caso de las tesis mayoritarios los estudios sobre Educación Primaria y, en los artículos, secundaria, aunque sin diferencias notables. Cabe destacar a este respecto el número representativo de estudios llevados a cabo en aulas universitarias, mayoritariamente con futuro profesorado. No obstante, solo una tesis ha estudiado la etapa de educación infantil (Cancela Pose, 2021), sin destacar ningún artículo de los analizados que se centrara en esta etapa, por lo que se abren vías de investigación en este nivel, considerando el aumento de programas plurilingües bajo esta metodología destinados, cada vez, a alumnado de más temprana edad.

El objeto de estudio mayoritario en ambas tipologías de estudio ha sido la intervención con el alumnado. Esta categoría implica la realización de propuestas didácticas y/o la extracción posterior de datos mediante interacción directa con el alumnado, bien sea mediante un cuestionario para conocer motivaciones o dificultades en la metodología, como mediante una prueba de destrezas lingüísticas. Le siguen la recopilación de datos sobre el

profesorado que imparte clases bajo esta metodología y la observación de la dinámica de aula sin intervención con el profesorado o alumnado, destacando que, en el caso de los artículos científicos, ambos objetos de estudio están equilibrados. No obstante, se aprecian carencias en cuanto al estudio de materiales, como programaciones didácticas o guías docentes, utilizadas bajo la metodología AICLE y, sobre todo, en lo referente a la percepción y preocupaciones de las familias del alumnado que recibe enseñanzas bajo la metodología.

La última categoría analizada fue la importancia otorgada a las C establecidas por Coyle et al. (2010): comunicación, cognición, contenido y cultura, en función de la información en las bases de datos. En ambos casos, el orden de importancia sigue el mismo patrón: comunicación, cognición, contenido y cultura, puesto que, mayoritariamente, los estudios se han centrado en cómo se ha utilizado la lengua inglesa bajo esta metodología, y si se ha recurrido a la L1 (Castellano-Risco, 2022). No obstante, es necesario destacar que, en el caso de los artículos, la C de cognición recibe una mayor importancia con respecto a las tesis doctorales refiriéndose, en muchos de los casos, a las percepciones de los agentes implicados sobre la metodología (Carrasco Belmonte y de la Maya Retamar, 2023) y los mecanismos que se activan al ponerla en práctica (Evnitskaya y Llinares, 2022). Finalmente, debe resaltarse la escasez de estudios centrados en los aspectos culturales implicados en la enseñanza de contenido mediante lengua inglesa pues, concretamente, solo se han identificado dos tesis (Pérez Gracia, 2016; Cubero Vasquez, 2022) y cuatro artículos (Nguyen y Linares, 2023; Carrasco y de la Maya, 2023; Ballester-Roca y Spaliviero, 2020; Pérez Gracia et al., 2020) centradas en la misma, lo que evidencia que esta sigue siendo la C olvidada.

7. CONCLUSIONES

Este estudio pretendía ofrecer una panorámica general, por lo que la búsqueda y el análisis de los trabajos no ha profundizado en los resultados obtenidos, tan solo en las temáticas abordadas. Asimismo, como limitaciones en la parte metodológica, es posible que la búsqueda aleatoria no sea representativa o que no se hayan recogido todos los trabajos por los criterios de selección escogidos, tanto al haberse limitado al acrónimo en los artículos en Scopus como al no incluir otras posibilidades en TESEO.

A pesar de esos posibles sesgos, tras discutir los resultados obtenidos, puede concluirse que la tendencia actual con respecto a la investigación sobre AICLE va en aumento, aunque se aprecia un notable desequilibrio entre las diferentes comunidades autónomas, puesto que, los estudios ligados a cada contexto tiene sus propias condiciones lingüísticas, culturales y socioeconómicas a tener en cuenta cuando se desarrollan programas institucionalizados para implementar esta metodología y los datos no son siempre extrapolables a otros territorios.

Por otro lado, se aprecia una carencia en cuanto al estudio de la efectividad de este tipo de metodología plurilingüe en la franja de tres a seis años. A pesar de que cada vez se está implementando el plurilingüismo a más temprana edad mediante diversas iniciativas autonómicas, no hay suficiente base empírica que sustente la aplicabilidad de AICLE en las aulas de educación infantil españolas.

Lo mismo ocurre con el análisis de los materiales existentes con respecto a la programación bajo el paraguas de esta metodología. Una línea de investigación posible podría ser el análisis de las propuestas didácticas AICLE aplicadas en nuestro país para conocer desde una perspectiva crítica qué tipo de iniciativas se están implementando con éxito. Otro punto a tener en cuenta es la percepción de las familias sobre la metodología, ya que es necesario considerar qué les preocupa sobre la misma para aportar datos objetivos que solventen estas incertidumbres.

En último lugar, y en consonancia con los valores defendidos por la LOMLOE, debemos promover un aprendizaje intercultural en el alumnado de todas las etapas y AICLE, al presentar contenidos a través de una lengua extranjera, es una gran oportunidad para formar una ciudadanía responsable. Analizar la potencialidad de la metodología en este sentido parece todavía un reto, apreciándose así una necesidad que justifique el uso de AICLE para promover los valores de conocimiento y respeto hacia otras culturas, adoptando una visión intercultural del mundo, como se refleja en nuestra base legislativa.

A pesar de las carencias detectadas, no debemos olvidar que, aunque AICLE es una metodología innovadora de creación reciente, son numerosos los trabajos que se han centrado en su estudio, facilitando nuevas perspectivas de trabajo e investigación en España que pueden ejecutarse en un futuro cercano, sustentando la fundamentación de la metodología.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, M., y Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70–85). Routledge.
- Cancela Pose, S. (2021). *Análisis del enfoque AICLE en educación infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera*. [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña].
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cubero Vasquez, K.V. (2022). *Enhancing intercultural communicative competence through a CLIL and PBL hybrid approach at tertiary education: a Costa Rican approximation*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- Fernández-Costales, A. (2023). Cognitive development in CLIL. *The Routledge handbook of content and language integrated learning*, 127–140.
- González Gándara, D. (2019). *Discourse Analysis in the CLIL Classroom. The Effects of Task Dimensions on L2 Oral Performance* [Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela].
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. En D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Universidad de Jyväskylä.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D. y Bronislawski, Z. (2005). *Project D3-CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005*.
- Martínez Agudo, J. y Fielden Burns, L.V. (2021). What key stakeholders think about CLIL programmes: Commonalities and differences of perspective. *Porta Linguarum* (35), 221–237.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. MacMillan Education.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). CLIL in Spain. En Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning*

- in the European Spotlight* (pp. 160–164). The European Platform for Dutch Education.
- Pérez Gracia, E. (2016). *Implementation of the intercultural axis in CLIL-Primary Education: Assessment through teachers' planning and textbooks*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].
- Porto, M. (2023). Intercultural citizenship as CLIL in foreign language education. En *The Routledge handbook of content and language integrated learning* (pp. 141–159). Routledge.
- Renau Renau, M.L. y Mas Martí, S. (2019). A CLIL Approach: Evolution and Current Situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 8, 1110–1119.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- San Isidro, F. X. (2017). *CLIL in a Multilingual Setting: A Longitudinal Study on Galician Students, Teachers and Families* [Tesis Doctoral, Euskal Herriko Unibertsitatea].

Enseñanza del español como lengua extranjera

Conciencia fonológica en la adquisición del español L2: estrategias innovadoras en ambientes híbridos de aprendizaje

M.^a Cristina Simões dos Santos y Ana M.^a Cea Álvarez†*

RESUMEN:

Este es un estudio pionero en la adquisición de la competencia fonético-fonológica en estudiantes lusófonos universitarios de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2)¹ de nivel avanzado. Esta investigación pretende mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes aumentando su nivel de conciencia fonológica a través del uso de estrategias metacognitivas. Se puso en práctica una metodología de investigación mixta, empírica y preexperimental, con dos grupos de estudiantes que fueron sometidos a un entrenamiento fonético-fonológico y estratégico implementado en formato híbrido. Desde la perspectiva didáctica, se recurrió a la clase invertida con la intención de promover un aprendizaje activo. Los resultados preliminares indican que el entrenamiento tuvo un impacto positivo en la competencia autónoma de los estudiantes que, a su vez, repercutió en el control de su competencia fonético-fonológica.

Palabras clave: competencia fonético-fonológica; conciencia fonológica; autonomía; aprendizaje híbrido

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 25 años se han publicado a nivel internacional numerosos trabajos sobre los diferentes componentes que constituyen la competencia

* Universidade do Minho
cris13sant@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5045-851X>

† Universidade do Minho
anacea@elach.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>

¹ Los términos LE (Lengua Extranjera) y L2 (Segunda Lengua) se utilizarán de manera equivalente a lo largo del texto.

fonético-fonológica en L2 (Mackey, 2006; Kissling, 2013; Gordon y Darcy, 2016; Darcy, 2018; Rato y Carlet, 2020; Thomson et al., 2023, entre muchos otros). Sin embargo, la mayor parte tienen el idioma inglés (en L1 o L2) como eje principal (Sakai y Moorman, 2018; Rato y Rauber, 2016, etc.). Dado que las particularidades del inventario fonético-fonológico de cada idioma impiden que se puedan generalizar los resultados obtenidos, se hace necesario investigar específicamente con hablantes de otras lenguas.

De hecho, son escasas las investigaciones que estudian los efectos de un entrenamiento fonético-fonológico en L2 adaptado a las características específicas de los lusohablantes en Portugal. En este artículo se presenta una propuesta para responder a algunas de las dificultades fonético-fonológicas que habían sido detectadas a partir de la revisión bibliográfica (Brandão, 2003; Santos y Cea, 2018; Schuster, 2009). En este artículo se analiza la auto-percepción de los estudiantes de español como L2 de su conciencia fonológica antes y después de haber experimentado con determinadas estrategias metacognitivas.

Dada la complejidad de los procesos subyacentes a la recepción y asimilación de un inventario fonológico, la adquisición/aprendizaje² de la pronunciación de una L2 es generalmente vista como una tarea mucho más complicada que aprender léxico o gramática (Kivistö-de Souza, 2021) “porque en el reconocimiento y producción de sonidos de una LE se entrecruzan procesos cognitivos y biológicos formados y consolidados en nuestra L[engua] M[aterna]” (p. 153). La complejidad de este proceso se traduce en cuatro dimensiones: la fonológica, la perceptiva, la dimensión motriz y la dimensión metacognitiva de la conciencia fonológica (en adelante CF).

En la dimensión fonológica, el “recipiente fónico” (Cantero Serena, 1994, p. 252), permite a todo individuo procesar los sonidos de valor lingüístico y crear un conjunto de categorías fónicas dentro de las cuales identificará y clasificará los sonidos del habla. El nivel perceptivo hace referencia a nuestra capacidad de discriminar e identificar sonidos de otros inventarios fonológicos (Flege, 1995). Por su parte, la dimensión motriz alude a la propiocepción de los órganos articulatorios y depende de las categorías fónicas de la lengua materna (L1), porque son estas las que “definen los objetivos articulatorios,

² En este trabajo utilizaremos los términos adquisición y aprendizaje como sinónimos.

especifican la amplitud y la duración de las contracciones musculares que posicionan los articuladores para la realización de un fonema” (Amaral Barros, 2021, p. 22). Finalmente, la adquisición del inventario fonético-fonológico de una L2 es un proceso que implica un determinado grado de conciencia en relación con los sonidos de la misma.

La investigación en didáctica de la pronunciación resalta el papel que cumple la CF en la adquisición de los patrones fónicos de una L2 (Denton et al., 2000; Kivistö-de Souza, 2015; Nushi y Makiabadi, 2018, entre otros). Este concepto se refiere a “la capacidad de explícitamente identificar y manipular las unidades del discurso oral” (Freitas et al, 2007, p. 9). Se trata de una competencia metalingüística e implica un conocimiento de la estructura y los componentes del inventario fonológico de una lengua determinada (Schuele y Boudreau, 2008; Sim-Sim, 1998). Además, implica “la capacidad de descomponer el lenguaje hablado en componentes más pequeños, (...) así como de ser capaz de percibir si una palabra tiene una secuencia sonora bien formada según los patrones fonotácticos de la lengua a la que pertenece” (Araújo Gomes et al., 2020, p. 5).

En el contexto de la adquisición de una L2 esta definición debe cambiar ligeramente para tener en cuenta el hecho de que normalmente los aprendientes ya han consolidado el sistema lingüístico de su L1, están alfabetizados y sus procesos cognitivos de adquisición serán diferentes a los de la L1. Teniendo en cuenta estas variaciones, Kivistö-de Souza define la CF (en L2) como el “conhecimento sobre a língua-alvo no domínio segmental, fonotático e prosódico, a maioria do qual não está disponível para reflexão consciente ou para verbalização” (2015, p. 105).

Por otro lado, no está probado que un alto nivel de CF en la L1 garantice directamente un mejor desempeño fonético-fonológico en la L2. Sin embargo, esta correlación puede ser una ventaja (Battistella, 2010), ya que esta capacidad de identificar y manipular las unidades orales desarrollada en la L1 del aprendiz puede ser aplicada en la adquisición de una nueva lengua, partiendo siempre del principio de que las diferencias entre los dos inventarios fonológicos tienen que ser “notadas” por el aprendiente (Schmidt, 1993; Kivistö-de Souza, 2015). Así pues, existe una correlación positiva entre el grado de desarrollo de la CF y el nivel de precisión (*accuracy*) en la pronunciación de la L2 (Kivistö-de Souza, 2015; Baker y Trofimovich, 2006). Igualmente, la CF se beneficia de la instrucción fonética explícita

(Aliaga-García y Mora, 2009; Cebrián y Carlet, 2014; Rato, 2013, Meritan y Mroz, 2019, Álvarez Freer, 2017, entre otros), y especialmente de la aplicación de algunas estrategias metacognitivas de aprendizaje, tales como la atención selectiva, monitorización y autoevaluación (Barreira, 2012; Soares y Machry, 2017). Dada su importancia, a continuación, las describiremos brevemente:

- *Atención selectiva*: proceso mediante el cual el alumno focaliza su atención para captar información específica en las actividades perceptivas de la comunicación, oral y/o escrita. En el plano fonológico es la acción dirigida a discriminar e identificar los sonidos específicos dentro de las palabras, el acento, ritmo o la intensidad en una frase, palabras específicas en la cadena hablada, etc.
- *Monitorización*: permite al individuo detectar y corregir errores en la manipulación de los sonidos dentro de las palabras, ya que un buen estudiante de idiomas está “constantly attending to how well his speech is being received and whether his performance meets the standards he has learned” (Rubin, 1975, p. 47).
- *Autoevaluación*: proceso mediante el cual se evalúa el desempeño en la adquisición de sonidos, ritmos y entonaciones de la L2. Es una estrategia metacognitiva que implica “(...) la valoración que los mismos estudiantes realizan al analizar su propio desempeño oral en una tarea específica de pronunciación, y de esta manera, poder practicar aquellos aspectos que resultan difíciles en cuanto a su pronunciación y tomar conciencia de los errores cometidos” (Aguirre Sotelo et al., 2017, p. 69).

Estas tres estrategias parecen estar estrechamente relacionadas con el desarrollo de la CF en una L2 y al integrarlas de manera sistemática en el proceso de enseñanza, podemos contribuir al desarrollo de la CF y, por ende, a desarrollar la competencia comunicativa en L2. Se tratará de demostrar que los estudiantes serán capaces de manipular la lengua haciendo un uso reflexivo de la misma a través de los siguientes procedimientos: el entrenamiento del oído para percibir las diferencias en los sonidos del español; escucharse a sí mismos y comparar las producciones con las de la L2; reajustar la producción dentro de los patrones de la L2 y reflexionar sobre los patrones de sonido y escritura en cada lengua.

En Portugal el tema de la CF ha sido ampliamente estudiado en relación con la adquisición de la L1 y su papel en el desarrollo de la alfabetización (Freitas et al., 2007; Sim-Sim, 1998). Sin embargo, en relación con la promoción de la competencia fonético-fonológica de aprendientes de L2, los trabajos de investigación son todavía insuficientes en este campo.

2. OBJETIVOS

La siguiente propuesta investigativa pretende mejorar la pronunciación de los estudiantes portugueses de español como L2 adaptándose a sus características y necesidades específicas. Este estudio, de carácter empírico y exploratorio, enmarcado en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, tuvo como objetivo principal verificar el impacto de un entrenamiento fonético-fonológico y estratégico (en el desarrollo de las competencias metacognitivas) (variable independiente) en la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes portugueses de español como L2, de nivel avanzado (variable dependiente). Más concretamente, se trabajó la percepción y producción de un conjunto de sonidos consonánticos, identificados como problemáticos para los estudiantes portugueses: tres fonemas fricativos (el interdental sordo /θ/, el alveolar sordo /s/ y el velar sordo /X/), un fonema africado (el postalveolar sordo /tʃ/) y el fonema vibrante alveolar múltiple /r/.

3. METODOLOGÍA

En los siguientes subepígrafes se describen diferentes elementos que conforman la metodología de investigación: el enfoque y procedimiento investigativo, hipótesis, informantes, fases, instrumentos y características del entrenamiento.

Se siguió una metodología mixta. En primer lugar, se recurrió a la investigación-acción para identificar algunas situaciones “problemáticas” de aprendizaje a las que se intentó dar respuesta a través de la acción (o cambio) y de la investigación (o comprensión) (Latorre, 2007; Coutinho et al., 2009). Además, esta metodología nos ayudó a monitorizar la evolución de los grupos meta a lo largo de la investigación a través de diferentes instrumentos (diario del profesor y encuestas) que nos permitieron recoger datos descriptivo-cualitativos del estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo un preexperimento, en

el que se diseñaron e implementaron igualmente diferentes instrumentos de investigación (cuestionarios pre y post) que nos permitieron recoger datos empírico-cuantitativos de percepción y producción de los informantes en diferentes momentos del estudio. De esta forma, mediante la triangulación de diferentes tipos de datos (cuantitativos y cualitativos), se pudo analizar el impacto de dicho entrenamiento y reforzar la fiabilidad y validez de esta investigación.

3.1 Hipótesis de investigación

Partimos de la hipótesis de que un entrenamiento fonético-fonológico y estratégico, integrado en una programación didáctica específica, tendrá un impacto significativo en el desarrollo de la competencia autónoma, comunicativa y lingüística. Esto implicará que los estudiantes de L2 español puedan identificar con mayor facilidad y producir adecuadamente consonantes fricativas y vibrantes en la lengua meta y desarrollarán su autonomía en las siguientes dimensiones metacognitivas: comprensión del proceso de aprendizaje, atención selectiva, monitorización y autoevaluación de sus producciones en la L2.

3.2 Informantes

El preexperimento se inició durante el curso 2021–2022 (fase 1) y se replicó al curso siguiente, en 2022–2023 (fase 2), con dos grupos diferentes de estudiantes, pero de igual nivel lingüístico en español (C1.2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2001). Todos los informantes eran alumnos del tercer curso de los grados de Lenguas y Literaturas Europeas y de Lenguas Aplicadas de la Escuela de Lenguas, Artes y Ciencias Humanas de la Universidad de Minho. Estos discentes muestran un nivel de competencia lingüística y comunicativa acorde con su nivel de aprendizaje (sobre todo en lo que respecta a la dimensión léxica, gramatical, funcional y pragmático-discursiva), sin embargo, presentan a menudo rasgos fonológicamente desviados que merman el nivel de comprensibilidad de su expresión oral. De hecho, la producción de fonemas que no se correspondan con los patrones de la lengua meta “have been shown to influence the perceived degree of foreign accent, comprehensibility, and intelligibility” (Gordon y Darcy, 2016, p. 57).

En el curso 2021–2022 el grupo estaba compuesto por 10 estudiantes con una media de edad de 21 años y estaba formado por 7 individuos del sexo femenino y 3 del masculino. Los integrantes de este grupo presentaban en

media 6 años de estudio de español. En el curso 2022–2023 el grupo estaba formado por 10 informantes, 9 del sexo femenino y uno del sexo masculino, con una media de edades igual al grupo anterior (21 años). Los integrantes de este grupo promediaban 5 años y medio de estudio de español.

3.3 Estructura de las fases de investigación

Cada una de las fases estuvo dividida en tres etapas: 1) realización de un pretest; 2) intervención didáctica; y, 3) realización de un postest. El pretest y el postest consistieron en una prueba de percepción auditiva (con tareas de discriminación e identificación de sonidos), y una prueba de producción oral inducida. Además, en el pretest se aplicó un cuestionario socio-biográfico y lingüístico y uno sobre creencias y actitudes. En el postest se realizó una encuesta de reacción. En el curso 2022–2023 se realizó también un test diferido, un mes después del postest, para verificar la retención del aprendizaje, así como la robustez y generalización de lo aprendido.

3.4 Instrumentos de investigación

La información básica que nos permitió caracterizar a los grupos, definir y estructurar el entrenamiento y evaluar su eficacia fue obtenida a través de los siguientes cuatro cuestionarios que se diseñaron utilizando *Google Forms* y se enviaron a los alumnos por correo electrónico:

1. Cuestionario socio-biográfico y lingüístico (pretest): compuesto por 23 preguntas cerradas (opción múltiple y escala de Likert) o de respuesta corta, agrupadas en cuatro apartados: 1) Características biográficas (preguntas de 1 a 5); 2) Adquisición del español como L2 (de la 6 a la 16); 3) Contacto con el español (de la 17 a la 21); y, 4) Conocimiento de otras lenguas (preguntas 22 y 23). Además, este cuestionario aportó datos sobre la historia lingüística de los informantes, especialmente en el ámbito del aprendizaje fonológico del español.
2. Cuestionario de creencias y actitudes (pretest): identifica el valor que los miembros del grupo otorgan a la correcta pronunciación, así como su interés por mejorar este componente lingüístico. El cuestionario está compuesto por 10 frases relacionadas con la adquisición fonético-fonológica del español y la importancia que cada alumno otorga a este componente. Tras su lectura, los informantes indicaron su grado de acuerdo/desacuerdo con la misma según una escala de tipo Likert.

3. Cuestionarios de autoevaluación de los módulos durante el entrenamiento: autoevaluación *online* del trabajo relacionado con el grado de dificultad percibido en la realización de las tareas y la utilización de las estrategias de atención selectiva y de monitorización y autoevaluación.
4. Cuestionario de reacción (postest): tras realizar el postest de percepción y producción, los estudiantes completaron un cuestionario de autorreflexión sobre la CF en L2, la competencia estratégica y la idoneidad del entorno virtual de aprendizaje.

3.5 Entrenamiento

El entrenamiento híbrido tuvo una duración de seis semanas y combinó sesiones presenciales con sesiones de trabajo individual fuera de clase. Se recurrió a la clase invertida, a través de la cual los alumnos deberían realizar previamente actividades de percepción auditiva (discriminación e identificación), producción y comprensión de determinados procesos fonético-fonológicos para luego, en las sesiones sincrónicas, poder sistematizar y realizar actividades de entrenamiento en CF, aclarar dudas, ejercitar la oralidad, recoger *feedback* y realizaban actividades de interacción comunicativa.

Dada la complejidad de la investigación, en este artículo nos limitaremos a describir la propuesta didáctica y a presentar exclusivamente los resultados preliminares en el ámbito de las competencias metafonológicas recogidos después del entrenamiento en ambas fases de investigación.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Las actividades perceptivas siguieron el modelo del Entrenamiento Fonético de Alta Variabilidad “which includes stimuli spoken by multiple native speakers, directs L2 learners’ attention to relevant phonetic cues by exposing them to acoustic variability” (Rato, 2013, p. 131). Los estímulos se obtuvieron de las grabaciones de tres hablantes nativos de español, dos de la variante peninsular y una de la variante caribeña. Estas actividades de percepción auditiva fueron creadas y alojadas en la plataforma *Gorilla* (Anwyl-Irvine et al., 2019) y los alumnos accedían a cada módulo de entrenamiento a través de un enlace. Para entrar en la actividad utilizaban un identificador que les fue suministrado para ese efecto (Figuras 39 y 40).

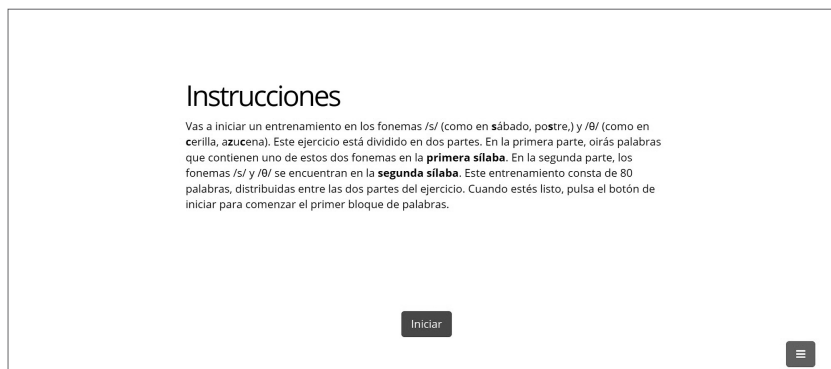


Figura 39. Plataforma Gorilla. Entrenamiento de percepción. Instrucciones de la tarea de identificación de los fonemas /θ/ y /s/.

