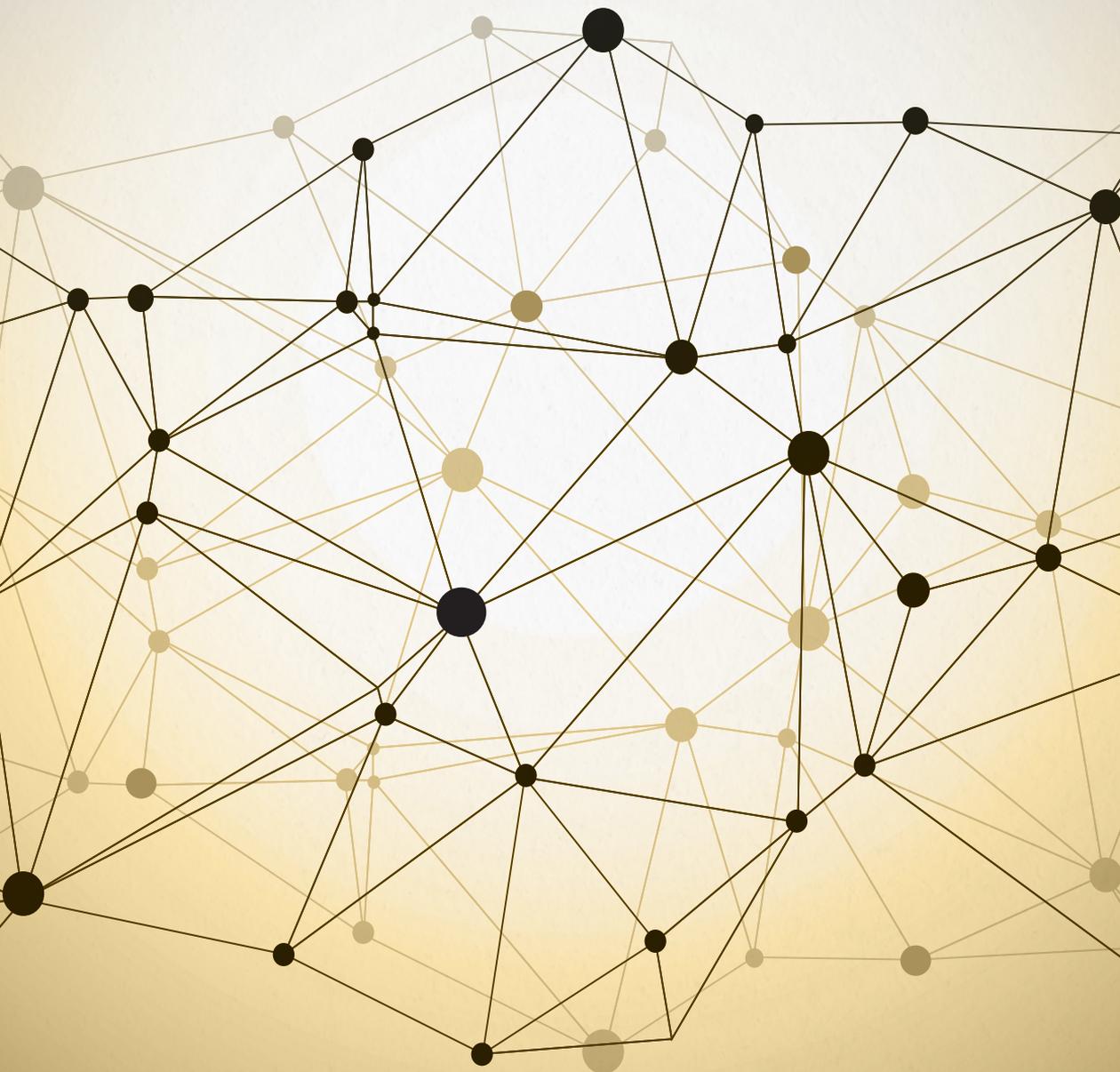


Vol. 24, No. 31, diciembre de 2023
DOI ES: 10.22201/CEPE.14059134E.2023.24.31.389

DECIREs



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 24, No. 31, diciembre de 2023

DOI 10.22201/cepe.14059134e.2023.24.31

DECIREs



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Mtra. Ileana Betzabeth Lugo Martínez
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas
Diseño y diagramación: Brenda J. Vázquez y Francisco Ibarra
Apoyo editorial: Astrid Pantoja
Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

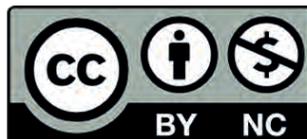
Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx
Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, Vol. 24, No. 31, diciembre de 2023, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • www.decires.cepe.unam.mx • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN 1405-9134.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



CONTENIDO

ARTÍCULOS

Análisis contrastivo discursivo en tres lenguas:
español, inglés y chino para la enseñanza de ELE 7
Beatriz Granda Dahan

La mediación lingüística y cultural en el proceso
de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras 32
Rossella Michienzi

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza
de ELE: posibilidades didácticas para enseñar fraseología 50
Laura Arroyo Martínez y Cristina Chavarría Pérez

El arte muralista en el desarrollo de la conciencia
crítica cultural: una propuesta didáctica 74
Rocío Fuentes y Alice Emery

Efemérides: una mirada rápida a momentos
importantes de la historia de México 93
Claudia Cárdenas Sosa y Guadalupe Gómez-Aguado

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Herramientas digitales para el desarrollo de instrumentos
de evaluación de español como lengua adicional (ELA) 109
Marcella Nascimento Fernandes, Aline Brum Barreto y Axel Pedraza

REPORTES DE EXPERIENCIAS DOCENTES

La enseñanza del español como lengua extranjera durante
la formación universitaria en educación: decisiones didácticas
para unir la región del Río de la Plata y el sur de Italia 132
María Isabel Pozzo

¿Cómo aprenden las personas adultas mayores?
Experiencias en los cursos de cultura mexicana 159
Argelia Ramírez Ramírez

RESEÑAS

García Mouton, P. (2021). *Cómo hablan las mujeres* (3ª edición).
Arco Libros. 174
Fernando Pérez Rodríguez

Análisis contrastivo discursivo en tres lenguas: español, inglés y chino para la enseñanza de ELE

Contrastive Discourse Analysis in Three Languages: Spanish, English, and Chinese for the Teaching of SFL.

Beatriz Granda Dahan

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

bgranda@unam.mx

ORCID: 0009-0002-9762-9640

Resumen: Se expone la manera en la que tres lenguas, español, inglés y chino, se actualizan para expresar el pasado en contextos discursivos específicos; en particular, el texto se enfoca en la comparación del uso de pretérito y copretérito (Pret/Copret) del español con las formas del pasado del inglés y del chino para expresar la secuencia narrativa o *primer plano* de la narración (PP) y la descripción de entidades y circunstancias que conforman la escenografía de los relatos o *plano de fondo* (PF) narrativo. Esta perspectiva discursiva nos permite mostrar cómo, a pesar de la diversidad de recursos lingüísticos que conforman los códigos sistémicos de las lenguas, hay ciertos principios generales que hacen posible expresar de manera simbólica una misma realidad con características formales diferentes.

Se hace énfasis en la comparación del uso de esta morfología con diferentes tipos de aspecto léxico o semántico inherentes al verbo (estados, actividades, realizaciones y logros). Se toman en cuenta algunas combinaciones que son las primeras en ser adquiridas, de acuerdo con investigaciones sobre el tema (Bardovi-Harlig, 2000; Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020; Comajoan-Colomé, 2014; Granda, 2008b; Granda y Salaberry, 2013; entre otras).

Para facilitar el contraste entre las lenguas, los ejemplos se acompañan de esquemas visuales vinculados con una perspectiva cognitiva de la gramática, en el

entendido de que esta forma de representación, de naturaleza icónica, hace más accesible la comparación.

El propósito de este estudio es ofrecer a docentes de ELE una visión más global del contraste entre lenguas y así contribuir a la enseñanza de esta morfología verbal en el salón de clases desde el nivel inicial (A2).

Palabras clave: análisis del discurso; análisis contrastivo; morfología; enseñanza de ELE.

Abstract: The way in which three languages (Spanish, English and Chinese) actualize linguistics resources to express the past tense in specific discursive contexts is discussed. It focuses, particularly, on the usage of the Spanish's preterit and imperfect tenses (PRET/IMPF) in comparison with the English and Chinese's past tense to express a narrative sequence or *foreground*, and the description of entities and circumstances surrounding the narrative sequence or *background*. This discursive approach shows how, regardless of the diversity of linguistic devices belonging to systematic language codes, there are certain general principles that make it possible to express the same reality in a symbolic way, but with different formal characteristics.

In this article, we emphasize on comparing how this morphology is used with different types of lexical aspect or verb-inherent semantics (states, activities, accomplishments and achievements). Specifically, we consider the first-acquired combinations based on research into this topic.

To facilitate language contrast, the examples are represented through visual schematics related to a cognitive grammar approach, under the assumption that this type of representation of an iconographic nature adds to the accessibility of the comparison.

The purpose of this study is to offer SFL teachers a more global outlook on the contrast between languages, contributing to the teaching of this verbal morphology in basic-levels classrooms.

Keywords : discourse analysis ; contrastive analysis ; morphology ; SFL teaching.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio está dirigido a docentes de español como lengua extranjera (ELE) y tiene el propósito de ofrecerles un análisis contrastivo discursivo de la expresión del pasado en tres lenguas (español, inglés y chino)¹ que contribuya a la enseñanza de este tema en sus clases. Sin embargo, no se trata de un análisis contrastivo en la versión original de este enfoque, en la que el contraste se hace a nivel de la oración (Galindo Merino, 2007), el cual, como se mostrará en este artículo, resulta insuficiente para enseñar la distinción del pretérito y copretérito del español. Lo que aquí proponemos es una nueva versión reformulada que toma el discurso narrativo como marco del análisis; es decir, el contraste se hace en su realización en el contexto de prácticas discursivas de la lengua y particularmente en la expresión de la secuencia narrativa.

Múltiples investigaciones sobre la adquisición de las formas del pasado (Sala-berry, 2000) muestran las dificultades que las personas que estudian ELE tienen para distinguir los usos de la morfología verbal, en particular del pretérito y copretérito² (Pret/Copret), sobre todo, aquellas cuyas lenguas maternas no hacen esa distinción, como son los casos del inglés y el chino.

Nos enfocamos en el análisis de estas tres lenguas por ser las que tienen un mayor número de hablantes. Por número de hablantes, el español es la segunda lengua materna del mundo, tras el chino mandarín (Instituto Cervantes, 2022). Por otro lado, estas tres lenguas son las que cuentan con mayor número de aprendientes (Instituto Cervantes, 2022). En el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE-UNAM), según el informe anual del año 2019, el mayor número de estudiantes matriculados son estadounidenses (17.7%) y chinos (15.7%) (CEPE, 2019).

El estudio se enfoca en un análisis en el nivel discursivo, pues así se puede mostrar cómo:

a pesar de la aparente diversidad que se observa entre las diversas lenguas del mundo, existe una serie limitada de principios y patrones estructurales generalizados que se repiten y hacen posible obtener una visión mucho más unitaria y afín de las lenguas

¹ Usamos el término *chino* para referimos al chino “mandarín” o chino “estándar”, que es la lengua oficial usada en la enseñanza, en la administración y en los contextos formales. “Al tratarse de un sistema de escritura morfosilábico, el chino necesita un sistema alfabético —o al menos una base fonética sistemática— auxiliar para ser leído por quienes desconocen la escritura con caracteres” (Marco, 2015). El sistema oficial de transcripción chino es el *pinyin*.

² En este trabajo adoptamos la terminología de pretérito y copretérito por ser la más usada en la enseñanza de ELE en Latinoamérica, aunque también suele ser frecuente el uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto en otros contextos.

de lo que podría esperarse a partir de dicha impresión de diversidad (Moreno Cabrera, 2010, pp. 10-11).

De este modo, tanto docentes como estudiantes de ELE pueden tener acceso a un conocimiento de cómo, a partir de diferentes parámetros, se representan los mismos significados (o similares) en su realización en el discurso. Asimismo, esto le permite al estudiantado percibir la gramática de la lengua meta como un sistema coherente y no como una compilación de realizaciones inconsistentes o arbitrarias.

A continuación se presenta, en primer lugar, una comparación general de las características de las tres lenguas en lo que se refiere a la manera de codificar en la gramática los recursos temporales aspectuales para expresar el pasado, en particular el pretérito y copretérito (imperfecto) del español y sus correspondencias en inglés y chino.

Luego, se hará una breve exposición de los resultados de investigaciones sobre adquisición de tiempo y aspecto en español, con la finalidad de mostrar la importancia del nivel discursivo en la adquisición de la morfología del pasado simple en español.

Finalmente, se abordará el contraste de las tres lenguas en un contexto discursivo específico para mostrar las diferencias y similitudes que se presentan en la actualización de los recursos lingüísticos de las tres lenguas para expresar funciones propias de la narración. Se presentarán ejemplos acompañados de representaciones gráficas, ya que estas formas de representación vinculadas con la percepción (visual en este caso) son intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas debido a su naturaleza icónica (Castañeda Castro, 2004). De esta manera, con material gráfico que puede usarse en clase, se contribuye a la mejor comprensión del tema por parte de docentes y estudiantes.

TIEMPO Y ASPECTO EN LAS TRES LENGUAS

Las lenguas que analizamos en este estudio son tipológicamente diversas, ya que el chino tiene su origen en las lenguas semíticas y, si bien el español y el inglés pertenecen a la familia del indoeuropeo, su distancia genética es remota debido a que en su desarrollo el español forma parte de la rama de lenguas romances e itálicas y el inglés de las lenguas germánicas. El inglés y el chino no marcan en la morfología flexiva la distinción de las dos formas del pasado simple (Pret/Copret) que se codifica en el español. De acuerdo con el criterio clasificatorio de lenguas analíticas y lenguas flexivas, Lu (2008) menciona lo siguiente:

En términos generales se puede decir que en la secuencia de distancia interlingüística, el chino, como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes, y el español, como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre este y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras (p. 47).

Español

El español es una lengua flexiva con una rica morfología verbal en la que se codifican significados que expresan tiempo y aspecto (además del modo, que no se considera en este estudio). Las categorías de tiempo y aspecto se han abordado desde muy variados enfoques y esto se debe, en gran medida, a las diferentes formas (léxicas, morfológicas y sintácticas) de gramaticalizar estas nociones en las lenguas. Veremos cómo en las lenguas que comparamos en este estudio estas categorías adquieren características particulares en su gramaticalización en los sistemas verbales de cada una; gramaticalización cuya variación, como veremos a lo largo de este estudio, se mantiene dentro de ciertos límites de un esquema general universal (Moreno Cabrera, 2010).

Definimos el tiempo verbal como:

una categoría gramatical déictica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen), bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen (Bosque, I. y V. Demonte, 1999, p. 2879).

Desde esta perspectiva, la noción de punto de referencia temporal (R) introduce más de un punto para orientar las situaciones dentro del sistema verbal.³ Así, el *punto del evento* (E) denotado por el verbo en *María se graduó de ingeniera* sitúa este evento en el pasado y tiene su referencia directa con el *momento de habla* (H); mientras que en *María vivía en Colima cuando se graduó de ingeniera*, el E (subrayado) tiene como *punto de referencia* (R) a *se graduó*, que a su vez es anterior a H.⁴

El aspecto verbal, en cambio, informa sobre “la estructura interna de los eventos, es decir, de la manera en que surgen, se terminan o se repiten, pero también

³ Se entiende por sistema verbal el conjunto estructurado de las formas que componen la conjugación.

⁴ Las nociones de un sistema de tres tiempos en las lenguas (tiempo del habla [H], tiempo del evento [E] y tiempo de referencia [R]), fueron introducidas por Reinchenbach (1947) y continúan siendo el marco de análisis de los sistemas temporales actuales.

si se perciben en su integridad o se muestran únicamente algunos de sus segmentos” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1685). Comrie (1976, p. 3) lo define como “las diferentes formas de ver la constitución temporal interna de una situación”. Se consideran dos acercamientos a la cuestión del aspecto: el relativo al aspecto gramatical y el correspondiente al aspecto léxico.

El aspecto gramatical es una categoría estrictamente formal que en español se realiza en la distinción de la flexión verbal de las formas simples del pasado; en pretérito, en *María durmió bien*, el E denota su completitud, mientras que, en copretérito, *María dormía cuando sonó la alarma*, el E presenta la situación en una parte de su desarrollo, sin referencia a sus límites temporales (Colombo, 2015). Por otro lado, el aspecto imperfectivo tiene en español las funciones de habitual, continuo y progresivo. La función de progresivo también puede expresarse con la perífrasis estar + gerundio tanto en pretérito como en copretérito: *estuvo comiendo* o *estaba comiendo*.

El aspecto léxico constituye el significado o contenido semántico inherente al predicado (verbo y sus argumentos). Distinguimos, de acuerdo con la clasificación de Vendler (1967), la teoría clásica más usada en los estudios sobre este tema, cuatro categorías de aspecto léxico: logros (dinámicos y puntuales), como en *Juan salió de la casa*; realizaciones (eventos dinámicos, durativos y télicos), como en *Juan escribió una carta*; actividades (dinámicas y atélicas), como en *Juan cantaba muy bien las rancheras*; y estados (situaciones estables, sin dinamismo) como *Juan estaba muy divertido en la fiesta*.⁵

El aspecto léxico es una propiedad de los predicados y no del verbo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009). Esto puede ser claramente ilustrado en los siguientes ejemplos con predicados como *caminar* y *caminar una milla* (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020). Así, *caminar* (intransitivo) es una actividad, ya que no tiene un límite temporal inherente, mientras que *caminar una milla* es una realización, ya que en el predicado se señala un límite temporal.

En la Figura 1 se muestra una representación de los rasgos semánticos de cada tipo de aspecto léxico: la línea curva indica la dinamicidad y los puntos terminales la telicidad; estos están señalados en las realizaciones y los logros; la duratividad o puntualidad respectivamente están indicados por la extensión de la línea curva. Las actividades se muestran como dinámicas (línea curva) y atélicas a través del

⁵ Véanse las pruebas sintácticas para la clasificación del aspecto léxico que exponen los diferentes resultados producidos por los predicados cuando la clase aspectual del verbo entra en contacto con determinadas expresiones temporales y tiempos gramaticales en Morimoto (1998).

uso de los tres puntos. Los estados, homogéneos, sin dinamismo se representan con la línea recta sin puntos terminales, es decir, atéticos.

Figura 1. Aspecto léxico

estados	•••—•••
actividades	•••~•••
realizaciones	~•
logros	~•

Fuente: elaboración propia.

El pretérito y el copretérito del español combinan una localización temporal en el pasado y un significado perfectivo e imperfectivo respectivamente, es decir, en la expresión de sus significados se combinan valores tanto temporales como aspectuales. Por otro lado, estas dos formas verbales pueden combinarse con todo tipo de predicados cuya semántica inherente corresponda a cualquiera de las categorías léxicas: estados, actividades, realizaciones o logros.

Inglés

El inglés no codifica en la morfología flexiva las dos formas simples del pasado como lo hace el español con las formas del pretérito y copretérito. En inglés existen dos formas de pasado: simple y progresivo. De esta manera, un contraste que en inglés es binario, en español tiene cuatro formas de realizarse: pasado simple perfectivo e imperfectivo (pretérito y copretérito) y progresivo en pretérito y copretérito (*estuvo / estaba estudiando*). Por otro lado, también hay diferencias en ambas lenguas en cuanto a la combinación de la morfología flexiva y la semántica inherente al verbo. Veamos algunos ejemplos: el pretérito del español con eventos

dinámicos (actividades, logros y realizaciones) puede ser traducido por el pasado simple del inglés como en el ejemplo 1:

- (1) a. María estudió en Londres en el 2007.
b. *Mary studied in London in 2007.*

Sin embargo, dependiendo del contexto, el copretérito, también con eventos dinámicos, puede ser traducido en inglés tanto con el pasado simple como con formas progresivas y con formas modales habituales, como en el ejemplo 2:

- (2) a. María estudiaba en Londres en el 2007.
b. *Mary studied / was studying / used to / would study in London in 2007.*

Es decir, el pasado simple del inglés con eventos dinámicos es ambiguo respecto del español, ya que, dependiendo del contexto, puede expresar un evento único, así como un pasado habitual o un pasado progresivo en copretérito, como en el ejemplo 3:

- (3) a. Juan durmió en el sofá. / Juan dormía en el sofá.
b. *John slept on the sofa.*

También se usa el pasado simple con estados para significar las distinciones que en español se hacen con pretérito y copretérito, como en el ejemplo 4:

- (4) a. Ayer Juan estuvo / estaba enojado.⁶
b. *Yesterday John was angry.*

En español podemos usar tanto el copretérito como la forma progresiva con gerundio en copretérito con actividades, mientras que en inglés se usa la forma del gerundio, como en el ejemplo 5:

- (5) a. Cuando llegué, María preparaba / estaba preparando la cena.
b. *When I arrived, Mary was preparing dinner.*

Tanto en español como en inglés la forma progresiva con gerundio no es compatible con estados; solo se usa en contextos poco frecuentes.

⁶ Esta distinción se volverá más transparente al hacer el contraste en un fragmento discursivo, como se verá más adelante.

Chino

El chino, por su parte, presenta grandes diferencias con respecto al español. En chino es más importante la categoría gramatical de aspecto que la de tiempo. De hecho, los verbos en chino en pasado se presentan únicamente en infinitivo con la marca aspectual perfectiva (*le*) o añadiendo al verbo algunos marcadores temporales (Cortés Moreno, 2002). Además de este marcador perfectivo, también tienen los marcadores *zhe* (marcador durativo), *zai* (marcador progresivo) y *guo* (marcador de experiencia).⁷

Sin embargo, de acuerdo con Smith y Erbaugh (2005) la interpretación temporal se alcanza a través de la información aspectual. Es decir, no hay una marca temporal “situacional” en la morfología verbal del chino; los tiempos de la “situación” se describen generalmente por medio de adverbios temporales o se interpretan a través de la información aspectual.

