

Aspectos emocionales y metacognitivos en la experiencia de estudiantes de español como lengua extranjera y de inmigración: usos didácticos y de investigación a partir de corpus

Emotional and Metacognitive Dimensions in the Experience of Learners of Spanish as a Foreign Language and Immigration: Corpus-Based Didactic and Research Applications

María Cecilia Ainciburu
caincibu@nebrija.es
Universidad Nebrija

Susana Martín Leralta
smartinl@nebrija.es
Universidad Nebrija

Resumen: Aunque la expresión de emociones es una cuestión muy compleja en el dominio del aprendizaje de una lengua extranjera, diversos manuales proporcionan modelos de expresión que no necesariamente se ajustan a los de las personas nativas: los audios están locutados por profesionales y difícilmente toman en cuenta la lengua nativa del estudiante. Además, mientras que la descripción, narración y manifestación de la opinión son frecuentes, no suele promoverse en muchos materiales didácticos la exteriorización de experiencias emocionales y, aún menos, las de valencia negativa.

El objetivo de esta investigación es mostrar, de manera general, la construcción de la plataforma TransfeELE y de algunos subcorpus donde los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) inmigrantes cuentan experiencias positivas y negativas. Durante la pandemia se realizó la recopilación de datos y de una buena cantidad de estudios y aplicaciones didácticas de diferentes protocolos de ELE y de la lengua adoptada por inmigrantes. Esto permitió la construcción del corpus del que aquí se muestra la potencialidad como herramienta (gratuita y *online*) para el diseño de clases de ELE con reflexión metacognitiva y para el estudio disciplinar de la expresión emocional de hablantes extranjeros en diferentes

áreas de lingüística aplicada, como la psicolingüística y la sociolingüística cognitivas. Se propondrá en especial la inclusión de su uso en clases de ELE en una planificación con actividades mediadas por ordenador. Se focalizarán asimismo otras experiencias en la formación de docentes de ELE, en programas de máster o doctorado.

Palabras clave: lenguaje emocional; metacognición; ELE; español como lengua adicional; didáctica basada en corpus.

Abstract: Although the expression of emotions is a very complex issue in the domain of foreign language learning, textbooks provide models of expression created by their authors which do not necessarily match those of native speakers, the respective audios are professionally voiced and hardly consider the native language of the learner. Moreover, while description, narration, and expression of opinion are frequent, the externalization of emotional experiences and even more of those of negative valence is not promoted in the classroom material.

The aim of this research is to show the construction of the TransferELE platform in general, and of some sub-corpora where learners of Spanish as a Foreign Language (abbreviated as ELE in Spanish) and immigrants tell positive and negative experiences. During the pandemic, data collection and many studies and didactic applications of different ELE protocols and of the language adopted by immigrants were carried out. These allowed the construction of the corpus whose potential as a tool (free and online) for the design of ELE classes with metacognitive reflection and for the disciplinary study of the emotional expression of foreign speakers, in different areas of applied linguistics, such as cognitive psycholinguistics and sociolinguistics, is shown here. In particular, it will be proposed the inclusion of its use in ELE classes in a planning with computer-mediated activities. Other experiences in the training of ELE teachers, in master's or doctoral programmes, will also be focused on.

Keywords: emotional language; metacognition; SSL; Spanish as additional language; corpus-based didactics.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 nos ha situado ante el mayor reto educativo de los últimos tiempos. Sin perder de vista la importancia de otros ámbitos del aprendizaje de ELE, consideramos que ha sido una medida

prioritaria el conocer y compartir las vivencias y experiencias del alumnado, sus emociones y sentimientos. En este sentido, creemos que es necesario estudiar las estrategias socioemocionales que los estudiantes de ELE han desarrollado para afrontar nuevos modos de aprender y el impacto que tienen en su situación de bienestar actual; creemos que es necesario como docentes brindar los recursos lingüísticos necesarios para hacerlo en un modo que respete su identidad.

La expresión de emociones requiere un empeño cognitivo fuerte en la lengua nativa, pero el esfuerzo que realizan los hablantes de español como lengua adicional son aún mayores (Duñabeitia-Landaburu y Méndez-Sántos, 2021). Algunos estudios sugieren que en una lengua adicional no mantenemos la misma identidad que en la materna y que somos menos ansiosos, más sinceros y más positivos (Gómez-Vicente, 2019; Yu, 2022: 86). El objetivo de estas notas de investigación es mostrar las posibilidades de análisis de muestras de lengua emocional de estudiantes y hablantes de lenguas adicionales¹ en el campo de la didáctica de ELE y de la investigación en lingüística aplicada. Lo ilustramos en un corpus en construcción, el TransferLAELE, con la consciencia de que esta misma metodología podría aplicarse sobre otros corpus y muestras.