Fuente: <https://app.gorilla.sc/task/10819134>

El entrenamiento perceptivo propició un entorno adecuado para que los alumnos trabajasen la estrategia de percepción selectiva y desarrollasen las estrategias metacognitivas (atención selectiva, monitorización y autoevaluación), teniendo en cuenta que “the effectiveness of phonetic training is not a direct consequence of the amount of exposure to L2 sounds learners receive (...), rather its effectiveness depends to (...) on how successful it is in directing learners’ attention and L2 sound-processing ability to the phonetic cues native speakers attend to” (Aliaga-Cortez y Mora, 2009, p. 10).

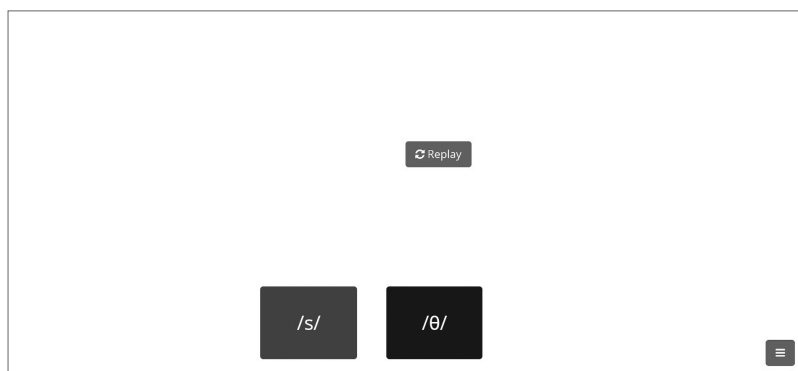


Figura 40. Plataforma Gorilla. Identificación de los fonemas /θ/ y /s/.

Fuente: <https://app.gorilla.sc/task/10819134>

Una vez completadas estas actividades, los alumnos realizaron tareas dirigidas a la producción oral: 1) producción controlada (imitando, repitiendo, grabando y monitorizando); y, 2) producción libre (se trabajaron sonidos estudiados en contextos comunicativos, que se convertían en “un componente más dentro de una actividad más compleja”, Gil Fernández, 2007, p. 509). Los estudiantes grabaron sus producciones y aplicaron estrategias de monitorización y autoevaluación.

Estas actividades fueron alojadas en el sitio web FONO_ELE.PT, diseñado en la plataforma WIX. La página ofrece herramientas que permiten integrar una variedad de recursos multimodales y consta de cuatro secciones: 1) Inicio, con la introducción al proyecto e instrucciones de trabajo; 2) Fonética y Fonología del español con contenidos teórico-prácticos relacionados con el inventario fonológico del español; 3) Entrenamiento, sección compuesta por seis módulos, para trabajar el componente perceptivo y la producción de los fonemas seleccionados; y, 4) Vocabulario que compila la terminología empleada en el transcurso del trabajo. Cada uno de los módulos tenía un eje temático que enlazaba con los contenidos programáticos de la asignatura (ambiente, feminismo, etc.) y contenía tres bloques de actividades: entrenamiento perceptivo, producción oral y la sección “Aprende un poco más con actividades gamificadas” (Figura 41).

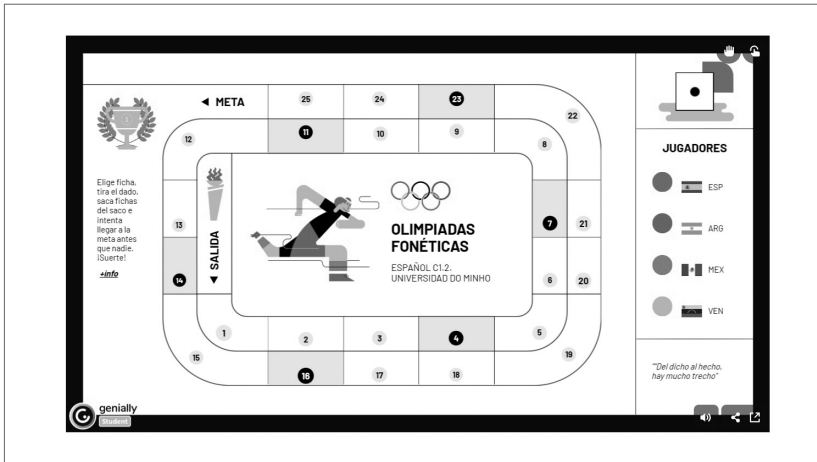


Figura 41. Actividad gamificada: olimpiada fonética.

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 7, sobre la utilidad del entrenamiento, en promedio, siguiendo una escala de Likert del 1 al 5 (en el que uno es *totalmente en desacuerdo* y cinco corresponde a *completamente de acuerdo*), un 89% de los encuestados reconoció la utilidad de las sesiones. En la pregunta 8, se presentaba el siguiente enunciado: “*Si respondiste “totalmente en desacuerdo”, ¿puedes especificar el por qué?*”. Dado que no se obtuvo ninguna respuesta, se pasará directamente a describir la pregunta 9, organizada a través de varias opciones. Aquí, se les pedía a los informantes que especificasen de qué forma estas sesiones les habían sido útiles.

Al comparar los grupos de las dos fases de la investigación, la mayoría considera que las sesiones fueron provechosas porque los *hicieron más conscientes de los errores que cometían* (90% de promedio); “*porque les permitieron corregir errores*” (con una media de 84%), y “*Me dieron recursos para mejorar mi pronunciación*” (media del 84%) (ver Figura 43).

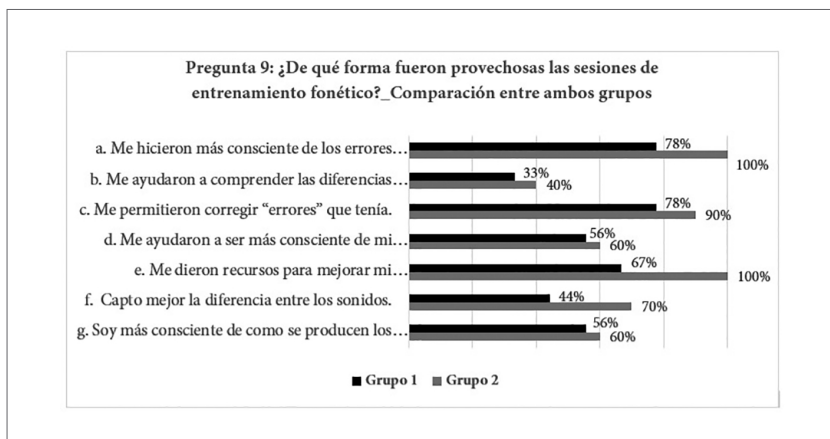


Figura 43. Encuestas de reacción. Pregunta 9. Promedio de las respuestas de ambos grupos.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la utilización de estrategias metacognitivas (pregunta 10), la mayoría de los participantes se decantó por las estrategias de atención selectiva y monitorización, que registran ambas una media de utilización del 47%. A su vez, la estrategia de autoevaluación alcanzó un valor relevante (26%) (ver Figura 44).

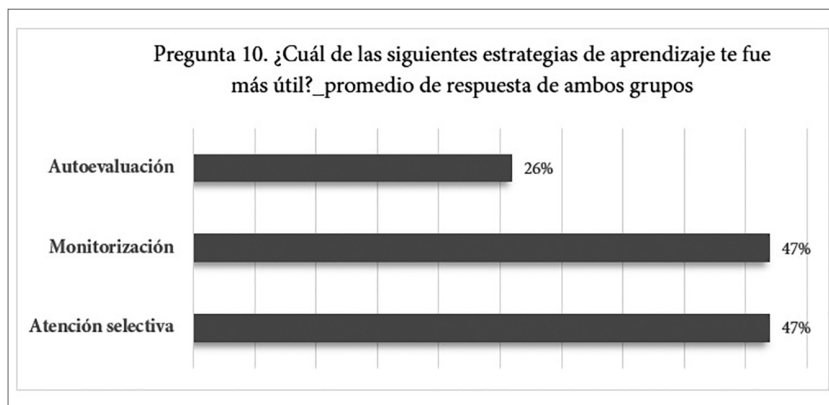


Figura 44. Encuesta de reacción post entrenamiento. Pregunta 10. Media de respuestas de los dos grupos.

Fuente: elaboración propia.

La pregunta número 11 (con opción de multirrespuesta) pretendía identificar la tipología de actividades que consideraban de mayor utilidad para promover su pronunciación. En ambos grupos la actividad que aglutinó mayor número de respuestas fue la a., *Oír y repetir las palabras que cuestan más* (un 95%), seguida de la opción d. *Practicar la articulación de los diferentes sonidos que cuestan más*, (con el 64% de respuestas). En tercer lugar, las opciones b. y e. (b. *Entrenar el oído para reconocer los diferentes sonidos*; e. *Prestar atención de forma aislada a la pronunciación*), registran 59% y 58% respectivamente. Los informantes de ambos grupos no se identificaron con las actividades relacionadas con “*aprender cómo se forman los sonidos*”, ni con el ítem f. “*practicar con otros sonidos e ir aproximándonos a los que cuestan más*” que en ambos grupos solo registraron una utilización media de 15% y 12% respectivamente (Figura 45).

Los tipos de actividades indicados para esta pregunta, constituían una forma sumaria de presentar a los informantes las diferentes modalidades de ejercicios que realizaron durante el entrenamiento, relacionadas en gran medida con los enfoques metodológicos para promover la pronunciación. Así, por ejemplo, la opción “*Oír y repetir las palabras que cuestan más*” se relaciona con el método audiolingual; mientras que la opción “*Entrenar el oído para reconocer los diferentes sonidos*” se asocia con el método verbo-tonal.

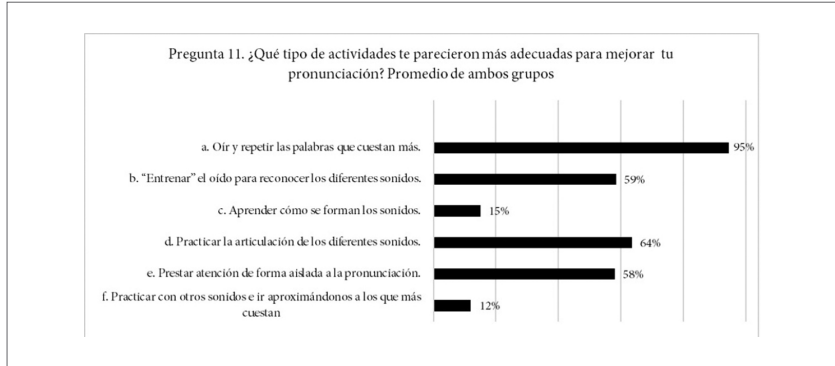


Figura 45. Encuesta de reacción. Pregunta 11. Tipología de actividades más utilizadas para promover la pronunciación. Promedio de respuestas de ambos grupos.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la pregunta 12, al ser interrogados sobre qué sonidos consonánticos les costaba más producir al concluir el entrenamiento, los fonemas que registraron mayor número de respuestas en orden decreciente fueron: el fonema fricativo interdental sordo /θ/ (47% de media), vibrante alveolar múltiple /r/ (42%) y el fricativo velar sordo /X/ (37%) (Figura 46).

Por el contrario, otro de los sonidos incluidos en el entrenamiento, considerado *a priori* como difícil, el postalveolar sordo /tʃ/, no ha sido valorado como difícil por los alumnos meta en ninguna de las fases de la investigación, ni ha experimentado cambios entre el pre y el postest. Esto nos indica que, aunque pueda haber alguna producción desviada de la norma, el *feedback* correctivo durante las clases es suficiente para alertar a los estudiantes sobre su correcta articulación.

Por otro lado, antes de iniciar el entrenamiento, en la fase pretest, los alumnos respondieron a una encuesta que recopiló información sobre la biografía lingüística de los participantes. En la pregunta 15 de este cuestionario se preguntó sobre qué tipos de actividades consideraban más adecuadas para ejercitar la pronunciación (opción de multirrespuesta) y en la 16 sobre cuáles eran los sonidos consonánticos (entre los propuestos) que les costaba más pronunciar (también multirrespuesta). Los datos obtenidos en este cuestionario nos permiten comparar los resultados obtenidos en la fase postest, a preguntas idénticas.

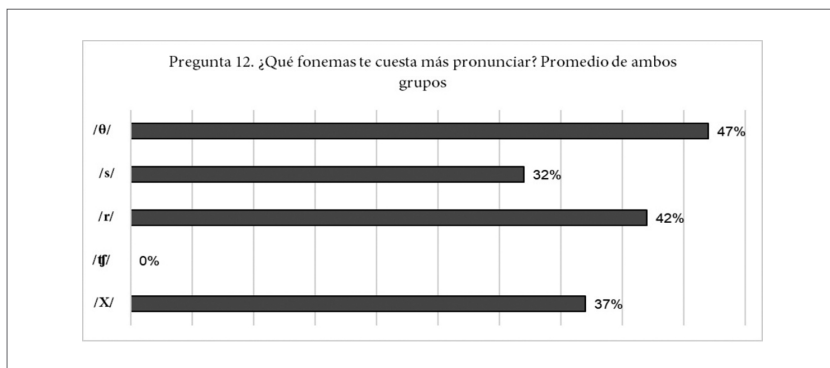


Figura 46. Encuesta de Reacción. Pregunta 12. Sonidos consonánticos más difíciles de pronunciar. Promedio de respuestas de ambos grupos.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades que los estudiantes consideraban más útiles para ejercitar la pronunciación, al comparar las respuestas del pre y postest observamos que las actividades más votadas (Figura 47) fueron “oír y repetir las palabras que cuestan más” (estrategia de tipo audiolingual) y “practicar la articulación de los diferentes sonidos” (estrategia cognitiva).

Por otro lado, la estrategia “prestar atención de forma aislada a la pronunciación” no tiene un impacto destacado en el pretest de ambos grupos (18%), mientras que en el postest experimenta un repunte importante, pasando a un 58% lo que parece sugerir un aumento de la conciencia sobre el papel axial de la fiel percepción de los sonidos en la adquisición de la pronunciación.

En relación con la dificultad de la pronunciación de ciertos sonidos consonánticos, la comparación de la pregunta hecha en el pre y postest, también arroja datos interesantes. En primer lugar, dos fonemas registran un aumento en la percepción del grado de dificultad de pronunciación (los fonemas /s/ y /X/) el pre al postest, en los dos grupos (Figura 48).

Por un lado, el aumento de la CF explicará de nuevo esta alteración que se trabajó a través del entrenamiento perceptivo con oposiciones fonológicas. Este dato puede ser debido a un aumento de la competencia fonológica de los estudiantes que a lo largo del entrenamiento han conseguido aumentar su nivel de conciencia respecto a este sonido.

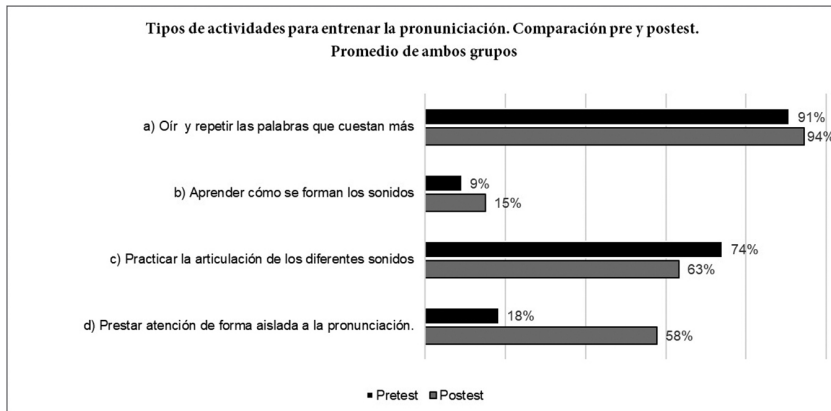


Figura 47. Comparación pre y postest con ambos grupos. Tipo de actividades más adecuadas para entrenar la pronunciación.

Fuente: elaboración propia.

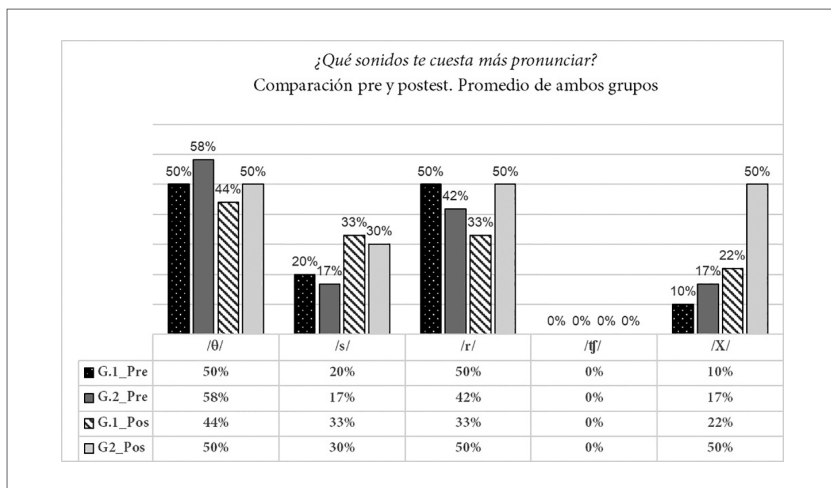


Figura 48. Comparación pre y postest con ambos grupos. Sonidos consonánticos más difíciles pronunciar.

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que estos datos representan una pequeña muestra de la información obtenida en las dos fases de la investigación, los indicadores revelan que el entrenamiento resultó útil y se evidencia una mejoría tanto en términos de percepción (discriminación e identificación) como en la producción de los sonidos del inventario fonético del español. Además, los estudiantes aseguraron que el entrenamiento les proporcionó recursos para mejorar su pronunciación.

Más específicamente, sobre el desarrollo de la competencia autónoma de los estudiantes, podemos afirmar que estos ampliaron el uso de estrategias metacognitivas como la atención selectiva (*entrenar el oído para reconocer diferentes sonidos y prestar atención de forma aislada a la pronunciación*) y la monitorización, tanto de la percepción como de la producción oral. A su vez, también se amplió el recurso a estrategias cognitivas como *oír y repetir las palabras fonéticamente más difíciles y practicar la articulación de diferentes sonidos*. Los tipos de actividades que se pusieron en práctica durante el entrenamiento abarcaron diferentes corrientes metodológicas: fonoarticulatoria, audiolingual y oposiciones fonológicas (*oír y repetir las palabras que cuestan más; aprender cómo se forman los sonidos*), o cognitivista (*prestar atención de forma aislada a la pronunciación*).

Así pues, podemos concluir que este estudio ha resultado innovador en este campo de investigación por varios motivos: el foco de la investigación incide sobre una serie de sonidos considerados problemáticos de forma recurrente en la población meta y sobre cuyas dificultades de adquisición fonético-fonológica no existen apenas estudios empíricos. El entrenamiento ha sido implementado en modalidad híbrida, lo que permitió ajustarse a los ritmos de aprendizaje individuales, promover un aprendizaje activo por parte de los estudiantes y ofrecer *feedback* correctivo y significativo para conseguir un mayor nivel de éxito en el aprendizaje. Por último, este estudio se considera pionero porque además de estrategias cognitivas de práctica de la lengua meta, se han incluido estrategias que pretenden desarrollar la autonomía de los estudiantes a través de la ampliación de su CF en L2.

6. REFERENCIAS

- Aguirre Sotelo, E., Canavosio, A. de los A. y Díaz, J. (2017). Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa. En F. Ávalos, H. Gargiulo, E. Villanueva de D y J. J. Rodríguez, J. J. (Eds.), *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, (V. 2, pp. 66–77). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5569>
- Anwyl-Irvine, A. L., Massoníé, J., Flitton, A., Kirkham, N. Z. y Evershed, J. K. (2019). Gorilla in our midst: An online behavioral experiment builder. *Behavior Research Methods*, 52(2), 388–407. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01237-x>
- Aliaga-García, C. y Mora, J. C. (2009). Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production. En M. A. Watkins, A. S. Rauber y B. O. Baptista (Eds.), *Recent research in second language phonetics/phonology: Perception and production* (pp. 2–31). Scholars Publishing.
- Álvarez Freer, L. (2017). Activando la conciencia fonémica en la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*. 1 (1), 36–43.
- Araújo Gomes, A. A., Lucena, R. M. y Silva, M. R. (2020). A consciência fonológica na aquisição de L2: uma discussão terminológica. *Signótica*, 32, e55842. <https://doi.org/10.5216/sig.v32.55842>
- Amaral Barros, T. (2021). *O input fonético na aquisição dos sons em L2 por crianças em contexto bilíngue: Uma proposta de mediação*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25788>
- Baker, W. y Trofimovich, P. (2006). Perceptual paths to accurate production of L2 vowels: the role of individual differences. *Iral – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44 (3), 231–250. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2006.010>
- Lopes Barreira, L.F. (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura - integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas*. [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico de Bragança]. <http://hdl.handle.net/10198/7952>
- Battistella, T. R. (2010). *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul]. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1938>

- Brandão, L. (2003). *Yo hablo, pero... ¿quién corrige? - A correção dos erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. [Tesis de Maestría, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1593819>.
- Cantero Serena, F. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 247–256). Arco Libros.
- Cebrián, J. y Carlet, A. (2014). Second language learners' identification of target language phonemes: A short-term phonetic training study. *Canadian Modern Language Review*, 70, 474 – 499.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Coutinho, C. P. S., Dias, A., Bessa, A., Ferreira, F., Cunha Vieira, M. J. R. y Regina, S. (2009). Investigación-acção: Metodología preferencial para as práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Darcy, I. (2018) Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it? *CATESOL Journal*, 30 (1), 13–46. 30. 10.5070/B5.35963.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R., Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21 (4), 335–352. <https://doi.org/10.1080/027027100750061958>
- Flege, J. (1995) Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange. (ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross language research*. York Press, 233–277.
- Freitas, M. J., Alves, D. y Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. ME/DGIDC.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español*. Arco Libros – La Muralla, SL.
- Gordon, J. y Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2, 56–92. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.03gor>
- Kissling, E. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? *The Modern Language Journal*, 97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>

- Kivistö-de Souza, H. (2015). *Phonological Awareness and Pronunciation in a Second Language*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/393726>
- Kivistö-de Souza, H. (2021). Consciência fonológica. En F. Flores Kupske, U. Kickhöfel, y R. Lima Jr. (Eds). *Investigando os sons de línguas não nativas. Uma introdução* (pp 157–174). Abralín.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27, 405–430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>
- Meritan, C. y Mroz, A. (2019). Impact of self-reflection and awareness-raising on novice French learners' pronunciation. *Foreign Language Annals*, 52 (4). 798–821 <https://doi.org/10.1111/flan.12429>
- Nushi, M. y Makiabadi, H. (2018). Second Language Learners' Phonological Awareness and Perception of Foreign Accentedness and Comprehensibility by Native and Non-native English Speaking EFL Teachers. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 36, 103–140. <https://doi.org/10.22099/JTLS.2018.29899.2538>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª Ed.). Graó.
- Listerri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 91–114.
- Rato, A. (2013) *Cross-language perception and production of English vowels by Portuguese learners: the effects of perceptual training*. [Tesis de Doctorado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/28100>
- Rato, A., y Carlet, A. (2020). Second language speech perception of English vowels by Portuguese learners: The effect of stimulus type. En R. P. Oliveira y K. Beviláqua (Eds.). *English Grammar: Theoretical and experimental investigations*, 73 (3), pp 205–226.
- Rato, A. y Rauber, A. (2015). The Effects of Perceptual Training on the Production of English vowel contrasts by Portuguese Learners. *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. International Phonetic Association. <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0656.pdf>
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>

- Sakai, M. y Moorman, C. (2018). Can perception improve the production of second language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research. *Applied Psycholinguistics*, 39, 187–224. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000418>
- Santos, M. C. S dos y Cea Álvares, A. M. (2018). *¿/X/amón o /r/amón?: estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE*. [Tesis de Maestría, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/56180>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- Schuele, C. M. y Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))
- Schuster, L. (2009). *Erros fonéticos persistentes na produção de espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal de Goiás]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4059>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Soares, S. F. y Machry, S. (2017). Consciência fonológica e língua estrangeira: um estudo acerca da aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Porto Alegre*, 10 (2), 805–821. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26423>
- Thomson, R. I., Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2023). How long can naturalistic L2 pronunciation learning continue in adults? A 10-year study. *Language Awareness*, 33(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2227559>

Incidencia del método de recogida de datos (oral/escrito) en el léxico disponible de estudiantes portugueses de ELE

Pedro Dono López*, M.^a Dolores Lerma Sanchís†,
Ester Trigo Ibáñez‡ y Inmaculada Clotilde Santos Díaz§

RESUMEN:

La disponibilidad léxica constituye una herramienta valiosa para el diagnóstico y evaluación de la competencia léxica de los aprendices de una lengua extranjera. Esta investigación pretende realizar un estudio contrastivo de la producción léxica de estudiantes de español de las licenciaturas del área de humanidades de la Universidade do Minho según el formato de recogida de los datos (oral o escrito). En las pruebas escritas participaron 42 estudiantes mientras que en las orales participaron 33. En ambos casos, tras aplicar un cuestionario sociológico, se exploraron 10 centros de interés: *la escuela, el cuerpo humano, ordenadores e internet, la ciudad, alimentos y bebidas, profesiones y oficios, la casa, los animales, juegos y distracciones y pandemia*. Los resultados arrojan una mayor productividad tanto en el número de palabras y vocablos como en el promedio de estos al utilizar el formato de recogida por escrito. En otras dimensiones, como el índice de disponibilidad léxica o en las palabras más disponibles, no se observan diferencias relevantes entre la prueba aplicada oralmente y por escrito. Estos hallazgos son un aporte muy valioso para una adecuada selección léxica y para explorar los procesos de transferencia del portugués al español, lo que servirá para trazar estrategias didácticas efectivas.