Cabe mencionar que los criterios de clasificación de los sistemas verbales de las lenguas occidentales no tienen una correspondencia directa con el chino. El español, como otras lenguas occidentales que provienen del indoeuropeo, es una lengua con sintaxis orientada a la oración, con categorías gramaticales y funciones sintácticas bien definidas; es una lengua con una rica morfología flexiva, mientras que el chino,⁸ por ser una lengua orientada al discurso, “se caracteriza por tener categorías gramaticales más difusas desde el punto de vista morfológico o desinencial, por lo que es frecuente la coincidencia de clase”, es decir, términos que pueden funcionar como dos o más categorías, según su distribución en la frase⁹ (Marco, 2015, p. 202). En chino, muchas palabras expresan nociones con-

⁷ Los aspectos incluyen la siguiente información: *-le*: el evento limitado E=R; *guo*: el evento limitado E>R y *zhe*: el evento ilimitado, E=R.

⁸ Se suele clasificar al chino como lengua aislante y sí lo es el chino antiguo, pero el chino moderno no, ya que “carece de morfemas-raíz para cada palabra” (Marco, 2015, p. 207).

⁹ La falta de identidad sintáctica explica la tendencia del chino de superar el marco oracional a un contexto lingüístico mayor o contexto discursivo, en el que la unidad discursiva es el párrafo —frente a la oración—; por ello, en lugar de seccionar la oración en sujeto y predicado, se hace en tema frente a rema o (en terminología americana) tópico frente a comentario (Marco, 2015).

ceptuales “que no llevan formas gramaticales, su categoría morfológica depende en gran medida de su distribución y función en el sintagma” (Lu, 2008, p. 50).

En este contexto de análisis, las dos formas del pasado en español (pretérito y copretérito) pueden expresarse en chino como se muestra a continuación:¹⁰

En chino la distinción (Pret/Copret) con verbos dinámicos, tanto télicos como atélicos (actividades, realizaciones y logros) puede ser expresada con el marcador *le*. En los ejemplos 6 y 7 (una realización), el pretérito se marca con la partícula *le*, como en el ejemplo 6, y sin marcador perfectivo para expresar el copretérito, como en el ejemplo 7.

(6) a. María estudió en Londres en 2021.

b. *Mali / 2021 nian / zai Lundun / xuexi / le.*

María / 2021 año / en Londres / estudiar / partícula perfectiva.

(7) a. María estudiaba en Londres en 2021.

b. *Mali / 2021 nian / zai Lundun / xuexi.*

María / 2021 año / en Londres / estudiar (aunque requiere de mayor contexto para su interpretación).¹¹

Lo mismo sucede con eventos dinámicos y puntuales (logros), como en los ejemplos 8 y 9:

(8) a. Juan se levantó temprano.

b. *Hu'an / hen / zao / qi chuang / le.*

Juan / muy / temprano / levantarse / partícula perfectiva.

(9) a. Juan se levantaba temprano.

b. *Hu'an / hen / zao / qi chuang.*

Juan / muy / temprano / levantarse.

¹⁰ Cabe mencionar que tanto en español como en inglés la oración es la unidad de análisis (una unidad con sentido completo), de manera que al analizar el chino utilizando la oración como referencia se dejan de lado elementos del contexto (lo que precede o sigue a la oración) que intervienen en la interpretación del significado. Como menciona Marco (2015, p. 200), “los modelos diseñados por las gramáticas indoeuropeas han sido aplicados con diferentes grados de éxito al estudio del chino mandarín. Sin embargo, existen ciertos fenómenos que no se ajustan a ninguno de ellos y son, en definitiva, los que más definen y caracterizan la esencia del idioma chino”.

¹¹ Por ejemplo, una oración como *María estudiaba en Londres cuando la conocí*, en un contexto en que la información temporal del pasado está señalada en la oración subordinada y el énfasis de la información (el tema) de la oración principal es “qué hacía”.

Al igual que en 7b, es necesario un contexto más amplio que permita interpretar el significado durativo del verbo, por ejemplo: *Juan se levantaba temprano cuando vivía en China*, donde la información temporal está señalada en la oración subordinada.

Se aprecia también en los ejemplos anteriores cómo los adverbios o frases temporales preceden a los verbos. Esto se debe a que el orden de los elementos de la oración constituye una de las principales estrategias sintácticas (Li, 2012). En chino, la partícula aspectual *le* no es compatible con estados. Por otro lado, como se observa en los ejemplos 10 y 11, un adjetivo hace la función de verbo y el adjetivo va acompañado de una marca de grado.

(10) a. Juan estaba enojado.

b. *Hú'ān / hěn / shēngqì.*

Juan / marca de grado / enojado.

(11) a. Juan estuvo enojado.

b. *Hú'ān / yì shàngwǔ / dòu / hěn / shéngqì.*

Juan / una mañana / toda / marca de grado / enojado.

Para una interpretación perfecta de este último ejemplo, se requiere de un contexto más amplio, el cual contenga una información temporal que delimite la situación expresada, como, por ejemplo, la frase adverbial utilizada en el ejemplo 11: *Juan estuvo enojado toda la mañana*.

En español se puede utilizar copretérito y gerundio para marcar progresión en el pasado, mientras que en chino se utiliza gerundio, como en el ejemplo 12:

(12) a. Cuando llegué, María preparaba / estaba preparando la cena.

b. *Wǒ / dào / de / shíhòu / , Mǎlì / zài / zhǔnbèi / wǎnfān.*

Yo / llegar / de / momento / María / está / preparando / cena.

Como se mostró en el contraste de las tres lenguas utilizando la oración como referencia, podemos decir que los sistemas verbales del español, el inglés y el chino tienen flexión morfológica, pero en diferente grado. El español es el que tiene más marcas en su morfología (género, número, tiempo, aspecto y modo); “un verbo de conjugación completa puede tener hasta un total de 115 a 118 formas flexivas, lo que constituye un verdadero rompecabezas para los chinos, habituados a su lengua básicamente aislante” (Lu, 2008). El inglés no tiene cambios de género y número, con excepción del sustantivo; “su conjugación verbal, con unas 30 formas discutibles en criterio español, es mucho más sencilla que la española” (Lu, 2008). El chino tiene categorías gramaticales difusas; su interpretación dependerá

del contexto en que se presentan. Estas características repercuten en la manera en que se construyen los significados tempoaspectuales en las tres lenguas.

Como conclusión, podemos decir que la estructura sintáctica es similar en el español y el inglés, en el sentido de que ambas tienen una orientación a la oración (sujeto-predicado); en cambio, el chino, orientado al discurso, se enfoca en el tema o tópico y el rema o comentario (Lu, 2008; Marco, 2015), lo cual tiene implicaciones en la organización sintagmática de los recursos de las lenguas. Atendiendo a estas diferencias, veremos cómo, en el contraste que presentamos entre el español, el inglés y el chino, se hace accesible la comparación de los diversos recursos utilizados para expresar las funciones propias de la narración en las tres lenguas.

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PASADO EN LAS LENGUAS

La adquisición de la morfología verbal flexiva, especialmente la distinción de tiempo y aspecto en las formas del pasado simple (pretérito y copretérito/imperfecto) es un área que ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diversas perspectivas.

Gran parte de los estudios han tomado como marco de referencia la hipótesis del aspecto (HA) (Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1996) para analizar la secuencia de desarrollo en la adquisición de la morfología verbal del pasado en diversas lenguas. Esta hipótesis predice que los eventos puntuales o logros (*llegar, salir, etc.*) serán los primeros que se marcarán en pasado a través del perfectivo (pretérito); van seguidos de las realizaciones o eventos delimitados, los cuales tienen un punto terminal inherente (*derretirse, construir una casa*); posteriormente, se encuentran las actividades o eventos dinámicos, estos no tienen un punto de limitación inherente (*caminar, nadar, etcétera*); por último, están los estados (*ser, tener, etcétera*). El uso del marcador imperfectivo (copretérito) sigue un desarrollo en sentido opuesto, es decir, la secuencia empieza por los estados, continúan las actividades, las realizaciones y, finalmente, los cumplimientos o logros. Si bien la HA se ha confirmado en algunos estudios, otros más recientes han mostrado que si, en efecto, el orden de adquisición coincide con la HA, en una primera etapa, la primera morfología que emerge es el pretérito combinado con todo tipo de verbos. Es la llamada *hipótesis por default* (HD) (Granda, 2005; Granda y Salaberry, 2013; Salaberry, 2000). Estos últimos estudios, además de otros (Bardovi-Harlig, 2013; Comajoan-Colomé, 2014), muestran la afinidad de la semántica inherente al

verbo en diferentes contextos narrativos: planos de la narración (primer plano-*foreground* y plano de fondo-*background*).

El primer plano (PP) está constituido por los eventos que llevan la “línea principal” de la historia, en la que se relatan los hechos que forman parte del esqueleto de la narración. En este ámbito se presentan los eventos en un orden secuencial y el pretérito es la forma principal del español para cumplir esta función, generalmente combinado con eventos télicos.

El plano de fondo (PF) es el ámbito donde se describen las circunstancias y condiciones que conforman la escenografía de las historias: la descripción de objetos, personas y acciones. El copretérito es la forma que generalmente se usa para expresar esta función y se combina más frecuentemente con estados y actividades, es decir, con situaciones no télicas, no delimitadas, que resultan congruentes con la visión imperfectiva del copretérito, el cual se focaliza en expresar eventos en un intervalo de tiempo abierto, sin límites temporales (Granda, 2008b).

Una revisión de las investigaciones sobre la adquisición de tiempo y aspecto en diferentes lenguas en los últimos veinte años (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020) ha mostrado que los tipos de verbo léxico se combinan para expresar las funciones del PP y PF.¹² Dentro de esta perspectiva, algunas investigaciones realizadas sobre la adquisición de ELE (Granda 2005, 2008b; Granda y Salaberry, 2013) han aportado evidencias del uso del tiempo presente o de la forma en infinitivo en una primera etapa de adquisición, cuando quienes están aprendiendo se valen de adverbios temporales (*luego, después*) y de la presentación de los eventos en el orden temporal para señalar el PP narrativo. En una segunda etapa, cuando emerge la morfología del pasado, es el pretérito la única forma usada con todo tipo de verbo. Posteriormente emerge el copretérito, combinado más frecuentemente con estados y actividades para señalar el PF narrativo. Sin embargo, el uso del pretérito con estados permanece hasta etapas terminales (estudiantes de niveles intermedios-avanzados), y esta combinación se usa de manera inadecuada para expresar el PF. Así, la distinción Pret/Copret con verbos de estado para expresar diversas funciones narrativas no se adquiere completamente aun en niveles avanzados.

Con base en estos resultados presentamos un análisis de la morfología verbal del español con ejemplos de fragmentos discursivos dirigidos a estudiantes de un nivel inicial (A2), que es cuando se introduce la enseñanza de esta morfología y constituye el momento adecuado para incluir un enfoque con unidades de rango mayor al de la oración, pertenecientes al nivel de la actividad discursiva. Sobre la enseñanza de esta morfología, Granda (2020) muestra, a partir de ejemplos de li-

¹² En general, estos acercamientos reconocen las nociones de tiempo y aspecto como puntos de partida para el análisis de los tiempos gramaticales. No obstante, advierten su insuficiencia para dar cuenta del empleo de las formas verbales en la producción e interpretación del discurso

bros de texto de niveles iniciales, cómo la enseñanza se presenta generalmente al nivel de la oración, lo cual resulta insuficiente para el aprendizaje de la distinción de significado que se expresa en la duplicación de las formas simples del pasado en español.

Los ejemplos que presentaremos a continuación fueron creados con fines pedagógicos; se adecuan al nivel A2 de competencia de la lengua, de modo que quienes se dedican a la docencia podrán usarlos en sus clases. Esta propuesta es coherente con perspectivas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales se fundamentan en el reconocimiento de que no se puede estudiar la sintaxis de la oración aislada del discurso en el que se plasma (Ribas Seix, 2010). El discurso como unidad de enseñanza es el contexto en el que no solo se regula el uso de las unidades lingüísticas, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática (Granda, 2008a).

PROPUESTA CONTRASTIVA DISCURSIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO EN ELE

La propuesta que aquí se presenta toma como base el análisis contrastivo de las tres lenguas analizadas. El análisis contrastivo (AC) surge a mediados del siglo pasado (Fries, 1945, citado en Galindo Merino, 2009) ante la necesidad de facilitar la enseñanza de idiomas comparando los aspectos más divergentes de la L1 y de la Lengua Meta (LM). En un primer momento se hizo con el propósito de predecir las posibles dificultades en el aprendizaje de la nueva lengua, partiendo de la hipótesis de que la L1 era fuente de errores en el aprendizaje de una L2. A partir de este contraste se elaboraba material didáctico centrado en la práctica de estructuras gramaticales basada en las diferencias entre estas dos lenguas (Galindo Merino, 2007). El contraste no se realizaba de manera explícita, sino previamente, con finalidad predictiva y a través de ejercicios.

En la década de 1970 el modelo del AC sufrió una etapa de crisis, ya que fue muy identificado con una visión conductista de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, a partir de la década de 1980 se fue abriendo camino una nueva visión del papel de la L1 en donde el aprendizaje en la lengua materna ya no sería responsable de una transferencia mecánica de estructuras, como planteaba el AC tradicional, sino que había otras variables involucradas en el desarrollo de la lengua. El modelo de interlengua (Selinker, 1992), que considera el lenguaje de quien aprende como un sistema autónomo, es la base de múltiples estudios de adquisición que muestran que, independientemente de la L1, hay secuencias de desarrollo comu-

nes en diferentes lenguas, como, por ejemplo, los estudios ya mencionados sobre adquisición de tiempo y aspecto. El papel de la L1 se recupera como fuente de hipótesis de la L2, toda vez que el aprendizaje de lo nuevo se basa en el conocimiento previo y ya no se pretende evitar el uso de la L1, sino más bien utilizarla en el desarrollo del aprendizaje de manera adecuada y oportuna. Actualmente se propicia una mayor investigación teórica en otras áreas, además de la fonética, la fonología y la morfosintaxis, donde se han concentrado los estudios comparativos; “es sobre todo en el nivel del texto y sus tipologías donde se evidencia la necesidad de profundizar el análisis, teniendo en cuenta los recientes desarrollos de las ciencias lingüísticas” (Calvi, 2003).

Es este nivel discursivo-textual el que usamos como base para nuestra propuesta didáctica. Su planteamiento gira en torno a la enseñanza de la secuencia narrativa o primer plano de la narración (PP), ámbito que permitirá a docentes de ELE relacionar las diferentes formas de realización en el discurso que tienen las lenguas para expresar eventos cronológicamente dispuestos. Recordemos que esta secuencia cronológica es una función lingüística universal, ya que todas las lenguas tienen formas de marcarla y, si bien “presentan una apreciable diversidad” en la manera de hacerlo, también “están condicionadas por unos pocos principios estructurales que responden a principios universales de organización de las lenguas humanas” (Moreno Cabrera, 2004), como veremos en los ejemplos contrastivos que se presentan más adelante. Se mostrará las diferentes maneras de expresar en las tres lenguas el PP y el PF narrativo. Nos enfocaremos particularmente en el uso de verbos de estado en el PF, ya que este tipo de verbos es el primero que se aprende combinado con el copretérito, pero, al mismo tiempo, como ya se mencionó, este uso constituye parte de los problemas que persisten para la adquisición de Pret/Copret hasta los niveles intermedios-avanzados.

Con el propósito de facilitar la comprensión, se acompañan los ejemplos con elementos visuales desde una perspectiva cognitiva de la gramática. Se usarán gráficas que el cuerpo docente podrá llevar al aula y que harán accesible la comprensión de cómo los recursos de las diferentes lenguas se combinan para establecer significados en el párrafo o en el texto a través de una metáfora visual (planos narrativos).

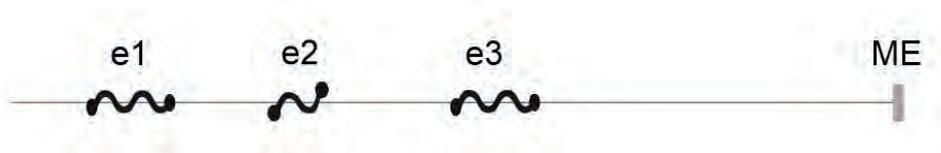
Cabe mencionar también que la secuencia que aquí analizaremos y pondremos en contraste puede ser usada en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua. Se ha escogido este contexto para mostrar la pertinencia de utilizar esta manera de enseñar la distinción Pret/Copret en correspondencia con la secuencia de adquisición de esta morfología, es decir, para que la enseñanza acompañe el desarrollo del aprendizaje de estas formas tal como lo reportan las investigaciones sobre el tema presentadas en el apartado anterior.

Análisis de la secuencia I

Obsérvese la secuencia I en español, conformada por tres eventos, y su correspondiente representación gráfica en la Figura 2:

(I) Juan fue al restaurante (e1), se sentó (e2) y pidió una ensalada (e3).

Figura 2. Secuencia temporal narrativa: Primer plano



Fuente: elaboración propia.

En (I) observamos tres eventos que conforman la secuencia temporal narrativa; la interpretación de la secuencialidad se deriva del orden en que están expuestos, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta en un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffrin, 1981, p. 47).

Es el pretérito la forma verbal del español que se utiliza para expresar el desarrollo temporal de los sucesos, ya que cada evento en pretérito (aspecto perfectivo) se muestra en su culminación o completitud, como un intervalo cerrado y se combina con verbos cuyo significado aspectual léxico señalan telicidad (completitud). La localización temporal, anterior al momento de la enunciación (ME), y el aspecto gramatical y léxico que confluyen en el uso del pretérito en este contexto conforman los principales factores lingüísticos que permiten la expresión de la sucesión de eventos del pasado en español.

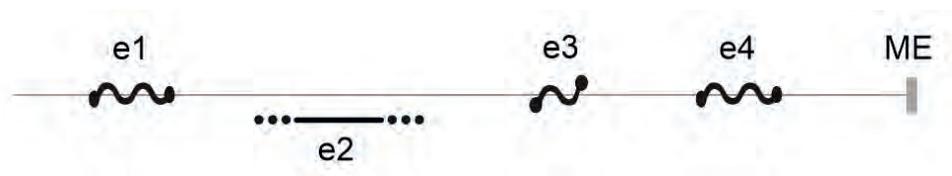
Además del uso de estos recursos gramaticales y el cotexto en que aparecen, en su interpretación del significado interviene una orientación pragmática, debido a que el contexto situacional de la secuencia (*ir a un restaurante*) expresa una realidad compartida por hablantes de cualquier lengua, que proviene del conocimiento del mundo. Es lo que Escandell Vidal (2014, p. 56) llama *guiones o situaciones genéricas* que provienen de un “conjunto de eventos recurrentes” bien conocidos por los que todos hemos pasado en repetidas ocasiones. Estas estructuras jerarquizan la información y permiten tener expectativas sobre el curso de los acontecimientos (*entrar, sentarse, pedir algo de comer*) como puede observarse en el ejemplo utilizado en el análisis.

Análisis de la secuencia II

Obsérvese el mismo fragmento, en el que incorporamos el uso del copretérito en II y su representación gráfica en la Figura 3:

(II) Juan fue al restaurante (e1), (él) tenía hambre (e2), se sentó (e3) y pidió una ensalada (e4).

Figura 3. Primer plano y plano de fondo narrativo en español



Fuente: elaboración propia.

En II, el uso del copretérito describe una circunstancia o condición del contexto (PF) que se explica con base en el valor aspectual imperfectivo de esta forma verbal. Es decir, la situación se presenta como un pasado simultáneo (localización temporal), sin información de sus límites temporales (aspecto imperfectivo), con un verbo de estado (homogéneo, sin dinamismo, atético). El significado de la situación en copretérito en este contexto (*tenía hambre*) se percibe fuera de la secuencia temporal y admite cierta movilidad dentro del fragmento (*Juan fue al restaurante, se sentó, tenía hambre, pidió una ensalada / Juan tenía hambre, fue al restaurante, se sentó y pidió una ensalada*, entre otros ejemplos).

Observemos el mismo fragmento en inglés, en II a:

(II) a. *John went to the restaurant (1), he was hungry (2), he sat down (3), and asked for a salad (4).*

El mismo esquema presentado en la Figura 3 permite apreciar lo siguiente:

En inglés, todo se marca con el pretérito simple, tanto los eventos en secuencia (1, 3 y 4) cuya semántica verbal inherente corresponde a realizaciones (1 y 4) y logros (3), como la descripción del estado simultáneo (2). Sin embargo, en este contexto (de contraste del PP y el PF) el estado expresado en la situación (2) se interpreta como

una situación abierta, durativa y simultánea a los eventos en pretérito. Es decir, una misma forma *was hungry* (en pasado simple) en un fragmento discursivo como el presentado en el ejemplo puede interpretarse como la expresión de eventos completados y sucesivos (PP) y como parte de una situación descriptiva (PF) que acompaña los eventos de la secuencia temporal pero no forma parte de esta.

Veamos ahora el mismo ejemplo en chino en II b:

(II) b. *Hú'ān / qù-le fānguǎn* (1), / *hěn è*,(2) / *zuò xià*,(2) / *diǎn-le yì fēn shālá* (3).

Obsérvese la Figura 3 para poder comparar la expresión de los planos narrativos en chino. En el evento (1) de la primera cláusula, el verbo está marcado con la partícula perfectiva *le*:

Hú'ān / qù-le / fānguǎn.

Juan / ir-partícula perfectiva (par. perf.) / restaurante.

El evento (2), que corresponde al copretérito en español, describe el estado (*tener hambre*) a través de un adjetivo (*hambriento*):

Hěn / è.

Muy / hambriento.

No se requiere de un verbo para la expresión de este estado, lo cual reafirma la característica ya mencionada del chino de que, desde una perspectiva gramatical occidental de esta lengua, sus categorías gramaticales son difusas (verbo/adjetivo en este ejemplo) y es el contexto el que contribuye a su interpretación (Marco Martínez, 2015). Esta es la manera de marcar el estado como parte de una descripción que se encuentra fuera de la secuencia temporal narrativa.