LA EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN EN LENGUAS ADICIONALES Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Gómez Vicente (2019) revisa los postulados de las escuelas de lingüística cognitiva para evidenciar cómo toda expresión lingüística carece de contenido puramente referencial, o sea, cómo su significado “no depende únicamente de las propiedades inherentes a la situación que dicha expresión describe, sino también de la manera en la que el hablante ha decidido pensar acerca de esta situación” (p. 3). Dentro de esa lógica, también cuando el hablante se expresa bajo el influjo de una emoción o cuando habla sobre un evento emocional, lo hace filtrando un contenido conceptual a través del tamiz individual, pero dentro de los límites que el uso de una determinada lengua lo consiente.

Esta expresión, además, se asocia al aprendizaje como creación de nuevas sinapsis y modificación de la estructura de redes plasmada a través de una experiencia que involucre al estudiante “no solo de cuello para arriba, sino en su dimensión cognitiva, afectiva y física” (Ávila, 2015: 2). En la enseñanza de una lengua adicional, por tanto, la expresión de emociones debería ser un contenido

¹ En este trabajo se usa *lengua adicional* para cualquier lengua adquirida después de la/s materna/s y se utilizarán *lengua extranjera*, *lengua segunda*, *lengua de acogida* como sinónimos.

central. Asumimos que este concepto es claro y que se ha difundido con fuerza en los últimos diez años; sin embargo, podemos constatar que un gran número de manuales de lengua adicional no se han visto afectados por esta lógica.

Consideremos brevemente dos manuales elaborados para usuarios adultos inmigrantes en España. Por un lado, *¿Cómo se dice...?* (Iñigo et al., 2006), editado en dos niveles en los que el aprendizaje se equipara al de ELE (A1 y A2) y, por otro, el *Cuaderno de español práctico para inmigrantes* (Fundación Iberoamérica Europa, 2008) —sin indicación de nivel, pero con actividades hasta un nivel umbral cercano al B1.1—. Guzmán-Guzmán (2009) analiza estos manuales en el conjunto de los quince de uso más frecuente en España. Su análisis tiene más que ver con los temas abordados, la secuenciación de contenidos y el uso de destrezas esperado. Remitimos a este análisis para obtener más información sobre los materiales para inmigrantes.

Para expresar algo, en principio, lo que se necesita es vocabulario. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), obra de referencia para español con fines específicos (EFE), se encuadra la progresión de vocabulario en la sección 2 “Individuo: dimensión perceptiva y anímica” del capítulo “Nociones específicas”, que reproducimos aquí en la Figura 1. Estos son los ejemplos que se muestran:

2.1. Carácter y personalidad	
A1	A2
→ simpático, anti-pático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable	→ carácter → optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante

2.2. Sentimientos y estados de ánimo	
A1	A2
	→ estar ~ triste/contento/enfadado/ nervioso/preocupado → gustar, encantar, odiar → tener miedo

Figura 1. Vocabulario de los niveles A1 y A2 para los ámbitos estudiados (Instituto Cervantes, 2006).

Aunque no esperamos que la introducción del vocabulario sea estricta (y esta progresión puede discutirse en el caso de los aprendientes en inmersión, donde la frecuencia de uso debería influir más), consideramos que, por ejemplo, voces como *alegre* y *triste* deberían aparecer en el material didáctico de niveles iniciales. En *¿Cómo se dice...?*, nivel A1, *alegre* aparece en una nube de palabras en la que el estudiante debe indicar que sirve para hablar de carácter (p. 32) y *triste* no aparece; tampoco *feliz*, *contento*, *amargado* o *nervioso*. En A2, *triste* se utiliza en una lista de palabras de las que se buscan antónimos para recuperar *alegre*, pero no se solicita después en ningún ejercicio. Es extraño, porque aparecen las indicaciones para ir a empadronarse, por ejemplo. Se intuye como “currículum oculto” o prejuicio de planificación didáctica que los inmigrantes no hablen de sus estados de ánimo o de sus cambios de humor en el español de acogida. En realidad, no tienen recursos para hacerlo, si nos basamos en materiales como los ya referidos. Algo similar sucede en *Cuaderno de español práctico para inmigrantes*; *alegre* aparece solo en un cuadro gramatical como ejemplo de selección de “Ana es/está alegre” (p. 94). Desde el punto de vista del PCIC estaría en el nivel A2/B1, y *triste* no aparece. Lo mismo sucede con otros adjetivos que expresan emociones positivas o negativas. En análisis previos se ha hecho notar que en los manuales suele haber mayor exclusión de eventos y expresiones de sentimientos negativos (Simón Cabodevilla y Martín Leralta, 2020; Masid Blanco et al., 2021). La observación que hemos lle-

vado a cabo en estos dos manuales confirma esta tesis: casi no hay expresión de sentimientos y, cuando la hay, es de elementos del carácter o emociones positivas.