* Universidade do Minho
pdono@elach.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0780-6982>

† Universidade do Minho
llerma@elach.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0001-6704-5199>

‡ Universidad de Cádiz
ester.trigo@uca.es
<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

§ Universidad de Málaga
santosdiaz@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Palabras clave – disponibilidad léxica; enseñanza de lenguas; español lengua extranjera; selección léxica; vocabulario

Agradecimientos – Este trabajo se adscribe al proyecto de investigación PID2022-139640NB-I00 “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se ha notado un creciente interés en el estudio del español como lengua extranjera (ELE) (López-Morales, 2010). Se trata del segundo idioma más aprendido en el mundo, que está superando progresivamente al francés como segunda lengua en los países europeos (Instituto Cervantes, 2021). De acuerdo con lo anterior, es imprescindible que existan materiales didácticos que satisfagan las necesidades de estudiantes y docentes al aproximarse al aprendizaje y enseñanza de un idioma, en general, y de ELE, en particular. En este sentido, no han faltado los trabajos de análisis de recursos didácticos (Blanco, 2010; Bernal et al., 2019).

En lo concerniente a la selección léxica, han sido fundamentales los estudios de disponibilidad léxica, surgidos en la década de los 50 del siglo pasado en Francia (Gougenheim et al., 1956, 1964) con el propósito de encontrar un vocabulario esencial para los inmigrantes que se aproximaban tanto a este país como a la antigua unión francesa en Canadá. Estos trabajos, si bien surgen en el terreno francófono, son realmente desarrollados en el ámbito hispanohablante gracias a la impulsión de López-Morales (1973) con el léxico disponible de los escolares puertorriqueños y el posterior planteamiento del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL) (Paredes, 2012). De hecho, como indica Romero-Gualda (2008), los estudios de disponibilidad léxica son un aporte esencial para la selección léxica, ya que el léxico disponible es aquel que actualizan los hablantes en contextos comunicativos concretos. Esta afirmación es respaldada por diversos autores que, desde el ámbito del léxico disponible, se han aproximado a la selección léxica (Ávila, 2016; Bartol, 2010; Hidalgo, 2017a; Palapanidi, 2012; Santos-Díaz, 2017, entre otros).

Los trabajos de léxico disponible se han realizado tanto con informantes nativos como con aquellos que estudian ELE pues, si bien los hablantes

nativos proporcionan un léxico que puede servir de base para enseñar la lengua, los no nativos proporcionan una información clave de cara al trabajo asociativo (Ávila y Sánchez-Sáez, 2011), desde los errores ortográficos (Santos-Díaz et al., 2019), la interlengua (Mariscal, 2023), el análisis de las fases de aprendizaje del léxico (Palapanidi, 2016), etc. En este sentido, los estudios de léxico disponible en ELE cuentan ya con una amplísima tradición (Aabidi, 2019; Hidalgo, 2017a, López-González, 2014a). Esta línea fue iniciada por Carcedo (1998a,b,c) y, a partir de ese momento han ido proliferando estudios realizados en distintos contextos: a) informantes en inmersión cultural (Samper-Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016 y Tomé, 2023), todos ellos realizados en universidades españolas; b) informantes que estudian ELE en sus países de origen (Del Barrio, 2016; López-González, 2010; Magnúsdóttir, 2012; Palapanidi, 2016; Rubio, 2018; Šifrar, 2009, 2020); c) inmigrantes que habitan en un país de habla hispana (Fernández-Merino, 2011); d) informantes sinohablantes de ELE (Hidalgo, 2017b, 2019a,b); e) informantes bilingües residentes en Estados Unidos (Verdeses-Mirabal, 2012). Sin embargo, ha sido necesaria tanto una adaptación de las variables del PPHDL como una revisión de los aspectos metodológicos –temática y número de centros de interés, criterios de lematización, número de informantes– (Mas y Santos-Palmou, 2014a,b).

En líneas generales se parte de los 16 centros de interés clásicos del PPHDL, pues la comunidad investigadora considera que estos se incluyen en lo prescrito por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Paredes, 2015), aunque autores como Bartol (2010) o González-Fernández (2014) han reivindicado una ampliación para cubrir cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, la salud, las relaciones personales, el tiempo, la educación, las creencias, etc. Así, Fernández-Gómez (2021) incorpora centros de interés relacionados con la salud, como es *Pandemia*, también trabajado en el contexto portugués por Fernández dos Santos y Barros (2022) bajo la denominación *COVID-19*. Unido a esto, Šifrar (2020) y Fernández-Gómez (2021) recogen aspectos culturales a través del centro de interés *España y los españoles* y, finalmente, Fernández-Gómez (2021) recoge *Aspecto físico y de carácter* para cubrir lo relativo a las relaciones personales y *Ordenadores e Internet* para estudiar cómo la tecnología va permeando en el ámbito educativo.

Si bien los estudios de léxico disponible en ELE son muy numerosos y variados, dentro del contexto lusófono aún constituyen una línea emergente. Así, en Portugal, se registran diez trabajos: Fernández dos Santos (2014), con estudiantes de noveno curso de ELE de Oporto; Gamazo (2014), con universitarios de la facultad de Letras de la Universidad de Coimbra; Mas y Santos-Palmou (2014a,b, 2017), también realizados en Oporto; Rubio-Sánchez (2016), con estudiantes universitarios de Aveiro; Fernández-Gómez (2021), con estudiantes de la Universidade do Minho, Fernández dos Santos y Barros (2022), realizado con universitarios de Oporto, Trigo et al. (2024), también con estudiantes de la Universidade do Minho y, por último, Fernández dos Santos (2024), que toma como informantes al futuro profesorado de ELE en Portugal.

Por su parte, en Brasil, se han realizado tres estudios: Marco Oqueranza y Lorenzo Gea (2005), con estudiantes brasileiros del Instituto Cervantes de Río de Janeiro de los niveles A2, B2 y C2; De Zuccalà (2014), con estudiantes universitarios del último año del grado de Traducción y, por último, Pedroni (2015), con futuros profesores de ELE en 8 universidades, 7 privadas y 1 pública.

En cuanto a las maneras de recoger el léxico disponible, la forma más común es la escrita. Se suelen realizar pruebas asociativas en las que los informantes, dado un centro de interés, deben escribir todo el léxico que emerja en su mente en un lapso de dos minutos sin tener en cuenta cuestiones ortográficas (López-González, 2014b). Para la recogida de léxico escrito se ha utilizado el papel o dispositivos digitales (De la Maya y López-Pérez, 2023; Martínez-Lara, 2023). Sin embargo, también se han recogido datos utilizando grabaciones de forma oral (Tomé, 2015), especialmente cuando se trata de informantes que aún no tienen consolidada la escritura (Cepeda et al., 2014; Gómez-Devis, 2019; Samper-Padilla et al., 2019; Gómez-Devis et al. 2023, entre otros) y en aquellas ocasiones en que, como en el presente estudio, se pretende realizar comparaciones tomando como referencia la variable oral/escrita en la forma de recabar los datos (Hernández-Muñoz, 2005, 2010; Tomé, 2023).

Por todo lo anterior, este trabajo permitirá avanzar en el estudio del léxico disponible en ELE de estudiantes lusófonos y aportará nuevas luces en lo concerniente al trabajo contrastivo entre la forma de recabar los datos de disponibilidad léxica.

2. OBJETIVO

El objetivo de la presente investigación consiste en realizar un estudio contrastivo de la producción léxica de estudiantes de español de las licenciaturas del área de humanidades de la Universidade do Minho (Portugal) según el formato de recogida de los datos (oral o escrito). Para ello, se han realizado pruebas de asociación léxica a 42 estudiantes de forma escrita y a 33 de forma oral.

3. METODOLOGÍA

La metodología que toma este estudio es común a los trabajos de disponibilidad léxica, en general (López-González, 2014b), y a los centrados en ELE, en particular (Samper-Hernández, 2002). De esta forma, se consigna un doble enfoque: cuantitativo y cualitativo. El primero es adoptado de la léxico-estadística y el segundo es clásico en los estudios de léxico disponible en el que se analizan las palabras más disponibles.

3.1. Participantes

Esta investigación cuenta con dos grupos de participantes, el que conforma el corpus escrito y el que conforma el corpus oral. Ambos subgrupos se componen de estudiantes de la Universidade do Minho, en Braga (Portugal) de las asignaturas “Língua II.3 – Espanhol B2” y “Língua II.5 – Espanhol B2”, de la Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias (LLE), “Língua II.5 – Espanhol B2”, de la Licenciatura em Estudos Culturais (LEC) y “Língua II.5 – Espanhol B2” y “Língua I.3 – Espanhol B2” de la Licenciatura em Línguas Aplicadas (LLA) con edades comprendidas entre los 19 y los 30 años. La mayor parte de estos estudiantes se han iniciado en el aprendizaje de español antes de empezar su andadura universitaria, aunque existe un 24 % de ellos que ha tomado contacto con esta lengua en la universidad. El subgrupo al que se aplicó la prueba en forma escrita consta de 42 informantes y el subgrupo al que se aplicó la prueba en forma oral consta de 33 informantes.

3.2. Instrumento

Para recoger los datos se utilizaron dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario sociológico para recabar información personal como el sexo, la

lengua materna, conocimiento de lenguas extranjeras, etc. En segundo lugar, una prueba clásica en los trabajos de disponibilidad léxica.

En la modalidad escrita (Fernández-Gómez, 2021) la prueba estaba compuesta de 4 hojas con 4 columnas en blanco. Se tuvieron en cuenta 16 centros de interés, algunos propios del PPHDL y otros de creación propia: (01) *El cuerpo humano*; (02) *La ropa*; (03) *La casa*; (04) *Alimentos y bebidas*; (05) *Pandemia*; (06) *La cocina y sus utensilios*; (07) *La escuela*; (08) *La ciudad*; (09) *El campo*; (10) *Medios de transporte*; (11) *Los animales*; (12) *Juegos y distracciones*; (13) *Profesiones y oficios*; (14) *España y los españoles*; (15) *Aspecto físico y carácter*; (16) *Ordenadores e internet*.

En la modalidad oral se exploraron, a través de grabaciones individuales, los 10 centros de interés más productivos del estudio de Fernández Gómez (2021): (01) *El cuerpo humano*, (03) *La casa*, (04) *Alimentos y bebidas*, (05) *Pandemia*, (07) *La escuela*, (08) *La ciudad*, (11) *Los animales*, (12) *Juegos y distracciones*, (13) *Profesiones y oficios*, y (16) *Ordenadores e internet*.

3.3. Procedimiento

Antes de recoger los datos se explicó a los estudiantes el tipo de estudio que se iba a realizar y se les indicó que la participación sería anónima y que, si estaban dispuestos a participar, debían rellenar un consentimiento informado.

En la modalidad oral, a los estudiantes se les solicitó que cubrieran, unos días antes de la prueba de DL, un cuestionario sociodemográfico a través de *Google Forms* para recoger la información relacionada con las variables establecidas: fundamentalmente, género, lengua materna, licenciatura que estudian, conocimiento de lenguas extranjeras, estudios de español en secundaria y universidad y asiduidad a las clases de la asignatura de lengua española. La recogida del léxico disponible se realizó mediante una grabación oral con *smartphone*. Las pruebas se aplicaron al final del curso académico 2022/2023. En ellas, se solicitó a los informantes que indicaran todas las palabras y expresiones que conocieran para cada uno de los centros de interés durante dos minutos, aunque ningún informante agotó el tiempo, cuestión que hizo plantearse que, en futuras investigaciones en modalidad oral, habría que ofrecer un menor lapso temporal.

En la modalidad escrita, una vez cumplimentado el cuestionario sociológico, se aplicó la prueba de disponibilidad léxica que siguió las directrices metodológicas propias de los estudios de léxico disponible (López-González,

2014b). En este sentido, se indicó a los estudiantes que disponían de dos minutos para escribir en cada columna todas aquellas palabras que aflorasen a sus mentes en relación con los centros de interés explorados sin reparar en los errores ortográficos. El nombre de los centros de interés aparecía proyectado en la pared según se iba avanzando en la prueba para no influir en los resultados obtenidos. Las pruebas se aplicaron durante el curso 2020/2021.

Una vez recabada la información en ambas modalidades, se estableció un plan de codificación para el cuestionario sociológico y se organizó en un archivo .csv exportable a SPSS v.22 que permitió realizar análisis estadísticos. El léxico se procesó, a través de un archivo .txt, con el paquete *Dispogen II* (Echevarría et al., 2005) que calcula el índice de disponibilidad léxica propuesto por López-Chávez y Strassburger-Frías (1987).

Para realizar la lematización se siguieron las orientaciones del PPHDL, recogidas en Samper-Padilla et al. (2003) y los criterios específicos aplicados a estudios de ELE marcados por Samper-Hernández (2002). Además, se han tomado las siguientes decisiones, recogidas en Trigo et al. (2024):

- a) Eliminación de las palabras repetidas.
- b) Corrección de la ortografía de las palabras españolizadas a partir del portugués (*comida saduble** > *comida saludable*), que contenían algún tipo de error.
- c) Unificación de las formas gráficas: *covid 19–covid–covid19* > *COVID-19*.
- d) Preservación de las marcas comerciales, nombres de juegos y programas televisivos, principalmente.
- e) Eliminación de las palabras incoherentes (*taccio*, *apaiado*, *prieseo*, etc.).
- f) Inclusión de palabras escritas incorrectamente por confusión gráfica o fonética: *cozina** (port. *cozinha*) > *cocina*; *uevo** (port. *ovo*) > *huevo*.
- g) Inclusión de palabras que presentaron alguna confusión con el dip-tongo “ue” por transferencia negativa de la lengua materna: *huerno**, *orno** (esp. *horno*; port. *forno*); *hierta** (esp. *huerta*, port. *borta*); *consuela** (esp. *consola*, port. *consola*).
- h) Inclusión de palabras en las que fue usado el dígrafo “lh” por confusión con el dígrafo “ll”: *pello** (esp. *pelo*); *águilla** (esp. *águila*; port. *águia*); *cuchilo** (esp. *cuchillo*); *galina** (esp. *gallina*).
- i) Mantenimiento de palabras, que, por transferencia negativa desde el portugués, resultaron en un híbrido, especialmente por la semejanza entre las lenguas: *engeniero**, *engenero** (port. *engenheiro*) > *ingeniero*.

- j) Corrección de palabras que contenían el sonido /s/ o /θ/ que, debido a la confusión con la lengua materna, registraron errores. En portugués hay una ausencia de contraste entre /s/ y /θ/: *assosiaciones**, *dedicación**, *presencia**, *tosudo**.
- k) Corrección de palabras con /c/ y /p/ implosivas debido a la confusión que esto genera tras la reforma ortográfica de la lengua portuguesa en 1990: *infección**, *ótimo**, entre otras.
- l) Inclusión de extranjerismos ampliamente usados en español: *babysitter*, *chat*, *jeans*, *bullying*, *dark web*, *Bluetooth*, *nanny*, *pizza*, *shopping*, *skateboard*, entre otras.
- m) Corrección de los extranjerismos ya adoptados en español: *leggings* (ing. *leggings*), *espagueti* (it. *spaghetti*), *pulóver* (ing. *pullover*), *póker* (ing. *poker*).

4. RESULTADOS

En este estudio nos centramos en realizar una comparación que toma como referencia el formato de aplicación de las pruebas (oral/escrito). En primer lugar, se muestran los resultados generales cuantitativos del caudal léxico y, en segundo lugar, se realiza un análisis de las palabras más disponibles, tomando como referencia tres centros de interés.

4.1. Análisis del caudal léxico

En primer lugar, nos interesa conocer si el formato de aplicación de las pruebas ofrece diferencias significativas que puedan aportar reflexiones interesantes de cara a la selección léxica. Así, el promedio total de palabras muestra que es superior en formato escrito con una media de 144,43 con respecto al formato oral, donde se registra una media de 112,09 palabras.

Para comprobar si existen diferencias significativas a nivel estadístico –*vid.* Tabla 14–, se ha realizado la prueba t de student para muestras independientes (corpus oral y escrito). En primer lugar, la prueba de Levene muestra que se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, con lo que pasamos a interpretar con la prueba t la igualdad de medias. En este caso, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias con una significación de 0,002, lo que

quiere decir que sí existen diferencias significativas en cuanto al formato de la prueba.

Tabla 14. Prueba t para muestras independientes y el léxico disponible.

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Se asumen varianzas iguales	,038	,847	-3,279	72	,002	-32,33482
No se asumen varianzas iguales			-3,267	65,966	,002	-32,33482

Fuente: elaboración propia.

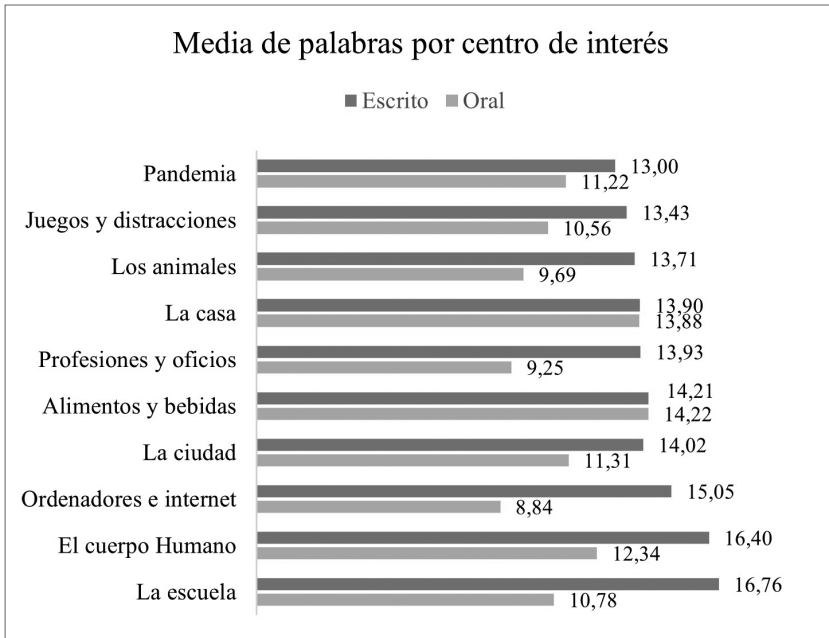


Figura 49. Media de palabras por centro de interés según el formato de la prueba.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Figura 49, se muestra el promedio de palabras por centro de interés según el tipo de prueba. Se constata que las pruebas escritas tienen una producción léxica considerablemente mayor con respecto a las pruebas en formato oral. Tan solo en el centro de interés (04) *Alimentos y bebidas* prácticamente se igualan las medias, donde en el formato escrito la media es de 14,21 y en el formato oral de 14,22. Los datos son prácticamente idénticos también en el centro de interés (03) *La casa*, donde se registra un promedio de 13,90 en el formato escrito y de 13,88 en el formato oral. En cuanto a los centros de interés con mayores diferencias, son el (16) *Ordenadores e internet*, con 6,20 puntos, y (07) *La escuela*, con 5,98.

Finalmente, en la Tabla 15, se muestran los resultados de la prueba t de Student en los centros de interés en que sí se constatan diferencias significativas en las medias a nivel estadístico en función del formato de las pruebas: oral o escrito. Concretamente se trata de siete centros de interés: (07) *La escuela*, (01) *El cuerpo humano*, (16) *Ordenadores e internet*, (08) *La ciudad*, (13) *Profesiones y oficios*, (11) *Los animales* y (12) *Juegos y distracciones*.

Tabla 15. Prueba t para muestras independientes en cada centro de interés.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	sig	t	gl	sig (bilateral)
La escuela	Se asumen varianzas iguales					
	No se asumen varianzas iguales	,107	,745	-4,955	72	,000
El cuerpo humano	Se asumen varianzas iguales			-4,977	67,962	,000
	No se asumen varianzas iguales	,281	,598	-3,501	72	,001
Ordenadores en internet	Se asumen varianzas iguales			-3,484	65,583	,001
	No se asumen varianzas iguales	1,708	,195	-5,750	72	,000

(Continuada)

Tabla 15. (Continuada)

		Prueba de Levene de cali- dad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
La ciudad	Se asumen varianzas iguales			-5,914	71,677	,000
	No se asumen varianzas iguales	,426	,516	-2,226	72	,029
Profesiones y oficios	Se asumen varianzas iguales			-2,208	64,703	,031
	No se asumen varianzas iguales	,011	,918	-4,053	72	,000
Los animales	Se asumen varianzas iguales			-4,021	64,798	,000
	No se asumen varianzas iguales	,271	,604	-2,951	72	,004
Juegos y distracciones	Se asumen varianzas iguales			-2,915	63,624	,005
	No se asumen varianzas iguales	,613	,436	-2,553	72	,013

Fuente: elaboración propia.

4.2. Análisis de las palabras más disponibles

A continuación, se cotejan las palabras más disponibles según el tipo de formato *–vid.* Tablas 16, 17 y 18³. Para ello, se toman como referencia tres centros de interés: (01) *El cuerpo humano*, por presentar diferencias significativas en las medias según el tipo de prueba oral o escrita; (03) *La casa*, precisamente por todo lo contrario, por no presentar diferencias en las medias ofrecidas ya que son muy similares y, por último, (05) *Pandemia*, al tratarse de un centro de interés muy novedoso y relevante por el momento en el que se aplicaron las pruebas.

³ Las palabras que aparecen en negrita se mencionan en ambas modalidades, mientras que las que aparecen sin negrita tan solo se utilizan en una de las modalidades.

La Tabla 16 muestra las 10 palabras más disponibles en el centro de interés (01) *El cuerpo humano*. Así, al ser uno de los más homogéneos por antonomasia, la coincidencia en los dos listados con las 10 palabras más disponibles es total.

Tabla 16. Palabras más disponibles del centro de interés (01) *El cuerpo humano* según modalidad de la prueba.

Formato escrito		Formato oral	
Rango	Vocablo	Rango	Vocablo
1.º	ojo	1.º	mano
2.º	cabeza	2.º	cabeza
3.º	pierna	3.º	brazo
4.º	mano	4.º	pierna
5.º	brazo	5.º	pie
6.º	pie	6.º	ojo
7.º	boca	7.º	nariz
8.º	nariz	8.º	boca
9.º	pelo	9.º	pelo
10.º	dedo	10.º	dedo

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 17 muestra las 10 palabras más disponibles en el centro de interés (03) *La casa*. En total son 9, lo que muestra también un centro de interés con alto grado de homogeneidad. En este centro de interés no se produjeron diferencias significativas en las medias según el formato de aplicación de la prueba.

Tabla 17. Palabras más disponibles del centro de interés (03) *La casa* según modalidad de la prueba.

Formato escrito		Formato oral	
Rango	Vocablo	Rango	Vocablo
1.º	cocina	1.º	habitación
2.º	habitación	2.º	cocina
3.º	cama	3.º	cama

(Continuada)

Tabla 17. (Continuada)

Formato escrito		Formato oral	
Rango	Vocablo	Rango	Vocablo
4.º	(cuarto de) baño	4.º	(cuarto de) baño
5.º	jardín	5.º	sofá
6.º	sofá	6.º	mesa
7.º	mesa	7.º	silla
8.º	salón	8.º	ventana
9.º	garaje	9.º	garaje
10.º	ventana	10.º	jardín

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 18 muestra las 10 palabras más disponibles en el centro de interés (05) *Pandemia*. En esta ocasión coinciden 5 palabras en los dos formatos. Las que no coinciden en el formato escrito (*coronavirus*, *virus*, *aislamiento*, *confinamiento* o *cuarentena*) son palabras muy ligadas a la realidad vivida en el momento de aplicación de las pruebas, el año 2021, pero menos utilizadas en 2023. En el formato oral se registran dos apariciones vinculadas al ámbito educativo (*ordenador* o *clase online*), que no aparecen en el formato escrito y que parecen haberse incluido en este ámbito a partir de la declaración de pandemia en 2020 y que han seguido vigentes en la realidad educativa.

Tabla 18. Palabras más disponibles del centro de interés (05) *Pandemia* según modalidad de la prueba.