El evento (3) no lleva la marca perfectiva, ya que en el contexto se señala la situación enfocada en el pasado (por el uso de la marca perfectiva de la cláusula inicial) y por tratarse de un verbo dinámico, télico y puntual, cuya culminación se señala en la dirección del verbo (abajo):

zuò / xià.

sentarse / abajo.

En el evento (4), una realización (dinámica y télica) que es parte de la secuencia temporal, la perfectividad se señala con la partícula *le*. A diferencia del evento (3), el uso de la partícula *le* en (4) se debe a que es el evento con el que se cierra el fragmento.

diǎn-le / yì fèn / shālá.

pedir-par. perf. / una porción / ensalada.

Los ejemplos anteriores nos permiten apreciar cómo, a través de un mismo esquema gráfico, podemos representar las diversas maneras de codificar la distinción del PP y PF y, en este último, las situaciones descriptivas con estados en las tres lenguas.

Los eventos de la secuencia temporal (pasado perfectivo) se marcan en inglés mediante el pasado simple (*simple past*) y en chino con el uso de la partícula *le*. La situación estativa en el pasado en inglés y en chino se marcan con *simple past* (inglés) y con un adjetivo que en ese contexto hace la función de verbo (chino) y que se percibe fuera de la secuencia del PP, como una situación simultánea, estativa, homogénea, sin límites temporales.

La importancia del contexto o la situación comunicativa, así como del contexto (lo que precede y sigue a la expresión de cada elemento de la lengua, en este caso, oraciones en pasado) en la distinción del Pret/Copret del español se pone de manifiesto en los ejemplos anteriores. El contexto es el ámbito en el que podemos transparentar esta distinción en otras lenguas, como el chino y el inglés, ya que se percibe cómo una misma realidad se expresa de manera simbólica con características formales diversas y en el marco de ciertos principios universales (semánticos, gramaticales, discursivos y pragmáticos).

Entre otras, una característica universal de las lenguas es que en todas podemos encontrar la división entre estados, actividades, realizaciones y logros, ya que en todas se presentan situaciones homogéneas, estables (estados), situaciones dinámicas cuyo devenir es fácilmente perceptible, de las cuales unas se muestran como atéticas (actividades) y otras como téticas, unas durativas (realizaciones) y otras puntuales (logros).

Por otro lado, se muestra cómo en un fragmento discursivo (más allá de la oración), la producción e interpretación de significados no solo procede del código lingüístico, sino también de los efectos que se producen al incorporar supuestos pragmáticos, como guiones o marcos vinculados con el conocimiento del mundo relacionados con una situación particular (*ir al restaurante*, en nuestro ejemplo).

Sugerencias para su aplicación en el aula

El ejemplo que utilizamos para mostrar el contraste en el uso de esta morfología está dirigido a estudiantes de nivel inicial, pues es importante comenzar la enseñanza a partir de las relaciones que se dan en el contexto del discurso. La adquisición de esta morfología verbal lleva un proceso prolongado que va de niveles principiantes a niveles avanzados, por lo que hacerla evidente en contextos discursivos desde el inicio de su aprendizaje favorecerá su adquisición.¹³

Se recomienda usar ejemplos más complejos en niveles intermedios y avanzados, ya sea para afianzar el aprendizaje de estas formas (textos 1, 2 y 3) o para incluir otra morfología del pasado del español que tendrá al pretérito del PP narrativo como referencia temporal, como el antecopretérito (pluscuamperfecto, en el texto 3). Desde luego, en niveles avanzados se irán incluyendo otras distinciones que no se ejemplifican en este fragmento, como usos no prototípicos de la combinación Pret/Copret con todos los tipos de aspecto léxico. En Granda (2014) se incluyen otras propuestas que contemplan usos no prototípicos de las formas simples del pasado en español en diversos contextos narrativos.

Véanse a continuación los siguientes ejemplos de textos literarios.

Texto 1

*Tan pronto como José Arcadio **cerró** la puerta del dormitorio, el estampido de un pistoletazo **retumbó** en toda la casa. Un hilo de sangre **salió** por debajo de la puerta, **atravesó** la sala, **salió** a la calle, **siguió** en un curso directo por los andenes de la estación, **descendió** escalinatas y **subió** escalones, **pasó** de largo por la calle de los Turcos, **dobló** una esquina a la derecha y otra a la izquierda, **dio** la vuelta en ángulo recto frente a la casa de los Buendía, **pasó** por debajo de la puerta cerrada, **atravesó** la sala de visitas pegado a las paredes para no manchar las alfombras, **siguió** por la otra sala, **eludió** en una curva amplia la mesa del comedor, **avanzó** por el corredor de las begonias y **pasó** sin ser visto por debajo de la silla de Amaranta, que **daba** una lección de aritmética a Aureliano José, y **apareció** en la cocina donde Úrsula **se disponía** a partir treinta y seis huevos para el pan* (adaptado de García Márquez, 1985).

Texto 2

***Esperó** a la noche. **Comenzó** a fumar su larga pipa, lentamente. No **había** prisa.* (Arredondo, 2010).

¹³ Véase en Granda (2020) un análisis de ejemplos a nivel de la oración que se utilizan en los niveles iniciales de diversos libros de texto, donde se hace patente la falta de precisión en las explicaciones del significado de esta morfología verbal.

En este cuento de Inés Arredondo se muestra el contraste de eventos cuyo orden no puede ser invertido, es decir, el PP narrativo y otro que conforma el PF (*No había prisa*) cuyas características de simultaneidad y duratividad permiten cierta movilidad dentro del fragmento, ya que está fuera de la secuencia temporal:

2a. (No había prisa). Esperó a la noche. Comenzó a fumar su larga pipa, lentamente.

2b. Esperó a la noche. (No había prisa). Comenzó a fumar su larga pipa, lentamente.

Texto 3

*El primer día en la casa de la playa, **me despertó** el ruido de un motor. El cuarto **estaba** lleno de luz, pero al mirar el reloj **vi** que todavía no **eran** las seis de la mañana. El sol **atravesaba** las persianas y **empezaba** a hacer calor. Pensando que **era** demasiado temprano, **intenté** volver a dormirme, sin conseguirlo.*

.....

*El sol, muy alto ya, **empezaba** a calentar verdaderamente y caminar con zapatos sobre la arena suelta **era** imposible. Me los **quité** y, con ellos en la mano, **avancé** muy cerca de la orilla del mar hacia el grupo de pescadores. Habían salido casi por completo del agua [...] (García Ponce, 1977).*

Cabe destacar que en contextos de estudiantes de una misma L1, el cuerpo docente podrá hacer explícito este contraste y favorecer la comprensión y el aprendizaje de este tema. En contextos de estudiantes de diversas L1, no se recomienda hacer explícitas las diferencias y similitudes en los niveles iniciales, sino usar esta propuesta para programar la enseñanza; sin embargo, en niveles avanzados (o intermedios avanzados) el profesorado podrá analizar con los estudiantes, de manera adecuada y oportuna, ejemplos de usos prototípicos de esta morfología en fragmentos discursivos en los que se muestre con claridad la función o significado de las formas usadas en las diferentes leguas (L1 y LM). Una actividad de este tipo puede propiciar una reflexión sobre la “efabilidad” de estas, es decir, todo puede ser “traducido” a las diferentes lenguas (Moreno Cabrera, 2015). Por otro lado, representa una oportunidad para hacer un intercambio en la clase de ELE que enriquezca la tarea de quienes se dedican a la docencia y de quienes están aprendiendo como mediadores lingüísticos y culturales. El desarrollo de una competencia interlingüística favorece “las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)

procesan un texto existente y ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Consejo de Europa, 2002, p. 8).

CONCLUSIONES

Se presenta una propuesta de análisis contrastivo (AC) reformulado a partir de su versión tradicional, en el sentido de que el contraste entre lenguas va más allá del nivel de la oración, como tradicionalmente se ha hecho, para abordar la comparación de los recursos temporales-aspectuales de tres lenguas: español, inglés y chino, con base en su actualización en el uso de la lengua en un fragmento de discurso narrativo.

El inglés y el chino, lenguas que se comparan con el español en este estudio, no tienen en su código sistémico la distinción de las formas simples del pasado: Pret/Copret, razón por la cual es un tema de ardua adquisición por parte de estudiantes de ELE hablantes de estas lenguas y de otras lenguas no románicas.

Desde una perspectiva discursiva, se presenta un análisis de los recursos léxicos, morfosintácticos y pragmáticos que convergen para expresar la distinción de Pret/Copret en la expresión de los planos narrativos. Según diversos estudios, la distinción entre el PP y el PF “tiene sus orígenes en funciones cognitivas, comunicativas y posiblemente psicológicas, por lo tanto, se espera que esta se manifieste, de alguna manera, en el discurso narrativo de la mayoría, si no de todas las lenguas” (Fleischman, 1985), como se hace evidente en este estudio. También se incluyen resultados de investigaciones sobre la secuencia de adquisición de Pret/Copret que sirven como base para postular nuestra recomendación didáctica de incluir fragmentos discursivos para los niveles iniciales similares a los presentados en este estudio; fragmentos que se enfocan a presentar los usos prototípicos (y primeros en adquirirse) de las funciones narrativas.

El conocimiento por parte de los docentes de las similitudes y diferencias de las particularidades del español en la expresión del pasado y del uso del Pret/Copret en el discurso narrativo, en comparación con otras lenguas los habilitará para elaborar unidades didácticas sobre este tema y para ofrecer mejores explicaciones y ejemplos de uso en el marco de realizaciones discursivas y con la ayuda de elementos gráficos que hacen más accesible la comprensión de cómo una misma realidad discursiva produce alternativas gramaticales con elementos que se basan en principios universales comunes.

La relevancia de propiciar en los grupos de estudiantes la comparación entre la lengua meta y la lengua materna se basa en la idea de que es natural que quien aprende y se encuentra en edad adulta compare un segundo idioma con el propio.

Es un hecho que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (en personas adultas) tomamos conciencia de las características de nuestra propia lengua y adquirimos un conocimiento de la manera en que ambas lenguas codifican significados.

Una base de conocimientos elementales de tipología lingüística, particularmente de los recursos gramaticales (léxicos, morfológicos y sintácticos) y pragmáticos (funciones discursivas y conocimiento del mundo) con que cuenta cada lengua para expresar el pasado en el discurso narrativo “no puede más que enriquecer, potenciar y perfeccionar la capacidad del profesor para la enseñanza del español a alumnos de nacionalidades diversas” (Moreno Cabrera, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, R. (1991). Developmental Sequences: the Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition. En T. Huebner y C. Ferguson (Eds.), *Cross-currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). John Benjamins.
- Andersen, R. y Shirai, Y. (1996). The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527-570). Academic Press.
- Arredondo, I. (2010). *Cuentos completos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use. *Language Learning*, 50.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Research Design: From Text to Task. En R. Salaberry y L. Comajoan-Colomé (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect* (pp. 219-269). Mouton de Gruyter.
- Bardovi-Harlig, K. y Comajoan-Colomé, L. (2020). The Aspect Hypothesis and the Acquisition of L2 Past Morphology in the Last 20 Years: A State of the Scholarship Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167.
- Bosque, I. y V. Demonte (coord.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0), 6-29.
- CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros). (2019). Informe actividades [manuscrito].

- Colombo, F. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en el español. Semántica y sintaxis*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comajoan-Colomé, L. (2014). Tense and Aspect in Second Language Spanish. En K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 235-252). Wiley.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, (52), 77-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7173827>
- Escandell Vidal, M. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- Fleischman, S. (1985). Discourse Functions of Tense-Aspect Oppositions in Narrative: Toward a Theory of Grounding. *Linguistics*, (23), 851-882.
- Galindo Merino, M. (2007). Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (7), 1-92. http://www.mec.es/redele/Biblioteca_2007/MarGalindo.shtm/
- Galindo Merino, M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Intelingüística*, (18), 428-436.
- García Márquez, G. (1989). *Crónica de una muerte anunciada*. La Oveja Negra.
- García Ponce, J. (1977). *La casa de la playa*. Sedmay.
- Granda, B. (2005). Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua. En M. Akerberg (Comp.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas* (pp. 87-110). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granda, B. (2008a). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 11 (12-13), 27-44. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/issue/view/17>
- Granda, B. (2008b). Nivel de desarrollo de la morfología verbal del pasado en español como L2 en las narraciones de alumnos anglohablantes de un nivel avanzado. En E. Díez Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 265-274). Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Granda, B. (2009). Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en español como L2/LE. En *Actas del CEDELEQ III* (pp. 53-69). Universidad de Concordia.
- Granda, B. (2014). Categorías narrativas y procedimientos referenciales aplicados a la didáctica de la temporalidad de ELE. *Verbum et Lingua*, (3), 22-35.

- Granda, B. (2020). La representación del pasado en el discurso: relaciones eventivas y referencias fóricas. En B. Granda (Coord.), *Orientaciones didácticas para profesores de ELE*. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granda, B. y Salaberry, R. (2013). Funciones narrativas y verbos de estado en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 31(57), 51-71. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/448/435>
- Instituto Cervantes. (2022). El español: una lengua viva. Informe 2022. En *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-131). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm
- Li, Y. C. (2012). Aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes desde las perspectivas cognitiva, discursiva y pedagógica. En *Selección de Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 347-365). Universidad Pompeu Fabra.
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partidas de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino, en México y la cuenca del Pacífico. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Marco Martínez, C. (2015). Lingüística contrastiva chino-español: aspectos gramaticales y socioculturales. En H. Cuadrado (Coord.), *Lengua y discurso* (pp. 195-231). Visor Libros.
- Moreno Cabrera, J. (2004). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico universalista*. Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. (2010). *Spanish is different: Introducción al español como lengua extranjera*. Castalia.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico. Delimitación*. Arco Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Reichenbach, H. (1947). *Element of Symbolic Logic*. Macmillan.
- Ribas Seix, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Salaberry, R. (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. John Benjamins.
- Schiffirin, D. (1981) Tense variation in narrative. *Language*, 57, pp.45-62
- Selinker, L. (1992). La interlengua. En J. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-97). Visor.
- Smith, C. S. y Erbaugh, M. (2005). Temporal Interpretation in Mandarin Chinese. *Linguistics*, 43(4), 713-756.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press.

La mediación lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Linguistic and Cultural Mediation in the Teaching-Learning Process of Foreign Languages

Rossella Michienzi
Università della Calabria
rossella.michienzi@unical.it
ORCID: 0000-0001-8590-0259

Resumen: A partir de un análisis del *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020), la argumentación se centra en el concepto de mediación en cuanto instrumento privilegiado de co-construcción de significado que, en línea con un enfoque básicamente orientado a la acción, puede llegar a tener un impacto radical en la pedagogía de la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; mediación; traducción pedagógica; competencia plurilingüe/pluricultural.

Abstract: Based on an analysis of the *Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Consejo de Europa, 2020), the argument focuses on the concept of mediation as a privileged instrument of co-construction of meaning which, in line with a basically action-oriented approach, can have a radical impact on the pedagogy of language teaching.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages; mediation; pedagogical translation; plurilingual/pluricultural competence.

EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER: NOVEDADES Y NUEVOS PARADIGMAS

Desde su publicación en 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER) ha sido un documento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con un impacto sin precedentes en la investigación y en la creación de materiales didácticos. La nueva versión, publicada en su traducción española en septiembre de 2021 (el *Volumen Complementario*), actualiza el texto del MCER aprobado en el 2001 por el Consejo de Europa y se presenta como una extensión e innovación de este, ya que incluye no solo cambios terminológicos y de contenido, sino también nuevas escalas y descriptores que modifican parcial o totalmente algunos de los que ya existían. Entre las principales novedades del documento se pueden mencionar la inclusión y modificación de algunos descriptores para los niveles A1-C2; la incorporación del nivel Pre-A1; explicaciones más detalladas para los niveles plus (B1+, B2.2); reorganización y edición de la escala de control fonológico; introducción de nuevas escalas sobre textos creativos y literarios (lectura por placer), aprendizaje e interacción en línea, uso de las telecomunicaciones (mensajes, *e-mails*, blogs, chats, etc.) y el lenguaje de signos.

Sin embargo, la novedad más destacable es la inclusión de nuevas escalas relacionadas con la mediación (un concepto importante, solo marginalmente presente en el MCER del 2001)¹, así como de tres escalas relacionadas con la competencia pluricultural y plurilingüe. De hecho, se trata de áreas de intervención que han adquirido aún más relevancia debido a la creciente diversidad lingüística y cultural de las sociedades contemporáneas; y es precisamente gracias al desarrollo de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de signos que la nueva publicación se propone como contribución válida para “una educación inclusiva de calidad para todos” (Consejo de Europa, 2020, p. 21) y para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo. En otras palabras, las principales novedades del *Volumen Complementario* (en adelante VC) parecen hacer hincapié en la necesidad de un enfoque orientado a la acción, cada vez más evidente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

¹ De hecho, a partir del análisis léxico-textual de ambas versiones, es significativo señalar un dato empírico de lo afirmado en relación con la presencia de la palabra *mediación*: el lema aparecía solo 29 veces en el texto del 2001, mientras que en el *Volumen Complementario* el término se encuentra con una frecuencia cuantificable en 240 ocurrencias.

Figura 1. Estructura del esquema descriptivo del MCER



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 42.²

La Figura 1, con el esquema descriptivo del MCER, permite comprender claramente que el dominio general de una lengua incluye competencias, actividades y estrategias comunicativas que, en su conjunto, determinan las competencias generales de un usuario de idiomas, organizadas según cuatro áreas amplias: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación (saber aprender). De esta manera, el documento se propone como nuevo paradigma pedagógico para el ajuste de metodologías didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras y para la definición del dominio de un idioma, lo cual requiere tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y la activación de las estrategias comunicativas apropiadas.

El concepto de acción, y en particular el de acción social, es protagonista del nuevo planteamiento, ya que el objetivo es enfatizar la dimensión colectiva de las acciones comunicativas junto a su finalidad social. Gracias al enfoque orientado a la acción, ya se ha dejado de considerar a quienes aprenden como meros receptáculos de informaciones retransmitidas; al contrario, se les considera como personas usuarias de la lengua que aprenden el idioma a través del uso, de la práctica y mediante la realización de tareas en contextos sociales determinados: a

² Se reproduce el esquema íntegramente.

través de la acción, cada estudiante se convierte en actor y protagoniza su propio aprendizaje (Robles Ávila, 2018).

El objetivo comunicativo de quien aprende ya no reside simplemente en la necesidad de “hablar con el otro”, sino en la ineludible exigencia de “actuar con el otro”.

De acuerdo con la filosofía del MCER y fomentando perspectivas interaccionistas,³ el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) distingue tres dimensiones de quienes aprenden idiomas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo; en particular “el alumno, como agente social, ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2006). Por lo tanto, se respalda un proceso de aprendizaje mediado por la acción que se fundamenta en el desarrollo del conocimiento humano mediante unas prácticas sociales e interactivas. El enfoque apunta a que el alumnado desarrolle aptitudes comunicativas al servicio de acciones, haciendo un uso real de la lengua a través de actividades comunicativas que sirvan para aprender haciendo (Ausubel, 1976; Guenter, 2012; Piaget, 1969).⁴

El uso instrumental de una lengua se desarrolla a través de un aprendizaje progresivo de todas aquellas competencias eficaces para la comunicación en contextos reales que permiten una participación efectiva en una dimensión activa y vital del mismo proceso de aprendizaje, ya que se entra en contacto tanto con los aspectos comunicativos de la lengua como con aquellos pragmáticos y socioculturales. Efectivamente, cuando Hymes, uno de los pioneros del enfoque comunicativo, desarrolla, en el año 1971, el concepto de competencia comunicativa, pone de manifiesto que, al conocimiento y dominio de la gramática de una lengua, hay que sumarle unos componentes sociolingüísticos y pragmáticos fundamentales para que cada aprendiente lleve a cabo (como se lee en el capítulo 4 del MCER) actividades y estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación

³ Cabe recordar que los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que cada estudiante aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas, participando activamente en la construcción de su propio conocimiento. (“Interaccionismo social”, en Martín Peris et al., 2008; Vygotsky, 1978).

⁴ La metodología de aprendizaje “aprender haciendo” (en inglés, *Learning by Doing*) tiene una base de carácter marcadamente constructivista, ya que se fundamenta en la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos, con la consiguiente reestructuración de los previos. El grupo de aprendientes solo puede llegar a tener un conocimiento significativo mediante la experimentación y, por ende, a través de la acción. Así, dicha metodología pedagógica se aleja de las técnicas didácticas basadas en recordar o memorizar y se acerca a técnicas que privilegian procesos inductivos de descubrimiento.

(Brumfit, 1984). Entre ellas ocupa un lugar preeminente la competencia sociocultural, puesto que hace referencia explícita a la capacidad de cada hablante para utilizar una determinada lengua en forma adecuada y de acuerdo con determinados marcos de conocimiento y de convenciones propios de una comunidad de habla.⁵

El nuevo documento profundiza muy detalladamente las competencias, las actividades comunicativas y las estrategias que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar currículos, programas y exámenes de una lengua. En particular, la mediación (que Sánchez Cuadrado, en la presentación de la traducción española del VC, define como “un artefacto pedagógico muy potente”) parece resumir perfectamente la capacidad de hacer un uso eficaz y simultáneo de todo un complejo repertorio lingüístico desarrollando competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales.