La búsqueda de material que pudiera servir de muestra para enseñar la expresión de emociones, que incluyera elementos positivos y negativos y que diera cuenta de un aprendizaje natural (porque sí creemos que los inmigrantes expresan sus estados de ánimo en la fase más precoz de su aprendizaje lingüístico), nos impulsó a la creación de un corpus de acceso abierto en el que encontrarán muestras lingüísticas quienes se dedican a la docencia y a la investigación.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS TRANSFERLAELE

Privados de los espacios de discusión cotidianos y del intercambio personal físico, la respuesta que los investigadores del Grupo de Investigación Nebrija-LAELE (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) dimos a la situación pandémica fue la construcción de una plataforma virtual para compartir y acceder virtualmente a la comunicación integrada con videoconferencias. Posteriormente, verificamos que los materiales que habíamos recogido y sobre los que trabajábamos podían resultar en una transferencia significativa de resultados de investigación sobre lo que sucedía en las clases de ELE y, concretamente, en la expresión de las emociones.

El corpus TransferLAELE² está compuesto por material recogido para dos proyectos competitivos relacionados con la lengua de migración y, por razones de contraste, con la adquisición del español como lengua extranjera.³ Ambos proyectos se han consolidado con la publicación de artículos⁴ y la realización de estudios doctorales de los que proceden las muestras que integran este corpus.⁵ El foco está puesto en los hablantes de español como lengua adicional (ELE institucional o en inmersión, español de inmigración y de herencia). Estas muestras forman un corpus especial, según la clasificación EAGLE (1996), porque, además de las

² <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/>

³ Se trata de los proyectos EMILIA (*Emoción, identidad lingüística y aculturación emocional en lengua de migración*, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2022) e IN.MI-GRA3 (*La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística*, Comunidad de Madrid y Fondo Social Europeo, 2018-2023).

⁴ Por ejemplo, Masid Blanco et al. (2021). Un listado más exhaustivo se encuentra en <https://www.nebrija.com/investigacion-universidad/grupo-laele/publicaciones.php>

⁵ El grupo de investigación ha publicado ya dos corpus de consulta pública sobre español como lengua adicional que respaldan la profesionalidad en el sector. Se trata del *Corpus dinámico del Español de la Inmigración* (CORDIESIN), con 192 entrevistas sociolingüísticas realizadas a 11 grupos de inmigrantes, y *Corpus Nebrija - Inmigra*, compuesto por 342 muestras orales y sendas muestras escritas de informantes de 12 países (*Nebrija - Inmigra*). Ambos se integran con la plataforma de extracción terminológica de terminología plurilingüe en el ámbito humanitario HUMATERM.

condiciones de validez y fiabilidad con las que cuentan, pertenecen a hablantes no cubiertos por los corpus de referencia. Es un corpus pequeño, de reciente publicación y con grandes posibilidades de crecimiento en multimodalidad.⁶

El corpus como colección de muestras se ha planificado con una cantidad de etiquetas que ayudan a seleccionarlás. Por el momento no hay muestras para todas las etiquetas, pero las habrá en breve. Estas son las doce casillas que se han previsto para la herramienta:

1. Tipo de corpus (aprendices, nativos, hablantes de herencia, todos)
2. Tipo de muestras (orales, escritas, todas)
3. Lengua del corpus (inglés, español, francés)
4. Lengua materna (todas, inglés, francés, árabe, chino, italiano, español, otras)
5. Tipo de texto (monológico, dialógico)
6. Género de la muestra (todos, conversación, cartas, composición, respuesta, texto leído, clase, otros)
7. Condición de la muestra (todas, espontánea, estimulada, certificativa)
8. Condición de estudio (todas, institucional, inmigrado, inmersión, herencia)
9. Nivel de lengua (todos, A1, A2, B1, B2, C1, C2)
10. Sexo (todos, hombre, mujer)
11. Edad (todas, niños 5-12, adolescentes 13-19, jóvenes 20-34, adultos 35-55, mayores +55)
12. País en donde se tomaron los datos (lista de países)

Según la definición de Sinclair (2005: 26, traducción propia), un corpus es “una colección en formato electrónico de material lingüístico, cuyo muestreo sigue —en

⁶ En realidad el corpus no es pequeño, sino que la publicación (con las dificultades típicas de las muestras multimodales con mp3, mp4 y transcripciones a disposición, son difíciles de normalizar en contextos multilingües. En el caso del material publicado para el estudio del lenguaje emocional, hablamos de muestras que están en español y en chino, por ejemplo.

la medida de lo posible— criterios de representatividad para la lengua o variedad lingüística examinada, y cuya finalidad es servir de base para la investigación lingüística”. En este sentido, la colección del portal TransferLAELE es un instrumento representativo de los hablantes de lengua adicional (ELE, lengua de migración y de herencia), focalizado actualmente sobre la expresión emocional. En estas muestras es posible estudiar el uso de unidades léxicas en contexto, formular análisis de errores o realizar un estudio de los usos pragmáticos de la lengua. El hecho de que sea multimodal permite, de ser necesario, hacer análisis fonéticos o usar diapositivas en las presentaciones orales, para responder así a otras preguntas de investigación propias de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los varios objetivos con los que se ha construido el portal, es de fundamental importancia la previsión de su aplicación abierta en la investigación científica (aprendizaje y uso de la lengua), educativa (diseño de cursos y materiales didácticos, así como formación de evaluadores) y en la investigación social, para indagar sobre temas pragmáticos ligados a la cortesía o sobre cuestiones de identidad, entre otras.