Formato escrito		Formato oral	
Rango	Vocablo	Rango	Vocablo
1.º	COVID-19	1.º	mascarilla
2.º	mascarilla	2.º	hospital
3.º	coronavirus	3.º	COVID-19
4.º	muerte	4.º	vacuna
5.º	virus	5.º	enfermedad
6.º	enfermedad	6.º	muerte

(Continuada)

Tabla 17. (Continuada)

Formato escrito		Formato oral	
Rango	Vocablo	Rango	Vocablo
7.º	aislamiento	7.º	casa
8.º	confinamiento	8.º	ordenador
9.º	hospital	9.º	clase online
10.º	cuarentena	10.º	miedo

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido seguir avanzando en los trabajos de léxico disponible con estudiantes universitarios de ELE en el ámbito lusófono. Además, se ha continuado con la línea trazada por Fernández-Gómez (2021) en la Universidade do Minho, aportando nuevos datos procedentes de encuestas realizadas oralmente, cuestión que reclamaba el estudio de Trigo et al. (2024). En cuanto al léxico obtenido, los resultados coinciden con estudios precedentes (Gamazo, 2014; Rubio-Sánchez, 2016; o Fernández dos Santos y Barros, 2022).

Con respecto a la modalidad de la prueba, este trabajo ha puesto de manifiesto que el promedio de palabras en formato escrito es significativamente superior al del formato oral, quizá por el hecho de que se concede más tiempo a pensar cuando se escribe que cuando se habla. Esta circunstancia se da concretamente en 7 centros de interés, cuestión que coincide con el estudio de Tomé (2023), pero aporta resultados diferentes con respecto a los trabajos de Hernández-Muñoz (2005, 2010) quien no hallaba diferencias significativas. Sería interesante seguir indagando en los procesos asociativos y ver si la modalidad de aplicación de la prueba aporta diferencias en cuanto a la configuración del lexicón mental de los informantes.

En cuanto a los resultados sobre las palabras más disponibles, se ha puesto de manifiesto que se producen mayores coincidencias de palabras en los dos listados –modalidad escrita u oral– según si los centros de interés son más homogéneos, como (01) *El cuerpo humano* o heterogéneos, como (05) *Pandemia*, cuestión también apuntada por Tomé (2023).

En consonancia con los resultados obtenidos, coincidimos con investigaciones precedentes (Samper-Hernández, 2002; López-González, 2010; Sánchez-Saus, 2016, Gómez Fernández, 2021, entre otras) que han destacado el potencial didáctico de las pruebas de disponibilidad léxica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. Además, como indica Mariscal (2023), estudios como el presente permiten adentrarse en la interlengua para extraer información relevante ajustada a las necesidades de los estudiantes lusoparlantes.

De acuerdo con lo anterior, como señalan Trigo et al. (2024), los inventarios léxicos de los estudiantes bracarenses –tanto los generados en las pruebas orales como en las escritas– permitirán detectar y analizar el tipo de error que los informantes tanto en el plano formal como en el semántico; permitirán el acceso y el análisis de las diferentes fases de la adquisición léxica; posibilitarán comparaciones con otros estudios; y, por último, pasarán a formar parte de una base de datos que facilitará el trabajo de selección del vocabulario y evitará opciones arbitrarias en la realización de materiales didácticos (Magnusdóttir, 2012).

Como línea prospectiva, sería interesante indagar en el número de transferencias del portugués al español según el formato de aplicación de las pruebas y, con ello, realizar propuestas didácticas centradas en las necesidades de los estudiantes. Además, sería interesante explorar las redes semánticas que generan los estudiantes según el nivel de competencia demostrado en lengua española. Estas cuestiones serán abordadas, sin duda, en futuros trabajos.

6. REFERENCIAS

- Aabidi, L. (2019). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28. <https://marcoele.com/disponibilidad-lexica-dos-decadas-de-investigacion/>
- Ávila, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 31–43. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>
- Ávila, A. y Sánchez-Sáez, J. (2011). La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico

- disponible de la ciudad de Málaga. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 25, 45–74. <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.02>
- Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M. Castañer y V. Lagüéns (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla* (pp. 85–107). Institución Fernando el Católico.
- Blanco, 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. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71–91.
- Bernal, D. M., Caro, Y. A., Rodríguez, O., Jaramillo, G., y Gómez, J. O. (2019). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 63–88. <https://doi.org/10.15332/25005421/5460>
- Carcedo, A. (1998a). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, 5–6, 75–94.
- Carcedo, A. (1998b). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español como lengua extranjera. *RILCE*, 14/2 (número monográfico “Español como lengua extranjera: investigación y docencia”), 205–224.
- Carcedo, A. (1998c). Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. En Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M.C. y Márquez Caneda, J. F., *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: “Enfoque comunicativo y gramática”* (pp. 465–472). Universidad de Santiago de Compostela.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 181–206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35233386010>
- De la Maya, G. y López-Pérez, M. (2023). *Manual de uso de DLEx*. <http://dlex.captura.com>
- Del Barrio, F. (2016). Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálofonos de español. En E. Sainz, I. Solís, F. Del Barrio e I. Arroyo (eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 127–144). Edizioni Ca’ Foscari.
- De Zuccalà, D. (2014). Disponibilidad léxica de E/LE: el caso brasileño. Estudio piloto realizado con estudiantes de último curso de Traducción en la UNESP. *Biblioteca Virtual RedELE, Número Especial: FIAPE (Federación*

- Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (pp. 1–16). Cuenca, del 25 al 28 de junio de 2014.
- Echeverría, M. S., Urzúa, P. y Figueroa, I. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción.
- Fernández dos Santos, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal). *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 92–104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández dos Santos, M. (2024, en prensa). Contribuciones al estudio del léxico disponible del profesorado de Español como Lengua Extranjera en Portugal. En A. Ávila e I. C. Santos-Díaz (eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica*. Peter Lang.
- Fernández dos Santos, M. y Barros, M. (2022). Los efectos de la pandemia de COVID-19 en el léxico disponible de los alumnos de ELE de la Universidad de Oporto. *Revista Cálamo FASPE*, 70, 41–54. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1214019>
- Fernández Gómez, M. I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Tesis de Maestría. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/73662>.
- Fernández-Merino, P. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración*, 3(2), 83–105. <http://hdl.handle.net/10017/19261>
- Gamazo, E. (2014). Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses. *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 28–42). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gómez-Devís, M. B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de educación primaria. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, 25, 165–183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>
- Gómez-Devís M. B., Cepeda, M. y Herranz, C. V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón

- en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215–227. <https://doi.org/10.5209/clac.81903>
- Gómez Fernández, M. I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Trabajo Fin de Máster. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/73662/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Isabel%20Virginia%20Fernandez%20Gomez.pdf>
- González-Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 41–53.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández-Muñoz, N. (2005). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellanomanchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández-Muñoz, N. (2010). El cambio de canal en la producción léxica experimental. *Lingüística Española Actual*, 32(2), 141–171.
- Hidalgo, M. (2017a). Sobre la disponibilidad léxica en ELE. Revisión de la literatura. *Boletín ASELE*, 56, 83–94.
- Hidalgo, M. (2017b). La Disponibilidad Léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante. *Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes. SinoELE*, 16, 43–63. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_\(16\).0005](https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_(16).0005)
- Hidalgo, M. (2019a). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. ASELE.
- Hidalgo, M. (2019b). El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 233–257. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.233-257>
- Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm

- López-Chávez, J., y Strassburger-Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López-González, A. M. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *Redele*, 18.
- López-González, A. M. (2014a). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N. M. Contreras (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 397–408). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- López-González, A. M. (2014b). *Disponibilidad léxica. Teoría método y análisis*. Universidad de Lodz.
- López-Morales, H. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Taurus.
- López-Morales, H. (1973), *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan de Puerto Rico*. Arco Libros.
- Magnúsdóttir, S. (2012). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*. Memoria de Máster inédita. Universidad de Islandia.
- Marco Oqueranza, M. J. y Lorenzo Gea, A. (2005). La disponibilidad léxica en los estudiantes brasileños de ELE. En Benítez Pérez, P. (Coord.). *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (pp. 329–335). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/35_marco-lorenzo.pdf
- Mariscal, A. (2023). Contrast between the spelling errors in English by bilingual speakers in Gibraltar and those present in a monolingual group in the UK. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 103–115. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18895>
- Martínez-Lara, J. A. (2023). *Léxico disponible de estudiantes universitarios de Educación Básica y Letras Hispánicas: un estudio sociolingüístico comparativo y análisis de técnicas de recolección de datos*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mas, I. y Santos-Palmou, X. (2014a). Disponibilidad léxica y contacto del español con otras lenguas. Algunas adaptaciones metodológicas. En J. M.

- Santos-Rovira (ed.), *Fronteras y diálogos. El español y otras lenguas* (pp. 25-38). Axac.
- Mas, I. y Santos-Palmou X. (2014b). Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios sobre disponibilidad léxica a la enseñanza de ELE. En M. C. Ainciburu (ed.), *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo* (pp. 391-403). Nebrija Procedia.
- Mas, I. y Santos Palmou, X. (2017). Léxico disponible en el alumnado de español en la enseñanza superior en Oporto: propuestas para su análisis. En M. C. Fernández-López, M. Martí y A. M. Ruiz (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. VI: Aplicaciones de la Lingüística* (93-111). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico en LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(11), 62-70. <https://doi.org/10.26378/rnlael611176>
- Palapanidi, K. (2016). La disponibilidad léxica de aprendientes griegos de español como lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos (pp. 331-339). *Estudios y homenajes hispanoamericanos, IV*. Ediciones del Orto.
- Paredes, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/177>.
- Paredes, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred. Lingüística en la red, monográfico disponibilidad léxica y enseñanza de ELE*. https://linred.web.uah.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf
- Pedroni, T. (2015). *El léxico disponible de los profesores de ELE en formación en la ciudad de São Paulo (Brasil)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Romero-Gualda, M. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Arco Libros.
- Rubio, M. (2018). Disponibilidad léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 27, 1-41. <https://marcoele.com/disponibilidad-lexica-estudiantes-taiwaneses-a1/>
- Rubio-Sánchez, R. (2016). Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español. En N. Domínguez, M.C. Fernández Juncal y J. L.

- García (coords.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 107-128). Universidad de Salamanca.
- Samper-Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* (Colección Monografías, 4). ASELE.
- Samper-Padilla, J. A., Bellón, J. J. y Samper-Hernández, M. (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J.A. Samper, H. Ueda et al., *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)* (pp. 25-141). Iberoamericana Vervuert.
- Samper-Padilla, J. A., Hernández-Cabrera, C. E. y Samper-Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 39-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>
- Sánchez-Saus, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Universidad de Sevilla.
- Santos-Díaz, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. <http://hdl.handle.net/10481/53965>
- Santos-Díaz, I.C., Trigo, E. y Romero, M. F. (2019). Análisis comparativos inter e intramuestrales de los errores ortográficos en estudios de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera. *LEA: Lingüística Española Actual*, 41(1), 131-158.
- Šifrar, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*, 17(1), 165-182.
- Šifrar, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. <https://doi.org/10.24197/ogigia.27.2020.213-234>
- Tomé, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Tomé, C. (2023). On experimental lexical production in Spanish as L1 and L2. The influence of test modality and response time. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 131-144. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18731>
- Trigo, E., Dono, P. y Fernández-Gómez, M. I. V. (2024, en prensa). Aproximación al léxico disponible en ELE de 42 estudiantes de la Universidade do Minho.

- En A. Ávila e I. C. Santos-Díaz (eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica*. Peter Lang.
- Verdeses-Mirabal, R. T. (2012). Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(11), 6–52. <https://doi.org/10.26378/rnlael611173>

Modelo de diseño instruccional para el desarrollo de un programa sobre comunicación no verbal con eXe-Learning

Noelia Estévez Rionegro*

RESUMEN:

Pese a la importancia de la comunicación no verbal en la adquisición de una lengua extranjera, la dificultad que entraña su estudio se refleja en la falta de tradición en las investigaciones aplicadas a su didáctica en español como lengua extranjera (ELE). Si bien la revisión de la literatura científica revela un incipiente interés por la disciplina, algunos estudios destacan la insuficiente presencia del lenguaje no verbal en los manuales y recursos didácticos para la enseñanza del español. Además, los nuevos contextos de formación requieren metodologías, herramientas y estrategias adaptadas a un estudiante digital, lo que motiva la creación de materiales y contenidos en nuevos formatos y soportes. Ante esta realidad, el presente trabajo pretende contribuir a la didáctica de la comunicación no verbal en ELE, mediante una propuesta innovadora basada en el modelo de diseño instruccional para el *e-learning* ADDIE y desarrollada con el programa eXeLearning, cuyas prestaciones redundan en múltiples beneficios tanto en la calidad de la enseñanza como en el desarrollo de las competencias comunicativas y digitales de los aprendices, potenciado por la conjunción de diferentes tipos de contenidos multimedia, en diferentes formatos y a través de productos lingüísticos reales.

Palabras clave: ELE; didáctica de la lengua; comunicación no verbal; diseño instruccional; eXeLearning

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del GRC GI-1667 - Razoamento, Discurso e Argumentación - RODA (2021-PG023), ref. ED431C 2021/05.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación no verbal (término introducido por Ruesch y Kees, 1956) se define, a grandes rasgos, como un proceso de intercambio de mensajes sin emplear palabras, orales o escritas. Aunque existen diferentes clasificaciones de los elementos que componen el sistema de comunicación no verbal (VV.

* Universidade de Santiago de Compostela
noelia.rionegro@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-7828-5339>

AA., 2008, *s.v.* “comunicación no verbal”), una de las comúnmente aceptadas por los lingüistas es la que los agrupa en: paralingüística, quinésica, proxémica y cronémica (Estévez-Rionegro, 2023).

A la hora de interpretar un mensaje en una lengua, es imprescindible conocer tanto los signos verbales como los no verbales que intervienen en la comunicación (Ellis y Beattie, 1986; Girbau-Massana, 2002). El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) reconoce la comunicación no verbal como una subcompetencia sociocultural dentro de la competencia comunicativa. El peso del factor cultural supone que existan diferencias en el uso de los signos no verbales entre unas culturas y otras (Garrido, 2010; Poyatos, 1994) y que estas puedan llevar a equívocos en la lengua meta. Por ello, es de suma importancia, en la adquisición de una lengua extranjera, conocer la comunicación no verbal de la lengua meta y ser capaz de compararla con la propia desde una perspectiva intercultural (Barros, 2005).

Aunque, en la actualidad, la enseñanza de la comunicación no verbal goza de respaldo institucional (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2006), parcialmente motivado por estudios que promovieron su inclusión en los programas formativos de lenguas extranjeras (Davis, 1976; Hudson, 1981; Muñoz y Avelló, 1991), algunos autores señalan la falta de tradición en investigación sobre la materia (Cestero, 1999 y 2007), producto de la dificultad que entraña la interpretación de lo no verbal. Sin embargo, también se observa un creciente interés por su estudio, a partir de diferentes trabajos que atienden a los aspectos conversacionales, pragmáticos, semióticos y sociolingüísticos implicados en la comunicación no verbal y que promueven su tratamiento interdisciplinar (Cestero 2014 y 2017; Knapp, 1982; Pike, 1972; Poyatos, 1994 y 2002).

Una aproximación al análisis de los manuales didácticos de ELE (Dago, 2008; Fernández-Conde, 2004) permite reconocer la presencia de algunos aspectos de la comunicación no verbal integrados entre los contenidos socioculturales de la lengua meta, que tratan de fomentar la reflexión, por parte del aprendiz, entre su cultura y la extranjera; sin embargo, siguen sin considerarse suficientes para su correcta adquisición, puesto que no abarcan los sistemas de comunicación no verbal en su totalidad ni desde la amplitud que requieren, y reducen su tratamiento a situaciones de negociación o de saludo, a tipos de distancia y al contraste entre referencias temporales.

Junto a las propuestas didácticas más tradicionales, que recurren a imágenes e ilustraciones de algunos aspectos relativos a la quinésica (Corpas et al.,

2013; Moreno et al., 2002; Muñoz, 2008), conviven otras que explotan el contenido multimodal que ofrecen las tecnologías, como recursos audiovisuales o plataformas de interacción social (Martínez, 2013). En la era digital, no pueden obviarse las ventajas de las tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Vázquez-Cano y Martín-Monje, 2014), especialmente en el caso de la comunicación no verbal (Méndez, 2019). La sociedad actual demanda metodologías de enseñanza-aprendizaje que satisfagan el conectivismo (*vid.* Siemens, 2005), la formación a distancia y los nuevos espacios virtuales de formación. Los planes de estudio deben garantizar la formación de individuos digitalmente competentes, en tanto que la digital se concibe, hoy en día, como una competencia básica del ciudadano (INTEF, 2017; UNESCO, 2016).

En este contexto, surgen nuevas propuestas sobre comunicación no verbal que promueven un modelo de aprendizaje por Internet, como las WebQuests (Méndez, 2016 y 2019), cuya principal ventaja es que permiten conjugar e hipervincular gran variedad de recursos en diferentes formatos (audio, vídeo, texto...) y estructurar los contenidos, a modo de programa formativo, en torno a aspectos teóricos, prácticos y de evaluación. Además, favorecen la relación entre los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes y los nuevos, así como la conexión entre sus diferentes lenguas y la lengua meta (Chauvel et al., 2011), en aras de alcanzar un aprendizaje significativo (Méndez, 2016: 7). Hoy en día, las herramientas tecnológicas con las que crear una WebQuest están al alcance de cualquier docente con una competencia digital media; algunas de las más habituales para su armado son los blogs, los editores HTML o los programas de *software* como eXeLearning (Holgado y Gisbert, 2009; INTEC, 2024).

En definitiva, como podemos extraer de la revisión bibliográfica realizada, la didáctica de la comunicación no verbal en lenguas extranjeras, y particularmente en español, ha ido ganando espacio en propuestas didácticas e investigaciones que se adaptan progresivamente a los nuevos retos educativos y que, poco a poco, van llegando las lagunas existentes en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

2. OBJETIVOS

Dados los beneficios que la literatura científica destaca en el empleo de la WebQuest como herramienta didáctica, nos proponemos, en este trabajo,

el objetivo general de ilustrar el diseño y armado de una unidad de refuerzo sobre comunicación no verbal en español con la aplicación eXeLearning. Como objetivos específicos, trataremos de mostrar las prestaciones de eXeLearning no solo para la creación de recursos didácticos, sino también para su estructuración y organización, de modo que se cumplan los principios de los modelos de diseño instruccional para la elaboración de programas formativos, así como sus utilidades para incrustar e hipervincular contenido interactivo gracias a los distintos tipos de *iDevices* que proporciona la herramienta y que resultan especialmente ventajosos en la enseñanza de la comunicación no verbal.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida para la elaboración de este trabajo responde al modelo para el diseño instruccional ADDIE, que consta de las cinco fases que dan lugar al acrónimo: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Se trata de un marco de trabajo que goza de tradición en el ámbito del *e-learning* y que es comúnmente empleado para guiar el desarrollo de programas de formación efectivos (*vid.* Dick y Carey, 2004; Morrison, 2010), entre los que se incluyen las WebQuests (Dodge, 2002).

Dado que la propuesta que presentamos todavía no ha sido puesta en práctica, de las cinco fases de las que consta el modelo ADDIE, mostramos en este capítulo solo las tres primeras, relativas al análisis del contexto, el diseño y el desarrollo del programa, y relegamos las dos últimas (implementación y evaluación) a futuras líneas de investigación que nos permitan obtener resultados empíricos con los que determinar su eficacia.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos, en este apartado, la descripción detallada de las tres fases que han dado lugar a la creación del programa formativo sobre comunicación no verbal en español: (i) la de análisis, que consiste en examinar el perfil del alumnado al que se destina el programa formativo, (ii) la de diseño, centrada en la estructura, el formato y los contenidos del programa en función del análisis previo, y (iii) la de desarrollo, esto es, el armado de la WebQuest.

4.1. Análisis

El programa sobre comunicación no verbal que presentamos se ha concebido como una unidad didáctica de refuerzo destinada a aprendices de español que ya tengan unos conocimientos previos sobre la materia. Aunque no se adscribe a un nivel de lengua concreto, por los contenidos trabajados, sería aplicable en los niveles intermedio y avanzado, más específicamente, B2 y C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

A priori se dirige a estudiantes adultos digitalmente competentes, que disponen de los medios tecnológicos necesarios y tienen capacidad para utilizarlos, de forma autónoma, como medio de aprendizaje. Dadas las posibilidades que ofrece el soporte de eXeLearning, el programa puede emplearse tanto en la enseñanza presencial o semipresencial como en la formación a distancia. Asimismo, el programa podría ser guiado por un formador o seguirse de forma autodidacta.

En definitiva, se trata de una propuesta versátil que permite añadir, eliminar, sustituir o modificar contenidos, recursos y medios de evaluación, de modo que pueda aplicarse a diferentes modalidades de enseñanza, perfiles de alumnado o niveles de lengua. Además, la posibilidad de usar eXeLearning como herramienta *off line* permite ejecutar y seguir el programa sin conexión a internet, por lo que resultaría accesible aun en contextos de escasa o nula conectividad, reduciendo, así, la brecha digital entre los potenciales usuarios.

4.2. Diseño

Con el diseño del programa se pretende que los aprendices alcancen un aprendizaje significativo, por lo que hemos tratado de relacionar intencionadamente sus conocimientos previos con la información nueva, así como de secuenciar consecuentemente los contenidos (Méndez, 2016), que siempre deben seguir una correcta organización lógica, cronológica o epistemológica (Ausubel, 1968).

Por su estructuración, entendemos que la WebQuest, como recurso didáctico, responde al cumplimiento de estos principios, si atendemos a los componentes que, de acuerdo con Dodge (1995) o Hernández (2008), debe presentar: (i) introducción (presentación se contextualización del tema), (ii) tarea (explicación del producto final que debe elaborar el aprendiente), (iii) proceso (propuesta de actividades o pasos intermedios para elaborar el producto final), (iv) recursos (material complementario para realizar el proceso),

(v) evaluación (criterios de valoración) y (vi) guía didáctica (especificación de objetivos, contenidos y nivel al que va dirigida).

Siguiendo esta organización de contenidos, el programa diseñado consta de una introducción general, donde se presenta el tema y se propone una actividad inicial para activar los conocimientos previos de los estudiantes, y cuatro bloques, uno por cada tipo de comunicación no verbal: paralingüística, quinésica, proxémica y cronémica. Cada bloque temático consta de una breve introducción teórica, que sirve de contextualización, y dos secciones: una destinada a la realización de una actividad de comprensión y otra a una actividad de producción.

Aunque cada bloque se centra en un aspecto de la comunicación no verbal, los contenidos no se tratan de forma aislada, sino que se retoman, en cada nuevo bloque, los trabajados en los anteriores, tratando de favorecer un aprendizaje continuo y progresivo, conducente a una evaluación del mismo tipo. En este mismo sentido, se incluye, como actividad final, una prueba de mediación en la que están implicadas todas las destrezas comunicativas y contenidos reforzados a lo largo de la unidad, junto a la rúbrica de corrección que será empleada para su evaluación.

Para dar soporte al programa diseñado, hemos optado por la plataforma eXeLearning (*vid.* Cubero, 2008; Meza et al., 2019), accesible en <https://exelearning.net/>, por varias razones que trataremos de explicar sintéticamente. En primer lugar, se trata de un programa de software libre y código abierto que permite elaborar recursos didácticos y exportarlos en diferentes formatos (IMS, SCORM 1.2, SCORM 2004, ePub3 o HTML5) o como páginas web navegables. En segundo lugar, permite catalogar los contenidos con distintos modelos de metadatos (Dublin Core, LOM y LOM-ES) y está disponible para los sistemas operativos GNU/Linux, Microsoft Windows y Apple. En tercer lugar, se adscribe a las denominadas “herramientas de autor” (*vid.* Murray, 2003), esto es, aquellas cuyo manejo no requiere de formación específica por parte del docente, ya que ofrecen plantillas preestablecidas para la creación de múltiples y variados recursos didácticos multimedia, lo que la convierte en una herramienta especialmente sencilla e intuitiva. Por último, eXeLearning tiene una ventaja añadida para la didáctica de lenguas, ya que permite integrar diferentes contenidos multimedia y en diferentes formatos (como vídeos, audios, páginas web o recursos disponibles en otras plataformas) con

los que proporcionar a los aprendices múltiples productos lingüísticos y paralingüísticos multimodales. En este sentido, los materiales creados con eXeLearning pueden resultar altamente enriquecedores en la didáctica de la comunicación no verbal, al permitir abarcar todos los aspectos relativos a la misma mediante la integración de diferentes recursos multimedia en una única herramienta.

Para el armado del programa, hemos empleado la versión de 2020 (2.5) para MacOS, que cuenta con 18 *iDevices* que pueden englobarse en cuatro tipos: (i) de contenido textual (texto libre, entre otros), (ii) de contenido no textual (imágenes, sitios web, redes sociales, etc.), (iii) de contenido interactivo (cuestionarios, preguntas de rellenar huecos, etc.) y (iv) de contenido no interactivo (actividades de lectura, casos prácticos, etc.). Las prestaciones de eXeLearning no solo nos permiten conjugar distintos tipos de contenido para la elaboración de materiales didácticos teórico-prácticos, sino que también se facilita su organización a través de un apartado específico para la catalogación de materiales y publicaciones. Además, podemos crear, desde la página de inicio, el mapa de contenidos que da lugar a la estructura de la WebQuest y que sirve de guía para los estudiantes.