DE LA TRADUCCIÓN A LA MEDIACIÓN: RENOVADOS HORIZONTES EN LA DIDÁCTICA DE IDIOMAS

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora de quien aprende, presentándole como “un/a agente social” (p. 29), que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Se trata de una visión que implica un necesario cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de la implicación y la autonomía de cada aprendiente. El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una

⁵ En Martín Peris et al. (2008) se define *comunidad de habla* (en inglés, *speech community*) como “un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La comunicación entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo en el marco de unos eventos comunicativos que estructuran y desarrollan la vida social del grupo”. Además, en el *Diccionario* se subraya la importancia de la relación entre la noción de ‘habla’ y la ‘competencia comunicativa’, pues “ésta se refiere precisamente a lo que una persona debe conocer para participar, de forma eficaz y adecuada, en las actividades lingüísticas de un grupo. De ahí la importancia que estos conceptos han adquirido para la enseñanza de las lenguas, lo que ha llevado a incluir en los programas aquellos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten llevar a cabo la comunicación”.

progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas a programas fundamentados en el análisis de necesidades y orientados a tareas de la vida real.

Para tal propósito, puede resultar útil mencionar un párrafo del MCER representativo del enfoque propuesto y de sus implicaciones a la hora de emplear una lengua para comunicar de forma adecuada y efectiva:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p. 41)

Como sugiere John Dewey (2004), quien considera que el fin educativo se encuentra en la capacidad de crear ambientes que generen interés y entusiasmo por parte del alumnado, lo ideal para cada estudiante no sería acumular conocimientos, sino desarrollar capacidades. Adaptando la afirmación de Dewey a un contexto de *Second Language Acquisition*, recordando las formulaciones teóricas de Krashen (1981) y de acuerdo con la nueva versión del MCER, se puede afirmar que el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de capacidades (en términos tanto de conocimiento como de uso) que se reflejan en la construcción de una sólida competencia comunicativa.⁶ Esta última, a su vez, se orienta hacia la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada, coherente y eficaz en diferentes situaciones y en variados contextos comunicacionales, de manera tanto oral como escrita.

Como se especifica en el VC, la adquisición del dominio (es decir, la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua a través de la misma lengua)

⁶ Dicha competencia está compuesta por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cabe recordar que cada uno de ellos incluye destrezas, capacidades y conocimientos. Las competencias lingüísticas incluyen conocimientos y destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas de la lengua; las competencias sociolingüísticas tienen que ver con las condiciones y los factores socioculturales que afectan el uso de la lengua. Por último, las competencias pragmáticas se refieren al uso funcional de la lengua (actos de habla, cohesión, coherencia, uso y reconocimiento de diferentes tipos y formas de texto). En el desarrollo de dichas competencias, la interacción y los entornos culturales tienen una gran importancia, puesto que se trata de una competencia estrechamente interrelacionada con realidades sujetas a interpretación (Brumfit, 1984).

se concibe como un proceso circular: “al realizar actividades el/la usuario/a y/o aprendiente desarrolla competencias y adquiere estrategias” (p. 44). De ello se obtiene una visión de la competencia como algo que solo puede existir gracias al uso concreto de la lengua en términos de acción: “los descriptores ‘puede hacer’ (*can do*) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía” (p. 44).

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la traducción, de forma más o menos explícita, en mayor o menor grado, siempre ha desempeñado un papel fundamental a la hora de resolver cuestiones interlingüísticas y/o interculturales, protagonista de constantes negociaciones de significado entre sociedades e identidades distintas. Sin embargo, aunque el uso de la traducción ha sido una constante en la enseñanza de idiomas, las actitudes de quienes se dedican a la investigación y a la docencia con respecto a su empleo han llevado a experimentar notables cambios a lo largo del tiempo. Cabe recordar que, en las décadas de 1960 y 1970, al afirmarse los enfoques comunicativos, se hizo cada vez más evidente el rechazo de la traducción en los itinerarios educativos de lenguas extranjeras (Laviosa, 2014). Dicho rechazo conllevó la exclusión de la traducción de las principales corrientes de investigación en la adquisición de segundas lenguas. En ese sentido, si por un lado algunas personas del profesorado siguieron creyendo en su valor y siguieron utilizándola en sus clases,⁷ por el otro, en el ámbito de la práctica docente, la traducción pasó a ser considerada, en la mayoría de los casos, como una actividad superflua o incluso contraproducente. La cuestión ha sido bastante debatida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, volver a plantear un uso pedagógico de la traducción no parece para nada ilusorio, sino, al contrario, una posibilidad concreta. El enfoque cada vez más dinámico de la Unión Europea en la promoción de la mediación interlingüística, intercultural, e inclusive intermodal, se refleja en un renovado interés acerca del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual apunta a un verdadero giro traductológico en la didáctica de idiomas. Más en detalle, cabe destacar que la reevaluación del uso de la L1 (lengua materna o primera lengua) dentro de la clase de lenguas segundas o lenguas extranjeras fomenta una actitud más favorable hacia la traducción (Butzkamm y Caldwell, 2009; Codina y Pladevall Ballester, 2015); y, aunque dicha reevaluación no implique necesariamente una defensa total de la traducción en los procesos de enseñanza/ aprendizaje, sí con-

⁷ Cook (2010) considera la traducción como una ayuda para la adquisición del lenguaje y para la pedagogía en general. Para el autor, la traducción puede considerarse como un aporte al empoderamiento del estudiantado, lo que contribuye de forma activa a una visión educativa de las relaciones entre lenguas y culturas. Para profundizar el análisis de los diferentes usos y de las varias funciones de la traducción pedagógica, se remite a dicha obra.

tribuye a hundir el dogma según el cual había que rechazarla por completo (Cook, 2010, pp. 46-51).

Respecto a este giro traductológico en didáctica de las lenguas, lo más novedoso e interesante es que la traducción, englobada en el más amplio concepto de mediación según la define el MCER, deja de ser una mera herramienta de aprendizaje para convertirse en una verdadera destreza que (como demuestra la Figura 2), junto con la comprensión, la expresión y la interacción, va definiendo las modalidades comunicativas determinantes para la construcción de una competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Figura 2. Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación



Fuente: Consejo de Europa, p. 44.⁸

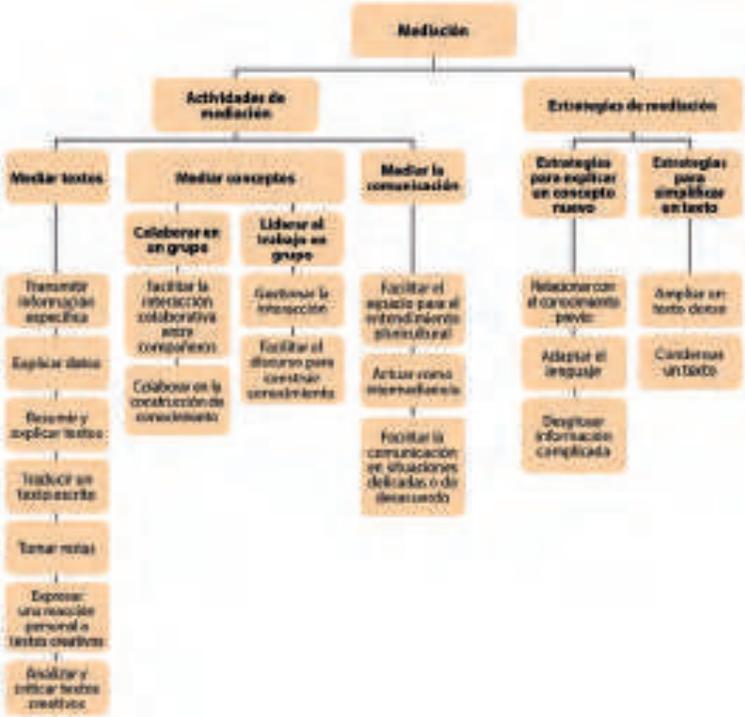
En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). 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. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (p. 103)

Como sugiere el fragmento seleccionado, la mediación, y con ella la traducción, no solo contribuye a la co-construcción de significados, sino que pone las bases para que también otras personas y/o aprendientes puedan expresarse de forma activa en diferentes contextos, vehiculando informaciones y/o intenciones comunicativas. En suma, la mediación en general y la traducción en particular se convierten en objetivos de aprendizaje, más allá de su valor instrumental. En esa

⁸ Se reproduce el esquema íntegramente.

dirección, el VC sienta las bases para la “normalización e integración plenas de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas” (Carreres et al., 2017, p. 100). Las cuatro destrezas clásicas que incluyen el acto de hablar, leer, escuchar y escribir han ido englobándose en las dos modalidades comunicativas de la comprensión y de la expresión (tanto escritas como orales) y en dichas modalidades las actividades de mediación (escrita u oral) permiten la comunicación y una especie de interacción mediada entre personas que son incapaces de comunicarse entre sí directamente,⁹ como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Actividades y estrategias de mediación



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 104.¹⁰

⁹ Desde la enseñanza de las lenguas, en general se asiste a lo que Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) denominan un giro traductológico derivado del renovado interés que la traducción, como extensión del más amplio concepto de mediación, está suscitando en el ámbito de la didáctica. Si, por un lado, la mediación se coloca en el más alto nivel de dominio de una lengua (en el sistema de las cuatro modalidades comunicativas), la traducción (dentro del esquema clásico de las cuatro destrezas del uso de una lengua) se clasificaría como la quinta destreza necesaria para un aprovechamiento real de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

¹⁰ Se reproduce el esquema íntegramente.

Efectivamente, como representa esta Figura 3, el VC menciona diferentes actividades comunicativas que permiten ir más allá de la aparente incomunicabilidad entre lenguas, culturas o medios diferentes; entre ellas (y dejando de lado la traducción y/o la interpretación) se pueden recordar, por ejemplo: la paráfrasis, el resumen o la toma de notas, el análisis o la crítica de textos creativos, y otras actividades que permiten mediar textos o conceptos, y con ello facilitar espacios para el entendimiento pluricultural. En dichos espacios los grupos de aprendientes, en calidad de agentes sociales, actúan como intermediarios capaces (de acuerdo con las diferentes situaciones) de adaptar el lenguaje y/o de desglosar información complicada.

En concreto, se trata de actividades con aplicación de estrategias comunicativas que cada aprendiente adquiere como *life skills*. De hecho, la última escala del VC, con respecto a la mediación (mediar la comunicación), tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes con puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales que probablemente serán diferentes:

El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. (p. 105)

Es evidente que se trata de una actividad relacionada principalmente con el encuentro entre personas que de forma activa y cooperativa construyen y comparten significados. Al contemplar a la traducción en el marco de la mediación, el VC apuesta con firmeza por su integración en el currículum de segundas lenguas. La nueva edición del MCER subraya de forma inédita y, se podría decir, inesperada, la importancia de la mediación, ofreciendo descriptores detallados para la competencia mediadora que los grupos de aprendientes deben alcanzar en cada uno de los seis niveles (del A1 al C2), descriptores que se transforman en parámetros claros para la enseñanza y la adquisición de la mediación. Si la omisión de dichos descriptores en el volumen anterior (2001) explicaba, en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio basados en los niveles del MCER, ahora habría razones para suponer que se están por abrir las puertas a “nuevos” caminos en la enseñanza de LE. Además, el VC su-

braya la importancia de actividades y estrategias de traducción, relacionándolas con pautas fundamentales para el desarrollo curricular de la competencia pluricultural y plurilingüe. Como se lee en el VC, el renovado interés europeo en el concepto de mediación, de alguna forma,

[...] refleja el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la “otredad” con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El/la usuario/a y/o aprendiente busca facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales. (p. 127)

Por lo tanto, no es difícil imaginar nuevos escenarios didácticos en los que pronto sea posible orientarse concretamente hacia un verdadero aprovechamiento del repertorio pluricultural y plurilingüe de cada hablante del mundo global en que vivimos, gracias a la elaboración de materiales adecuados para la finalidad y a nuevas futuras líneas de investigación que puedan dilucidar el escurridizo concepto de mediación. En efecto, después de un rápido recorrido a través de las novedades del VC, parece inevitable una consideración: el entusiasmo que despierta la noción de mediación se pone en abierto conflicto con cierta resistencia a vincular esta última con la traducción. De hecho, algunos estudios han observado que el uso del término *mediación* suscita connotaciones más positivas que el término *traducción*; sin embargo, pese a la insistencia de algunos autores en disociarlos (Pym et al., 2014, p. 38), es evidente que un/a mediador/a interlingüístico/intercultural no es sino un/a traductor/a.

Si por un lado la mediación/traducción en términos de destrezas confiere una nueva luz a la traducción pedagógica,¹¹ por el otro permite enriquecer y completar las deseadas competencias clave que tendría que adquirir cada ciudadana/o autónoma/o en la comunicación intercultural. Hoy más que nunca es razonable suponer que todo aprendiente de una lengua, y no solo quienes deseen trabajar en el campo de la traducción, se encuentre en la necesidad de mediar textos o conceptos. Habría que defender, pues, adoptando y adaptando la perspectiva de Carreres (2014), la idea de que quien usa las lenguas es aprendiente de lenguas de por vida (*life-long language learner*). Cook expone esa misma visión cuando afir-

¹¹ Recuérdese que el objetivo principal de la denominada traducción pedagógica es el empleo de la traducción como herramienta o medio de aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas. Su finalidad consiste en facilitar al alumno el proceso de aprendizaje y la adquisición de los principios y de las estructuras de la lengua extranjera que está estudiando (Alcarazo y López, 2014, p. 24).

ma que “learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part of a major aim of language learning –to operate bilingually as well as monolingually”¹² (2010, p. 55). En otras palabras, las sociedades multilingüísticas y multiculturales en las que vivimos, caracterizadas por un contacto constante entre lenguas y culturas, nos ofrecen la posibilidad de considerar la traducción y la mediación como las modalidades comunicativas privilegiadas para el encuentro con la “otredad”. Por consiguiente, el plurilingüismo y el pluriculturalismo conllevan importantes cambios (y nuevos desafíos) en la consideración de los objetivos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se considera de fundamental importancia que a cada aprendiente se le otorgue la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe y no simplemente “una suma de competencias separadas en compartimentos estancos” (Martin Peris, 2008, p. 45); es necesario, entonces, como sugiere el VC, dejar de considerar cada lengua de forma aislada y crear las condiciones para que quienes aprenden LE “aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural” (Consejo de Europa, 2020, p. 137).

Siguiendo esta misma línea, Vez Jeremías (2011) afirma que en la sociedad del conocimiento se debería desarrollar la capacidad de “transferir” y deberíamos educar al alumnado para que recurra a su autonomía y potencial semiótico innato y transfiera saberes y usos de unas lenguas a otras; es la dirección que ha emprendido la Unión Europea al proponer una concepción de los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales y valorizar enfoques integrados que les permitan utilizar, cuando sea necesario, “todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas” (p. 38). Las aportaciones del VC del MCER son, sin duda alguna, un gran avance en este sentido, sobre todo en lo que se refiere a la mediación que, considerada como expresión máxima de dominio lingüístico, implica necesariamente un uso renovado y masivo de la traducción (tanto bilingüe como monolingüe). La traducción, tal como la entiende el enfoque interaccional del VC, parece destinada a convertirse en una modalidad comunicativa privilegiada de nuestro siglo y de los posteriores.

¹² “aprender a traducir no es un propósito especial ni un complemento del aprendizaje general, sino que debe ser parte integral de un objetivo mayor del aprendizaje de lenguas: conducirse de manera tanto bilingüe como monolingüe” (trad. del ed.).

LA MEDIACIÓN INTRA E INTERLINGÜÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS

A partir de lo antes expuesto, la mediación se perfila como una actividad compleja y transversal cuya realización implica que los grupos de aprendientes posean diferentes aptitudes y destrezas tanto productivas como receptoras. Llevar al aula estrategias y actividades de mediación (tanto puramente lingüísticas como también lingüístico-culturales) significa adoptar un enfoque orientado a la acción, capaz de revitalizar el papel de cada aprendiz en la sociedad como figura relevante que establece puentes de contacto entre diferentes lenguas y culturas; esto se logra gracias a la incorporación del multilingüismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la interculturalidad como elemento indispensable para desarrollar una eficacia mediadora en la adquisición de competencias por parte del alumnado (Sánchez Santos, 2019). Así, crear situaciones comunicativas en las que cada estudiante pueda actuar como agente social, favoreciendo la construcción y transmisión de significados (tanto a nivel inter como intralingüístico), se convierte en una de las prioridades de un proceso de enseñanza-aprendizaje que apunte a una competencia comunicativa completa y eficaz.

Como ya hemos señalado, el concepto de mediación se refiere al proceso facilitador para acceder al conocimiento y estimular las condiciones propicias para el intercambio y el desarrollo conceptual, y dicho proceso se realiza a través de mecanismos creativos cada vez más complejos en las diferentes escalas de descriptores para la mediación de textos, la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación, así como para las estrategias de mediación y las competencias plurilingüe/pluricultural.

En los niveles iniciales (A1-A2), las actividades de mediación se limitan a procesos sencillos que dependen en particular de la solidaridad entre quienes participan en la interlocución. Por lo tanto, las actividades deben ajustarse a los campos de interés de quienes usan la lengua, al léxico adquirido y al grado de consenso al que sean capaces dichas personas.

En los niveles intermedios (B1-B2), quienes hacen uso de la lengua y que actúan como mediadores pueden establecer entornos de apoyo para compartir ideas, facilitar la discusión, demostrar comprensión por diferentes perspectivas y apoyar a las personas involucradas en la interlocución en la búsqueda de soluciones interpretativas. Se basan en las ideas de los demás, pero son capaces de sugerir soluciones de entendimiento y evitar malentendidos. Pueden transmitir el contenido principal de un discurso o de un texto e intentar aclarar las cuestiones que resulten más complejas. Plantean preguntas para reaccionar ante la opinión

de terceras personas dentro de sus campos de interés profesional, personal o académico.

Por otro lado, en los niveles avanzados (C1-C2), cada usuario es capaz de mediar de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles de acuerdo con las necesidades de las personas y de la situación. Puede identificar matices de contenido y explicar con un lenguaje claro, fluido y bien estructurado la forma en que se presentan los hechos y argumentos. Es capaz, asimismo, de distinguir implicaciones socioculturales, el tipo de registro utilizado, así como la ironía, el sarcasmo o los dobles sentidos. Se trata de niveles de competencia en los que la persona es capaz de actuar eficazmente como mediadora, ayudando a mantener una interacción positiva al interpretar diferentes perspectivas, anticipándose a los malentendidos e interviniendo diplomáticamente en conversaciones distorsionadas. Es hábil para estimular el razonamiento, hace preguntas y transmite bien las ideas ajenas, con claridad, de forma sintetizada y matizando aspectos complejos interpretativamente (Consejo de Europa, 2020, pp. 104-135).

Las competencias que acabamos de anotar intentan reunir las habilidades que se detallan en los diferentes descriptores de nivel previstos para cada actividad y estrategia de mediación, tal como aparecen en el VC. Este último enfatiza en particular la mediación de textos y, por ende, la retransmisión de información específica, tanto de forma oral como escrita: explicar datos de gráficos, diagramas, cuadros; procesar un texto; tomar notas en una conferencia o reunión formal; analizar de modo crítico textos creativos. Con estas actividades se desarrollan habilidades sociales colaborativas, se construye el significado en común y se lidera el trabajo grupal, gestionando la interacción y fomentando la conversación conceptual.

Resulta evidente que aplicar estrategias y actividades de mediación en el aula puede resultar algo difícil con los niveles iniciales, pero a partir del nivel B1 se pueden empezar a integrar en las acciones didácticas para favorecer una actitud cada vez más consciente por parte de los grupos de aprendientes, de modo que se comprometan en procesos de construcción activa de su propio aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de competencias cada vez más competitivas.

Retransmitir información específica en las clases de ELE

Dentro de las actividades de mediación que resultan muy útiles en las clases de idiomas, y en nuestro caso concreto en las clases de español como lengua extranjera, seguramente las que más se usan están relacionadas con la mediación de textos (por ejemplo, transmitir información específica; explicar datos; resumir y

explicar textos o traducirlos, etcétera). Ahora bien, a partir de un nivel A2/B1, sobre todo en el caso de lenguas afines como el italiano-español, resulta muy eficaz recurrir a caudales lingüísticos que puedan estimular la capacidad mediadora de quienes estudian en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en nuestras prácticas didácticas el uso de gráficos o de imágenes con soporte textual mínimo determina la posibilidad de crear situaciones en donde los grupos de estudiantes (que intentan retransmitir información o imaginar situaciones a partir de datos verbales o no verbales) se convierten en protagonistas de un proceso creativo de mediación durante el cual son guiados constantemente por quienes participan en la interlocución, en este caso por el profesorado o por otros aprendientes, quienes participan en la interacción determinando lo que se denomina “andamiaje colectivo”.

Estamos en el marco de la teoría del aprendizaje desarrollada por L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. Cabe recordar que, de acuerdo con las teorizaciones de Vygotsky, en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que cada aprendiente sabe, y el potencial, que representa lo que puede llegar a saber. La necesidad de mediar datos, imágenes, informaciones, conceptos, y el esfuerzo de usar los conocimientos lingüísticos adquiridos para intentar comunicarse en situaciones que todavía no se conocen del todo, en un contexto interactivo que se configura como imprevisible y dinámico, lleva hacia un grado de conocimiento que se halla en un nivel inmediatamente superior a aquel que cada aprendiente posee en un momento determinado y que se conoce como “zona de desarrollo próximo” (Donato, 1994; Vygotsky, 1978). Así, a través de la mediación interactiva en el aula, el aprendizaje es más eficaz porque cada aprendiente trabaja con otras personas y actúa para producir efectos reales a través del idioma, los cuales se concretan en la co-construcción de significados.