POTENCIALIDADES DE USO DE UN CORPUS

Aunque en el campo de la enseñanza de lenguas desde hace años se ha venido solicitando que existan recursos abiertos para mejorar la planificación didáctica y para poder verificar o replicar los resultados de las investigaciones, lo cierto es que, como afirman muchos investigadores (Ferreira y Elejalde, 2020; Ferreira et al., 2022), estos son escasos y de naturaleza parcial. En algunos casos no parece haberlos (Ainciburu y Gómez-García, 2022), como en lo que respecta a la condición identitaria de inmigrantes, refugiados y personas que tienen el español como lengua de herencia. Por estas razones, la presentación de este corpus es relevante y en este apartado podremos presentar con mayor detalle las posibilidades de uso de las herramientas del portal en el terreno de la didáctica y la formación docente ELE. Asimismo, se delinearán las muestras de utilización de este recurso para la investigación, aunque con menor dedicación, dado que las páginas complementarias del portal brindan acceso a las investigaciones y a herramientas de análisis.

Siguiendo la lógica de usos didácticos de los corpus, Pérez Serrano (2017: 77) señala que los corpus pueden utilizarse en forma directa o indirecta, en su caso para el estudio del léxico. El uso directo indica que son los propios aprendientes quienes los utilizan de modo más o menos guiado, dentro y fuera del aula, tal como proponen Buyse (2017) y la misma Pérez Serrano (2017). Existen propuestas de este tipo también para la enseñanza de fines específicos (Ainciburu y Granata,

2019) o para la explicación de fenómenos geosinonímicos. Lo cierto es que no parece que la consulta de los corpus se haya transformado en una práctica regular en la enseñanza, probablemente porque consultar los corpus de referencia —CREA y CORPES XXI— requiere en sí una presentación y didactización de la interfaz. Por otra parte, los autores mencionados sugieren que el uso directo requiere estudiantes de nivel avanzado. Para los fines del presente trabajo, dejamos de lado esta posibilidad de uso.

Por su parte, para extraer ejemplos auténticos de uso y modelos más significativos, el uso indirecto implica utilizar los datos de los corpus o sus muestras en la fase preparatoria de la planificación. Desde la aparición de los enfoques más comunicativos o interactivos (con planificación por tareas o proyectos), se valora positivamente la presencia de esos textos auténticos en la enseñanza y los corpus se convierten en una herramienta valiosa como fuente. En este sentido, también algunas editoriales recurren a los corpus para la creación de manuales de ELE.

Siguiendo esta lógica de la aplicación indirecta, mostraremos el uso didáctico del corpus TransferLAELE en la planificación para estudiantes de lengua y en la formación de masterandos en enseñanza ELE, esto es, para quienes son o serán sus docentes. Esperamos abarcar así una visión más amplia del fenómeno.

Usos de las muestras en didáctica. Uso del protocolo AMOR

Los manuales proporcionan modelos de expresión creados por sus autores que no necesariamente se ajustan a los de los nativos; los respectivos audios están locutados por profesionales y, difícilmente, tienen en cuenta la lengua nativa del estudiante (Zhou et al., 2021). Por otra parte, mientras la descripción, narración y manifestación de la opinión son frecuentes, la exteriorización de experiencias emocionales y aún más de las de valencia negativa no se promueve en el material de clases (Ainciburu y Planelles, 2022). En el apartado 2 hemos analizado esto en términos de materiales didácticos para inmigrantes.

Creemos entonces que utilizar muestras de corpus nos acerca a la idea de autenticidad del material. Además, el hecho de que la mayor parte de las muestras sean en español como lengua adicional permite un nivel de simplificación del discurso que es “natural”, como se ha sostenido por años en la planificación didáctica de tareas con progresión adquisicional (Long, 2003: 17). Ciertamente es que los manuales también tienden a utilizar solo modelos nativos de *input*, lo que puede generar un grado mayor de ansiedad en los aprendientes de lengua.

Durante el período pandémico, además, las tareas de aprendizaje de ELE tuvieron que integrarse forzosamente en espacios virtuales con acceso por videocon-

ferencia. De modo indirecto, la expresión de emociones se hizo más necesaria. En ocasiones, lo único que tenían los docentes para enseñar eran los manuales que habían elegido al empezar los cursos y los encuentros parecían reducirse a monólogos en los que el profesor “exponía el manual” (Ainciburu, 2022). El grupo de investigación LAELE propuso entonces un protocolo de integración de las actividades de manual al contexto en línea y a las clases sincrónicas ELE, el cual tenía como propósito mantener la atención de los estudiantes, motivarlos en su aprendizaje y lograr una mayor empatía con el docente y los compañeros de clases.