En definitiva, y como trataremos de ilustrar en el apartado siguiente, las prestaciones de eXeLearning se ajustan de manera idónea a los principios generales que deben regir la estructuración de WebQuests y a las particularidades que exige la creación de un programa instruccional sobre comunicación no verbal.

4.3. Desarrollo

En el desarrollo del programa se han tratado de explotar al máximo las posibilidades que ofrece eXeLearning, de modo que se han incluido contenidos de los cuatro tipos a los que aludíamos en el apartado anterior: interactivo, no interactivo, textual y no textual, tanto en las secciones de contenido teórico, como en las prácticas. Además, se aportan recursos hipervinculados como *input* de algunas actividades y se propone el uso externo de otros para la ejecución de algunas actividades o para compartir los resultados; en otras palabras: no todas las actividades del programa se resuelven en la plataforma de eXeLearning, sino que, como desglosaremos a lo largo de este apartado, algunas pruebas de producción deben ser realizadas con otras aplicaciones, como Genial.ly o Scratch, y compartidas a través de plataformas

como YouTube, mediante un canal previamente creado y habilitado para los estudiantes. Así, no solo se ofrece contenido, hipervinculado o incrustado, en diferentes formatos, sino que los estudiantes tienen que hacer sus propias contribuciones a través del uso de diferentes recursos que ofrece la red y el intercambio de resultados, lo que favorece la interconectividad y el diálogo entre usuarios, fomenta el trabajo telecolaborativo y contribuye a un mayor desarrollo de la competencia digital y comunicativa de los aprendices en contextos reales.

De acuerdo con el diseño esquematizado en el apartado anterior, desde la página de inicio del programa, se ofrece el menú de navegación (Figura 50), con la ordenación de contenidos que le permite al usuario transitar de unos a otros y que, además, le sirve como guía. Esta sección se mantiene fija en la parte izquierda de la pantalla, agilizando la navegación.

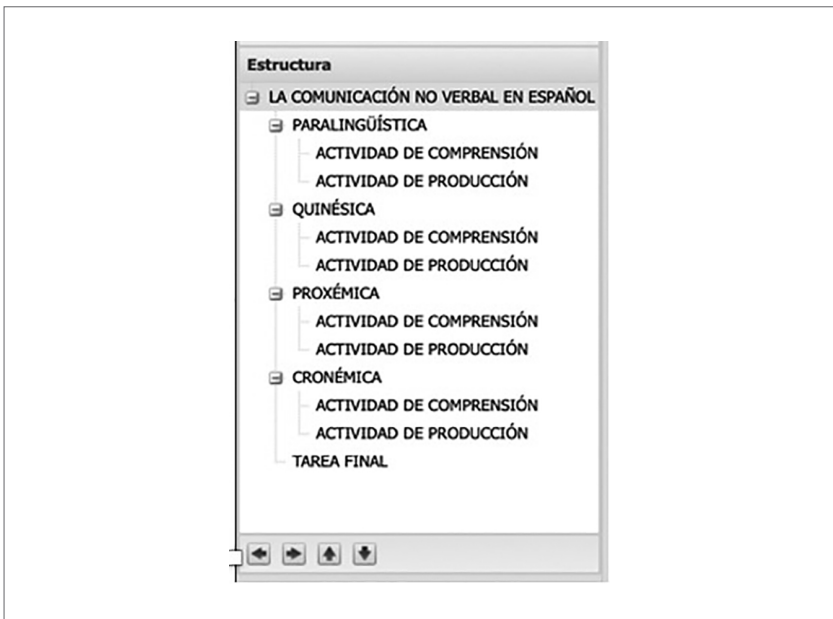


Figura 50. Mapa de navegación.

Fuente: elaboración propia.

La estructuración de los contenidos (Figura 50) parte de un apartado general (*La comunicación no verbal en español*) y se desglosa en cuatro subapartados o bloques temáticos (*Paralingüística, Quínésica, Proxémica y Cronémica*) conducentes a la consecución de una tarea final.

El apartado general (Figura 51) contiene la presentación del programa formativo, una breve introducción teórica al tema y un enlace a una actividad inicial de reflexión para refrescar los conocimientos previos de los estudiantes sobre comunicación no verbal en la cultura española.

The screenshot shows a user interface for the course 'LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ESPAÑOL'. It features a list of sections:

- Presentación**: This section contains text explaining the course's design for teaching non-verbal communication at the CI level of Spanish as a Foreign Language. It mentions the use of digital technologies and the development of linguistic and digital competencies. The author is identified as Noelia Estévez Rionegro.
- Introducción a la Comunicación No Verbal**: This section provides a theoretical overview of non-verbal communication, defining it as signs that accompany conversation and classifying them into paralinguistic, kinesthetic, proxemic, and chronemic. It also mentions that the course will be divided into four blocks.
- Actividad inicial**: A link to an initial activity for reflection.

Figura 51. Apariencia de la sección general de presentación e introducción.

Fuente: elaboración propia.

Cada bloque temático se organiza del mismo modo: una breve definición teórica del aspecto de la comunicación no verbal correspondiente, una actividad de comprensión y una actividad de producción (Figura 52).

PROXÉMICA

Proxémica

La proxémica se relaciona con el comportamiento ambiental y cultural, es decir, con determinadas costumbres propias de una comunidad. Por ejemplo, la distancia espacial entre los hablantes varía si comparamos a los españoles (menor distancia) con los japoneses (mayor distancia).

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN

Cuestión de distancias

En este vídeo podrás observar las distancias que son razonables en la cultura española en función del grado de confianza o del contexto. Fíjate bien en los miramientos y visualízalos: tantas veces como estimes oportuno hasta tu correcta comprensión.

Ver en YouTube

Cuestionario sobre proxémica

Responde al siguiente cuestionario sobre el vídeo anterior. Solo tienes que elegir entre verdadero o falso. ¡Adelante!

- ¿Es común abrazar a una persona desconocida?
- ¿Es normal hablar con tu pareja a 9 metros de distancia?
- ¿Puedes acercarte y besar a tu pareja en público?

ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN

¿Sabes mantener las distancias?

Con la siguiente actividad, no solo podrás a prueba vuestros conocimientos en proxémica, sino también vuestros habilidades informáticas, ya que trabajáis con la herramienta de programación Scratch, que permite crear avatares en movimiento espacial (entre otras utilidades), cosa el programador que llevas dentro!

Práctica con Scratch

Con la herramienta Scratch (disponible en <https://scratch.mit.edu/>) debes crear dos avatares y disponerlos en el espacio, con la distancia esperable en la cultura española, en función de las siguientes situaciones:

- Dos amigos que hace tiempo que no se ven y se encuentran por la calle.
- Un jefe y un empleado que se llevan bien y se encuentran por la calle.
- Dos desconocidos que se tropiezan en la calle.

No olvides compartir el enlace a tu práctica con tus compañeros.

Figura 52. Apariencia del contenido de un bloque temático completo.

Fuente: elaboración propia.

En todos los bloques, la definición teórica se elabora con contenido no interactivo de texto libre. Sin embargo, las secciones dedicadas a las actividades de comprensión y producción conjugan diferentes tipos de contenidos mucho más variados. Así, todas las actividades de comprensión parten de un material incrustado en formato vídeo (Figura 52) o en formato .pdf descargable (Figura 53) a modo de *input*.

A partir de las lecturas o visionado de estos materiales, se introducen las preguntas con contenido interactivo y en diferentes formatos, aunque todas requieren respuestas cerradas: de verdadero/falso (Figura 52), de escoger entre varias opciones en un mapa interactivo (Figura 54) o de rellenar huecos con las palabras correctas (Figura 55).

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN

 Dime cómo gesticalas y te diré de dónde eres


En el texto "10 gestos con diferentes significados en otros países" encontraréis interesantes datos y curiosidades sobre los distintos significados que reciben algunos gestos en diferentes países. Su lectura os permitirá resolver la siguiente actividad.

 10 gestos con diferentes significados en otros países

Lee el texto tantas veces como necesites hasta haberlo comprendido.

- [10 gestos con diferentes significados en otros países.pdf \(Ventana nueva\)](#)

Figura 53. Ejemplo de contenidos incrustados en una actividad de comprensión.
Fuente: elaboración propia.

 ¿Cuánto sabes sobre la química en el mundo?

Pulsa sobre las áreas o iconos activos de la imagen para acceder al cuestionario sobre la lectura *10 gestos con diferentes significados en otros países*.

Mapamundi Político

Selecciona las opciones correctas y pulsa sobre el botón "Responder".

¿En cuál de estos países hacen una V con los dedos es símbolo de victoria?

Estados Unidos	Nueva Zelanda
Hlanda	Reino Unido

Figura 54. Ejemplo de actividad de comprensión con contenido interactivo para escoger la opción correcta.
Fuente: elaboración propia.

Palabras clave

Lee las oraciones que aparecen abajo y completa las palabras que faltan con la información que has extraído del vídeo.

1. La cronémica es la disciplina que estudia la información transmitida a partir de factores _____ .
2. Hay tres tipos de cronemias: _____ , _____ e _____ .
3. Aquellas culturas en las que el tiempo tiene gran importancia se denominan _____ .
4. En las culturas _____ el tiempo solo tiene un valor orientativo.
5. El experto que ha establecido la distinción entre las culturas anteriores se llama _____ .

Averiguar la puntuación Mostrar retroalimentación Mostrar/Eliminar las respuestas

Figura 55. Ejemplo de actividad de comprensión con contenido interactivo para rellenar huecos.

Fuente: elaboración propia.

Como ventaja del contenido interactivo, en todos los casos, los usuarios reciben una retroalimentación inmediata al completar las actividades, de modo que conocen sus aciertos y sus errores, así como la corrección de los ejercicios. Esto no solo agiliza la evaluación, sino que incide en el desarrollo de la autonomía del usuario y favorece el autodidactismo.

Con respecto a las actividades de producción, como se adelantaba al inicio del apartado, requieren el empleo de otras aplicaciones como soporte, cuyas versiones en línea permiten a los usuarios compartir fácilmente sus producciones. Uno de los recursos es Scratch (Figura 52), un lenguaje de programación por bloques, sencillo e intuitivo, con el que es cada vez más común introducir el lenguaje de programación en el aula, en diferentes niveles educativos y con diversos perfiles de alumnado (Conde et al., 2020; Maloney *et al.*, 2010). Se accede a él a través del enlace <https://scratch.mit.edu/>, donde se pueden crear y compartir distintos tipos de proyectos. Otro recurso es Genial.ly (Figura 56), una aplicación para la creación de presentaciones interactivas y multimedia que pueden ser publicadas en la propia web (<https://auth.genial.ly/es>) o compartidas en redes sociales (Vázquez-Cano y Martín-Monje, 2014).

ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN ☰ Menú

Contrasta y compara -

Para la próxima actividad, deberéis hacer una pequeña labor de investigación y buscar información sobre la cronémica en culturas diferentes a la española. Debéis fijaros, especialmente, en las principales diferencias que se dan en los distintos contextos comunicativos.

Mural digital -

Escoge alguna de las culturas sobre las que hayas investigado y elabora un mural informativo con la herramienta Genially (disponible en <https://app.genial.ly/>), en el que contrastes la cronémica propia de esa cultura con la de la cultura española, destacando gráficamente sus principales diferencias. Puedes emplear texto, imágenes e iconos para completar el mural. Recuerda compartir el enlace con tus compañeros para que todos puedan visualizar el resultado.

Figura 56. Ejemplo de actividad de producción con Genial.ly.

Fuente: elaboración propia.

Precisamente con la finalidad de compartir los resultados de las actividades de producción, se propone el uso de redes sociales como X (antes Twitter), para la difusión de contenidos en imagen (Figura 57), o canales de YouTube, para contenidos en formato audiovisual (Figura 58), cuyos beneficios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han sido destacados por autores como Vázquez-Cano y Martín-Monje (2014).

En estos dos casos concretos, en los que los aprendices deben elaborar un producto en imagen o en vídeo, no se emplean elementos multimedia ni interactivos, sino que se busca un producto artesano grabado o fotografiado. En este caso, no se potencia tanto la competencia digital en la elaboración de la actividad como en su posterior difusión en la red, donde se gustaría la interacción entre la comunidad de usuarios una vez se han compartido las producciones.

En definitiva, mediante diferentes estrategias y recursos, las actividades de comprensión y de producción de la sucesión de bloques temáticos conducen a la ejecución de la tarea final, en la que se recoge la esencia de todos los aspectos tratados a lo largo del programa sobre la comunicación no verbal en la cultura española. El contenido de la tarea final (Figura 58) se estructura en



Figura 57. Ejemplo de actividad de producción para compartir en X.
Fuente: elaboración propia.

tres elementos: la explicación de la finalidad de la actividad, las instrucciones y la rúbrica de evaluación que se empleará en la corrección y calificación de la tarea. De este modo, los aprendices conocen de antemano los criterios que regirán la evaluación.



Figura 58. Apariencia de los contenidos de la sección final.
Fuente: elaboración propia.

Como en otras ocasiones ya comentadas, el producto final de la última tarea será compartido en el canal de YouTube asociado al programa formativo, que se habrá creado previamente. La vinculación de las actividades a este tipo de plataformas no solo permite la interacción y el intercambio telecolaborativo entre los estudiantes o entre los estudiantes y los formadores, sino que también facilita el acceso a los materiales al docente para su evaluación. Asimismo, actúa como una forma de almacenaje de productos lingüísticos reales creados por aprendices, que permite conservarlos en el tiempo y puede acabar constituyendo un verdadero corpus de ejemplos, que resultaría muy útil como soporte empírico de investigaciones sobre la didáctica del español como lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos mostrado una breve panorámica del estado de la cuestión sobre la didáctica de la comunicación no verbal, que, si bien cuenta con respaldo institucional y está recogida en los documentos que rigen la enseñanza del español como lengua extranjera, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, su presencia en los manuales y materiales empleados para la docencia no termina de satisfacer todos los aspectos necesarios para su correcta adquisición. Además, los nuevos contextos de formación suponen una modificación global del modelo de enseñanza y demandan una verdadera renovación de las prácticas pedagógicas, que va más allá de la mera incorporación de las tecnologías a los modelos tradicionales (Area, 2007 y 2008). En este contexto, resulta necesaria la creación de materiales concebidos para una docencia apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación conducentes a lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes en las dos competencias implicadas: la comunicativa y la digital.

A priori, el recurso presentado en este trabajo, por todas las razones aducidas a lo largo del mismo, parece aunar los requisitos necesarios para dar consecución a estos objetivos, tanto por el modelo de diseño instruccional seguido, como por el carácter multimodal del contenido que admite el soporte escogido. Así, hemos comprobado la idoneidad del método ADDIE para el diseño de WebQuests y la adaptabilidad de eXeLearning para la creación y organización de los contenidos. Además, la variedad de tipos de recursos que

permite alojar la plataforma resulta especialmente útil en la elaboración de contenidos sobre comunicación no verbal, pues, dadas sus características, requiere precisamente tener que recurrir a muy diversas fuentes y formatos (imágenes, vídeos, iconos, textos, etc.) para dar cobertura a todas sus posibles manifestaciones.

Aunque hemos dado cumplimiento a los objetivos generales y específicos perseguidos en este trabajo (relativos a la ilustración de la consecución de las etapas de evaluación, diseño y desarrollo del programa), como se ha advertido desde el inicio, estas solo constituyen la primera fase de la investigación. Está todavía por determinar, por tanto, la efectividad del programa formativo a partir de los datos empíricos que se puedan obtener de su implementación y evaluación, esto es, de las dos etapas que completarían el método ADDIE y que constituyen la segunda fase, y futura línea de investigación, de nuestro trabajo. Pese a no estar en condiciones de avanzar los resultados que se podrían obtener de la última fase de la investigación, auguramos, al menos, una experiencia positiva, en tanto que consideramos demostrado (*vid. Blázquez et al., 2018; Budhwar, 2017; Marqués, 2012; Odorico, 2004*) que la enseñanza mediante tecnologías influye positivamente en el rendimiento de los estudiantes, fomenta su creatividad, potencia su capacidad para la resolución de problemas y los mantiene en un proceso de aprendizaje continuo y retroalimentativo, lo que comporta grandes beneficios en la adquisición de lenguas extranjeras.

6. REFERENCIAS

- Area, M. (2007). *Innovación docente e uso das novas tecnoloxías da información no ensino universitario*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Area, M. (2008). Internet na docencia universitaria: webs docentes e aulas virtuais. En: VV. AA., *Novos enfoques no ensino universitario* (pp. 73-106). Vigo: Universidade de Vigo.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barros, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En: Montoya, M. I., *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 9-29). Granada: Universidad de Granada.

- Blázquez, P. J., Orcos, L., Mainz, J. y Sáez, D. (2018). Propuesta metodológica para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la utilización de las impresoras 3D como recurso educativo en el aprendizaje basado en proyectos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 139-166. <https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n1.8>
- Budhwar, K. (2017). The role of technology in education. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 2(8), 55-57. <https://bit.ly/35n4Gbk>
- Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero, A. M. (2007). La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia. *Frecuencia L*, 34, 15–21.
- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150.
- Cestero, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En: Cestero, A. M. y Penadés, I., *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.
- Chauvel, V., Laborda, I y Hernández, C. (2011). La ELEquest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno. En: Hernández, C., Carrasco, A. y Álvarez, E., *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* (pp. 609-616). Valladolid: Centro Virtual Cervantes.
- Conde, R., Vega, M., y García, C. (2020). Analizando el auge de Scratch para la enseñanza de la programación. Revisión del conocimiento científico publicado en España. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 48, 7–32. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.001>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula internacional II. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Cubero, S. (2008). *Elaboración de contenidos con eXeLearning*. https://www.uv.es/websbd/espaitreball/formacio/manual_exe.pdf

- Dago, I. (2008). *La comunicación no verbal en el aula de E/LE: consideraciones y propuestas de aplicación didáctica*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Davis, C. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Dick, W., y Carey, L. (2004). *The Systematic Design of Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. San Diego: Portal Webquest. org. http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Dodge, B. (2002). *WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks*. San Diego: Portal Webquest.org. <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- Ellis, A. y Beattie, G. (1986). *Nonverbal Communication*. Indiana: The Bobbs-Merrill Company.
- Estévez-Rionegro, N. (2023). La didáctica de la comunicación no verbal en ELE. Breve revisión teórica. En: Bermúdez, M. y Macho, R. D. *Uso de razón: argumentos y ley a lo largo de la historia de la filosofía* (pp. 180-191). Madrid: Dykinson.
- Fernández-Conde, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. Memoria de Máster inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Girbau-Massana, M. D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, M. M. (2010). *La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE. Propuesta de actividades para el aula. Nivel A1 MCER*. Memoria Fin de Máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Hernández, M. P. (2008). Tareas significativas y recursos en internet. Webquest. *MarcoEle*, 9, 1-25. <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>
- Holgado, J. y Gisbert, M. (2009). Bricosoftware. Tools for the creation of learning environments. Exe-learning, webquest and Jclíc. En: Bastiaens, T., Dron, J. y Xin, C. *Proceedings of E-Learn 2009-World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 383-387). Vancouver, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hudson, R. (1981). Some issues on which linguists can agree. *Journal of Linguistics*, 17, 333-344.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- INTEC=Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (2024). *Tutorial de exlearning. Programa que permite crear páginas web en base XHTML, sin necesidad de saber programar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- INTEF=Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B. y Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. *ACM Transactions Computing Education*, 10(4), 1-15. <https://doi.org/10.1145/1868358.1868363>
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1), 2-15. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Martínez, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 1-13. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/346>
- Méndez, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 20, 1-14.
- Méndez, B. (2019). Las webquest como recurso para la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE. *Tonos Digital*, 36(1), 1-23.
- Meza, J. M., De la Rosa, A., González, E. (2019). Uso de eXelearning para el desarrollo de materiales educativos que promueven el aprendizaje autorregulado. En: Miranda, A. *Prácticas abiertas*. México: Educación, Cultura y Software Libre. <https://edusol.info/sites/default/files/2020-05/Uso%20de%20eXelearning.pdf>
- Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2002). *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid: SGEL.
- Morrison, Gary R. (2010). *Designing Effective Instruction*. New York: John Wiley & Sons.

- Muñoz, A. y Avelló, J. (1991). La comunicación no verbal. En: Martín, M. y Siguán, M. *Comunicación y lenguaje. Tratado de Psicología General*, (v. 6. pp. 321-348). Madrid: Alhambra Longman.
- Muñoz, J. J. (2008). *Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE*. Memoria de Máster inédita. Madrid: Universidad Nebrija. <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamastr/2-semester/munoz-1.html>
- Murray, T. (2003). *Authoring Tools for Advanced Technology Learning Environments*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. <http://www.tommurray.us/atoolsbook/>
- Odorico, A. (2004). Marco teórico para una robótica pedagógica. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 34-46.
- Pike, K. L. (1972). *Phonetics: a critical analysis of phonetic theory and a technique for the practical description of sounds*. Michigan: Ann Arbor University Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication Across Disciplines*. Amsterdam/ Filadelfia: Jonh Benjamins.
- Ruesch, J. y Kees, W. (1956). *Nonverbal Communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations*. Simi Valley: University of California Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10), 3-9. http://www.itdl.org/journal/jan_05/jan_05.pdf
- UNESCO (2016). *Competencias y estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vázquez-Cano, E. y Martín-Monje, E. (2014). *Nuevas tendencias para la elaboración y edición de materiales audiovisuales en la enseñanza de lenguas*. Madrid: McGraw-Hill.
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacionnoverbal.htm

Las funciones comunicativas en ELE: de los libros de texto a los corpus con anotación pragmática

María Sampedro Mella y Ana Rodríguez Domínguez†*

RESUMEN:

Los recursos pedagógicos más utilizados actualmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras son los libros de texto. Para conocer mejor la información lingüística y discursiva que contienen, así como el procedimiento didáctico en el que se basan, en este capítulo se examinan las funciones comunicativas de saludar, presentar(se) y aconsejar en nueve manuales de ELE de niveles A1, A2 y B1. Se incluye, asimismo, una propuesta didáctica para la enseñanza de estas tres funciones en ELE, fundamentada en dos corpus orales con anotación pragmática: ESLORA y C-Or-DiAL. Los objetivos de este capítulo son, por una parte, aproximarnos a la enseñanza de las funciones comunicativas en el aula de ELE a través de los manuales de enseñanza y, por otra, destacar el potencial de los corpus lingüísticos como herramientas didácticas.

Palabras clave: manuales de enseñanza; funciones comunicativas; corpus; lingüística de corpus aplicada; ELE

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *El corpus ESLORA de español oral: enriquecimiento, análisis lingüístico y aplicaciones* (PID2020-118133GB-I00-P), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Las autoras forman parte del GI Gramática del español de la USC, beneficiario de una ayuda para Consolidación e estructuración de Grupos con Potencial de Crecimiento 2024 de la Xunta de Galicia (ED431B 2024/06).

* Universidade de Santiago de Compostela – Université catholique de Louvain
maria.sampedro@uclouvain.be
<https://orcid.org/0000-0002-7039-1954>

† Universidade de Santiago de Compostela – IES Armando Cotarelo Valledor
anarodriguezdominguez@edu.xunta.gal
<https://orcid.org/0009-0005-8789-3036>

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La transición de los métodos tradicionales al enfoque comunicativo por tareas, junto con el desarrollo de las disciplinas de la lingüística de la comunicación (sociolingüística, pragmática, análisis de la conversación, etc.), supuso una renovación en la manera de comprender y estudiar las lenguas y, por tanto, en su didáctica. La concepción de la lengua como sistema se ha visto desplazada por la importancia del uso lingüístico, múltiple y variable, según el contexto; y la conversación, con sus componentes vocales y no verbales, ha relegado al texto escrito como objeto central de estudio y enseñanza. En la didáctica, estos cambios se han reflejado en la necesidad de familiarizar al aprendiz de L2 con el uso real de la lengua meta y de anteponer la competencia comunicativa a las exigencias del código: “Communicative competence is viewed as mastery of functions needed for communication across a wide range of situations. Vocabulary and grammar are then chosen according to the functions being taught” (Richards, 2006, p. 11). En la investigación, este cambio de paradigma ha implicado trabajar con datos lingüísticos reales, reemplazando los tradicionales ejemplos literarios o inventados. Esto ha exigido recopilar y sistematizar grandes cantidades de muestras para el estudio de las lenguas, lo que ha favorecido la creación de corpus lingüísticos y el desarrollo de la lingüística de corpus como disciplina.

En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) en Europa, en los últimos veinte años, tanto los entornos educativos como los libros de texto se han adecuado a las exigencias del enfoque comunicativo por tareas, de acuerdo con los planteamientos de las guías de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras: el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Ahora bien, cabe preguntarse, por una parte, hasta qué punto los libros de texto se han adaptado a este enfoque y cómo afrontan la enseñanza de las funciones comunicativas. Por otra parte, dado que la investigación y la didáctica de las lenguas han seguido caminos paralelos en su trayectoria, ¿podrían emplear instrumentos comunes de trabajo, como corpus lingüísticos? Con la intención de responder a estas cuestiones, en este capítulo se examina el tratamiento de una selección de funciones comunicativas (saludos, presentaciones y consejos) en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y en nueve manuales de enseñanza de ELE, y se presenta un acercamiento didáctico a estas funciones, a partir de dos corpus orales con anotación pragmática. Los objetivos son

mostrar la información contenida y el procedimiento didáctico utilizado por los libros de texto, y destacar el potencial de los corpus lingüísticos como herramientas válidas para la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. ¿LIBROS DE TEXTO O CORPUS LINGÜÍSTICOS?