Usar en el aula muestras de lengua que proveen el uso de la mediación implica, para quien aprende, mucho más que ser competente lingüísticamente en los idiomas involucrados. La persona que se desempeña como mediadora traslada, resume, recodifica el contenido en una nueva versión lingüística del mensaje y aprende, con la práctica, el uso de estrategias adecuadas a las convenciones, condiciones y limitaciones del contexto en el que se desenvuelve la interacción. Y, para volver a la consuetudina y engañadora asimilación que se solía hacer entre traducción y mediación, cabe subrayar que cada estudiante en la clase media conceptos o textos, no tiene que tener (como se les exige a quienes traducen) una consistencia terminológica (propia de niveles aún más avanzados); al contrario, puede actuar trazando puentes de entendimiento, no de exactitud conceptual o léxica. Y, como señala Sánchez Santos (2019), la mediación es mucho más adecuada y relevante en la clase de idiomas extranjeros en tanto que tiene mayor presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana; no precisa que se

tengan excelentes conocimientos en el idioma de origen ni en el idioma meta. Por lo tanto, una persona mediadora le da más peso a la equivalencia comunicativa y a las necesidades conversacionales de quienes participan en la interlocución, con lo cual pueden ser posibles —y de hecho son deseables— paráfrasis, resúmenes, reformulaciones e, incluso, negociaciones de significado.

El uso de materiales que permitan la reflexión sobre contenidos del curso tiene un papel fundamental en el éxito de la acción formativa, pues hace que el alumnado participe de forma activa y realista (*learning by doing*) intentando mediar conceptos concretos o ideas más o menos abstractas, recurriendo tanto a lo que sabe de sí mismo y de su cultura o lengua materna, como a la(s) nueva(s) cultura(s) e idioma(s), y aplicando (como es promovido por el MCER) todos sus saberes: el saber ser, saber comprender, saber participar y saber aprender.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En definitiva, con la reciente publicación del VC, el Consejo de Europa no sólo pone al día las escalas de descriptores recogidas en la versión inicial, sino que incluye el desarrollo de una serie de nuevas escalas, referidas, entre otras, a la actividad comunicativa de la mediación.

A raíz de lo analizado y detallado anteriormente se puede deducir que, en su actual desarrollo, el concepto de mediación trasciende la visión inicial que, como se subrayó al principio, lo confinaba a aquellas actividades relacionadas con la traducción y/o con la interpretación.

En cambio, el nuevo paradigma pretende incluir también el aspecto de “mediatización” por la tecnología, aspecto que también se incluye en unas nuevas tablas de interacción en línea. Dichos cambios y renovados ejes de interés tienen una relación directa con el incremento exponencial, en las últimas décadas, de la movilidad de personas, bienes y servicios que ha llevado a un nuevo escenario en el que las actividades que se centran en reducir la distancia en el entendimiento lingüístico o cultural entre personas adquieren una importancia crucial.

Hacer comprensible un texto, facilitar la comunicación en un grupo formado por personas que no comparten las mismas lenguas y/o culturas o ser capaces de crear un espacio pluricultural en el que se reduzcan o disuelvan malentendidos lingüísticos y culturales son todas actividades que no solo persiguen el objetivo de enriquecer el diálogo intercultural y, en consecuencia, la democracia, la cohesión social y el entendimiento mutuo, sino que también parecen destinadas a modificar para siempre el escenario de la didáctica de las lenguas. El nuevo modelo, centrándose en aspectos como la ‘co-construcción de significados’, en el

hablante como agente social o en el enfoque plurilingüe y pluricultural, aporta nuevas herramientas para la creación de programas y currículos, fomentando el aprendizaje autónomo (respaldado por las nuevas tecnologías) y revolucionando la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcarazo, N. y López, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Redele*, (26), 22-36.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: the Fifth Skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 99-109.
- Codina, A. y Pladevall Ballester, E. (2015). The Effects of Using L1 Translation on Young Learners' Vocabulary Learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (15), 109-134.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Ablex.
- Guenter, L. H. (2012). Co-evaluación de experiencias basadas. En *Aprender haciendo y realimentación desde aprender haciendo hasta el aprendizaje activo*. Universidad Earth.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.

- Martín Peris, E. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual. En R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. ¿Que perspectivas?* (pp. 43-52). Areal.
- Martín Peris, E., Atrenza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Aguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Pym, A., Malmkjær, K., y Gutiérrez-Colón Plana, M. M. (2014). *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study*. Publications Office of the European Union.
- Robles Ávila, S. (2018). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19). <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). *Aprendizaje formal de ele mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Asele.
- Sánchez Santos, L. (2019). La mediación intercultural en el aula de español. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (60), 23-33.
- Vez Jeremías, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de ELE: posibilidades didácticas para enseñar fraseología

The Theory of Multiple Intelligences in the teaching of Spanish as a Foreign Language: didactic possibilities for teaching Phraseology

Laura Arroyo Martínez
Universidad Rey Juan Carlos
laura.arroyom@urjc.es
ORCID:0000-0002-1020-7238

Cristina Chavarría Pérez
Universidad Rey Juan Carlos
cristina.chavarria@urjc.es
ORCID: 0000-0002-6340-5262

Resumen: Durante los últimos años, el avance de los estudios lingüísticos ha producido nuevas aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del ELE/L2. Los avances de la lingüística cognitiva se asocian a otros logros conquistados en disciplinas como la psicología de la educación, la psicolingüística o la neurociencia. Tomando en cuenta dichos avances, los dos objetivos teóricos básicos de este trabajo son establecer: a) qué aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) (teoría esencial para entender las bases del aprendizaje desde un enfoque psicológico y motivacional) han repercutido en la enseñanza del ELE; y b) qué otras interpretaciones de esta teoría pueden influir en el futuro en la enseñanza del ELE.

Asimismo, se presentará una propuesta de aplicación de las aportaciones de la lingüística y de la TIM para enseñar eficazmente unidades fraseológicas en el aula de ELE. Estas unidades léxicas complejas, que son de muy diverso tipo,¹ presentan una dificultad específica para quienes aprenden ELE debido a la complejidad para

¹ La clasificación más completa de estas unidades se encuentra en García-Page (2008). Dentro de este amplio grupo de unidades fraseológicas se encuentran paremias como *Hombre precavido vale por dos*, fórmulas rutinarias como *¡Que vivan los novios!*, frases hechas tipo *A cuerpo de rey*, etcétera.

que pueda comprenderse su significado y para lograr un uso pragmático satisfactorio de estas. Por dicha razón es necesario avanzar en metodologías y técnicas didácticas novedosas que faciliten su aprendizaje.

Palabras clave: inteligencias múltiples; enseñanza de ELE; fraseología; español como lengua extranjera.

Abstract: Over the last few years, linguistic advances have introduced several applications into the teaching of foreign languages, such as SFL/SSL (acronyms for Spanish as a Foreign Language and Spanish as a Second Language). This paper will expose the high impact and relevancy of these applications and its highly satisfactory results. For this work, Cognitive Linguistics is regarded as a branch of the Applied and Theoretical Linguistics whose research results have been vital for foreign language teaching. Breakthroughs in other areas such as Educational Psychology, Psycholinguistics or Neuroscience are to be associated with Cognitive Linguistics as this knowledge nourished some of the theoretical basis of the linguistics breakthroughs. Hence, two basic theoretical objectives are pursued in this work: to establish a) which contributions of the Multiple Intelligences Theory have entailed an impact in the SFL teachings as essential foundations for the psychological and motivational approaches to learning, and b) how different interpretations of this theory may leverage this linguistic approach in the future. As a complementary side of our research, a practical approach of the Linguistics and Multiple Intelligence Theory to SFL phraseology lessons will be presented. These complex lexical units, which are very diverse in nature, are particularly difficult for SFL students and therefore it is still required to enhance learning mechanisms with cutting-edge methodologies and didactic techniques.

Keywords: multiple intelligences; SFL; phraseology; Spanish teaching.

INTRODUCCIÓN

A pesar de no contar con un número considerable de investigaciones en el área de las inteligencias múltiples (IM) aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas, algunos de los estudios existentes (Acevedo, 2018; Chavarría, 2015; Gardner, 2006; Pons, 2013) concluyen que el empleo didáctico de las IM beneficia y contribuye a la consecución de un aprendizaje más individualizado, en el cual se pone mayor atención a cada estudiante y a la calidad de su aprendizaje. Este interés por la personalización de la enseñanza y por conseguir resultados de aprendizaje más

eficientes se refleja asimismo en la enseñanza de lenguas extranjeras en el presente siglo, debido en parte a la globalización en la que se encuentran inmersas las sociedades actuales, lo que conlleva la necesidad de alcanzar una alta competencia idiomática multilingüe.

Durante los últimos años el avance de los estudios lingüísticos ha producido nuevas aplicaciones de gran relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del ELE/L2, y ha permitido que se alcancen importantes resultados pedagógicos al aportar conocimientos sobre, entre otras cuestiones, cómo se organiza y retiene el vocabulario en la mente de cada hablante o cómo se aprenden las estructuras sintácticas de las lenguas. Desde la primera década de este siglo, tener conocimientos sobre cómo nuestra mente procesa una lengua ha permitido avanzar en cuestiones asociadas a la motivación educativa, el desarrollo del pensamiento concreto y abstracto, el conocimiento y el manejo pedagógico de los trastornos del lenguaje, entre otras (Baralo, 2004; Martínez Agudo, 2003; Zanón Gómez, 2007).

En la propuesta que aquí expondremos, consideramos que la rama de la lingüística que estudia el funcionamiento de los procesos cognitivos asociados al desarrollo lingüístico ha permitido realizar grandes avances en la metodología de la enseñanza de lenguas y ha contribuido a otros logros conquistados por disciplinas como la psicología de la educación, la psicolingüística o la neurociencia.

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta didáctica de aplicación de las aportaciones de la teoría de las IM (TIM) a la enseñanza de unidades fraseológicas en el aula de ELE.² Para alcanzar este objetivo será necesario, por un lado, establecer qué aportaciones de la TIM han repercutido en la actualidad en el conocimiento del aprendizaje lingüístico y, por otro, identificar otras interpretaciones de esta teoría que pueden influir en las líneas de investigación a futuro.

Se presentarán sucintamente una definición y las características de las unidades fraseológicas. Estas unidades léxicas complejas (fórmulas rutinarias, locuciones, refranes, paremias, etc.) en algunos casos presentan una dificultad de aprendizaje mayor que las palabras simples para quienes aprenden ELE, por lo que es necesario avanzar en metodologías y técnicas didácticas novedosas que faciliten el aprendizaje de estas lexías.

La metodología para llevar a cabo esta investigación es cualitativa. Con la finalidad de cumplir los retos teóricos propuestos, se hará una síntesis teórica en la que se define qué son las IM, sus tipos, por qué deben ser conocidas por quienes

² Esta investigación se ha podido desarrollar dentro del contexto del Máster de Formación del Profesorado. Ambas autoras ocupan puestos de coordinación en dicho programa, lo que les ha permitido conocer y analizar las necesidades de las personas dedicadas a la enseñanza que se encuentran en formación inicial, entre las cuales se halla el conocimiento de metodologías innovadoras, como es el caso de la teoría de las inteligencias múltiples.

se dedican a la docencia de ELE y por qué se deben tener en cuenta en el diseño de materiales para el trabajo dentro del aula. En el marco teórico se señala la importancia de las IM en la enseñanza de ELE. Asimismo, se presenta el lugar de la fraseología en las clases de ELE y a continuación se proporciona una serie de modelos de actividades eficaces, lo cual forma parte de la aplicación de la presente investigación.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN

Lejos de una concepción monolítica de la inteligencia humana, la teoría de las IM expone este concepto de una manera pluralista y lo desglosa en diferentes tipos o modalidades específicas de inteligencia. El fundador del concepto fue Gardner, quien, en 1999, apoyado por otras investigaciones (Armstrong et al., 1999), defendió la inteligencia como una capacidad utilizada para la resolución de problemas, lo que significaba contar con un producto valioso, de utilidad para la comunidad o sociedad de referencia. El mismo autor (Gardner, 1983) afirma que el aprendizaje puede darse por diferentes vías, como pueden ser la visual, la táctil, la dialógica, etc., y dio así lugar al nacimiento de la primera clasificación en siete inteligencias múltiples, clasificación que posteriormente sería ampliada al agregar una más (Gardner, 1995).

Con esta concepción de inteligencia, diferenciada de la que se comprende como exclusivamente cognitiva, nos encontramos ante una realidad donde no es necesario el uso exclusivo de las habilidades matemáticas y lingüísticas para la resolución de problemas. Al contrario de como se venía haciendo en la educación tradicional o a través del pensamiento establecido, en este nuevo enfoque se puede contar con más habilidades que completan a las tradicionales; esas habilidades ahora reconocidas por la teoría de las IM pueden ser las emocionales y sociales, las cuales facilitan la interacción con el entorno y el desarrollo de tareas.

La base científica de las IM se encuentra en el trabajo de Gardner (1983). En ella se describe una serie de criterios para identificar ciertas facultades como inteligencias. Un ejemplo puede encontrarse en lo que el autor llama “posible aislamiento por daño cerebral”, en el cual, si una facultad desaparece debido a una lesión en un área específica del cerebro, lo hace de manera autónoma con respecto al resto de facultades que posee una persona. En el ámbito hispanohablante, Acevedo (2018, p. 8), citando a Gardner (1995, p. 32), ha señalado que la competencia cognitiva queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales a los que llama “inteligencias”. Afirma también que todas las personas comúnmente denominadas normales, es decir, aquellas

que no presentan una patología o deficiencia, pueden poseer cada una de estas inteligencias con un grado de desarrollo diferente, y que, a pesar de que cada una de ellas es independiente, no funcionan de manera aislada, a no ser que exista alguna anomalía.

Como se ha indicado previamente, Gardner (1995) da por finalizada su clasificación con la delimitación de ocho tipos de inteligencias, cuyo sentido sintetizamos a continuación, junto con una acotación sobre su uso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

- a) La inteligencia lingüística hace referencia a la capacidad que poseen las personas de manejar el lenguaje oral y escrito, y lograr objetivos que afectan radicalmente la comunicación verbal que pueden establecer con diferentes hablantes. Por lo tanto, este tipo de inteligencia se tiene que activar de manera permanente en el aula de lenguas extranjeras.
- b) La inteligencia lógico-matemática señala la capacidad que se posee para tener un buen uso de los números, así como un buen razonamiento matemático. Este tipo de inteligencia se aplica en el aula de segundas lenguas en menor medida, pero no es descartable, como se demostrará en la propuesta de actividades.
- c) La inteligencia musical se relaciona con la capacidad de interpretar y componer patrones musicales y es análoga a la inteligencia lingüística. Por ello es importante tener en cuenta que los ejercicios relacionados con elementos musicales en el aula de ELE, como el empleo de canciones, son especialmente útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Monreal Azcárate, 2011; Paz Doce, 2011). Hay investigaciones aplicadas en las que se presentan propuestas didácticas al respecto (Díaz Bravo, 2005).
- d) La inteligencia viso-espacial hace referencia a la capacidad que se relaciona con la precisión y percepción que se tiene del mundo que nos rodea.
- e) La inteligencia corporal-cinestésica pone el foco de atención en la capacidad de utilizar las distintas partes del cuerpo para solucionar problemas y elaborar o modificar objetos.
- f) La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad que tienen las personas para relacionarse consigo mismas y para reflexionar y analizar sus propias emociones. Al respecto, la influencia del plano emocional en el

aprendizaje de lenguas extranjeras ha quedado demostrada en diversas investigaciones y actualmente se sigue avanzando en esta línea.³

- g) La inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de las personas de relacionarse entre sí, analizando y teniendo en cuenta de una manera adecuada sus distintos estados de ánimo. Dentro del aula de ELE, esta inteligencia debe tenerse en cuenta en algo tan esencial como la gestión de grupos. Es un tipo de didáctica en la que el trabajo grupal y cooperativo posee una importancia particular, por lo que el conocimiento de las relaciones humanas y su manejo adecuado son parte primordial de la tarea de las personas dedicadas a la docencia.
- h) La inteligencia naturalista se refiere a las habilidades relacionadas con la comprensión del mundo natural en el que está inmersa una persona para poder así trabajar en él de una manera eficiente y respetuosa. Este tipo de inteligencia es la menos empleada en el aula de lengua extranjera, pero no por ello puede omitirse.

Las inteligencias múltiples, a pesar de no estar concebidas en un inicio para su aplicación y uso en el mundo de la didáctica, han conseguido atraer el interés de quienes se dedican a la docencia. De Luca (2004) pone de manifiesto la utilidad que tiene saber el mapa de inteligencias que posee cada estudiante para conocerlas mejor y diseñar actividades encaminadas a aprovecharlas. El profesorado ha comprendido la importancia de hacer uso de este conocimiento en las aulas.

Para comenzar a trabajar con ellas es necesario tener en cuenta cuatro factores identificados por Armstrong (2006). El primero es asumir la posesión innata, por parte de las personas, de las ocho inteligencias; el segundo es que se podrá trabajar cada inteligencia hasta alcanzar el nivel de competencia adecuado; el tercero es que cada una de ellas funciona como una interacción de habilidades; y, por último, el cuarto consiste en la diversidad existente en la manifestación de cada inteligencia. En la enseñanza, el trabajo con las diferentes inteligencias se ha llevado a cabo en diversas áreas de conocimiento, como puede observarse en

³ Sobre los estudios relacionados con este tema, cabe destacar la labor que se está realizando en el grupo de investigación “Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua” (FFI2017-83166-C2-1-R), dirigido por Ana Blanco Canales (Universidad de Alcalá). En este grupo se llevan a cabo estudios que permitirán mejorar los procesos de aprendizaje de ELE teniendo en cuenta el efecto de las emociones del estudiantado.

el estudio realizado por Shannon (2014) sobre la enseñanza de español y también en el realizado por Molina, Piñol y Mestre (2017).

La TIM ha sido criticada por diversas personas dedicadas a la investigación de estos temas en la línea de la concepción de la inteligencia como algo autónomo. Apoyándose en investigaciones psicométricas, Larivée (2010) observa que Gardner ignoró resultados empíricos de los análisis factoriales, como el llevado a cabo por Cattell y Horn (1966), donde los conceptos de algunas inteligencias de Gardner coinciden con los de estos.

Otras investigaciones (Navarrete Suazo y Queutre Carrasco, 2011) consideran importante para la enseñanza el perfil cognitivo de cada estudiante y toman en cuenta la problemática del uso en las aulas de metodologías de evaluación que no estén validadas, por lo cual deben comprobarse para tener garantías de que efectivamente miden lo que deben medir. A pesar de estas críticas, la TIM en educación ha sido utilizada en las aulas para la enseñanza de diversas materias.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

EXTRANJERAS

En la enseñanza de lenguas extranjeras prima, desde la década de 1990, el enfoque comunicativo. Lo más importante desde entonces ha sido el papel del cuerpo estudiantil, al cual se le considera como el elemento protagonista del proceso de aprendizaje. Por ello, cada estudiante debe participar activamente en su propio aprendizaje y estar implicado en este para poder tomar decisiones en la lengua meta que pretende aprender. Además, debe tener la capacidad de realizar un aprendizaje autónomo, acorde con el mundo que lo rodea, tal y como afirman Salinas et al. (2012). A este fin contribuirá el enfoque comunicativo, puesto que se centra en el uso de metodologías activas, como sostienen Ek y Alexander (1980, p. 12).

Cabe indicar que el propio Gardner (2001) afirmaba que en el aprendizaje de un idioma participan más factores, además de los eminentemente lingüísticos, y, por tanto, concluye que todos los tipos de inteligencias, en mayor o menor medida, influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua no materna, como afirma Acevedo (2018). Esta postura implica que quien se dedica a la docencia de una lengua extranjera debe conocer los principales tipos de inteligencias que sus estudiantes poseen para alcanzar resultados satisfactorios. En este sentido, por desgracia,

como profesores, no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer, sino que los juzgamos de acuerdo con sus carencias, condicionando la propia visión

que ellos tienen de sí mismos como alumnos. Al valorar capacidades más allá de las puramente lingüísticas, la teoría de Gardner puede contribuir a un cambio en el autoconcepto del alumno, de manera que se dé cuenta de qué estrategias le pueden funcionar, rentabilice su esfuerzo y se motive (Gallego González, 2008, p. 279).

Ante esta situación, es comprensible que en los últimos años se haya incrementado el interés por el estudio de las IM y su posible aplicación a los avances asociados a las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras (Álvarez, 2021; Blanco y Morales, 2020).

Algunos estudios, como el de Torres y Ramírez (2018), afirman que, si las personas dedicadas a la docencia de ELE hacen uso de las IM, generarán una mayor motivación en el alumnado, y por ello consideran importante trabajar de manera especial con las inteligencias inter e intrapersonales. Así, en la investigación que llevan a cabo, parten de la siguiente hipótesis: “La aplicación de estrategias, en el aula, que incluyen el uso de las IM, en la ELE, permiten el desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado” (2018, p. 98). Algunos de estos trabajos llegaron a la conclusión de que esta hipótesis no era cierta en su totalidad, puesto que cada estudiante progresará con mayor ritmo y seguridad si pone en funcionamiento las estrategias de aprendizaje que le resulten más rentables. La hipótesis fue rechazada con base en las pruebas t-Student realizadas con un grupo experimental y otro de control en el que se estudiaron sus valores de significatividad (Torres y Ramírez, 2018, p. 105).

Según esta investigación, aunque el cuerpo docente utilice estrategias basadas en IM, no se producirá un desarrollo directo y potente de sus capacidades en el alumnado. Sin embargo, las autoras también exponen algunos cambios relacionados con el tiempo de exposición a las distintas estrategias docentes en el aula. Identificaron que se invierte mayor tiempo en las estrategias en las que se utilizan IM, cuyos resultados se pondrán de manifiesto en el mediano y largo plazo, cuando se publiquen estudios cuantitativos concluyentes.

En relación con investigaciones de tipo cuantitativo sobre IM, Christison (1998) desarrolla dos instrumentos para medir su empleo, uno dirigido al profesorado y otro al alumnado. La autora afirma que la teoría de las IM ayuda a generar tanto entornos de aprendizaje individuales para cada discente como materiales y estrategias didácticas acordes con estas individualidades. La investigadora lleva a cabo una clasificación de tareas diversas con base en las inteligencias, puntualizando que es de suma importancia observar el trabajo de los grupos de estudiantes para

conocer y comprobar cuáles de estas actividades son las más adecuadas para su perfil y para sus necesidades.