El protocolo AMOR (actividades mediadas por ordenador) consiste en la conversión de tareas clásicas, de libro o planeadas por el docente en papel, en una versión editada telemáticamente que, aun conservando el objetivo temático y didáctico, requiere una serie de operaciones kinésicas en interacción con el ordenador (Ainciburu, 2022). Este protocolo se utilizó durante el período de clases por videoconferencia en pandemia (2020-2021) y se sigue utilizando en experiencias de clases híbridas. Los resultados de pilotaje durante 2020 muestran que este protocolo ayuda a mantener la atención de los estudiantes y aumenta su consideración hacia el docente, quien resulta mejor evaluado. La empatía aumenta y la corriente emocional se hace más fluida, el estudiantado se distrae poco y parece más motivado (resultados de observación, cuestionarios y test, en Ainciburu, 2022). Estos resultados se logran con la aplicación del protocolo al 50% de las actividades propuestas por un manual.

El criterio de base es que la interacción no es solo comunicativa en sentido lingüístico, no es solo “hablar”, sino también tomar decisiones o realizar operaciones cognitivas utilizando el teclado, el ratón y otros accesos de la computadora. El cambio que se hace en el protocolo AMOR es el siguiente: dada una actividad de manual pensada para la clase presencial, se preservan los objetivos gramaticales y funcionales, y se modifica la dinámica del ejercicio para que cada estudiante esté obligado a la interacción mediada por ordenador. Para dar un ejemplo⁷ de procedimiento, antes de trabajar con muestras de corpus, utilicemos una actividad de un manual para inmigrantes ya referida en el apartado 2, en la que se desea reconocer el léxico referido a la descripción de una persona (Figura 2).

⁷ Hay ejemplos de aplicación del protocolo en manuales de ELE en Ainciburu (2022). Aquí hemos querido simular un cambio sobre un manual de lengua adicional de español de la migración.

sible colocar la muestra en un entorno colaborativo, como VideoAnt, ReClipped o PlayPosit, que permiten comentar en forma de chat o proporcionar un test en ventanas emergentes.

Elegimos como ejemplo una de las muestras más difíciles por su competencia lingüística precaria.⁸ Procede de una aprendiente que en su universidad cursa un nivel B1. Ha visto un corto cinematográfico que contiene una historia considerada como “estímulo negativo” y habla con su profesora sobre sus emociones (Figura 3)

Prof.:— ¿Cómo te has sentido viendo este trocito de película?
Cheng: — curiosidad. Ehhh, también estoy un poco *confuso*, pero nada más.
Prof.:— vale ¿Y por ejemplo la profesora?
Cheng: — ¿La mujer? Lo que ella es tan triste.... Pero estoy confuso, porque algunos estudiantes están creando, pero la cámara *take* otros estudiantes , como un chico blanco y él es un poco *anything*, (no siente) nada. Es muy interesante.
Prof.:— ¿Y cómo te has sentido tú, por ejemplo, viendo por ejemplo a los estudiantes cuando lloraban?¿cómo te sentías?
Cheng: — Nada, porque me gusta ver a los seres muy serios he visto muchos como así. Y ahora no siento nada.
Prof.:— vale , vale.
Cheng: — Mi abuelo he muerto y antes no siento nada, pero en el año nuevo, cuando toda la familia sentí juntos ... pienso, siento que el sentimiento es un poco diferente que antes . Cuando no tenemos a los mayores en seguimiento en una familia , pienso que es diferente. Pienso que los mayores tienen una unión (con) nosotros, juntos y si pasa... muerto, las familias no están unidas., ¿sí?



Figura 3. Transcripción de la muestra con diseño para clases ELE (elaboración propia).

Para aplicar la muestra elegida anteriormente en formato AMOR, la primera propuesta podría ser realizar una actividad de “verificar las lagunas comunicativas” incluyendo audio y transcripción en una plataforma en la que fuese necesario acudir a maniobras kinéticas para el uso de la actividad. Dado que la muestra tiene un audio en mp3, utilizamos un programa de test con ventanas emergentes. Usaríamos las utilidades del programa CourseLab, por ejemplo. En ese caso, el hecho de que la escucha se interrumpa y necesite que se conteste correctamente para continuar, es un recurso que se puede aprovechar para asegurar la comprensión auditiva de la muestra. Según el nivel, la muestra se puede escuchar una vez con libertad y otra con aplicación del test.

Sin embargo, y para dar un paso más, proponemos a partir de esta muestra una cadena de actividades en su mayoría secuenciadas. Se planifican 5 pasos y se muestra a la izquierda la consigna o instrucción para el estudiante y a la derecha el recurso utilizado para aplicar el protocolo AMOR, en este caso al 100% de la tarea (Figura 4).

⁸ <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/muestras/c001-m005/>. Pertenece al subcorpus “Expresión de las emociones por sinohablantes”.