En el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, generalmente se identifican tres tipos de recursos pedagógicos (Gray, 2016): 1) los *materiales publicados*, incluyendo libros de texto tradicionales y digitales, con y sin aplicaciones o contenidos en línea; cuadernillos, lecturas guiadas, diccionarios, glosarios, etc.; 2) los *materiales auténticos*, como periódicos, revistas, películas, series, canciones y, en definitiva, cualquier material que no haya sido concebido originariamente con un fin didáctico, pero que pueda ser empleado en el aula de L2; 3) los *materiales creados por el docente* (*teacher-made materials*), que abarcan una amplia gama de recursos y contenidos digitales o analógicos (textos, actividades, imágenes, presentaciones, etc.).

En la actualidad, los materiales más utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras son los libros de texto (Gray, 2016), que desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de un idioma, ya que no solo ofrecen una fuente de *input* escrito e información lingüística esenciales para los estudiantes, sino que facilitan la estructuración de los contenidos y ofrecen pautas didácticas para su introducción en el aula (Garton y Graves, 2014; Guerretaz y Johnston, 2013; Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella, 2017). En el ámbito de ELE, como han comprobado algunos estudios, son numerosos los libros de texto que, a pesar de estar adaptados al enfoque comunicativo por tareas y a los descriptores del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006), anteponen los contenidos gramaticales a los comunicativos. Así, apenas recogen información sobre cuestiones culturales, no incorporan modelos lingüísticos reales e incluyen marcas de registro imprecisas y simplistas (cf. Bani y Nevado, 2004; Bartol Martín, 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019; entre otros).

Existen otros recursos, como los corpus lingüísticos, que pueden ser utilizados con gran aprovechamiento para la introducción didáctica de contenidos lingüísticos y discursivos, de manera complementaria a los libros de texto. Los corpus se definen como “collection[s] of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research”

(Sinclair, 2005 p. 16). El empleo de corpus se ha generalizado en las últimas décadas como base empírica para la investigación lingüística. Sin embargo, apenas son utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el ámbito de ELE; las razones parecen obedecer al escepticismo de los docentes sobre su eficacia y sus posibilidades pedagógicas, y a la falta de conocimientos técnicos en su manejo (Ballester de Celis y Sampedro Mella, 2021; Gilquin y Granger 2010).

A la hora de seleccionar un corpus para su explotación, es necesario tener en cuenta su tipología: corpus sincrónicos o diacrónicos; orales, escritos o audiovisuales; generales o especializados, etc. (véanse las clasificaciones en Torruella y Llisteri, 1999). También es importante atender a la codificación que presenta, *i.e.*, la disposición del contenido intratextual y extratextual, y su sistema de anotación, es decir, la información lingüística incorporada al material. El sistema de anotación predominante en los corpus del español y otras lenguas (inglés, francés, portugués, gallego, etc.) es el morfosintáctico, que permite buscar y recuperar automáticamente fenómenos gramaticales diversos, como lemas, clases de palabras, elementos gramaticales, etc., o unidades más complejas, como frases u oraciones, a través de una interfaz de búsquedas. Este tipo de anotación resulta de utilidad para llevar a cabo investigaciones léxicas o gramaticales, y para la introducción de contenidos de este tipo en un contexto pedagógico (véase como muestra en ELE, Abad Castelló, 2019; Ballester de Celis y Sampedro Mella, 2021; Marcos Miguel, 2020).

Por otra parte, un reducido número de corpus orales del español están enriquecidos con sistemas de anotación pragmática de actos de habla: el Corpus Oral Didáctico Lingüísticamente Anotado (C-Or-DiAL), que permite recuperar funciones comunicativas diversas; el Corpus Español Multimodal de Actos de Habla (COREMAH), que incluye muestras de *role-play* de hablantes nativos y aprendices de español; el Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages (C-ORAL-ROM), que contiene conversaciones espontáneas transcritas con alineamiento texto-voz en español, francés, italiano y portugués; y el Corpus para el Estudio del Español Oral (ESLORA), que también presenta alineamiento texto-voz y dispone de un doble sistema de anotación (morfosintáctica y pragmática). Estos corpus permiten seleccionar y filtrar los actos de habla según su tipología y/o recuperarlos de forma automática a través de un buscador.

En el ámbito de ELE, la posibilidad de contar con corpus orales con anotación pragmática brinda nuevas perspectivas para la enseñanza de la lengua en uso. Para el profesorado, este tipo de herramientas resulta de utilidad para obtener muestras lingüísticas representativas y genuinas con las que proporcionar ejemplos de uso o diseñar actividades, mediante simples búsquedas. Para los estudiantes, según las bases del *Data-Driven Learning* (Leech, 1997), o *Aprendizaje basado en datos*, el acceso a estos corpus permite conocer nuevos usos, examinar los datos en su contexto de producción natural, adentrarse en la lengua meta y trabajar de manera autónoma, favoreciendo el aprendizaje inductivo y por descubrimiento.

Con el fin de mostrar el potencial de los corpus con anotación pragmática en la enseñanza de ELE, presentamos un acercamiento didáctico a las funciones comunicativas de saludar, presentar(se) y aconsejar. Para comprender cómo se introducen habitualmente en el ámbito de ELE y el tipo de información lingüística y discursiva que llevan asociada, primero se describe brevemente el papel que el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) atribuye a estas tres funciones, *i.e.*, en qué niveles se enseñan y qué exponentes lingüísticos se incluyen en cada nivel (§3.1.). A continuación, se presenta una revisión de estas funciones en nueve manuales de ELE (§3.2.). Seguidamente, se incluye una propuesta didáctica para su enseñanza, fundamentada en dos corpus con anotación pragmática: ESLORA (§4.1.) y C-Or-DiAL (§4.2.). El capítulo se cierra con unas reflexiones finales (§5.).

3. LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS SALUDAR, PRESENTAR(SE) Y ACONSEJAR

3.1. Análisis del *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)*

El *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) dispone los contenidos en forma de funciones comunicativas que se llevan a cabo mediante distintos componentes lingüísticos y discursivos (gramática, nociones, estrategias pragmáticas, comportamientos socioculturales, etc.), y los organiza según los niveles establecidos en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001). El saludo, por ejemplo, es un acto expresivo que se realiza mediante fórmulas rutinarias; el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) lo incluye en los apartados §5.1, §5.2 y §5.3 de la sección 5, “Relacionarse

socialmente”. El nivel A1 contiene las fórmulas *hola, buenos días/tardes/noches*; y el A2 algunas fórmulas interrogativas corteses: *Hola, ¿qué tal?* y *Hola, ¿cómo estás?* En el B1 encontramos una combinación de estas interrogativas (¿*Qué tal?*, ¿*Cómo estás?*) con fórmulas propias de la lengua formal escrita (algunas de ellas en desuso): *Señora/Señor + apellido, Muy Sr. mío, Señores, Estimado + nombre de pila/Sr. + apellido*. Con respecto a las respuestas, en el nivel A1 aparece una repetición de los mismos saludos y en el A2 algunas posibles contestaciones positivas a las preguntas de saludo: *(Muy) bien, gracias, ¿y tú/usted?* *(Muy) bien. Y tú, ¿qué tal?* *(Muy) bien*. En el nivel B1 se introducen otras respuestas menos positivas: *Bien, gracias, como siempre, ¿y tú?*; *(Bueno,) regular. ¿Y tú?*; *(Bueno,) así, así*, etc. No se tiene en cuenta que, por tratarse de preguntas de cortesía, en su mayoría fosilizadas, generalmente no esperan una respuesta (cf. Rodríguez Domínguez y Sampedro Mella, 2024).

En relación con las presentaciones, aparecen divididas entre formales e informales en las secciones §5.4 y §5.5 (Instituto Cervantes, 2006). El nivel A1 contiene presentaciones más sencillas, como *Este es + nombre de pila*, y saludo + *Soy/Me llamo + nombre de pila + profesión*, y algunas respuestas, tales como *Encantado; Hola; Hola, ¿qué tal?* En el nivel A2, encontramos presentaciones orientadas al interlocutor, como *Te presento a (+ mi hermano/amigo...)* + nombre de pila o *Le presento a + apellido (+ cargo)*, con las respuestas *Hola, Encantado* y *Mucho gusto*. Estas presentaciones orientadas al interlocutor se amplían en el nivel B1 con enunciados más elaborados, como *Ven que te presente. (Mira) este es + nombre de pila* o *Me gustaría/Quisiera presentarle a...*

En cuanto a la función de aconsejar, se introduce en la sección §4.18 del nivel A2, con formas verbales en imperativo y presente de indicativo en diferentes estructuras (*puedes, tienes que, hay que, es necesario/importante/conveniente + infinitivo*), y con el uso de la interrogativa *¿por qué no...?* El nivel B1 contiene un mayor número de construcciones con verbos en distintos tiempos y modos: imperativo (en forma afirmativa y negativa), presente de indicativo (*debes + infinitivo*), condicional simple (*podrías, tendrías que, deberías + infinitivo; yo que tú/yo en tu lugar + condicional*) y otras formas subordinadas más complejas, que se construyen con infinitivo o presente de subjuntivo: *lo mejor es/sería, te aconsejo/recomiendo, intenta, es necesario/importante/conveniente + que*.

3.2. Análisis de manuales de ELE

En este estudio, se han examinado las funciones correspondientes a saludar, presentar(se) y aconsejar en una selección de nueve libros de texto de ELE de A1, A2 y B1 (tres por nivel), publicados por las principales editoriales de España especializadas en ELE: para A1, *Aula Internacional-1 (AI-1)*, *Nuevo Prisma-A1* y *Nuevo avance básico*; para A2, *AI-2*, *Nuevo Prisma-A2* y *En acción-A2*; para B1, *AI-3*, *Español en marcha-3* y *Nuevo ven-2*. Estos nueve ejemplares se han consultado en formato físico teniendo en cuenta las siguientes variables:

- 1) Explicaciones: ¿están orientadas a la gramática o al uso?
- 2) Práctica propuesta: ¿se centra en la gramática de las construcciones o en el uso de las funciones?
- 3) *Input*: ¿se utilizan muestras textuales reales (originales/adaptadas) o ejemplos inventados?
- 4) Adaptación al nivel: ¿se siguen los descriptores del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) en los tres niveles?

En los tres manuales examinados del nivel A1, las funciones de saludo y presentación se introducen conjuntamente en la unidad inicial o preliminar, mediante listados con fórmulas del nivel A1 (*hola, buenos días...*), pero también del A2 (cf. Instituto Cervantes, 2006): *¿Cómo estás? –Bien/Muy bien; –¿Qué tal? –Mal/Regular*. Estas listas aparecen acompañadas de algunas notas de uso, como la diferencia *formal/informal*, en *Nuevo Prisma-A1* y *Nuevo avance básico*. En ambos manuales, este tema se desarrolla a lo largo de toda la unidad inicial, lo que permite explicar otros contenidos léxicos y gramaticales, como las nacionalidades, el verbo *ser* y el género de sustantivos y adjetivos.

Cabe señalar que todos los ejemplos que aparecen son inventados y el enfoque didáctico utilizado para introducir estas funciones es el PPP: *presentación, práctica, producción* (Tomlinson, 2011). Así, para la *presentación*, *Nuevo avance básico* incluye enunciados con el verbo *ser*, junto con el nombre propio, la nacionalidad y la profesión: *Es Stephanie Rice. Es australiana. Es nadadora* (p. 17). La *práctica* propuesta consta de actividades de corte tradicional de relacionar frases entre sí o con imágenes, transformar y completar imitando modelos: *–¿Quién es? –Ella _____ Pilar*. Finalmente, la *producción*

consiste en redactar una presentación formal y otra informal imitando dos modelos ficticios artificiosos: *–Buenos días. Soy Agustín Carrero. –Bienvenido, señor Carrero. Soy Carmen de la Fuente. ¿Cómo está usted?; –Hola, Manolo, ¿qué tal? –Bien. Mira, esta es Cecilia. –Hola Cecilia. ¿Cómo estás? –Muy bien* (p. 22). De manera similar, *Nuevo Prisma-A1* contiene ejercicios de completar y relacionar para practicar las construcciones sin atender al uso en contexto, pero incluye dos actividades de producción libre: presentarse a los compañeros (p. 9) y un juego de rol (p. 16). Contrariamente, en *AI-1* casi no se dedica espacio a estas funciones, que tan solo se practican con ejercicios de corte estructural, de completar y relacionar.

En el nivel A2, los saludos no aparecen en *AI-2* ni en *En acción-A2*, probablemente porque las fórmulas correspondientes al nivel A2 ya se introdujeron en el A1. *Nuevo Prisma-A2* recoge algunos saludos y presentaciones en un cuadro sinóptico y en un ejercicio de la primera unidad, consistente en completar huecos con formas verbales y otras expresiones (*hola, soy, me llamo, trabajo*, etc.). *En acción-A2* incluye algunas fórmulas del nivel B1 para la elaboración de una carta, como *Estimados señores* (p. 52). En cuanto a la función de presentación, en *AI-2* se introduce someramente a propósito de la descripción de personas (*Tiene 39 años [...]. Es profesora...*, p. 14), pero sin tener en cuenta los exponentes lingüísticos que el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) establece para el A2.

En este mismo nivel, *AI-2* y *Nuevo Prisma-A2* incluyen algunas formas lingüísticas para aconsejar en la primera unidad (ej., *lo mejor/lo importante es, es muy útil, tener que...*) y retoman este tema en las unidades 8 y 9, respectivamente, con otras: *deberías, debes, puedes* + infinitivo; imperativos, construcciones impersonales u oraciones condicionales (*si quieres...*). Se trata de una manera adecuada de familiarizar al alumnado con esta función, ya que se introduce al inicio de la etapa y se retoma con un mayor número de exponentes lingüísticos hacia el final, favoreciendo una mejor asimilación a largo plazo. Además, se proponen actividades variadas que tienen en cuenta la forma y el uso, como aconsejar a estudiantes (*AI-2*) o a distintas personas en un foro ficticio (*Nuevo Prisma-A2*). En *Nuevo Prisma-A2*, las estructuras utilizadas para introducir consejos se acompañan también de algunas notas de uso: *yo que tú/usted*, para ponernos en el lugar del otro, y los condicionales *deberías/podrías*, para sugerir lo que debería hacer el interlocutor (p. 108). En *En acción-A2*, la función de aconsejar se explica en una sola unidad: las

estructuras se introducen con un texto inventado sobre cómo vestirse adecuadamente y se sintetizan en un listado; a continuación, hay varias actividades orientadas al uso consistentes en aconsejar sobre determinadas situaciones. Los tres manuales proponen una práctica adecuada que va más allá de la gramática, pero enseñan prácticamente los mismos exponentes lingüísticos y, de nuevo, sin contar con muestras reales.

En el nivel B1, las funciones de saludo y presentación apenas se tratan en los libros de texto. Para introducir los saludos, se recurre a cartas o fragmentos de cartas inventadas en las que figuran algunas de las fórmulas prototípicas de la lengua escrita recogidas en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) para los niveles B1 e inferiores, como *¡Hola Sara!, Buenas noches, cariño; Querida mamá, Estimada Sra. (A1-3), Querida Cati, Hola, Álvaro; Estimado señor (Español en marcha) o Estimada doctora (Nuevo ven-2)*. En *Español en marcha* se sigue el enfoque PPP con la redacción de un correo electrónico tras reflexionar sobre el grado de formalidad de cada estructura. Esta reflexión también se busca en *A1-3*, con una actividad similar asociada a los textos, aunque no hay una fase de producción final. En cuanto a las presentaciones, solo en este último manual, *A1-3*, se reserva una página en la primera unidad para trabajar esta función, que se introduce a partir de textos orales ficticios y ejercicios de imitación y repetición oral. Las fórmulas incluidas no se corresponden con las establecidas para el nivel B1 (cf. Instituto Cervantes, 2006), sino que son de niveles inferiores: *–¡Hola! Me llamo Dimitri –¡Hola! Yo soy Alice. Encantada de conocerte* (p. 14).

Con respecto a la función de aconsejar, se observa un tratamiento mucho más extenso, aunque, de nuevo, se tiende a priorizar la gramática frente a los usos pragmáticos. Así, en los tres manuales, esta función se introduce mediante listados de exponentes lingüísticos y ejemplos inventados, carentes de explicaciones de uso. La práctica consiste, principalmente, en ejercicios escritos de corte gramatical de completar enunciados, construir oraciones o conjugar verbos sin tener en cuenta la situación comunicativa o las implicaciones de emplear una formulación u otra para aconsejar. Por ejemplo, *A1-3* plantea esta función a lo largo de distintas unidades y a propósito de ciertos esquemas gramaticales, como la impersonalidad (*Es bueno/ malo/aconsejable/interesante/fácil + infinitivo*, p. 41), el modo imperativo (*–Desconecta un poco: no pienses en el trabajo*, p. 65) o el condicional (*–Yo a veces no reciclo porque no tengo espacio en casa –Pues yo creo que deberías*

empezar a hacerlo, p. 137). También *Español en marcha*, aunque reserva una unidad completa para esta función comunicativa, muestra ciertas carencias. Así, siguiendo el enfoque PPP, los consejos se introducen con textos ficticios y listados de formas lingüísticas carentes de explicaciones acerca de sus diferencias de uso (*tener que, debería(s), podría(s)* + infinitivo o el verbo en forma condicional), que se practican mediante actividades de conjugación verbal. *Nuevo ven-2* también sigue el modelo PPP: *presenta* una serie de construcciones (*es necesario/bueno conveniente* + infinitivo o *que* + subjuntivo); seguidamente, incluye una *práctica* consistente en relacionar, completar y formar frases y, como *producción*, propone elaborar una lista de consejos para tener buena salud.

Como hemos visto en este repaso, las tres carencias fundamentales detectadas en las funciones de saludar, presentar(se) y aconsejar en los manuales analizados son: 1) la ausencia de modelos lingüísticos reales, 2) la falta de explicaciones sobre el uso y 3) la escasez de práctica dirigida al uso y no exclusivamente a la gramática. Estas observaciones coinciden, en efecto, con las de algunos estudios similares (Bani y Nevado, 2004; Bartol Martín, 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019; entre otros). Si bien es verdad que no se puede dedicar un amplio espacio al tratamiento de cada función comunicativa, sí se esperaría que los libros de texto pertenecientes al enfoque comunicativo incluyesen explicaciones y actividades orientadas al uso y no solo a la gramática, además de ejemplos reales que sirviesen como *input* lingüístico.

Los manuales examinados explican estas funciones a partir de cuadros sinópticos en los que se recoge un listado cerrado de formas lingüísticas con ejemplos ficticios, que pueden llegar a ser artificiosos, como los saludos en A1 (véase Rodríguez Domínguez y Sampedro Mella, 2024), u obsoletos, como la correspondencia escrita con ciertos interlocutores en B1, que recoge el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006). En la función de saludo hay algunos breves apuntes sobre el nivel de formalidad de las distintas fórmulas (ej., *Hola* vs. *Buenos días*), pero en el caso de la función de aconsejar, sorprende la casi total falta de indicaciones de uso de las diferentes construcciones (ej., imperativo vs. perífrasis con *poder* + infinitivo), como si fueran intercambiables. Finalmente, cabe destacar las similitudes entre todos los libros de texto, tanto en la elección de los exponentes lingüísticos, que no siempre se ajusta a los descriptores del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006),

como en el enfoque *PPP* adoptado para articular las explicaciones teóricas con la práctica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN CORPUS

Nuestra propuesta para introducir las funciones de saludo y presentación (A1-A2), y aconsejar (B1), se basa en los corpus ESLORA y C-Or-DiAL, y representa una pequeña muestra del potencial didáctico de los corpus con anotación pragmática para la enseñanza de funciones comunicativas en ELE¹.

4.1. Corpus ESLORA

El Corpus ESLORA (Corpus para el Estudio del Español Oral), del Grupo Gramática del Español de la Universidad de Santiago de Compostela (<https://eslora.usc.es/>), contiene, en su versión actual (2.3), 60 horas de entrevistas semidirigidas y 20 horas de conversaciones espontáneas de español de Galicia, que representan un total de 889.695 elementos gramaticales. El corpus presenta alineamiento texto-voz y dispone de un sistema de anotación morfosintáctica que facilita la obtención de elementos gramaticales y lemas (para más información, véase Vázquez Rozas et al., 2020). También es posible filtrar los datos según el perfil sociolingüístico de los hablantes: sexo, edad y nivel de estudios. El corpus cuenta, además, con un sistema de anotación pragmática de una selección de actos de habla (saludos/presentaciones, ofrecimientos, actos directivos y preguntas), en el subcorpus de entrevistas semidirigidas (Figura 59). Este sistema permite obtener la transcripción y el sonido correspondientes al acto de habla completo (ej., saludos/presentaciones + respuestas) o a cada parte (ej., saludos/presentaciones). También es posible recuperar actos de habla en combinación con palabras o lemas previamente definidos; por ejemplo, la búsqueda del lema “bueno” junto con la categoría saludos/presentaciones devolvería casos como *buenas, hola buenas, buenos días*, etc.

¹ En Rodríguez Domínguez y Sampedro Mella (2024) puede consultarse una propuesta basada en ESLORA para la creación de diálogos de saludo y presentación, y en Sampedro Mella (2022) un acercamiento didáctico a la función de aconsejar con varios corpus de aprendices de ELE.

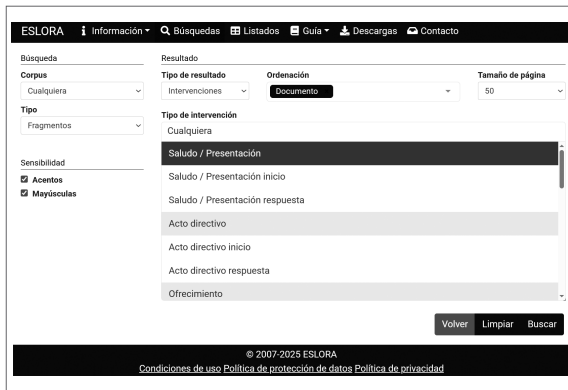


Figura 59. Interfaz de búsqueda de funciones comunicativas en el corpus ESLOA.

4.2. Corpus C-Or-DiAL

El corpus C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente), elaborado por el Laboratorio di Linguistica Italiana de la Università di Firenze, se encuentra disponible en formato impreso (Nicolás Martínez, 2012) y electrónico (<http://lablita.it/app/cordial/corpus.php>). Contiene alrededor de 10 horas de grabaciones de hablantes nacidos en Madrid en situaciones cotidianas, transcritas ortográficamente (118.756 palabras). Los textos están enriquecidos con marcas prosódicas, léxicas y discursivas, y con la anotación de 53 funciones comunicativas (ej., identificar, describir, dar una orden, etc.) adaptadas del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) (para más información, véase Nicolás Martínez, 2012). El acceso a los textos y audios correspondientes es posible, bien a través de los índices del corpus, o bien por medio de la búsqueda avanzada, filtrando según tipo de texto, uso didáctico (A1-C1), palabras clave y funciones comunicativas. Mediante este segundo tipo de búsqueda (Figura 60), es posible recuperar y descargar todas las muestras que contengan, por ejemplo, una determinada función comunicativa previamente seleccionada. Los archivos de texto incluyen, por una parte, la cabecera, en la que se recogen los datos relevantes para la comprensión, contextualización y uso didáctico del texto; y, por otra, el texto transcrito y etiquetado. El sistema de anotación marca el comienzo y el final de cada función mediante un número asociado (por ej., 1.1. para *identificar*, 4.18. para *aconsejar* y *advertir*, etc.), lo que permite reconocer y extraer automáticamente de cada fichero la función comunicativa seleccionada.

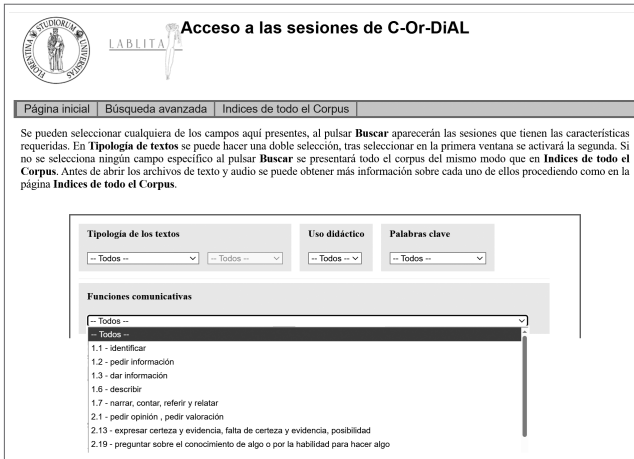


Figura 60. Interfaz de búsqueda de funciones comunicativas en el corpus C-Or-DiAL.