Richards y Rogers (2001) realizaron una investigación en la cual presentan las IM como un método que se sustenta en la programación neurolingüística, así como el método de respuesta total física, perteneciente a los denominados métodos humanistas. Por lo tanto, se plantea una metodología distinta de la convencional como alternativa al método audiolingual, en la cual se toman en cuenta las inteligencias o estilos de aprendizaje de los grupos de estudiantes y no se les considera únicamente como sujetos receptores de contenidos y agentes pasivos en el proceso de aprendizaje. La aceptación de estas metodologías ha sido muy variada y no ha logrado un consenso entre quienes se dedican a la docencia y quienes se dedican a la investigación.

Como sintetiza acertadamente Pastor Cesteros (2004, pp. 147-148), “la teoría de las IM no ha tenido un respaldo generalizado en la comunidad académica porque en ocasiones se ha estudiado desde posiciones muy cerradas, lo que ha hecho que no tenga un desarrollo amplio en los materiales didácticos publicados por las editoriales”. De esta afirmación se infiere que se considera un error metodológico no abrir estas “posiciones”. A partir de la investigación sobre estilos de aprendizaje, concepto íntimamente relacionado con el de las IM, Domínguez Pelegrín también advierte que no es necesario plantear actividades volcadas a un único estilo de aprendizaje, puesto que “no hay ningún estilo mejor que otro para aprender una lengua ya que, si fuera así, aquellas personas que no tuvieran un ‘estilo’ óptimo estarían abocadas a fracasar en sus intentos de aprender una lengua” (2019, p. 200). Por consiguiente, a mayor variedad de actividades asociadas a diversas IM y estilos de aprendizaje, más probabilidades de éxito tendrá el profesorado de lenguas extranjeras.

Los estudios arriba citados también advierten sobre la ausencia de investigaciones acerca de la relación existente entre la TIM y las teorías de enseñanza de las lenguas. Al respecto afirman que serían en particular necesarias para evaluar las ventajas de aplicar la TIM en la enseñanza de una segunda lengua, ya que aquella no se limita a una única perspectiva lingüística, sino que entran en juego todos los aspectos sensoriales de la comunicación. Es aquí donde el resto de las IM, y no exclusivamente la lingüística, ocuparían un papel relevante en el aprendizaje, pues, como señala Palenzuela Pérez, “las consecuencias de una enseñanza de idiomas centrada en la inteligencia lingüística sin la búsqueda de estímulos en otras inteligencias dará lugar a estudiantes que fracasan en su empeño de aprender una

L2” (2012, p. 174). Este tipo de reflexiones nos lleva a plantear que las IM deben incluirse en la programación de actividades didácticas y planes curriculares.

Hall-Haley (2004) documentó una investigación en la que participaron 650 estudiantes y 25 docentes de lengua extranjera pertenecientes a tres países diferentes. Los resultados obtenidos indicaban que el grupo experimental de estudiantes obtuvo mejores calificaciones que el grupo de control y valoraron mejor al equipo de docentes que había empleado las IM. Del mismo modo, en otro estudio realizado por Suan y Sulaiman (2009), en el que participaron 75 estudiantes de japonés como lengua extranjera que realizaban sus estudios universitarios, se buscaron las correlaciones existentes entre las IM más fuertes que poseían las personas participantes para generar actividades basadas en ellas.

En suma, se puede afirmar que los estudios llevados a cabo por diversas personas dedicadas a la investigación del tema han demostrado el potencial que poseen las IM en la enseñanza de las lenguas, puesto que presentan una correlación entre su utilización y las evaluaciones positivas que el estudiantado hace de la planta docente. Sin embargo, las investigaciones todavía tienen que avanzar en la comprobación de algunas hipótesis. En primer lugar, no todos los tipos de IM se emplean en el aula de igual manera, desde una perspectiva cuantitativa. Las inteligencias lingüística y visual son las protagonistas y, de modo parcial, la musical y la naturalista, por lo que los datos sobre el nivel de funcionalidad didáctica de cada una son diversos.⁴ En segundo lugar, es necesario realizar más investigaciones empíricas centradas en el impacto que pueden generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permitan aportar datos estadísticos sobre diversos grupos de control. Como aporte para ello, más adelante se presentará una propuesta de modelos de actividades didácticas para usar en el aula de ELE. Se espera analizar los resultados posteriormente en aras de contribuir a la investigación de las IM en la enseñanza de lenguas.

Para concluir, es necesario indicar que el conocimiento de las IM por parte del profesorado de ELE, tanto en el nivel teórico como en su aplicación práctica, es todavía muy limitado. En los posgrados especializados en la didáctica de ELE no se incluyen en los temarios de asignaturas como Didáctica de la Lengua Extranjera o Metodología de la Didáctica de la Lengua Extranjera temas específicos en los que se abarque el concepto y empleo de las IM. Del mismo modo, tampoco resulta sencillo encontrar formación continua sobre el empleo de las IM para quienes se dedican a la enseñanza y ya cuentan con experiencia docente y que necesitan mantenerse actualizados. En consecuencia, es difícil encontrar publicaciones ac-

⁴ En este sentido es muy recomendable ampliar la variedad en la tipología de actividades que se diseñan, puesto que “el hecho de utilizar sólo alguna de las inteligencias en el aula actúa en detrimento de alumnos cuyas habilidades no se trabajan” (Pons Dasí, 2013, p. 23).

tuales que presenten experiencias didácticas o planes curriculares basados en el empleo de las IM.

Por lo antes expuesto, especialmente en lo que se refiere a los estilos de aprendizaje, la propuesta de actividades para enseñar fraseología que se presenta en este trabajo constituye un aporte al diseño de actividades en el que se tienen en cuenta diversas inteligencias, para que cada estudiante pueda aprender desde las que son más fuertes para sí mismo y contribuir de este modo a un aprendizaje significativo, efectivo y de calidad.

LA FRASEOLOGÍA EN ELE: ESTADO DE LA CUESTIÓN EN FRASEODIDÁCTICA

Los estudios de fraseología se pueden dividir en dos enfoques principales: por un lado, la fraseología teórica y, por otro, la fraseología aplicada, muy enfocada en la didáctica de la fraseología o fraseodidáctica. La fraseología teórica, aunque ya tenía un amplio recorrido en la tradición eslava, tuvo su nacimiento en la filología española gracias a la investigación de Casares (1950). A partir de ese momento, la bibliografía para determinar la definición de unidad fraseológica, los grupos en los que se clasifican, sus características intrínsecas, etc., no ha dejado de crecer. Este enfoque teórico ha sido fundamental para realizar investigaciones en fraseodidáctica, puesto que se parte de sus aportaciones en el planteamiento de los problemas que se suscitan en las aulas de lenguas extranjeras para enseñar este tipo de unidades léxicas pluriverbales.

El enfoque que interesa para el desarrollo de la presente propuesta es el de la fraseología aplicada. Para empezar, hay que partir de que la fraseodidáctica es, en sí misma, un campo de investigación que se incluye dentro de la didáctica del léxico de lenguas extranjeras. En este sentido, se debe tener presente que la fraseodidáctica ha tenido un auge notable a partir de la década de 1990, cuando el método comunicativo y sus diversas ramificaciones coparon el protagonismo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Fue entonces cuando el aprendizaje del léxico ocupó el lugar que merecía, en detrimento de un aprendizaje estrictamente formal y gramatical.

En este contexto, el aprendizaje de unidades fraseológicas, entendidas como palabras pluriverbales, con un alto grado de fijación e idiomática, se consideró necesario para que quienes estudian ELE pudieran comunicarse con fluidez y naturalidad en español y que, por tanto, pudieran mejorar sus destrezas comunicativas, fin último de los programas de lenguas extranjeras. Como ha señalado Timofeev (2013, p. 323), “cabe entender que el aprendizaje de una LE, así como la integración social y cultural de un extranjero en la comunidad lingüística de aco-

gida, pasa también por la integración ‘fraseológica’, es decir, la incorporación de las UF a su discurso”. Si este paso no se produce, incluso los grupos de estudiantes de nivel avanzado no podrán alcanzar el bilingüismo deseado, “expresarse como un nativo” en todas las situaciones comunicativas posibles.

Así, el objetivo final de la fraseodidáctica es “que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio, y que lo aprendido se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa” (Szyndler, 2015, p. 201). Este tipo de unidades léxicas se encuentra entonces muy apegado al contexto comunicativo, por lo que su enseñanza debe realizarse prestando especial atención al contexto pragmático y no exclusivamente léxico. Es decir, sin negar que las unidades fraseológicas poseen un significado léxico, su empleo está muy condicionado por el registro de uso; ello tiene que tomarse en cuenta en el tratamiento pedagógico de estas palabras complejas en el aula de LE y se debe apostar por la inclusión de enfoques comunicativos (Arroyo Martínez, 2020, p. 46). Por ejemplo, la palabra simple *fallecer* puede ser sinónimo de una expresión fraseológica como *estirar la pata*, pero resulta evidente que no son intercambiables entre sí, siendo la primera de uso formal y la segunda de uso muy coloquial. Gracias a ejemplos como este, se demuestra que, como ha indicado Sánchez Rufat: “saber una palabra es conocer, por un lado, su forma y el significado y, por otro lado, saber usarla” (2016, p. 172).

Para enseñar fraseodidáctica, además del enfoque pragmático, es conveniente tener en cuenta las aportaciones que nos ha legado la lingüística cognitiva. Hoy sabemos que los grupos de estudiantes no aprenden nuevas palabras de manera aislada, sino que las conectan con otras que han aprendido previamente y que se encuentran en su lexicón mental. Gracias a esta red de relaciones, el vocabulario se puede aprender de manera menos costosa, más eficiente y con mayor capacidad de retención a largo plazo. Como ha señalado Higuera García (2006, p. 13), la adquisición del léxico consiste en “un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones —fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales— entre unidades léxicas”. Por ello, el conocimiento que tenga cada aprendiz de todos los planos de la lengua será de gran utilidad para poder ampliar su disponibilidad léxica (receptiva y productiva), tanto de palabras simples como de complejas.

Por último, respecto a qué unidades fraseológicas debemos enseñar en el aula de segundas lenguas, consideramos que el enfoque debe ser amplio. Es decir, la elección no debe basarse en un tipo específico de unidad fraseológica, ya que todas pueden ser objeto de aprendizaje, sino que la selección se debe adecuar al nivel de cada estudiante, así como a sus necesidades comunicativas reales, que

pueden ser sumamente variadas. Por tanto, nosotros compartimos, como ha señalado González Rey, “un enfoque abierto de la fraseodidáctica, en el que se estudien las diversas tipologías de unidades fraseológicas y donde también se atienda a la fraseología en la propia lengua materna” (2006, p. 138).

De este modo, consideramos adecuado mantener una concepción amplia de la investigación fraseodidáctica, en la que se pueda explicar la diversidad de unidades fraseológicas, adecuadamente clasificadas, niveladas y didactizadas, de tal manera que el alumnado las reconozca, memorice y emplee de manera apropiada, atendiendo siempre a una contextualización acertada y a una metodología que atienda al enfoque cognitivo y pragmático del léxico en el que la TIM tiene mucho que aportar.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES: ENSEÑAR FRASEOLOGÍA MEDIANTE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Actualmente la TIM y la fraseodidáctica no han recibido suficiente atención en el ámbito de la enseñanza de ELE de manera unitaria. Es decir, podemos encontrar estudios sobre ambos temas, pero no sobre lo que la TIM puede aportar al aprendizaje de la fraseología, ni aportaciones prácticas en las que se planteen modelos de actividades o técnicas didácticas que empleen esta teoría para aprender fraseología. En este sentido, la propuesta que desarrollamos a continuación se puede considerar pionera en esta dirección y podría interpretarse como un primer acercamiento para abrir una línea de investigación y diseño de materiales enmarcados en la TIM. A continuación se presentan modelos de actividades asociadas a cada tipo de inteligencia para aprender unidades fraseológicas.⁵ Estas propuestas buscan ser un aporte al aprendizaje de unidades fraseológicas, puesto que exponen de manera clasificada las actividades, dependiendo de qué tipo de inteligencia se active con mayor intensidad en su implementación. Esto le facilita a la planta docente la selección de las actividades, puesto que las podrá adaptar a diversos tipos de estudiantes y realizar así un trabajo individualizado. Mediante este procedimiento podrían mejorar los resultados finales del aprendizaje, para

⁵ No se plantea un número cerrado de unidades fraseológicas. Será cada docente quien debe seleccionar el corpus de expresiones por enseñar, dependiendo del nivel de sus grupos y de las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

lo cual sería necesario presentar el modelo de actividad asociado a la inteligencia que predomina en su desarrollo.

Para saber interpretar los modelos de actividad, hay que matizar que, si bien ninguna de ellas requiere del manejo de una única inteligencia o habilidad, sí se agrupan atendiendo al tipo de inteligencia protagonista para completar las acciones que el alumnado debe realizar.⁶ Se han clasificado entonces de la siguiente manera:

- a) **Inteligencia lingüística.** Esta modalidad de inteligencia se da en todas las actividades que pueden desarrollarse en el aula de ELE, porque para todas necesitamos que los grupos de estudiantes empleen la lengua que están aprendiendo y, además, porque el objetivo del aprendizaje es que alcancen una competencia comunicativa satisfactoria. Dentro de estas actividades para aprender fraseología en español, destacan aquellas que emplean la lengua en sí misma y que son útiles también para que quienes están aprendiendo desarrollen alguna de las cuatro destrezas comunicativas. Algunas propuestas podrían enunciarse en los siguientes términos:

Solicitar a los grupos de estudiantes que:

- Expliquen, con sus propias palabras, el significado de las unidades fraseológicas que se les presentan.
- Aporten, si es posible, un sinónimo en forma de unidad univocal (palabra simple) de las expresiones propuestas.
- Creen un diálogo entre dos personajes y empleen cinco de las expresiones que se les hayan presentado.
- Completen los huecos del texto con expresiones previamente aprendidas.
- Escuchen con atención la grabación y anoten las expresiones que puedan reconocer.

⁶ La complejidad de las unidades fraseológicas de una lengua extranjera es notable. Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, pp. 377-378) plantean cinco estrategias de aprendizaje de estas unidades léxicas: 1) establecer redes de asociación lexicomática; 2) organizar, razonar y analizar las unidades léxicas que se quieren aprender; 3) recurrir a la lengua materna de cada estudiante; 4) aprender mediante la corrección de errores léxicos; y 5) aprender agrupamientos colocacionales.

b) **Inteligencia lógico-matemática.** Como hemos explicado en la introducción, este tipo de inteligencia se emplea con poca frecuencia en las aulas de lenguas extranjeras. Se sabe que las lenguas, como códigos que son, mantienen muchas relaciones con otros sistemas de comprensión del mundo, como es el sistema numérico. Por ello se pueden realizar actividades como la que presentamos a continuación.

→ Se organiza la clase en grupos. Se emplea un juego tradicional de dados de tal manera que cada grupo tire el dado y presente una unidad fraseológica que contenga el número de palabras que señala el dado. Si un equipo no es capaz de encontrar un ejemplo, el turno pasará al siguiente grupo. Finalmente, ganará el juego aquel equipo que consiga construir mayor número de fraseologismos.

c) **Inteligencia musical.** Este tipo de inteligencia, como ya se ha expuesto, mantiene una íntima conexión con la lingüística. El empleo de las canciones en el aula de ELE es un recurso de uso muy frecuente por los reconocidos beneficios que aporta (ayuda a mejorar la pronunciación, aumenta la comprensión auditiva de las personas en proceso de aprendizaje, incrementa la capacidad para memorizar estructuras gramaticales, ayuda a aprender palabras o expresiones nuevas, etcétera). Las canciones como input auditivo son un recurso que se puede explotar mediante diferentes técnicas y el diseño de actividades variadas en relación con los objetivos pedagógicos que se pretendan conseguir. Así, algunas de las propuestas de actividades para aprender unidades fraseológicas⁷ podrían ser las siguientes:

→ Escucha la canción y escribe las expresiones idiomáticas que reconozcas.

→ Crea una canción con una temática previa e incluye en ella alguna expresión que hayas estudiado. En este caso sería interesante realizar un trabajo por grupos y asignar a cada uno de ellos una temática; a continuación, cada grupo cantaría su canción en el aula y todas las expresiones se agruparían en torno a sus significados.

⁷ Para explotar didácticamente canciones con el objetivo de enseñar unidades fraseológicas, es importante seleccionar el corpus prestando especial atención a cuántas y cuáles aparecen en la canción que elegimos. Así, por ejemplo, en el corpus de la música pop y denominada “de cantautor” en español, podemos encontrar modelos textuales más adecuados, pues manejan con frecuencia este tipo de expresiones.

- Actividad de improvisación: haciendo una cadena, una primera persona del grupo de estudiantes empezará a cantar una canción que se inventa y, a continuación, el resto de estudiantes, uno a uno, tendrá que ir construyendo la canción hasta el final.
- d) Inteligencia viso-espacial. Las imágenes siempre han sido un recurso importante en el aula de lenguas extranjeras, tanto el empleo de imágenes fijas (fotografías, cuadros, etc.) como de imágenes en movimiento combinadas con sonido (anuncios publicitarios, cortos, películas, series, entre otras). El plano espacial ha evolucionado menos en las clases de lengua por la propia limitación de desarrollar las sesiones en aulas tradicionales. Para el trabajo con inteligencia visual y espacial, se pueden emplear las siguientes propuestas:
- Se reparten tarjetas con imágenes que representan conceptos integrados en las unidades fraseológicas, de tal manera que los grupos de estudiantes tengan que asignarles una expresión fraseológica. Esta actividad puede desarrollarse de dos formas distintas: con tarjetas que representen el significado completo de la unidad fraseológica o con tarjetas que se deban unir (en forma de cadena) para construir el significado completo. Se podrá elegir una técnica u otra, dependiendo del nivel del grupo.
 - Se emplea como recurso el célebre juego Dixit y se realiza una versión de este en donde cada estudiante-narrador pronuncia una unidad fraseológica. Cada una de las personas que participan en el juego elegirá la carta-ilustración que remita en mayor medida a la idea de la unidad fraseológica. A continuación, sin saber quién ha colocado sobre la mesa cada carta, se realizará la votación de la carta ganadora.
 - Se presenta un cómic mudo y se le pide a cada estudiante que complete los globos de diálogo de este con un número determinado de expresiones fraseológicas que se han estudiado anteriormente. Así, contextualizará los fraseologismos gracias a la observación de las diversas viñetas.
 - Para trabajar la inteligencia espacial se puede salir del aula convencional y elaborar un *escape room* en el que el grupo de estudiantes correspondiente deba demostrar el conocimiento de las unidades fraseológicas para poder superar el reto propuesto y encontrar la salida. Se puede considerar una actividad dentro del marco de la gamificación educativa

que sirva también para cohesionar al grupo y mejorar las relaciones interpersonales de este. La inteligencia espacial desempeñará aquí un papel destacado porque serán los espacios del propio *escape room* los que mantengan algún tipo de asociación semántica con las unidades fraseológicas que se pretenden trabajar.

e) Inteligencia corporal-cinestésica. Este tipo de inteligencia se desarrolló especialmente con el método de respuesta física total, el cual empleaba el movimiento corporal para aprender lenguas extranjeras. Sin embargo, con independencia de este método, en la actualidad se puede utilizar principalmente en grupos de ELE conformados por estudiantes de corta edad. Para trabajar la fraseología en el aula de ELE, se puede aplicar a actividades de reconocimiento de las unidades fraseológicas y de su tipología, por lo que pueden ser actividades planificadas para el principio de una sesión, de la siguiente manera:

- Cada tipología de unidad fraseológica estará asociada a un movimiento corporal. La planta docente leerá una serie de unidades fraseológicas que estarán asociadas a un movimiento concreto. Por ejemplo, si se lee un refrán, los grupos de estudiantes levantarán el brazo izquierdo; si se lee una paremia, levantarán el brazo derecho; si se lee una fórmula rutinaria, se pondrán de pie, etcétera. Así, la actividad servirá para que el alumnado comprenda que las unidades fraseológicas son diversas y que están agrupadas por características formales, semánticas y pragmáticas que deben conocer.
- Se utilizará un juego de mímica, de tal manera que, de forma individual o por parejas, los grupos de estudiantes tendrán que representar (solo mediante una representación mímica) el significado de determinadas expresiones fraseológicas. El grupo de estudiantes espectadores deben averiguar qué expresión se representa. Ganará el grupo que acierte un mayor número de expresiones y que pueda explicar después el significado y la situación comunicativa en la que se emplea.
- Con estudiantes menores se puede realizar una variación del tradicional juego del pañuelo, lo que permitiría realizar una actividad lúdica al aire libre. La variación con el juego tradicional se encuentra en que la persona a cargo no nombra números, sino que pronuncia una palabra aislada que es parte de una unidad fraseológica. Por ejemplo, pronunciará la

palabra *entierro* y cada estudiante que conozca la expresión en la que se incluye (*dar vela en un entierro*) podrá correr y coger el pañuelo.⁸ Ganará el grupo que más pañuelos consiga recuperar.

f) Inteligencia intrapersonal. La influencia de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial. Para trabajar la fraseología mediante la inteligencia intrapersonal, una de las mejores vías es poner en funcionamiento la lengua materna de los grupos de estudiantes y su conocimiento intercultural. Por eso las actividades en las que se desarrolla la inteligencia intrapersonal tienen un marcado carácter contrastivo y echan mano (si el alumnado se encuentra en inmersión lingüística) de los recuerdos de su país y de su infancia. Las emociones que estos recuerdos provoquen serán un acicate positivo para conseguir el aprendizaje. Por ejemplo:

→ Indica cuál es el equivalente de las unidades fraseológicas españolas en tu lengua materna, en los casos en los que este exista. Una vez que hayas encontrado los equivalentes, explica una situación que hayas vivido y en la que hayas empleado dicha expresión.

g) Inteligencia interpersonal. En la enseñanza actual, el trabajo grupal y cooperativo, basado en la realización de tareas o de proyectos colectivos, es una exigencia en el currículo de cualquier área, puesto que trabajar cohesionadamente con otras personas es, en sí mismo, un objetivo que se debe conquistar. La enseñanza de idiomas no se ha mantenido al margen de esta realidad, que ha sido promovida de manera sobresaliente por el método comunicativo y, de manera relevante, por la metodología por tareas y orientada a la acción. Por tanto, en el aprendizaje de la fraseología, como parte de esta, posee el mismo comportamiento. Como ejemplo, una actividad que fomenta la actividad interpersonal puede ser:

→ La realización de un programa de televisión ficticio de tipo cultural (puntaje por acierto en preguntas). Para ello, el contenido de las preguntas va a asociarse a la forma o al significado de una serie de unidades fraseológicas. Así, habrá estudiantes que creen el contenido (redacten preguntas), un estudiante que dirija el programa, estudiantes concursantes (quienes contesten preguntas), etcétera. De esta forma, los grupos de

⁸ La unidad fraseológica que se ha puesto como ejemplo se aprende en un nivel avanzado, pero en cada uno de los niveles de aprendizaje se seleccionarían los de nivel correspondiente.

estudiantes, mediante la creación de esta ficción, encontrarán una motivación real para analizar y aprender este tipo de estructuras léxicas.

h) **Inteligencia naturalista.** Hay que partir de que es un error pensar que hay que salir al medio natural con los grupos de estudiantes de una lengua extranjera para poner en funcionamiento este tipo de inteligencia. Por el contrario, la manera habitual de emplearla es junto con la inteligencia visual, mediante imágenes que representen plantas, animales, paisajes naturales, etcétera. A continuación presentamos un ejemplo de enunciado de actividad que fomenta este tipo de inteligencia.