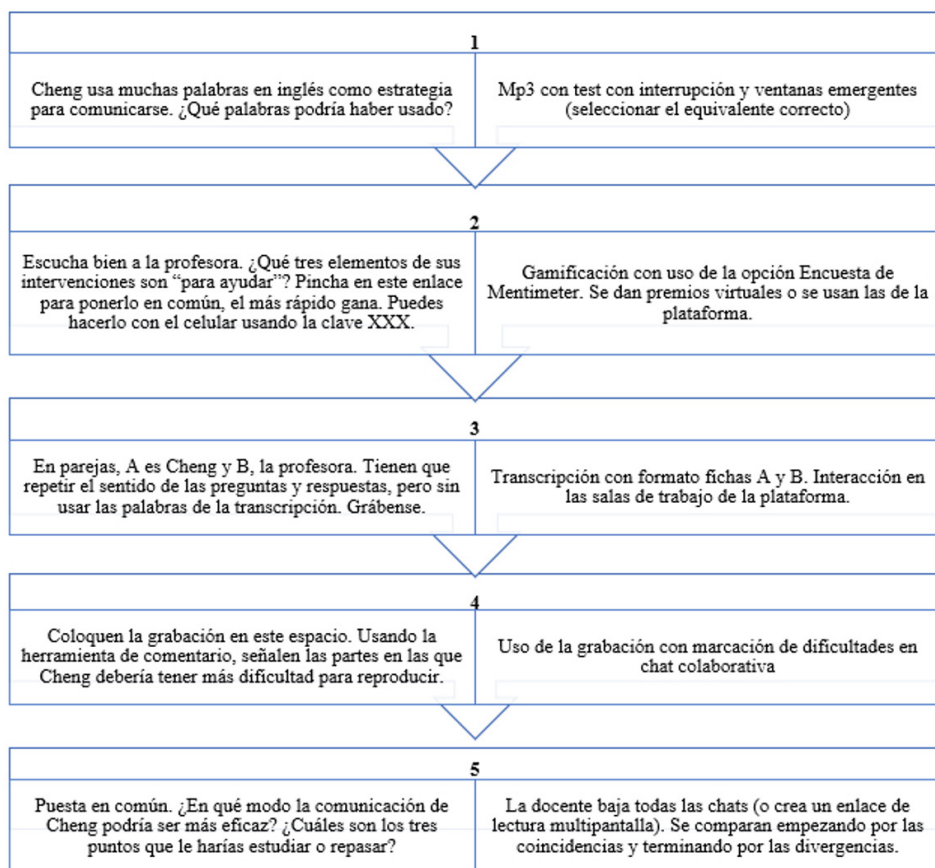


Figura 4. Utilización del audio en una secuencia con protocolo AMOR (elaboración propia).

La aplicación de las actividades con la variación de protocolo aquí ilustrada muestra una forma de ideación profesional que realizan los docentes del grupo. Por supuesto, la objeción más directa es que el profesor trabaja más en la “reescritura” de la tarea respecto al modelo libro, eso no tiene discusión. Creemos, sin embargo, que esto hay que ponerlo en su verdadera dimensión. Por un lado, la diferencia cualitativa es grande; por otra, el docente está seguro de que cada paso queda evaluado y registrado en la plataforma asociada. El tiempo de pasar lista y de hacer evaluaciones se reduce y ¿en qué otra oportunidad se puede hablar de un nivel de control individual y de participación tan alto en el aula física?

Si la unidad didáctica requiriese un modelo nativo, sería posible proporcionarlo. En este caso iríamos al subcorpus “Expresión de las emociones por usuarios de español como L1” para seleccionar una del mismo valor negativo o, por hacer

un contraste, positivo. En este caso proponemos la COO3-M015,⁹ proveniente de un hombre de la misma edad de la hablante china del ejemplo anterior, la cual puede editarse con o sin transcripción. Se podría proponer un objetivo gramatical, especialmente para el uso de las formas con *como* que se utilizan mucho en la expresión oral, pero de las que es difícil encontrar ocurrencias tan frecuentes en el escrito. En este caso se trataría de las estructuras: *Como un poco desesperado también cuando ves que no aparece ninguna ayuda; Eso me parece lo más triste porque es como que ves como que se siente culpable*. Creemos que es saludable que el estudiante aprecie que los nativos no hablan como escriben, que repiten y tienen coletillas que utilizan para matizar su discurso.

En B2 propondríamos una actividad gamificada sobre los valores de *como* en construcciones adverbiales modales; en A2 podríamos centrarnos en la gradación de adjetivos *triste*, *desesperado*, *culpable* (solo para recuperar los ejemplos ya enunciados). En todos los casos, además de proporcionar muestras del corpus TransferLAELE, usaríamos el protocolo AMOR para llevarlas al aula virtual interactiva. En el primer caso, aconsejamos el uso de una herramienta de metarreflexión como la de ActiveLearn¹⁰ (que incluye además lectura automática, uso de diccionarios, traducción, entre otras herramientas) o incluso el uso de la ventana de comentarios en un documento compartido en la nube (Office 365 o similar). En el segundo caso, merecería la pena trabajar con “escalas” (en este caso de intensidad semántica) que puedan gamificarse a través de la construcción de trivias o juegos similares, contruidos por el docente o por los propios estudiantes (con Trivinet, por ejemplo).