4.3. Descripción de la propuesta

A diferencia de los acercamientos didácticos de los manuales de ELE analizados, en esta propuesta para la enseñanza de las funciones comunicativas de saludo, presentación y aconsejar, nos basamos en el enfoque *III: ilustración, interacción, inducción* (McCarthy y Carter, 1994; McCarthy y McCarten, 2018). Se trata de un procedimiento de tipo inductivo en el que los aprendices son individualmente expuestos, en la fase de *ilustración*, a diferentes usos, que ponen en práctica en la fase de *interacción*; por último, en la etapa de *inducción* se consolidan estos usos adquiridos, a través de la comprensión de las normas que los regulan.

Un enfoque inductivo como el *III* requiere una mayor atención por parte del estudiante, que debe implicarse activamente en el proceso de comprensión y asimilación de las funciones comunicativas. Por tanto, este papel más activo en el aprendizaje debería conllevar un procesamiento más profundo de la información que el que subyace a la mera exposición a una presentación explícita como la del modelo *PPP* (Skehan, 2003; Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella, 2017). Mediante este procedimiento inductivo, el docente debe seleccionar muestras representativas en los corpus y adaptarlas, posteriormente, al nivel de los aprendices. Para ello, en ESLORA, basta con seleccionar la opción “saludo/presentación” en el buscador de intervenciones, y en C-Or-DiAL, “aconsejar y advertir” en el listado de funciones comunicativas.

ESLORA devuelve un variado conjunto de casos transcritos, con la posibilidad de acceder al audio alineado; en tanto que C-Or-DiAL incluye individualmente los ficheros de audio y los de sus transcripciones (sin alineación), que se pueden descargar con o sin etiquetas, junto con información sobre el nivel de dominio de los aprendices meta de cada muestra.

Se presentan en la Figura 61 cuatro ejemplos de saludos y presentaciones (1-4) adaptados de ESLORA a un nivel A1-A2, y de consejos (5-8) de C-Or-DiAL para un nivel B1.

<p>1) –Hola, ¿qué tal? Buenas tardes. –Hola buenas. Hola, buenas tardes, ¿qué tal? –Bueno, yo me llamo Paloma. <risa> –Y yo Cristina. <risa></p>	<p>2) –Hola buenas. –Hola buenas. –Bueno, yo me llamo Mónica. –¿Mónica? –Sí. –Bueno, yo soy Rosalía y mi marido Andrés. –Encantada. –Hola.</p>	<p>3) –¡Hola Josechul, ¿cómo estás?, ¿cómo estás? –¡Hola!, ¿cómo estás, Charo?, ¿qué tal? –¿Qué es de tu vida?, ¿cómo estás de salud? –Bueno.</p>	<p>4) –Hola, buenas tardes, ¿qué tal? –Hola, buenas tardes. Hola, ¿qué tal? –Encantada de conocerte. –Igualmente. –Gracias.</p>
<p>5) [Cocinando] –Lo pones en una sartén con mucho cuidado, porque eso salta que te matas y se lo vas añadiendo al caldo. –¡Ah! Siempre hay un secretito.</p>	<p>6) [Abriendo regalos] –Bueno, a ver si algún día consigues sacarlo entero, ah eh ah ah ah, el papel. –Es que no sabe si es mejor el papel o el muñeco... –Este es el único papel que se puede romper Carmen, eh, los demás papeles normalmente... –Eran durísimos.</p>	<p>7) [Cuidando el jardín] –Hay que echarlo poco a poco. Si lo echas todo a la vez... –Se va, vale vale. –Entonces no solamente pierdes el agua que has echado, sino también las vitaminas. –Vale. –Lo suyo sería echarlo poco a poco.</p>	<p>8) [Negocios] –La verdad que los comerciantes antes llamaban ellos. –Sí. –Hoy día, como están las cosas, no están llamando. Si te llaman a ti puf, aprovecha, no los dejes ir.</p>

Figura 61. Muestra de saludos y presentaciones (1-4), y consejos (5-8).

Fuente: elaboración propia a partir de ESLORA y C-Or-DiAL.

Siguiendo el procedimiento propuesto en McCarthy y McCarten (2018, p. 12), en la fase de *ilustración*, se ofrecen estos diálogos a los estudiantes para que, individualmente, los lean y observen cómo se articulan; también se puede escuchar los audios. Los ejemplos de saludo y presentación destacan por la repetición literal de los saludos entre turnos (–Hola buenas –Hola buenas; –Hola buenas tardes –Hola buenas tardes) y la combinación de fórmulas de saludo (–Hola, buenas tardes. Hola, ¿qué tal?). A diferencia del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y de los ejemplos vistos en los manuales, no se responde a las preguntas de saludo, aunque se repitan: –¿Cómo estás?, ¿cómo estás? –¡Hola! ¿cómo estás, Charo? ¿Qué tal? –¿Qué es de tu vida? En los consejos, no encontramos las formas lingüísticas que

aparecen en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y en los libros de texto (*puedes/podrías, te recomiendo, deberías, etc.*), sino otras estrategias directas (*si te llaman, aprovecha*) y, sobre todo, indirectas, más frecuentes en la lengua oral para llevar a cabo esta función de una manera más cortés: *lo suyo sería echarlo poco a poco* (=‘échalo poco a poco’), *este es el único papel que se puede romper* (=‘rómpele’).

Una vez examinados individualmente los ejemplos, en la etapa de *interacción*, se propone una práctica dirigida, con el fin de que los aprendices se familiaricen con estos materiales. Para ello, la clase se organiza en pequeños grupos (2-3 estudiantes) y se propone un análisis colaborativo en el que se busca reflexionar sobre las muestras y establecer pautas comunes: cómo se organizan lingüísticamente estas funciones, qué fórmulas y otros exponentes lingüísticos se utilizan, qué diferencias hay de registro y si existen variaciones con respecto a las lenguas nativas de los estudiantes. Además, en los niveles A se pregunta por el *ejemplo intruso* que se diferencia de los restantes (el 3) y la justificación (los hablantes se conocen), y en el B1 se pide que ordenen los ejemplos del más directo al indirecto. También se puede incluir una práctica activa, consistente en representar un diálogo de saludo y presentación, y un *role-play*, con consejos relacionados con contenidos léxicos ya trabajados (por ej., elegir un regalo o un destino vacacional).

Finalmente, en la fase de *inducción*, los aprendices deben formar reglas de uso de estas funciones teniendo en cuenta no solo cuestiones lingüísticas o formales, sino también otros condicionantes de uso pragmáticos y socioculturales, como el contexto en el que tiene lugar la interacción o el perfil del receptor al que se dirigen el saludo y la presentación, o el consejo. Mediante este procedimiento, el docente se asegura de proporcionar material lingüístico real a los estudiantes y una práctica dirigida en la que ellos mismos construyan su propio aprendizaje.

5. REFLEXIONES FINALES

Este estudio ha mostrado que, a pesar de los avances del enfoque comunicativo por tareas, los libros de texto de ELE continúan anteponiendo el conocimiento formal del código al de los usos lingüísticos. En el análisis de las funciones de saludar, presentar(se) y aconsejar, hemos comprobado que los manuales examinados contienen explicaciones y actividades de

corte tradicional centradas en la gramática de las construcciones, y que no prestan suficiente atención a la lengua en uso. Así, al igual que el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006), no incorporan muestras lingüísticas reales o suficientemente representativas para ilustrar los distintos usos de estas funciones en sus contextos de producción natural, y tienden a seguir un planteamiento didáctico muy estructurado en el modelo PPP (*presentación, práctica, producción*). Es importante tener en cuenta que los libros de texto son el material más utilizado en la enseñanza de una lengua extranjera. Por tanto, si un contenido determinado no aparece convenientemente tratado en un manual, es probable que no sea bien asimilado por los aprendices, salvo que el profesorado compense estas limitaciones.

Existen recursos alternativos a los manuales que permiten a los docentes reforzar, ampliar o facilitar la enseñanza de funciones comunicativas y otras cuestiones pragmático-discursivas en ELE. El reciente desarrollo de los corpus lingüísticos y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras ha permitido mostrar, en los últimos años, los beneficios de estas herramientas en el aula, especialmente para la introducción de contenidos gramaticales y léxicos. En este capítulo nos hemos centrado en las funciones comunicativas, ante la escasez de propuestas didácticas basadas en corpus para la enseñanza de contenidos pragmático-discursivos. El sencillo acceso a las muestras genuinas de los corpus facilita su empleo como fuentes de datos para ilustrar explicaciones de uso, diseñar actividades o simplemente identificar nuevos enunciados que se distancian de las estructuras prototípicas que aparecen en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y en los manuales de ELE. Los resultados alientan al empleo de los corpus para la introducción de funciones comunicativas y otros contenidos con diferentes enfoques didácticos, como el III (*ilustración, interacción, inducción*) que, por involucrar activamente al alumnado en su proceso de estudio, favorece una mejor asimilación y aprendizaje de la lengua meta.

6. REFERENCIAS

- Abad Castelló, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 31, 148-167.

- Ballestero de Celis, C. y Sampedro Mella, M. (2021). La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus. En Ballestero de Celis, C. y Sampedro Mella, M. *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática* (pp. 9-20). Anejo 81 de *Verba*.
- Bani, S. y Nevado, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en los manuales de E/LE. *Artifara*, 4.
- Bartol Martín, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Garton, S. y Graves, K. (2014). Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials. *The Modern Language Journal*, 98(2), 654-657.
- Gilquin, G. y Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En: O’Keeffe, A. y McCarthy, M. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Routledge.
- Gray, J. (2016). ELT materials. En: Hall, G. *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 95-108). Routledge.
- Guerrettaz, A.M. y Johnston, B. (2013). Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779-796.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.
- Leech, G. (1997). Teaching e Language Corpora: A Convergence. En: Wichmann, A. et al., *Teaching and Language Corpora* (pp. 1-23). Longman.
- Marcos Miguel, N. (2020). Aplicaciones para la didáctica de ELE del corpus del español. *E-SEDLL*, 3, 32-44.
- McCarthy, M. y Carter, R. (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Longman.
- McCarthy, M. y McCarten, J. (2018). Now You’re Talking! Practising Conversation in Second Language Learning. En: Jones, C. *Practice in Second Language Learning*. CPU.
- Nicolás Martínez, C. (2012). *C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)*. Liceus.

- Rodríguez Domínguez, A. y Sampedro Mella, M. (2024). Por que crear material didáctico a partir dun corpus oral? Unha proposta para o ensino das funcións comunicativas. En: Ulla, A., *Dixitalidade(s) e tecnoloxía(s) nos ámbitos literarios, culturais e lingüísticos* (pp. 167-180). USC.
- Sampedro Mella, M. (2022). Corpus de aprendices y cuestiones de discurso en la interlengua: un nuevo acercamiento aplicado a la enseñanza. *Foro de profesores de E/LE*, 18, 163-182.
- Sampedro Mella, M. y Sánchez Gutiérrez, C. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 27, 182-200.
- Sánchez Gutiérrez, C. y Sampedro Mella, M. (2017). Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: el caso de los adverbios de lugar. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, 49-60.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text- Basic Principles. En: Wynne, M. *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice* (pp. 1-16). Oxbow-Books.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. CUP.
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En: Blecua, J.M., et al. *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Milenio.
- Vázquez Rozas, V., Barcala Rodríguez, F. M., Domínguez, E., Fernández, A., Rojo, G. y Santalla del Río, M. P. (2020). Codificación y anotación del habla en un contexto bilingüe: el corpus ESLORA de español de Galicia. En: Gallego, Á. y Roca, F. *Dialectología digital del español* (pp. 189-224). USC.

Manuales analizados

- Castro, F., Marín, F. y Morales, R. (2004/2007). *Nuevo ven-2*. Edelsa.
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo español en marcha-3*. SGEL-Educación.
- Corpas, J., Garmendia A. y Soriano, C. (2013). *Aula Internacional-1 (AI-1)*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia A. y Soriano, C. (2013). *Aula Internacional-2 (AI-2)*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia A. y Soriano, C. (2013). *Aula Internacional-3 (AI-3)*. Difusión.

Equipo Prisma (2013/2022). *Nuevo Prisma-A1*. Edinumen.

Equipo Prisma (2013/2020). *Nuevo Prisma-A2*. Edinumen.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2009/2010). *Nuevo Avance Básico*. SGEL-Educación.

VV.AA. (2011). *En acción-A2*. Enclave-ELE.

La importancia del enfoque contrastivo en la enseñanza de la competencia pragmática a partir de la experiencia con el proyecto INCLUDEED

Carmen González Gómez* y Elisa Suárez Caramés†

RESUMEN:

La competencia pragmática, de acuerdo con el *MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)*, implica el uso efectivo de recursos lingüísticos en contextos específicos, y abarca aspectos como la adecuación, la coherencia o la comprensión de normas sociales y culturales. Este artículo destaca la importancia de enseñar esta competencia en el aula de idiomas. Propone un enfoque contrastivo basado en la experiencia de creación del curso *Un paso adelante* (enmarcado en el proyecto INCLUDEED, financiado por la Unión Europea). Esta herramienta, disponible en seis idiomas, fue creada con el propósito de enseñar habilidades pragmáticas a estudiantes migrantes para mejorar su interacción diaria y evitar malentendidos tanto lingüísticos como socioculturales. Este artículo presenta el proceso de creación del curso en línea, explica los contenidos lingüísticos y las metodologías utilizadas en cada unidad y destaca los desafíos encontrados en el diseño de la herramienta. Constituye, en definitiva, una aproximación abarcadora a la pragmalingüística y a la sociopragmática contrastivas de las principales lenguas de la Europa occidental.

Palabras clave: competencia pragmática; propuesta didáctica; ELE; migrantes; análisis contrastivo

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo se llevó a cabo en el marco del proyecto INCLUDEED (*Social cohesion and INCLUision: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*), financiado por la Unión Europea durante el período 2020-2023 (ref. 2020-1-ES01-KA203-081885) con 339.340,00€.

* Universidad de Salamanca
carmen.gonzalez@usal.es
<https://orcid.org/0000-0003-0408-0442>

† Universidad de Salamanca
elisa.s.c@usal.es
<https://orcid.org/0000-0003-0489-4374>

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia pragmática desempeña un papel relevante en la efectividad de la comunicación. Este trabajo aborda la importancia de cultivar esta habilidad en el aula y propone un enfoque contrastivo basado en la experiencia del proyecto INCLUDEED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*). Dicha iniciativa se desarrolló entre los años 2020 y 2023, estuvo financiada por la Unión Europea y participaron en ella seis universidades europeas: Heidelberg, Bolonia, Trinity College de Dublín, Poitiers, Coímbra y la Universidad de Salamanca, que fue la institución coordinadora. En el seno de este proyecto, se desarrolló el curso *Un paso adelante*, centrado en la creación de materiales para la enseñanza de competencias pragmáticas a estudiantes migrantes y refugiados, disponible en YouTube en abierto, y elaborado en seis idiomas (inglés, alemán, francés, italiano, portugués y español). El objetivo de la herramienta era proporcionarles a los alumnos las habilidades necesarias para que se desenvolviesen en las situaciones comunicativas cotidianas y evitasen, así, malentendidos lingüísticos y socioculturales.

La competencia pragmática, según lo establecido por el MCERL (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), se relaciona con el conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); y c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (Consejo de Europa, 2001, p. 120). Hablar una lengua no consiste únicamente en aplicar principios gramaticales y dominar el vocabulario. Es necesario, además, conocer los exponentes lingüísticos que resultan adecuados y naturales para cada función comunicativa, así como calibrar los condicionantes culturales que influyen en la comunicación.

El hablante que utiliza en español una estructura como *¿Pasa algo...? (¿Pasa algo si llego tarde?)* está aplicando un conocimiento pragmático. Del mismo modo, el que emplea, por interferencia con su lengua materna, *¿Está bien contigo...? (¿Está bien contigo si llego tarde?)* está cometiendo un error pragmatolingüístico. Este conocimiento no es evidente, ni se deduce de los principios gramaticales del castellano; un nativo de inglés necesitará instrucción

pragmática para aprender que, en las peticiones que realice en español, no podrá calcar la estructura con futuro que emplea en su L1 (*Will you peel the potatoes for me, please?*).

La dificultad de la competencia pragmática radica, por tanto, en conocer el guion que resulta natural o adecuado para cada escena comunicativa. Desde el punto de vista contrastivo, esto implica saber en qué casos se pueden trasvasar las estructuras de la L1 a la L2 (1), y en cuáles no (2):

1)

A. *¿Necesita ayuda?/Do you need some help?*

B. *No, gracias, solo estoy mirando. /No, thanks, I'm just looking.*

2)

A. *It doesn't work for me this weekend.*

B. *No me va bien este finde.*

A partir de este planteamiento, este trabajo expone las destrezas comprendidas dentro de la competencia pragmática y su reflejo en los tipos de errores que pueden cometer los estudiantes de lenguas extranjeras en este sentido. La pragmática abarca dos tipos de destrezas: de un lado, la lingüística, que implica conocer el abanico de expresiones utilizadas en diferentes contextos comunicativos; y de otro, la social, relacionada con la comprensión del sistema de valores de una cultura.

Una de las herramientas fundamentales para abordar los errores pragmáticos y fomentar una comprensión más profunda de las normas y expectativas sociales asociadas con el lenguaje es el enfoque contrastivo. Al comparar y contrastar las prácticas lingüísticas y culturales de la L1 y la L2, el aprendiz desarrolla una comprensión más completa que le ayuda a desenvolverse de manera efectiva en los diferentes contextos. El curso *Un paso adelante* ofrece, por tanto, un marco sólido para abordar desde un enfoque lingüístico las principales situaciones comunicativas cotidianas. Proporciona, además, ejercicios prácticos enfocados a mejorar las habilidades pragmáticas en las seis lenguas del proyecto INCLUEED, e incluye información social sobre los códigos culturales y las expectativas de comportamiento de los países de la Europa occidental.

2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

2.1. Fórmulas de interacción y marcos comunicativos

De acuerdo con Sperber y Wilson (2003), la competencia pragmática se sustenta en los principios de ostensión e inferencia, que corresponden, de manera respectiva, a la producción y a la decodificación lingüísticas. En relación con el primero, la principal incógnita la plantea el vasto repertorio de estructuras lingüísticas del que disponen los nativos para cada situación comunicativa. Sin aparente esfuerzo, los hablantes localizan en su lexicón las estructuras adecuadas para expresar la fuerza ilocutiva de sus mensajes; interaccionan en cualquier intercambio comunicativo de manera natural y acertada.

Cómo son capaces de realizar una codificación tan rápida continúa aún siendo un enigma. Para enfoques como el generativismo, los hablantes generan el discurso en el momento de la producción y la piedra angular es la creatividad –la capacidad innata para combinar de modo infinito las piezas finitas del lexicón–. Corrientes como la cognitiva defienden, en cambio, que se trata de un proceso más integral en el que intervienen destrezas como la memoria, la analogía o la conceptualización.

En un intento de conciliar ambas vertientes, Sinclair (1991) propone que, en la producción lingüística, intervienen dos estrategias: de un lado, la capacidad para generar y comprender enunciados que no se han escuchado nunca; y de otro, la posibilidad de memorizar un amplio repertorio de fórmulas e insertarlas en el discurso de forma adecuada (*¿Cómo tú por aquí?*). Estos principios reciben el nombre, de forma respectiva, de *open choice principle* e *idiom principle*. El primero permite seleccionar palabras de forma libre y creativa; el segundo, memorizar un número elevado de construcciones e introducirlas como bloques en el discurso. La producción no es, por tanto, arbitraria; se caracteriza, de hecho, por su falta de aleatoriedad (*unrandomness*).

Ya en los años sesenta del siglo pasado, Hymes ([1962] 1968, p. 126) señaló que la conversación no era un procedimiento espontáneo, sino una práctica institucionalizada, y que gran parte de los intercambios cotidianos consistían en el uso de fórmulas aprendidas. Una idea similar defendió Coseriu (1967), al plantear que, además de la *técnica libre*, una parte importante de la producción lingüística se sustentaba en el *discurso repetido*. También Coulmas (1981) sugirió que gran parte del lenguaje conversacional consistía en lo que ya se había escuchado decir a otros en situaciones similares.

Estos exponentes lingüísticos con los que se rellenan los esquemas de interacción han recibido el nombre de fórmulas rutinarias. Según la clasificación de Corpas (1996), estas estructuras pueden ser de dos tipos: discursivas y psicosociales. Las primeras ordenan los intercambios comunicativos; las hay de apertura (*hombre, cuánto tiempo*), de cierre (*bueno, nos vemos*), y de transición (*a eso iba yo*). Las psicosociales cumplen distintas funciones relacionadas con los actos de habla: pueden ser comisivas (*te lo prometo*), asertivas (*lo que yo te diga*), expresivas (*y un pimiento*), directivas (*al grano*), etc. Estos esquemas prefabricados son una parte indispensable en la producción lingüística de los hablantes; proporcionan, además, un sello distintivo de habla similar a la de los nativos, por lo que su enseñanza en las clases de idioma resulta imprescindible.

A las expresiones con fijación situacional -esto es, a los giros que adquieren su sentido en un contexto determinado- se les denomina *pragmatemas*. Así, por ejemplo, el sustantivo *salud* funciona como pragmatema en un contexto de brindis. Estas estructuras son el relleno de muchas escenas comunicativas. Aunque en la clase de lenguas extranjeras las funciones pragmáticas (saludar, felicitar, agradecer, etc.) se conciben y enseñen como homogéneas, en la práctica existen tantas funciones como situaciones concretas, por lo que el proyecto INCLUEED parte de marcos específicos para familiarizar al aprendiz con los exponentes más habituales.

2.2. La importancia del análisis contrastivo

Yo no creo que exista el español para extranjeros [...] yo creo que el español para japoneses es algo distinto del español para italianos o el español para francófonos o el español para lo que quieras. Casi todos los manuales de ELE tienen un capítulo para *canté y cantaba*, pero a un italiano no hay que explicarle nada del significado del imperfecto en español porque [...] es exactamente igual. [...] Pero para un alemán, para un anglohablante, para una persona que hable japonés, la distinción entre *canté y cantaba* es difícilísima (Ignacio Bosque, Fundación BBVA, 2015, 44m38s).

Como apunta Bosque, el enfoque contrastivo es imprescindible en la enseñanza de cualquier nivel lingüístico. En relación con la pragmática, esto se pone de manifiesto tanto en la vertiente pragmlingüística como en la sociopragmática. La primera se relaciona con los exponentes que resultan adecuados para cada función o escena comunicativa. En español, una estructura

como *¿Necesito hacer X?* no resulta tan natural como en inglés, por lo que el equivalente de un enunciado pronunciado por un alumno en clase como *Do I need to hand over the composition tomorrow?* sería más bien *¿Hay que traer la redacción mañana?*

Aun cuando los exponentes existan en las dos lenguas, no siempre tienen la misma fuerza ilocutiva. Según Koike (1994), en español resultan poco marcadas las estructuras *¿Por qué no...?* o *¿No has pensado en...?*, por lo que se pueden utilizar para realizar sugerencias: *¿Por qué no pruebas?*, *¿No has pensado en alquilar un coche?* En inglés, en cambio, se perciben con un matiz de reproche, por lo que resulta más adecuada una expresión como *Have you thought about...?*, en lugar de los calcos literales *Why don't you...?* o *Haven't you thought about...?*

El componente sociopragmático se relaciona con las expectativas de comportamiento, las creencias o los tabúes de una determinada cultura. Aunque, en principio, es un aspecto más superficial, interfiere de igual manera en la competencia lingüística. Así, por ejemplo, las relaciones de jerarquía determinan la utilización de unos pronombres o fórmulas de cortesía concretas. Del mismo modo, la distancia interpersonal necesaria en una conversación constituye un elemento sociopragmático que el aprendiz debe tener en cuenta.

3. UN PASO ADELANTE

*Un paso adelante. Claves para la interacción cotidiana en español*² es un curso en línea disponible en alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español, diseñado para aprender y practicar patrones sociopragmáticos esenciales en las interacciones cotidianas. Cada lengua tiene cuatro unidades en formato de vídeo que comparten la misma estructura: la primera parte presenta escenas ilustradas y animadas en las que se recrean situaciones comunicativas cotidianas; la segunda ofrece una explicación didáctica del contenido sociocultural y pragmático visualizado anteriormente; la tercera consiste en actividades para practicar y reforzar el aprendizaje mediante una autoevaluación con retroalimentación instantánea. El público meta de este recurso en línea son los migrantes, refugiados o hablantes extranjeros, con un nivel de lengua intermedio en las seis lenguas mencionadas, que buscan perfeccionar sus

² Disponible en <https://www.youtube.com/@INCLUDEEDProject/playlists>

habilidades comunicativas para interactuar adecuadamente en la lengua y la cultura de la sociedad de destino.

A continuación, se presentan en detalle las diferentes partes del curso y su proceso de creación, que sirve como punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de adoptar un enfoque contrastivo a la hora de enseñar los contenidos pragmáticos en el aula de lengua extranjera.

3.1. Estructura del curso

a) Escena animada: marcos y exponentes

Las unidades se abren con una escena animada, en la que la situación es común a todas las lenguas del proyecto (Figura 62). Aunque los cursos están pensados para ser realizados de manera individual por los usuarios, la comparativa entre los exponentes elegidos en cada idioma ofrece conclusiones interesantes para el análisis contrastivo.