→ Se le reparten a cada estudiante tarjetas con representaciones de imágenes de la naturaleza. Tendrán que indicar qué elementos en la imagen pueden pertenecer a una unidad fraseológica o si esa imagen puede evocar el significado de alguna de las unidades que han estudiado previamente.

Así, tanto en la parte teórica como en la propuesta de actividades para abordar la fraseología en el aula de ELE desde la TIM, podemos señalar como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones que el aprendizaje de las unidades léxicas complejas con actividades basadas en IM será más eficaz para un conjunto amplio de estudiantes. Para contar con una comprobación objetiva de esta realidad dentro del aula, es necesario realizar una investigación empírica, de carácter estadístico, que se diseñe para ser una herramienta útil de control de la práctica pedagógica.

Con este fin se habrán de tomar diversos grupos de estudiantes de nivel y características similares (número de estudiantes, edad, horas del curso, motivación, institución de impartición, objetivos del curso, etcétera). Con algunos grupos se podría trabajar el aprendizaje del léxico fraseológico con una metodología comunicativa convencional. Con otros grupos se trabajaría con actividades similares a las incluidas en esta propuesta, es decir, que incluyan de manera directa un enfoque basado en IM. Al cabo de un periodo determinado, se medirían los resultados de aprendizaje de cada grupo y se podrían extraer resultados objetivos, extraídos de pruebas de control diseñadas con atención a los contenidos abordados.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A partir de lo expuesto, presentamos las siguientes conclusiones:

1. Se han publicado diversos estudios teóricos y aplicados sobre la TIM, pero todavía son escasos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y/o tienen escasa repercusión en las experiencias didácticas habituales.
2. Son escasos los análisis de materiales para saber en cuántas actividades de los manuales de ELE publicados (Pons Dasí, 2013; Torres y Ramírez, 2018), así como de otros recursos, se emplea de manera adecuada el uso de alguna de las inteligencias múltiples conocidas, y, si se incluyen, saber cuáles, por qué y para qué se utilizan.
3. No se han encontrado estudios que permitan saber si el profesorado de ELE tiene conocimientos, y cuáles, de la TIM y sus aplicaciones en el aula. En los programas de posgrado de ELE se explican diversas metodologías vigentes y antiguas que se han aplicado para enseñar lenguas extranjeras. Sin embargo, en los programas no se incluye la TIM, que en la actualidad sigue acotada principalmente a la enseñanza infantil y primaria. Sería necesario que en el futuro próximo se pusiera en práctica esta línea de investigación con el fin de conocer, mediante estudios cuantitativos rigurosos, qué saben los cuerpos docentes de ELE sobre este tema.
4. Hay poca reflexión pedagógica sobre el empleo de las IM. Es decir, tanto la planta docente como quienes se dedican a la creación de contenidos (editoriales o contenidos en línea) pueden realizar actividades que integren las IM, pero con poca o escasa conciencia de su aplicación real. En algunos casos las emplean sin saberlo. Por ello, es necesario tomar conciencia de esta realidad para poderla explorar de manera satisfactoria.

Al alcanzar estas conclusiones, las líneas de investigación en el futuro deben ir encaminadas a subsanar parte de las limitaciones que hemos indicado. Por tanto, las perspectivas más significativas y en las que queda todavía mucho por hacer son las siguientes:

1. Investigaciones de tipo cuantitativo (realización de encuestas masivas) que permitan conocer qué saben las personas dedicadas a la docencia de ELE sobre las IM; si las emplean en sus aulas; y, si es así, cuándo y cómo, y qué resultados obtienen.

2. Investigaciones que permitan conocer en profundidad los materiales de ELE que hay en el mercado y cómo se reflejan (si lo hacen) las IM en las unidades didácticas que desarrollan.
3. Investigaciones que permitan conocer cuáles son los beneficios reales de aplicar una metodología basada en la TIM en el aula de lenguas extranjeras en los niveles cognitivo, psicológico, emocional, social, etcétera. Es decir, poner en marcha estudios de campo que nos permitan cotejar los resultados de preguntas de investigación formuladas previamente entre grupos en los que sí se emplea una metodología que integra la existencia de las IM frente a grupos que realizan actividades convencionales basadas casi en exclusividad en la inteligencia lingüística y visual. El análisis y contraste de los resultados daría una valiosa información que permitiría obtener resultados rigurosos sobre el alcance real del uso de las IM. Dentro de este tipo de investigaciones, en el futuro a mediano plazo, las autoras de la presente investigación pretenden cubrir la limitación que hoy en día presenta este estudio y realizar, como se ha indicado en la propuesta, una investigación estadística con grupos de control que permita demostrar la eficacia de este tipo de actividades en el aula.

Finalmente, se puede concluir que en una didáctica especializada, como lo es la de segundas lenguas y, concretamente, la de ELE, todavía queda mucha información por conocer y analizar sobre la importancia que las IM tienen en estas aulas. Consideramos, por tanto, que es necesario ampliar el camino hacia un conocimiento que hasta la fecha ha tenido un escaso recorrido.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2018). Aprendizaje del español como lengua extranjera a través de la teoría de las inteligencias múltiples y de las TIC. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (9), 1-54.
- Álvarez Monsalve, N. (2021). *Innovaciones didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio de caso en el centro de lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana-Sede Medellín*. Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5671>
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.

- Arroyo Martínez, L. (2020). La enseñanza de los modismos en los niveles superiores de E/LE: una propuesta didáctica. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (62), 43-63.
- Baralo, M. (2004). Psicolingüísticas y gramática aplicada a la enseñanza del español LE. *Redele. Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, (0), 1-21.
- Blanco Valera, D. C., y Morales Escorcía, L. V. (2020). *Las inteligencias múltiples, un factor que contribuye en el desarrollo de las estrategias metodológicas y la evaluación en la asignatura de inglés en el grado 3°* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de la Costa CUC.
- Cano Ginés, A. y Arroyo Martínez, L. (2023). Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera. *Revista de Filología*, (46), 365-386.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Cattell, R. B. y Horn, J. L. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Chavarría Pérez, C. (2015). *Aplicación a las inteligencias múltiples a las Matemáticas en la Educación Primaria: la evaluación de los estándares de aprendizaje* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Christison, M. A. (1998). An Introduction to Multiple Intelligence Theory and Second Language Learning. En J. M. Reid (Ed.), *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom* (pp. 1-26). Prentice Hall Regents.
- Díaz Bravo, R. (2005). La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Interlingüística*, 16(1), 299-310.
- Domínguez Pelegrín, J. (2019). *La incidencia de los estilos de aprendizaje en la adquisición de la competencia léxica de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ek, J. van y Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Pergamon Press.
- Gallego González, S. (2008). Anatomía de E/LE. Profesores y alumnos a examen. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, XVIII Congreso Internacional Asele (pp. 276-283). Asele.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- González Rey, M. I. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (8), 123-145.
- Hall-Haley, M. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en el aula de E/LE*. Arco Libros.
- Larivé, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/121>
- de Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.
- Martínez Agudo, J. de D. (2003). La psicolingüística y el aprendizaje de lenguas. En I. Doval Reixa y M. R. Pérez Rodríguez (Coords.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción* (pp. 251-258). Universidad de Vigo.
- Molina, N. L., Piñol, C. M., y Mestre, J. S. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 317-340.
- Monreal Azcárate, M. (2011). Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE. En F. J. de Santiago Guervós et al. (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/le* (pp. 1167-1178). (Vol. 2). Asele.
- Navarrete Suazo, P. y Queute Carrasco, J. L. (2011). *Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación: una revisión crítica* [Tesis de licenciatura]. Universidad católica de Temuco. <https://shorturl.at/oqFT7>
- Palenzuela Pérez, M. del M. (2012). *Inteligencias múltiples y aprendizaje del inglés en el aula de adultos mayores* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Almería.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Paz Doce, R. A. (2011). De la música al texto en el aula de ELE. En de Santiago Guervós, F. J. et. al. (Coords.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*, vol. 2, 1167-1178.

- Pons Dasí, V. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de E/LE [Tesis de maestría]. *Marcoele*, (16), 2-53.
- Richards, J. y Rogers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Salinas, J. G., Cabrera, A. F. y Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, (25), 1-50.
- Sánchez Rufat, A. (2016). Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, (23), 158-200.
- Shannon, A. M. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español* [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. Biblioteca virtual redELE.
- Suan, W. H. y Sulaiman, T. (2009). Multiple Intelligences in Japanese Language Learning. *The International Journal of Learning*, 16(7), 565-575.
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Lengua y Literatura*, (27), 197-216.
- Timofeev, L. T. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera ¿Misión imposible? *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 28, 320-336.
- Torres, P. B. y Ramírez, E. M. A. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 95-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841>
- Zanón Gómez, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (5), 1-30.

El arte muralista en el desarrollo de la conciencia crítica cultural: una propuesta didáctica

Muralist Art in the Development of Critical Cultural Awareness: A Didactic Proposal

Rocío Fuentes¹

Central Connecticut State University
rocio.fuentes@ccsu.edu
ORCID: 0009-0000-9285-9039

Alice Emery

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México
alicebemery@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2517-9046

Resumen: Los hablantes de herencia del español tienen necesidades pedagógicas especiales debido a sus habilidades lingüísticas e interculturales; sin embargo, es difícil encontrar materiales adecuados para satisfacer sus necesidades educativas dentro del salón de clases. En este trabajo, nos basamos en un marco de alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* (Kalantzis y Cope, 2012; Cope and Kalantzis, 2015) para presentar una propuesta didáctica que tiene como objetivo explorar la identidad de los alumnos. Para ello, se toma el arte muralista como base del ensamble multimodal (Serafini, 2014). Debido a su estatus como arte público, los murales son parte de los contextos sociales, políticos y culturales en los cuales se encuentran y hacen referencia a estos, por lo que constituyen excelentes vehículos para explorar temas como la historia, las luchas sociales y la identidad de los alumnos, entre otros. Los murales también ofrecen un lenguaje visual rico en símbolos y formas de representación, lo que facilita la discusión y

¹ La participación de Rocío Fuentes ha sido patrocinada por la beca NGMAH “Enhancing Student Success and Diversity through Interdisciplinary Collaboration, Innovation, and Community Engagement around CCSU’s Roots of the Caribbean Mural”, de Central Connecticut State University.

creación de nuevos significados y modos de comunicación. Aunque la propuesta se diseñó originalmente para alumnos hablantes de herencia de español, es lo suficientemente flexible para adaptarse a clases de lenguas extranjeras de niveles medio y avanzados.

Palabras clave: hablantes de herencia; alfabetizaciones múltiples; multimodalidad; interculturalidad; muralismo.

Abstract: Heritage speakers of Spanish have unique pedagogical needs due to their particular linguistic and intercultural skills; however, it is difficult to find materials appropriate for meeting their educational needs in the classroom. In this project, we base our work on the framework of multiple literacies under the Learning by Design model (Kalantzis and Cope, 2012; Cope y Kalantzis, 2015) to present a teaching proposal which has the objective of exploring the identity of the students. To do this, we base the activities around mural art as multimodal ensemble (Serafini, 2014). As public art, murals are part of and make reference to the social, political and cultural contexts in which they are situated, and as such are excellent vehicles to explore topics of history, social struggle, and the identity of students, among other topics. Murals offer a visual language rich in symbols and forms of representation that facilitate discussion and the creation of new meaning and forms of communication. Although this proposal was originally designed for heritage speakers, it is sufficiently flexible to be adapted for intermediate and advanced level foreign language classes.

Keywords: heritage speakers, multiliteracies, multimodality, interculturality, muralist art.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge como resultado de una experiencia de trabajo con hablantes de herencia en una universidad pública del noreste de Estados Unidos. La Central Connecticut State University cuenta con casi 8,900 estudiantes, 17% de los cuales se identifican como hispanos. El Departamento de Lenguas del Mundo de esta institución ofrece cuatro cursos cuyo currículo varía de acuerdo con las necesidades del alumnado hispano. Esta flexibilidad nos ha permitido explorar diversas aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia; sin embargo, una constante en la práctica pedagógica es la dificultad de encontrar materiales y temas que desarrollen el conocimiento lingüístico de quienes

aprenden y que sean culturalmente relevantes,² ya que los libros de texto para hablantes de herencia tienden a homogenizar al grupo de estudiantes bajo una identidad panlatina (Leeman y Martínez, 2007). Los materiales culturalmente adecuados también ayudan a los educandos a explorar su identidad y a desarrollar sus habilidades como mediadores interculturales, es decir, como personas que, por sus conocimientos de la cultura hispana y la anglosajona, pueden ayudar a lograr el entendimiento entre los dos grupos y a resolver problemas debidos a diferencias culturales y de comunicación (Busch, 2022). En términos generales, la interculturalidad es la “interacción equitativa de diversas culturas y [...] la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (Unesco, s.f.), mientras que el Instituto Cervantes la define como “un enfoque [...] que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y en su cultura” (2023). Los enfoques tradicionales en la enseñanza para hablantes de herencia han resultado insuficientes para apoyar al alumnado en su rol social como mediador intercultural, por lo que decidimos orientarnos hacia la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (*multiple literacies*).

La propuesta pedagógica aquí presentada toma como base el marco de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design*, y utiliza como fundamento un ensamble multimodal (Serafini, 2014) cimentado en el arte muralista. Aunque la propuesta se enfoca en los grupos de estudiantes hablantes de herencia, es lo suficientemente flexible para adaptarse a clases de lenguas extranjeras de niveles medio y avanzado.

A continuación presentamos una revisión sobre la situación de los hablantes de herencia en Estados Unidos, introducimos el marco de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y explicamos las ventajas de utilizar el arte muralista dentro del salón de clases. También mostramos algunos resultados de nuestro estudio con hablantes hereditarios, y concluimos con un modelo que puede ser usado dentro del salón de clases.

² Los textos culturalmente relevantes permiten a los alumnos ver reflejada su identidad y su experiencia cultural en el salón de clases, lo que facilita la interacción con los materiales y la comprensión de estos. Sharma y Christ (2017) establecen algunos criterios para la selección e integración de textos culturalmente relevantes en el currículo, entre los cuales se incluyen el uso de materiales creados por autores provenientes del grupo de origen, así como la representación de su cultura sin sesgos ni estereotipos. Además, el alumnado debe compartir marcadores culturales (v. gr., etnia, religión, lenguaje) con los personajes presentados en los textos, junto con otras características como edad y género. Finalmente, la experiencia de vida de los alumnos (v. gr., actividades comunes, lugares donde se vive, formas de hablar e interactuar) debe ser incorporada dentro del currículo para lograr una integración exitosa de materiales culturalmente diversos y apropiados, de tal modo que pueda ayudar a transformar la práctica educativa.

Los hablantes de herencia

El Censo de Estados Unidos establece que la población latina del país ha alcanzado el 19.1% del número total de habitantes en 2022. Esta cifra conlleva la existencia de un número alto de hablantes de herencia del español y la presencia del idioma dentro de las escuelas y universidades de Estados Unidos. Valdés (2001) define a quienes son hablantes de herencia como “a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in that language and in English” (p. 38). Debido a su experiencia de vida y escolarización, el rango de dominio de la lengua de quienes son hablantes de herencia es muy variado (Carreira, 2004); sin embargo, las habilidades orales tienden a estar más desarrolladas que la escritura, lo que constituye un problema para este tipo de estudiantes, ya que el éxito académico tiende a relacionarse con la capacidad de manejar el lenguaje escrito.

La investigación relativa a la educación de quienes son hablantes de herencia ha demostrado que esta población tiene necesidades pedagógicas distintas a las de quienes aprenden una segunda lengua y a las de los grupos de hablantes nativos, debido principalmente a las oportunidades, a veces limitadas, que tienen para [...] el desarrollo del dominio del español y a los efectos de las ideologías lingüísticas presentes en la escuela y en la sociedad en general (Kagan, 2012). Leeman (2005) ha identificado dos tendencias en la enseñanza del español como lengua hereditaria. La primera se enfoca en la expansión del rango lingüístico del alumnado a través de la inclusión de las variedades más prestigiosas y los registros formales que son encontrados en las escuelas y en las profesiones (ver, por ejemplo, el modelo de Valdés, 1997). La segunda aproximación respeta los dialectos hablados por los grupos de estudiantes, al mismo tiempo que les ayuda a adquirir el conocimiento sociolingüístico para entender los desequilibrios de poder que minorizan ciertas variedades lingüísticas, así como las consecuencias educativas, sociales y económicas que tienen sobre sus hablantes. En cualquier caso, la investigación ha mostrado que la educación de los grupos de hablantes de herencia tiene que ir más allá de la enseñanza del español estándar y de la información sobre la población hispana (por ejemplo, Ducar, 2006; Valdés, 2006; Potowski et al., 2009; Bowles, 2011). Como lo señala Zapata (2018, p. 11), es necesario un conjunto de prácticas pedagógicas que aborden las necesidades de los grupos de hablantes de herencia, que sean culturalmente apropiadas y que ayuden al estudiantado tanto a desarrollar las habilidades académicas que se necesitan en la escuela como a adquirir formas de alfabetización

múltiple que les permitan entender y expresar en formas multimodales su identidad individual y comunitaria.

Además de sus características lingüísticas, quienes son hablantes de herencia se distinguen por su potencial como mediadores interculturales, ya que tienen la experiencia de vivir en dos culturas y dos lenguas (Fantini, 1997). Sin embargo, esta capacidad de mediación ha sido desarrollada en una situación de desplazamiento lingüístico del español, donde la sociedad y el sistema educativo valoran la asimilación cultural y el monolingüismo como parte de la “americanidad” (Lee-man, 2012). Ante esta situación, cualquier intervención pedagógica que se utilice con los grupos de hablantes de herencia tendrá que ayudarles a reflexionar sobre las condiciones que los han convertido en un grupo oprimido, y cómo esto afecta su capacidad de desarrollarse como mediadores interculturales en una sociedad esencialmente desigual. Es decir, las clases para hablantes de herencia tienen que enfocarse en el desarrollo de las habilidades interculturales en general, y en la conciencia crítica cultural en particular.

En su modelo, Byram (1997) identifica las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman la competencia comunicativa intercultural, es decir, la capacidad de desenvolverse y negociar en distintos contextos lingüísticos y culturales teniendo en cuenta la subjetividad propia y la de sus interlocutores. De acuerdo con Byram, la competencia comunicativa intercultural se conforma por:

Savoir être (saber ser). Actitudes interculturales, es decir, la curiosidad y apertura hacia grupos culturales distintos al de origen.

Savoirs (saberes). Conocimiento sobre los productos, prácticas y perspectivas de distintos grupos sociales.

Savoir comprendre (comprender). Habilidades para interpretar eventos y textos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia.

Savoir apprendre/faire (saber hacer). Habilidades de interacción y descubrimiento que ayudan a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, así como la habilidad de usar ese conocimiento en el momento de la comunicación.

Savoir s’engager (comprometerse). La conciencia crítica cultural (*savoir s’engager*) constituye un apoyo para quienes aprenden a evaluar *críticamente* las prácticas, productos y perspectivas de la cultura propia y la ajena. Según Byram (2008, pp. 233-236), esta habilidad posiciona a la enseñanza de las lenguas como educación para la ciudadanía y la democracia. Para desarrollar la conciencia crítica, Byram

(1997, p. 53) señala los siguientes objetivos de enseñanza: (1) identificar e interpretar valores implícitos o explícitos en los textos y eventos en la cultura propia y la ajena; (2) hacer un análisis evaluativo de los textos y eventos utilizando criterios específicos; y (3) interactuar y mediar intercambios interculturales de acuerdo con criterios específicos, negociando cuando sea necesario cierto grado de aceptación y usando su conocimiento, habilidades y actitudes en la comunicación.

El concepto de Byram implica la idea tradicional de *crítica*, es decir, el análisis de los elementos que componen un problema, pero por su énfasis en educación para la ciudadanía, la idea de *crítica* también supone un análisis de las relaciones del poder y de la necesidad de que los grupos de estudiantes hagan conscientes sus valores. Este énfasis tiene especial importancia en la perspectiva de la academia latinoamericana, donde la idea de la interculturalidad en la enseñanza del español enfatiza no solamente el análisis de los desequilibrios de poder, sino también el cambio hacia propuestas más equitativas. Como Fuentes (2018) señala:

Desde una perspectiva intercultural, la enseñanza del español como lengua de herencia implica un reto a la cultura dominante y la imposición de sus ideologías, comportamientos, valores, normas y conocimiento sobre el grupo hispano, no solo al nivel del lenguaje, sino también sobre la posición de éste [sic] dentro de la sociedad de los Estados Unidos. El desarrollo de la conciencia crítica cultural (*savoir s'engager*) permite a los alumnos alcanzar estos objetivos a través de entender cómo la cultura y el lenguaje influyen en la percepción del mundo y la interacción con los Otros (p. 248).