En nuestro segundo caso de uso didáctico, un curso universitario de formación para docentes no nativos de ELE, no parecería necesario un realce de la motivación. Se explicaría la utilización del protocolo AMOR, pero las muestras de lengua podrían utilizarse sin esta lógica de mantener la atención. Se está utilizando en cursos de formación docente *online*, pero no se han procesado aún los resultados como para afirmar su conveniencia. En este caso, resulta útil aplicar como instrucción que el docente en formación entre y seleccione personalmente una muestra dentro del portal. Es algo que deberá hacer en su vida profesional para crear materiales más adecuados a las necesidades de sus grupos de clase.

En una actividad en concreto, por ejemplo, se solicitó que los docentes escogieran, entre las muestras de la pestaña “Expresión de las emociones por sinohablantes” que ya hemos ejemplificado, una en donde el nivel del estudiante fuese A2. En el caso de nuestros estudiantes, eligieron la muestra C001-M014, con la que se trabajó posteriormente sobre los adjetivos que expresan estado de ánimo de la

⁹ <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/muestras/coo3-m015/>

¹⁰ <https://www.activelylearn.com/>

informante en un nivel determinado, subrayando la diferencia entre los contenidos en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y los que los estudiantes ELE utilizan en ese nivel. En algunos casos se pudo realizar la comparación entre una muestra de estudiante ELE institucional y otro inmigrado en la que se podía evidenciar el efecto de la inmersión en la producción de vocabulario.

Los docentes fueron invitados a elaborar ellos mismos el material basado en corpus para sus estudiantes ELE o de español de migración (Figura 5). Entre las propuestas, resultó premiada una que trabajó con la creación de una historia con alternativas, usando el programa Powtoon e insertando audios escogidos en el subcorpus “Sino(des)cortesía”.



Figura 5. Ejemplo de historia basada en audios de TransferLAELE (elaboración propia).

En la historia, una inmigrante china iba en autobús al trabajo (“Quería saber dónde está el andén de los buses para ir a Madrid”, C002_M039; “¿Te importaría cambiar de asiento? Es que quiero sentarme con mi amiga”, C002_M033), se le presentaba un problema y debía pedir permiso para salir del trabajo (“Perdona, mi madre está enferma y quería ir a verla ahora mismo. ¿Me puede dar un poco unas horas?”, audio C002_M011), el jefe le solicitaba que pidiera reemplazo a un colega (“¿Puede ayudarme trabajar el turno de tarde por mí?”, C002_M009), etcétera. En algunos casos, la entonación de la protagonista era descortés. Dado que ese

era el objetivo de la actividad, los estudiantes debían primero regrabar los audios incorrectos sobre las imágenes de la historia y cambiar su final, porque solicitando las cosas con poca cortesía, en la historia fuente, el permiso se le negaba, las informaciones no se le daban correctamente, etcétera. De este modo, la cortesía puede trabajarse como un fenómeno integrado en el que cuenta la entonación, la situación comunicativa, el nivel de formalidad, entre otros.

Investigación

En el ámbito de formación de profesores, el ejemplo anterior podría desarrollarse con facilidad en el entorno de un proyecto de investigación de grado o posgrado sobre la lengua de los hablantes ELE. No queremos dejar de mencionar la necesidad de investigar que tienen los docentes, aunque el objeto de esta comunicación esté más orientado hacia la didáctica.

Las muestras podrían ser usadas para investigar muchos otros tipos de fenómenos lingüísticos. Más allá de la intención con la que fueron recogidas ¿qué es lo que hace de este portal algo más que un corpus de muestras e invita a considerarlo como una herramienta de investigación en todos los sentidos? El hecho de que, para cada tema de investigación, las personas que han recogido el corpus poseen una página separada en la que es posible acceder a muchos datos fundamentales para la investigación, como es el caso de la marcación realizada, las hojas de datos de biografía lingüística de cada muestra, etcétera. Son datos que, junto con las otras herramientas que permitieron hacer el estudio (y que generalmente están validadas incluso en su traducción) logran que la deseada condición de replicabilidad de los estudios sea posible.

Así, por ejemplo, además de las etiquetas presentadas anteriormente, con las que es posible seleccionar el corpus, se puede visualizar una ficha bajo cada audio o transcripción; en este caso presentamos la del ejemplo nativo didactizado en el apartado “Usos de las muestras en didáctica. Uso del protocolo AMOR” (Figura 6).

Categorías:

Tipo de corpus: Usuarios de español como L1

Lengua materna: Español

Condición de la muestra: Estimulada

Sexo: Hombre

Tipo de muestra: Oral

Tipo de texto: Monológico

Condición de estudio: L1

Edad: Adolescentes 13-19

Lengua del corpus: Español

Género de la muestra: Conversación / Respuesta

Nivel de lengua: L1

País de recogida de datos: España

Figura 6. Ficha de la muestra COO3-M015

Además, yendo a la página misma del subcorpus “Sino(des)cortesía”, es posible obtener otras informaciones de utilidad, como la descripción general del corpus (“Corpus de peticiones realizadas en español L2 con intención cortés por parte de inmigrantes sinohablantes residentes en la Comunidad de Madrid”), su objetivo (“Realizar un estudio acústico de los rasgos prosódicos presentes en la expresión de cortesía en español de sinohablantes residentes en la Comunidad de Madrid”), el nombre de la investigadora (Cristina Herrero Fernández) y una publicación de referencia o la remisión a su informe de investigación, en este caso una tesis doctoral.