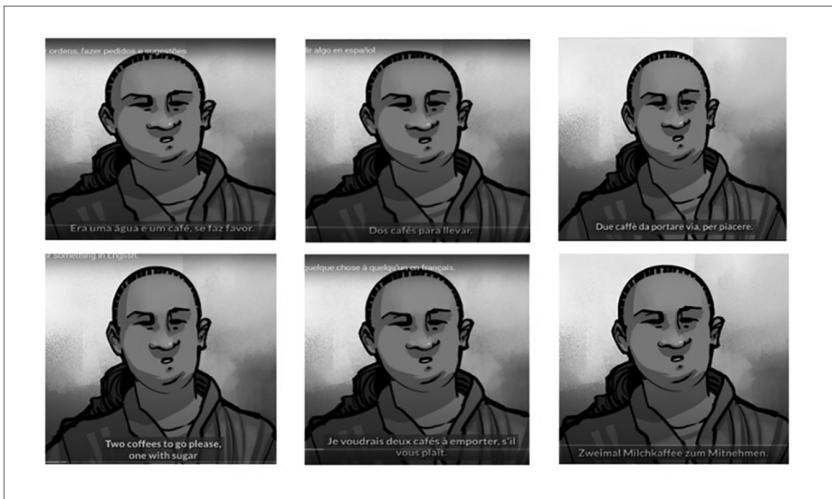


Figura 62. Comparación entre las seis lenguas.

Fuente: elaboración propia.

Este ejemplo, tomado de la primera unidad, muestra los exponentes prototípicos que se emplean en las seis lenguas para la función comunicativa de las peticiones (en este caso, *pedir un café*). De entrada, se observan dos diferencias:

1) mientras el italiano, el portugués, el francés y el inglés emplean *por favor*, el español y el alemán no utilizan fórmulas atenuadoras; 2) en francés, el acto de habla se orienta desde el punto de vista del hablante (*querría*), mientras en los idiomas restantes, la enunciación es neutra.

El uso de marcadores, el empleo de fórmulas mitigadoras, la orientación del discurso (al oyente o al orador) o el uso de los tiempos verbales son algunos de los aspectos que debe abordar la enseñanza de la competencia pragmática en lenguas extranjeras. Un enfoque contrastivo como el del proyecto INCLUDEED es un buen punto de partida para reflexionar sobre los exponentes adecuados en cada lengua, así como para elaborar generalizaciones sobre el comportamiento pragmático en cada idioma.

Unidad 1

La unidad 1 muestra escenas comunicativas habituales durante los viajes. En el primer marco (*conversación entre una pareja en una estación de tren*), se observan diferencias entre las estructuras elegidas para cada lengua: en español, alemán, portugués y francés se emplea el imperativo en la petición, mientras que en inglés e italiano se eligen opciones más atenuadas. El uso de este tiempo verbal es especialmente habitual en el español peninsular, donde se utiliza para la mayor parte de las peticiones, aun cuando estas son formales. En portugués, en cambio, fuera del registro coloquial, puede entenderse como agresivo o impositivo (Mattoso Cámara, 1992, p. 69).

- 1) *Quédate un segundo con la maleta, que voy a pedir información.*
- 2) *Can you wait with the luggage? [...]*
- 3) *Bleib eine Moment beim Koffer [...]*
- 4) *Reste une seconde avec la valise, s'il te plaît [...]*
- 5) *Fica aqui com a mala [...]*
- 6) *Mi guardi, per favore, la valiglia mentre vado a informarmi [...].*

En las estructuras empleadas para ofrecer ayuda (*trabajador que se dirige a un cliente*) también hay diferencias. En español, no sería natural la expresión inglesa (*¿Cómo puedo ayudarle?*), ni la italiana o la portuguesa (*¿Puedo ayudar?*).

- 1) *¿Le puedo ayudar en algo?*
- 2) *How can I help you?*

- 3) *Kann ich Ihnen behilflich sein?*
- 4) *Je peux vous aider?*
- 5) *Posso ajudar?*
- 6) *Posso aiutarla?*

Unidad 2

La unidad 2 se desarrolla en un entorno laboral. En el primer marco se trabaja la función pragmática de la disculpa (*trabajadora que llega tarde y se disculpa ante su jefa*). Las fórmulas iniciadoras elegidas para las seis lenguas muestran algunas diferencias:

- 1) *Es que ha habido un problema con el metro.*
- 2) *É que o autocarro atrasou-se e fiquei sem bateria no telemóvel.*
- 3) *C'est juste qu'il y a eu un problème dans le métro et ma ligne a été retardée.*
- 4) *Il bus ha saltato una corsa e ho perso la coincidenza con la metropolitana, mi dispiace molto per il ritardo.*
- 5) *Leider gab es ein Problem mit der U-Bahn, weil meine Linie sich verspätet hat.*
- 6) *I'm really sorry about that. There was a delay with my bus this morning and we all had to wait.*

La estructura iniciadora del español *es que* es un giro gramaticalizado o “casi” gramaticalizado, que adopta diversas funciones (Fuentes Rodríguez, 1997, p. 237). Introduce y enfatiza el enunciado al tiempo que disminuye la violencia del inicio del discurso. En el ejemplo propuesto, adopta la función que Fuentes Rodríguez considera prototípica, la de la justificación (1997, p. 241).

Tanto el español como el portugués comienzan con la estructura *es que*, por lo que no sería necesario enseñarle este exponente al nativo de portugués que aprende español. Al aprendiz de francés L1, sí convendría advertirle, en cambio, de que no calque la estructura de su lengua materna (*Es solo que...*), giro que puede resultar adecuado en español para la atenuación en una reformulación (*Sí me apetece, es solo que no puedo*), pero no como fórmula iniciadora.

Por otro lado, el inglés y el italiano introducen directamente la explicación del retraso, lo cual sería poco natural si se trasladase directamente al

español (debido a la ausencia de *es que*); también el calco de la versión del alemán con el uso del adverbio *leider* (*lamentablemente*) resultaría extraño. Este adverbio sería más adecuado en una situación en la que el hablante va a comunicar una información trágica (*lamentablemente, han fallecido dos personas*).

Unidad 3

La unidad 3 presenta interacciones que se dan en los encuentros sociales. En el marco inicial, una mujer realiza un cumplido a su amiga sobre su nuevo corte de pelo (*Te queda muy bien el corte de pelo*). El cumplido constituye una estrategia de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987): “*Strategy 1: Notice, attend to H (his interests, wants, needs, goods)*” (p. 103). A través de esta función, el hablante establece un terreno común en el que las personas implicadas en la interacción se perciben como similares. Así, en la escena del curso, mediante el acto agradador de la imagen positiva de una amiga, la mujer que realiza el cumplido manifiesta que las decisiones tomadas por su interlocutora se encuentran alineadas con las suyas.

Como reacción, la persona que recibe el cumplido responde lo siguiente en las distintas lenguas:

- 1) *Me ves con buenos ojos...*
- 2) *Oh, tu es adorable !*
- 3) *Troppo gentile.*
- 4) *Das ist lieb von dir.*
- 5) *Seriously? That's very nice of you to say. [...] Flattery gets you everywhere.*

No se incluye en esta lista la versión en portugués porque el diálogo creado para esta escena difiere por completo de las demás versiones del curso.

La acción de aceptar un cumplido constituye, de acuerdo con Brown y Levinson (1987, pp. 67-68), un acto de habla que amenaza la imagen positiva de la persona que lo recibe, puesto que esta puede sentirse obligada a menospreciar el objeto de halago de su interlocutor (el corte de pelo en el caso del curso *Un paso adelante* o verse obligada a responder con un cumplido hacia el oyente). En los ejemplos extraídos de los cursos en francés, italiano y alemán, la amiga se limita a agradecer el cumplido. Pero, como apunta

Janíčková (2010), las reacciones a un cumplido en español, además de incluir un agradecimiento, “suelen ir acompañadas de una frase con la que se reduce el elogio” (p. 70). Así, en la respuesta ofrecida en el curso de español se opta por una fórmula para reducir el elogio, estrategia que no es necesaria en otras culturas del entorno.

Retomando la cuestión de las fórmulas discursivas iniciadoras, en uno de los marcos de la unidad 3, una mujer le pregunta a otra si reconoce a un hombre. Los exponentes propuestos para comenzar la intervención son los siguientes:

- 1) *La verdad es que no caigo.*
- 2) *Acho que não.*
- 3) *Pour être honnête, je n'arrive pas à me souvenir.*
- 4) *Sinceramente non ricordo proprio.*
- 5) *Nicht, das ich wüsste.*
- 6) *No, I don't think so.*

Si se dejan de lado los ejemplos del portugués, el alemán y el inglés -más directos y sin fórmula iniciadora-, y se comparan los del español, el francés y el italiano, se ve que las estructuras son muy distintas (*La verdad es que.../ Sinceramente, / Pour être honnête*) y que, de calcarse en cualquier de las otras lenguas, se incurriría en un error pragmalingüístico.

Unidad 4

La unidad 4 aborda la conversación telefónica. En el primer marco que destacamos, los protagonistas hablan sobre el alquiler de una vivienda. Las estructuras elegidas para iniciar el intercambio en las seis lenguas son las siguientes:

- 1) *Mire, llamaba por el anuncio que ha puesto en Compartiendo.*
- 2) *Estava a telefonar por causa de um anúncio que colocou no Casa...*
- 3) *En fait, je vous appelle au sujet de l'annonce sur le site Colocation.*
- 4) *Senta, l'ho chiamato per l'annuncio che ha messo su CercoCasa.*
- 5) *Ich rufe wegen der Anzeige an, die Sie auf WG-Gesucht geschaltet haben.*
- 6) *Hello there. My name is Finn. I saw your advert online for the room.*

Tanto en español (*mire*) como en italiano (*senta*: oiga) la intervención empieza con un verbo de percepción en imperativo. El uso de estas formas resulta significativo porque ambos poseen un significado literal (*mirar* y *oír*) que ha sufrido una gramaticalización para adoptar un valor fático. Pons Bordería (1998) explica: “del significado literal se pasa al valor fático, en el que las formas verbales no son ya una invitación al acto físico de oír o de mirar, sino una llamada de atención al oyente” (p. 216). En la misma línea, Cuenca y Marín (2000, p. 224) apuntan que la modificación semántica señalada por Pons Bordería no sucede de la misma forma en ambos verbos; *mirar* pierde por completo su referencia al sentido de la vista en su uso discursivo, por lo que es de uso muy frecuente en conversaciones telefónicas. Por el contrario, los verbos de audición sufren un cambio semántico menor y no llegan a perder su sentido literal de percepción. El resultado que el calco del verbo italiano *sentire* tendría en el contexto en el que el español ha utilizado *mirar* sería una intervención poco adecuada por la brusquedad que conllevaría, derivada de mantener el sentido literal del verbo *oír* aun en su uso discursivo. Por lo tanto, convendría subrayarles esta diferencia a los aprendices de español que tengan el italiano como L1.

Los ejemplos mostrados en esta sección son solo una pequeña muestra de los marcos y exponentes que se trabajan en cada unidad. Sirven para ilustrar la importancia de familiarizar a los aprendices con las estructuras adecuadas para cada escena, y para poner de relieve los beneficios del enfoque contrastivo en la enseñanza de la competencia pragmática.

b) Explicación sociopragmática

En la segunda parte la unidad, se explican cuestiones relacionadas con los actos de habla directivos (peticiones, intensificación y atenuación), los actos de habla expresivos (disculpas, justificaciones y agradecimientos), la cortesía lingüística (las formas de tratamiento y la cortesía positiva y negativa) y los esquemas de interacción oral (saludos y despedidas, turnos de palabra y solapamientos). Por cuestiones de espacio, no se detallan en este apartado los resultados del análisis contrastivo. A modo de ejemplo, se muestran dos explicaciones del curso en español y francés, respectivamente, sobre la atenuación en las peticiones.

includEd Unidad 1 | Cómo pedir algo en español • Introducción


Elemento de apertura	Elemento para suavizar	Petición	Elemento para suavizar
Oye, cuñado,	sé que estás muy ocupado, pero	no te olvides de darle de comer a Maña.	Es una gata muy especial, así que, si no te importa... (...) A cambio, cuando vuelva, te traigo una cosa que sé que te gusta mucho.
Manolo,	tú que eres tan bueno con los ordenadores, si tienes un rato libre,	¿puedes revisarme el mío?	Creo que se me ha colado un virus y no tengo ni idea de cómo resolverlo.
Don Francisco,	le voy a pedir un favor:	¿podría cambiar mi turno de vacaciones de julio a agosto?	Resulta que mi suegra va a venir desde Rumania a visitarnos y solo puede ser ese mes. Por supuesto, yo me encargo de la coordinación de envíos de material en julio.

Figura 63. Explicación de la estructura de las peticiones en español.

Fuente: elaboración propia a partir del curso en español.

includEd Unité 1 | Demander quelque chose à quelqu'un en français • Introduction

Atténuer son discours



Verbes modaux au conditionnel	Formules de politesse
Pourrais-tu / Pourriez vous (au lieu de tu peux) + s'il te/vous plaît Est-ce que tu pourrais m'aider, s'il te plaît, avec mon ordinateur? Pourriez-vous vérifier mon courrier, s'il vous plaît?	Passe-moi le pain, s'il te plaît Mettez-vous dans la file d'attente, si vous voulez bien Excusez-moi, merci d'avance
D'autres stratégies pour atténuer	Structures impersonnelles
Adverbes J'aimerais juste vous poser une question	Il faut sortir le poubelle Défense de fumer
Diminutifs Tu peux m'attendre une petite minute?	Questions
Marqueurs Allez/Vas-y, viens avec nous au restaurant	Tu peux me prêter ton stylo? Tu me prêtés ton stylo?

Figura 64. Explicación de la atenuación de las peticiones en francés.

Fuente: elaboración propia a partir del curso en francés.

C) Explicación sociocultural

La última sección de las unidades aborda el componente sociocultural de las lenguas para poner de manifiesto de qué modo influyen las diferencias culturales en el terreno lingüístico. Los contenidos seleccionados para cada uno de los idiomas revelan de entrada algunas diferencias en las normas o las costumbres que cada sociedad considera más relevantes. La vertiente sociocultural cubre información muy variada, útil para cualquier aprendiz

de lengua extranjera: desde la distancia interpersonal que se debe mantener en una conversación formal, hasta los horarios habituales, las reacciones ante las invitaciones o las relaciones sociales entre familiares. Por citar solo algunos ejemplos:

Tabla 19. Aspectos sociopragmáticos en cada una de las lenguas.

Español	En España, las personas tienen dos apellidos. Aunque la mayor parte de la población lleva como primer apellido el paterno, la ley ya permite elegir el orden.
Inglés	Los irlandeses tienden a rechazar las invitaciones (una taza de té o comida) en repetidas ocasiones hasta que finalmente aceptan. Consideran descortés aceptar una invitación de entrada.
Francés	La jornada laboral de los franceses es de 35 horas semanales.
Alemán	El agua que se sirve por defecto en los restaurantes alemanes es con gas.
Portugués	Los apartamentos se denominan T1, T2, T3 o T4 en función del número de habitaciones que tengan. En Portugal, es más habitual ser propietario que inquilino.
Italiano	La jornada laboral italiana comienza sobre las 9:00 y termina a las 17:00.

Fuente: elaboración propia.

d) Actividades

El último apartado de la unidad consiste en actividades sobre los contenidos pragmáticos aprendidos. Se trata de ejercicios de realización individual con retroalimentación inmediata, enfocados en el aprendizaje autónomo del usuario. Para su diseño, se recurrió a la plataforma H5P. Tal y como muestran las imágenes, se trata de actividades de respuesta múltiple, ejercicios de relación de elementos o tareas a partir de textos dados.

UNIDAD 1. Cómo pedir algo en español

Actividad 1

Actividad 2

Actividad 3

Actividad 4

Actividad 5



En la cafetería, un camarero se dirige a un cliente habitual.

Camarero: Buenos días, Ernesto. ¿Qué va a ser?

Ponme un café, anda

¿Serías tan amable de ponerme un café?

Check

☺ ○ ○ ○

Figura 65. Ejemplo de actividad.
Fuente: elaboración propia.

Relaciona las siguientes expresiones con las situaciones.

1. Aceptar con gusto una propuesta/oferta:

2. Insistir en el valor de un hecho o una acción:

3. Expresar una excusa profunda:

4. Expresar un profundo agradecimiento:

5. Invitar cordialmente:

6. Dejar tiempo para pensar:

7. Negar rotundamente:

Check

¡No sé cómo agradeceréte!

¡Cómo no!

Lo siento mucho

¿Te apetece hacer (algo)?

Ya me dirás

De ninguna manera

En serio

Figura 66. Ejemplo de actividad.
Fuente: elaboración propia.

Ordena estas peticiones de más directa a menos directa.

Te pido que saques la basura.

Mmm, ya no cabe la basura en la bolsa y empieza a oler mal.

Saca la basura.

Hay que sacar la basura.

¿Qué tal si sacas la basura?

¿Está la basura fuera?

Me gustaría que sacaras la basura.

Figura 67. Ejemplo de actividad.
Fuente: elaboración propia.

Marca las expresiones que no resultan adecuadas en el texto. Tienes que seleccionar palabra por palabra.

Querida Julia:

Te escribo porque voy a Barcelona y necesito tu ayuda. Ven a buscarme a la estación y sé puntual porque me molesta mucho esperar.

Por otra parte, ya sé que tu casa es pequeña, pero te agradecería mucho que me dejaras quedarme en ella. Solo sería un par de días y a cambio te invito a cenar donde tú quieras. Eso sí, no elijas un restaurante caro.

Por cierto, hace mucho que no veo a Marta y eso que todas éramos amigas desde el colegio. Quizás haya una posibilidad de quedar con ella. ¿no?

Por favor, no olvides que he conseguido entradas para el concierto de Rosalía, así que, si fueras tan amable y siempre que no te ocasione problemas, te rogaría que despejaras tu agenda para el sábado por la noche.

Hasta pronto, amiga.

H-P

Figura 68. Ejemplo de actividad.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, puesto que uno de los objetivos del curso *Un paso adelante* era servir para el aprendizaje autónomo del usuario, las actividades suministran retroalimentación inmediata respecto a la respuesta dada, tanto si esta no es correcta (Figura 69) como si lo es (Figura 70).

Imagine que está dentro do comboio Alfa Pendular. Aparece um funcionário com um carrinho de comida e bebida. Faça o seu pedido:

✘ Dá-me um pacote de biscoitos e um sumo.

Quando pedimos algo a um(a) desconhecido/a, devemos usar expressões mais formais e educadas. Devemos tratar a pessoa utilizando formas da 3.ª pessoa do singular e usar expressões de cortesia.

Um pacote de biscoitos e um sumo, por favor.

Figura 69. Ejemplo de actividad. Retroalimentación respuesta errónea.

Fuente: elaboración propia.

Im folgenden Text befinden sich einige unangemessene Elemente. Finden Sie diese und markieren Sie sie im Text.

Sehr geehrte Frau Sager,

Ich wende mich an Sie, da ich Sie gerne **um einen klitzekleinen Gefallen bitten möchte**. Bitte entschuldigen Sie im Vorhinein, dass ich Sie mit dieser Sache belästigen muss, aber leider weiß ich nicht, an wen ich mich ansonsten mit meiner Bitte wenden könnte.

Folgendes ist los: Wie Sie vielleicht schon gesehen haben, hat unsere Abteilungsleiterin bereits den Dienstplan für nächsten Monat verschickt. Als ich ihn mir angesehen habe, ist mir aufgefallen, dass ich in der ersten Woche am Dienstag für die Frühschicht eingeteilt bin. **Nun ist es so**, dass ich an diesem Tag **blöderweise** einen wichtigen Arzttermin habe und daher nicht in der Lage sein werde, vormittags ins Büro zu kommen. **Echt doof das Ganze.**

Helpen Sie mir in dieser Situation **und über** **men Sie meine Schicht! Sie würden mir wirklich sehr helfen.**

Mit freundlichen Grüßen

Die Befehlsform (Imperativ) ist hier nicht angemessen, da man die Arbeitskollegin erstmal höflich fragen sollte, ob Sie helfen würde. Möglich ist: Würden/Könnten Sie mir in dieser Situation helfen und meine Schicht übernehmen? 1 of 5 Unangemessen.

1/5

Figura 70. Ejemplo de actividad. Retroalimentación respuesta acertada.

Fuente: elaboración propia.

Puesto que sería optimista suponer que las respuestas correctas provienen siempre de una completa comprensión de los contenidos, sin considerar las contestaciones dadas de forma aleatoria o por descarte, se incluye retroalimentación sobre las respuestas correctas con el fin de consolidar el aprendizaje de ciertas fórmulas y sus contextos de uso.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo ha mostrado la importancia del análisis contrastivo a partir del curso *Un paso adelante*, diseñado en el marco del proyecto INCLUEED, financiado por la UE (Erasmus+), disponible en abierto en YouTube y elaborado en seis lenguas (inglés, alemán, francés, italiano, portugués y español). Esta herramienta fue creada para la enseñanza de la competencia pragmática a migrantes y refugiados, aunque puede serle útil a cualquier aprendiz de lengua extranjera. El objetivo principal era que los usuarios aprendiesen a desenvolverse en situaciones cotidianas, se familiarizasen con los exponentes lingüísticos más adecuados para las escenas diarias habituales y evitasen conflictos socioculturales.

Como se ha explicado, cada curso está dividido en cuatro unidades, que tienen a su vez una estructura tripartita: la primera parte consiste en escenas comunicativas que ilustran cuáles son los exponentes que resultan más naturales en cada situación; la segunda incluye información sociopragmática; y la tercera corresponde a los aspectos culturales. Por último, se incluye una sección de actividades, también disponibles en línea y en abierto.

Además de la vertiente aplicada, el curso ofrece conclusiones teóricas interesantes desde el punto de vista de la pragmática contrastiva. El conocimiento sobre las similitudes y diferencias entre las estructuras que se utilizan en cada idioma para rellenar los marcos permite establecer generalizaciones; así, por ejemplo, en la función comunicativa de las peticiones, el inglés se caracteriza por un discurso dirigido al hablante (*Could I have...? Where can I find...?*), en el que abundan las fórmulas de cortesía y de mitigación, y en el que no son frecuentes las elipsis ni los imperativos. El español, en cambio, utiliza un estilo más directo, dirigido por lo general al oyente (*Ponme un café*), con una enunciación tanto interrogativa como afirmativa, elipsis (*Una barra de pan*), pocas fórmulas atenuadoras y frecuentes imperativos.

Desde el punto de vista sociopragmático, el curso también ofrece contenido relevante sobre expectativas de comportamiento en cada sociedad, así como información importante sobre las condiciones del trabajo, la vivienda o las relaciones familiares. La experiencia colaborativa de las seis universidades europeas implicadas en el proyecto permitió diseñar una herramienta no solo eficaz para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino útil también como punto de partida para la reflexión sobre los principales esquemas de interacción que se utilizan en los intercambios comunicativos en inglés, alemán, francés, italiano, portugués y español. Corresponderá a trabajos futuros evaluar el impacto de este curso, así como realizar estudios contrastivos que ahonden en el conocimiento de los principales exponentes empleados en los marcos de comunicación más habituales. Ojalá el proyecto INCLUDEED contribuya a iniciar este camino.

6. REFERENCIAS

- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Coseriu, E. (1967). Lexical Structure and the Teaching of Vocabulary, *Linguistic Theories and their Applications* (pp. 9-52). Strasbourg: The Council of Europe, Aidel.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coulmas, F. (1981). Introduction. En Coulmas F., *Conversational Routine: Explorations in the Standardied Communication Situations and Prepatterned Speech* (pp. 1-17). The Hague: Mouton Publishers.
- Cuenca, M. J. y Marín, M. J. (2000). Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Extra 1*, 215–238. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/876305.pdf>
- Fuentes Rodríguez, C. (1997). Los conectores en la lengua oral: es que como introductor de enunciado. *Verba: anuario galego de filoloxía*, 24, 237–263. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3288/pg_239-266_verba24.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fundación BBVA. (2015). *Diálogo Fundación BBVA Ignacio Bosque en conversación con Raffaele Simone* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=o_hT79GTC-I
- Hymes D. H. (1962). The ethnography of speaking. En Gladwin T. y Sturtevant W., *Anthropology and Human Behavior* (pp. 13-53). Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Janičková, K. (2010). Las fórmulas de cortesía en el acto de habla expresivo. Trabajo Fin de Máster. Universidad Masarykova.
- Koike, D. A. (1994). Negation in Spanish and English suggestions and requests: Mitigating effects? *Journal of Pragmatics*, 21 (5), 513-526.
- Mattoso Cámara J. (1992). *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes.
- Pons Bordería, S. (1998). Oye y mira o los límites de la conexión. En: Martín Zorraquino M. A. y Montolío Durán E., *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 213-228). Madrid: Arco Libros.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2003). Relevance Theory. En: Ward, G. y Horn L. (eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 606-632). Oxford: Blackwell.j258