Los estudiantes de máster y doctorado en Lingüística Aplicada tienen así a disposición muchos elementos. En el caso en el que hemos trabajado —la expresión de emociones—, pueden acceder también a cuestionarios validados en otras lenguas, lo cual facilita otras investigaciones y la replicabilidad con una mayor toma de muestras.

CONCLUSIONES

El problema de enseñar a expresar emociones parece no encontrar mucho espacio en los manuales, fundamentalmente cuando estas emociones son negativas. El hecho de tener muestras reales de expresión debería ayudarnos a encontrar modelos que susciten menos ansia en nuestros estudiantes e inviten a la reflexión metalingüística.

¿Qué puede agregar el uso de muestras reales de comunicación extraídas de corpus de aprendientes a la didáctica ELE? Además de la especificación de los errores, que estamos acostumbrados a hacer como ejercicio metarreflexivo, el hecho de que las muestras sean verdaderas, no corregidas, etc., permite ver la forma de construcción del discurso no nativo. Decimos que ese ejercicio es metacognitivo porque focaliza el análisis de las estrategias aplicadas en la realización de los procesos cognitivos de memoria, aprendizaje, atención y procesamiento de la información.

El hecho de poder realizar actividades en el aula o desde casa, con modalidad multidispositivo y con muestras naturales, representa un elemento de motivación enorme para los docentes y una estrategia comparativa que disminuye el estrés de los estudiantes de ELE, quienes, en el uso de libros de texto, tienen frecuentemente la presión de los audios nativos. Las experiencias ilustradas tienen límites debido a la falta de dispositivos por parte de los estudiantes, según se verificó durante la pandemia. Requieren, además, de un mayor esfuerzo de imaginación en la creación, así como más tiempo de programación por parte del docente. Sin embargo, contienen una forma de evaluación implícita que creemos más adecua-

da en un marco de enfoque comunicativo de ELE. Lo ideal sería trasladar la experiencia a otras funciones del lenguaje diferentes de la emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M. C. (2022). Actividades mediadas por ordenador para el mantenimiento de la atención y la emoción en la clase ELE online. *Lingüística y Literatura*, 43(82), 77-99.
- Ainciburu, M. C y Gómez-García, E. (2022). La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua. En AAVV, *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*, Actas del 31º Congreso ASELE, León 1- 3 septiembre 2021.
- Ainciburu, M. C., y Planelles Almeida, M. (2022). *Metodologías inclusivas para el aprendizaje de lengua para personas refugiadas e inmigrantes*. Simposio sobre “Educación e inclusión social de la población inmigrante” https://www.youtube.com/watch?v=9oxG_ETFJ64
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. *JEFEVi II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena*, 20-39. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/viena_2019/02_ainciburu_granata.pdf
- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: De la investigación al aula de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), 1-171.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje de léxico. En F. Herrera (Ed.). *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. Difusión, pp. 121-140.
- Duñabeitia Landaburu, J. A. y Méndez Santos, M. C. (Eds.) (2021). *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/l2*. Aranzadi/Civitas.
- Ferreira, A., Elejalde, J. y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del corpus de aprendientes de español como lengua extranjera, CAELE. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455193>
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Avances en los estudios sobre corpus de aprendientes en formato computacional. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (29), 8-16.
- Fundación Iberoamérica Europa (2008). *Cuaderno de Español Práctico para Inmigrantes*. Secretaría General de Inmigración y Emigración del Ministerio de Em-

- pleo y Seguridad Social y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) http://www.fundacionfie.org/uploads/3/1/2/0/31207787/cuaderno_espan%C3%83ol_2016-02_completo.pdf
- Gómez Vicente, L. (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno-López y A. Castañeda-Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 340-370). Routledge.
- Guzmán-Guzmán, M. A. (2009). *Enseñanza de español a inmigrantes: evaluación de materiales*. [Memoria de maestría]. Universidad de León. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80365/00820103011378.pdf?sequence=1>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Iñigo, I., Rey, I. y El-Benal, F. (2006). ¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Fundación Montemadrid. <https://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2022/01/Manual-de-alfabetizacio%CC%81n.-Co%CC%81mo-se-dice-Nivel-A1.pdf>
- Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Español para fines específicos. Actas del Congreso de español para fines específicos (CIEFE)*, 11, 15-39.
- Masid Blanco, O., Pérez Serrano, M., y Martín Leralta, S. (2021). ¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos? *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 201-227.
- Yu, Q. (2022). A review of foreign language learners' emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 82-104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Zhou, P., Critchley, H., Garfinkel, S. y Gao, Y. (2021). The conceptualization of emotions across cultures: a model based on interoceptive neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 125, 314-327.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco Libros-La Muralla.
- Sinclair, J. (2005). Meaning in the framework of corpus linguistics. *Lexicographica*, 20, 20-32.