Este cuestionamiento a la cultura dominante necesariamente requiere partir de la comprensión, análisis y producción de significados múltiples, ya que, por su propia naturaleza, nos encontramos con un fenómeno que afecta todas las áreas de la vida y la cultura, así como los modos de comunicación. Por esta razón, utilizamos la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*), la cual ofrece, precisamente, el acercamiento crítico a la cultura desde varios puntos de vista.

El marco de las alfabetizaciones múltiples

Quienes enseñan lenguas extranjeras se dan cuenta de que el uso de la pedagogía tradicional, basada en aproximaciones lineales a los textos y a las formas de crear significado, resulta inadecuada para los grupos de estudiantes que viven dentro de una sociedad multimodal y multilingüe. El marco pedagógico de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* propone que la enseñanza

debe integrar lo *informal* en la educación, ya que el alumnado está inmerso en un contexto altamente tecnologizado y global dentro del cual tiene lugar la mayor parte de su aprendizaje. Las formas rígidas de enseñanza ni son atractivas para estos grupos de estudiantes ni reflejan su realidad. Por lo tanto, es necesario que ambos modos de aprendizaje —el formal (por ejemplo, el que se adquiere dentro de la escuela) y el informal (por ejemplo, aquello que se aprende como resultado de la interacción con el mundo)— sean integrados dentro de un currículum que refleje las experiencias de vida del alumnado, así como las comunidades y las culturas a las que *pertenecen*.

El modelo de *Learning by Design* de Kalantzis y Cope (2015) plantea cuatro procesos de conocimiento que a su vez son pasos en la intervención pedagógica dentro del salón de clases: (1) explorar los significados que los grupos de estudiantes ya conocen y experimentar los nuevos; (2) conceptualizar significados a través de su clasificación en términos o categorías conocidas y de ahí proceder al uso de teorías para formular generalizaciones y establecer conexiones entre conceptos; (3) analizar los significados a nivel de su estructura, función y conexiones lógicas, pero también a nivel crítico, para evaluar perspectivas, intereses y relaciones de poder; (4) aplicar el conocimiento de forma apropiada en situaciones del mundo real o usar el conocimiento de maneras innovadoras.

Estos procesos de conocimiento le permiten al estudiantado entender las formas en las que distintos sistemas semióticos interactúan para crear significados. Los textos, las imágenes, los videos, los audios y otros modos de comunicación ayudan a los grupos de estudiantes a representar y transmitir información; por lo tanto, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples hace un uso extensivo de los llamados ensambles multimodales, es decir, grupos de textos que emplean distintas formas de comunicación visual y verbal para crear y expresar significados acerca de ciertos temas y representar distintas perspectivas (Serafini, 2014).

Bull y Antsey (2019) identifican cinco objetivos principales de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples. En primer lugar, está la formación de pensadores creativos, estratégicos y críticos que puedan interactuar con distintos tipos de textos, audiencias y contextos. Estrechamente relacionados con el primero están los objetivos de ayudar a los grupos estudiantiles a entender que los textos tienen distintos objetivos y audiencias, y de guiarlos a identificar cómo el contexto afecta las prácticas de la alfabetización. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples tiene como objetivo final entender cómo las relaciones de poder y los textos afectan la participación de distintos grupos dentro de la sociedad.

Tomando en cuenta las características de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y las necesidades educativas de quienes son hablantes de herencia, Zapata (2018) argumenta que este modelo es el más adecuado para trabajar con es-

te tipo de aprendientes. El proyecto que presentamos en este capítulo hace uso extensivo del marco de las alfabetizaciones múltiples y del modelo de *Learning by Design*, en un esfuerzo por brindar a cada aprendiente materiales que sean culturalmente adecuados y que les permitan desarrollar sus habilidades académicas, al mismo tiempo que abordan temas relevantes para ellos. Con este objetivo, decidimos usar un ensamble multimodal que tiene como centro el arte pictórico en una variedad que ha sido ampliamente usada en la educación: el muralismo.

EL ARTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRAJERAS

Varios autores (Hubard, 2007; Bomgaars y Bachelor, 2019; Greene 1995; Landay y Wooten, 2012; Molomot y Levenson, 2014; Parks y Ryan, 2017; Silverstein, 2020; Zhang y Jia 2022, entre otros) han señalado el valor de utilizar el arte tanto en las clases de L1 como en las de L2 y, en particular, Parra, Otero, Flores y Lavallée (2018) y Zapata (2018) exploran su valor en las clases de lengua hereditaria. Una obra de arte como objeto de estudio ofrece múltiples posibilidades de interpretación y acercamiento al texto visual. Al valorar las observaciones de los grupos de estudiantes acerca de una obra de arte como parte de la construcción de conocimiento de la clase, quien enseña no solamente crea las condiciones para el fortalecimiento de la literacidad, sino también fomenta un ambiente más democrático y equitativo en el salón de clases (Landay, 2004).

Una forma de arte público de alto impacto dentro de México y Estados Unidos es el muralismo. El patrimonio del muralismo mexicano se ve todavía en los murales contemporáneos en Estados Unidos (v. gr., Whitney Museum of American Art, 2023), Latinoamérica y en otras partes del mundo (v. gr., Palangi, 2010). Al final de la Revolución Mexicana, a partir de 1920, el arte público —el muralismo— fue concebido como parte del proyecto educativo para fomentar la alfabetización y promover una conciencia nacional. José Vasconcelos, en su papel de Secretario de Educación Pública (1921-1924), y el grupo de muralistas de aquel tiempo tuvieron la visión de reflejar la historia mexicana en las paredes de los edificios públicos a través de los murales y así reforzar la identidad nacional del país, que estaba dividido tanto por los conflictos políticos y sociales surgidos de la Revolución como por las condiciones anteriores a esta (Rochfort, 1993). En la tradición del muralismo mexicano, muchos murales contemporáneos, en su rol de arte público, accesible por sus grandes dimensiones, son parte de los contextos sociales, políticos y culturales de los cuales emergen, y hacen referencia a estos. En los muros de la Suprema Corte de Justicia en la Ciudad de México, artistas como Luis Nishizawa, Leopoldo Flores e Ismael Ramos han explorado temas de la historia de la

justicia. Rafael Cauduro, en particular, presenta una visión crítica y desgarradora en su obra, terminada en 2009, *Un clamor por la justicia: siete crímenes mayores*. Por su parte, las muralistas mexicanas desde los años 30 hasta la fecha —entre otras, Aurora Reyes, Elena Huerta, Fanny Rabel, Rina Lazo y Maris Bustamente— han explorado a través de su arte temas como el México prehispánico, la Revolución Mexicana y la historia de los judíos (Comisarenco, 2014).

El muralismo mexicano posrevolucionario del siglo XX también influyó en el movimiento chicano de la década de 1960 en Estados Unidos de manera directa, ya que los diferentes artistas se identificaban con los problemas sociales, políticos y económicos que se plasmaron en los murales en México. Grupos como La Brocha del Valle y The Royal Chicano Art Force iniciaron un movimiento artístico y de derechos humanos que fue apoyado por el sindicato de United Farm Workers, creado por César Chávez. El movimiento muralista en Estados Unidos ha ido ampliándose y diversificándose con la inclusión de artistas de América Latina como el colectivo Mujeres Muralistas en San Francisco, California, fundado por Patricia Rodríguez, Graciela Carrillo, Consuelo Méndez, Irene Pérez y Susan Kelk Cervantes.

En el distrito Mission de San Francisco, desde la década de 1970, los grupos de artistas de origen chicano sincretizaron sus objetivos políticos y culturales a través de la expresión plástica. Los murales, como una forma de arte público de gran formato, se hicieron accesibles para el pueblo, quienes colaboraron con los muros de sus casas y negocios a fin de que los grupos de artistas transmitieran su mensaje de lucha social a la comunidad hispana, y también a la anglosajona y al mundo. Así, los murales se convirtieron en estandarte de la lucha social y también de la expresión identitaria. Además de los diseños precolombinos en el trabajo pictórico de estos grupos de artistas, la incorporación de la historia indígena muestra no solo la influencia de Rivera, Siqueiros y otros grandes muralistas de México, sino la intención de establecer una conexión entre la historia y el arte mexicanos y la historia de la comunidad chicana. Guerreros aztecas y mayas, templos prehispánicos, adornos tradicionales y, sobre todo, la imagen de la virgen de Guadalupe crean una continuidad histórica con México y Latinoamérica que fundamenta la identidad de la comunidad hispana en Estados Unidos. La expresión del orgullo étnico, así como la representación de la vida cotidiana de la comunidad, muestra la resistencia y contradicciones por las que han pasado para mantener su singularidad dentro de una cultura hegemónica y, de modo aún más importante, manifiestan la contracultura de la que son parte (Latorre, 2008).

El muralismo tiene características particularmente valiosas para una clase de español como lengua hereditaria. En primer lugar, la tradición muralista forma parte de la herencia cultural de los grupos de estudiantes hispanoparlantes. En segundo lugar, el valor de estudiar el muralismo en las clases de lenguas se centra

en su poder para hacer reflexionar al alumnado y ayudarlo a crear sus propias historias. Cuando el mural estudiado retrata la herencia de grupos de estudiantes, se presenta una oportunidad particularmente adecuada para apoyar el desarrollo de las habilidades interculturales y la conciencia crítica. Al navegar las aguas entre las costas de sus dos culturas y considerar críticamente sus representaciones, el estudiantado expande sus habilidades como mediador intercultural.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Como parte del currículum de nuestro curso de español avanzado para hablantes de herencia, las autoras diseñaron una unidad didáctica dirigida a los grupos de estudiantes inscritos en el curso de español avanzado para hablantes de herencia. El objetivo del curso era ayudar al grupo a desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, particularmente en lo referente al manejo de registros lingüísticos formales e informales, ya que la investigación en el área ha demostrado que quienes son hablantes de herencia tienen problemas en su escritura formal y académica (Solé, 1981; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998; Achugar, 2003). El grupo constaba de 6 estudiantes (3 mujeres y 3 hombres) de descendencia caribeña (Puerto Rico y República Dominicana). Sus niveles de manejo de la lengua se colocan entre B2 y C2; la mitad del grupo nació en uno de esos países y cuenta con estudios parciales en su país de origen; la otra mitad nació y estudió en alguna escuela de Estados Unidos).

Como señalamos anteriormente, uno de los problemas en las clases para hablantes de herencia es encontrar temas que les permitan explorar cuestiones relevantes que fomenten habilidades de lectura y escritura. Debido a la existencia de un mural enfocado en el Caribe dentro de nuestro campus, decidimos desarrollar un ensamble multimodal en torno al tema de la identidad. El objetivo era explorar las ideas sobre el Caribe (particularmente sobre Puerto Rico) que se presentaban en el mural y la manera en que los grupos de aprendientes se conectaban a estas, las cuestionaban y proponían formas alternativas de representación.

El mural que utilizamos se titula *Raíces del Caribe*.³ La obra fue pintada por el artista plástico Jorge Luis Morales Torres en 1995 y constituye una de las mayores piezas de arte en las universidades públicas de Connecticut. Pintado sobre lienzo, el mural está colgado en la sala principal del Centro Estudiantil. Sus dimensiones son de aproximadamente 4.5 × 9 metros. En palabras del pintor, en el mural:

³ Véase Latin American, Latino, and Caribbean Center (LALCC). (2023). *Roots of the Caribbean Mural*. <https://www.ccsu.edu/lalcc/roots-caribbean-mural>

[Yo] Represento la historia del Caribe a través del realismo social. Represento importantes figuras que pelearon por los derechos del pueblo, por la integridad y la moralidad de gobernar su propio destino y la representación de la gente humilde que carga la economía de su país en la espalda. El trabajo puede ser leído como si tuviera párrafos desde los cuales podemos leer el uso de la ropa, formas de vida, la industrialización agraria, la esclavitud, la religión, las clases sociales, la música, la economía, tradiciones y costumbres y los grandes personajes que le han dado forma a la historia del Caribe (2021, p. 2. Traducción nuestra).

Debido al carácter didáctico de este artículo, va más allá de nuestros objetivos describir en profundidad los resultados de nuestra intervención pedagógica, los cuales se expondrán en artículos en el futuro. Sin embargo, podemos decir que, en el trabajo final, los grupos de estudiantes apreciaron la oportunidad de observar el mural y aprender sobre él; reportaron que el mural fue motivo de orgullo, apreciación y curiosidad sobre su identidad caribeña, e identificaron referencias culturales e históricas que les ayudaron a aprender sobre aspectos de la cultura e historia del Caribe que no sabían. El mural también les mostró diferentes historias que reflejan la cultura multifacética del Caribe; sin embargo, algunos integrantes de cada grupo notaron que la representación de las mujeres y de los grupos indígenas es muy limitada. Estas reflexiones les ayudaron a profundizar en el cuestionamiento de los desequilibrios de poder entre *razas*, ya que ciertas actividades, vestimentas o figuras históricas no son representadas o no se enfatizan lo suficiente. Las tensiones entre el campo y la industria, la tradición y la modernidad también fueron discutidas, así como la ausencia de grupos de ciudadanos *de a pie* en su lucha por triunfar bajo circunstancias desfavorables: discriminación, pobreza, falta de recursos educativos y lingüísticos, etcétera. Las reflexiones finales de los grupos de aprendientes expresan sus opiniones ante los desequilibrios de poder que sufren como grupos minoritarios y que el mural les ha ayudado a externalizar. Sin embargo, los grupos de estudiantes no se detienen allí y expresan las maneras en las que pueden ejercer su agencia y fungir como mediadores interculturales. La siguiente cita muestra el posicionamiento del alumnado con respecto a su identidad originaria del Caribe:

El mural representa muy profundamente la historia del Caribe. Como puertorriqueño, me dio mucho orgullo ver cosas que representan mi país, en realidad me hizo muy feliz. Pero lo que de verdad me tocó es que soy parte de algo mucho más grande que mi país de origen, soy parte del Caribe (Estudiante 01).

El comentario de Estudiante 01 refleja el rol que el mural tuvo en la concientización de su herencia. El grupo observó que el mural es una de las pocas representaciones de sus culturas que ha visto en el campus. Por tanto, se puede decir que el mural, al estar colocado en un lugar céntrico y público en el campus universitario, funge como voz de resistencia contra una narrativa singular de homogeneización cultural.

La unidad estuvo conformada por cuatro sesiones elaboradas según el modelo de *Learning by Design* ya explicado; la presentamos como un ejemplo que puede ser extrapolado a otras intervenciones pedagógicas que tengan piezas de arte muralista como centro del ensamble multimodal. Las preguntas orientadoras que introducimos en las cuatro etapas ayudarán a los grupos de enseñantes a desarrollar su planeación y a elaborar actividades didácticas.

Etapas 1. Experimentar lo nuevo y lo desconocido

En este paso, el objetivo es ayudar a quienes aprenden a reflexionar sobre el conocimiento que ya tienen y acercarlos a información nueva. Los grupos de estudiantes observaron el mural de forma cercana y discutieron en equipo las personas, los objetos, las actividades, los lugares, los valores, las creencias y los símbolos que ahí se representan. Se utilizaron adaptaciones de los siguientes materiales pedagógicos del Project Zero (Harvard Graduate School of Education, 2022):

- “Ver, pensar y preguntarse”: actividades que ayudan al alumnado a hacer observaciones, entender e interpretar la obra.
- “Capturar la complejidad lentamente”: actividades que piden a los grupos de aprendientes buscar elementos, captar detalles, explicar la complejidad y cuestionar el objeto de estudio.

En esta fase, los grupos de estudiantes expresaron el conocimiento que tenían sobre lo representado en el mural, y cuando había alguna duda se resolvía de forma colectiva, ya sea a través de la información que poseía alguno de los integrantes o en búsquedas en Internet. En esta etapa, quienes enseñan deben enfocarse en estructurar la experiencia de los grupos de estudiantes a través de la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo ayudar a que el alumnado se aproxime al mural desde un punto de vista personal y directo?

Etapa 2. Conceptualizar significados a través de su clasificación en términos o categorías conocidos y a partir de teorías: El lenguaje pictórico del mural

En el segundo paso, el objetivo es que el estudiantado se acerque al mural de forma conceptual, aprendiendo el lenguaje pictórico. Utilizando una lista de conceptos teóricos, los estudiantes discutieron técnicas de composición, colores, texturas, repetición, escala, proporción, uso de planos, ritmo, etcétera, para analizar los efectos de esos elementos en el mural y en quienes observaban. Los elementos se analizaron en lo individual y en conjunto para identificar las historias, mitos, creencias, y valores presentes en el mural para tratar de entender las intenciones del pintor y el mensaje que deseaba transmitir.

Se recomienda que, en la etapa de la conceptualización, los hallazgos de los grupos de estudiantes sean discutidos en forma colectiva y registrados, para poder ser reutilizados posteriormente en la fase de aplicación/creación. Las siguientes preguntas orientadoras pueden ayudar a quienes enseñan a desarrollar actividades que ayuden a los grupos de aprendientes a identificar lo que ven y a utilizar el lenguaje teórico aprendido en este segundo momento: ¿qué mitos/historias reconoces?; ¿qué objetos o figuras tienen más énfasis?; ¿cómo lo sabes?; ¿a través de la repetición, del uso de planos, la escala y proporción, los colores, etcétera? Considera cómo los elementos funcionan juntos. ¿Por qué piensas que el pintor tomó esas decisiones?; ¿cuál es el efecto en la audiencia?

Etapa 3. Analizar funcional y críticamente

En la tercera etapa, el objetivo es que los grupos de estudiantes aprendan a analizar la obra a nivel funcional (por ejemplo, los elementos que la componen y la relación que guardan entre ellos), pero también de forma crítica, para determinar las perspectivas de los intereses que se plasman en el objeto de estudio. En esta fase, quienes enseñan deben tener cuidado en seleccionar materiales que ayuden a hacer la exploración de ambas maneras. En nuestro caso, decidimos dar al alumnado un discurso ofrecido por Morales Torres (2021), junto con una guía desglosada de los elementos y figuras históricas y culturales que aparecen en el mural. Además, vieron el video del discurso “El peligro de la historia única” de Adichie (2009). Estos dos textos ayudaron a los grupos de estudiantes a discutir perspectivas sobre el Caribe y cómo se relatan estas perspectivas, y por quién, además de brindarles una entrada para profundizar en su exploración del mural y los temas de identidad que se desprendieron del ensamble multimodal. En esta fase, las siguientes preguntas orientadoras ayudarán a los docentes a diseñar materiales que profundicen en el análisis del mural y expandan el conocimiento del estudiantado: ¿qué tipo de texto

van a utilizar con los grupos de aprendientes para darles más información sobre la obra? (¿Un texto escrito?, ¿audio?, ¿adaptado para el nivel lingüístico del grupo de estudiantes?) ¿Qué tipo de investigación hará el alumnado para ampliar su conocimiento sobre los temas o personajes en el mural?

Etapa 4. Aplicar y crear

En la última etapa, el objetivo es que el alumnado aplique lo que ha aprendido de forma adecuada al contexto, y que aplique maneras innovadoras y creativas para crear nuevos significados y tener un impacto práctico en el mundo. Los docentes deben enfocarse en desarrollar actividades que les permitan a los grupos de estudiantes demostrar lo que han aprendido de forma *multimodal* (por ejemplo, ensayos, carteles, videos, podcasts), en donde tengan que usar sus habilidades lingüísticas de forma integral. En nuestro caso, los grupos de estudiantes tuvieron que desarrollar un ensamble que incluía piezas de escritura (ensayos y reflexiones), así como la propuesta de un mural que respondiera a los problemas que identificaron en *Raíces del Caribe*.

Consideraciones en el desarrollo de una unidad multimodal

Como en toda unidad didáctica, es necesario que el ensamble multimodal utilizado esté alineado con los objetivos pedagógicos. Para ser congruentes con los lineamientos interculturales, los materiales tienen que dar al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre la cultura meta y la propia, ofreciéndoles criterios para evaluar las dos culturas a fin de lograr que trabajen la dimensión de la conciencia crítica cultural. Por último, la evaluación del desempeño de los grupos de estudiantes debe ir más allá de actividades gramaticales y darles la oportunidad de desarrollar proyectos multimodales que incluyan tanto diferentes modos de comunicación (por ejemplo, lo *interpersonal*, *interpretativo* y *presentacional* del American Council on the Teaching of Foreign Languages), como medios (videos, pintura, música, carteles, folletos, páginas web, podcasts, materiales electrónicos, etcétera).

CONCLUSIONES

Como describimos arriba, quienes son hablantes de herencia tienen necesidades pedagógicas específicas dentro del salón de clases de español, a la vez que poseen un enorme potencial como mediadores interculturales; sin embargo, el contexto

de desplazamiento lingüístico y de homogenización cultural dentro del sistema escolar hace que sus habilidades de mediación se vean limitadas. El conocimiento innato debe ser hecho explícito para que los grupos de estudiantes puedan funcionar como puentes entre una y otra cultura, y este es el primer paso hacia la conscientización. Como señaló Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*, las personas necesitan comprender el mundo que les rodea y describir los problemas causados por las limitaciones a las que están sujetas por sus circunstancias, para finalmente entender que son agentes transformadores. Por otra parte, el concepto de conciencia crítica cultural de Byram (1997) nos indica cómo ayudar a los grupos de estudiantes a entender y evaluar las prácticas, productos y perspectivas de las culturas a las que pertenecen y poder aplicar este conocimiento en la mediación intercultural. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* ayuda al alumnado a trabajar ambos elementos, mientras que el arte muralista potencia la capacidad de analizar significados en distintos niveles a través del uso de distintos sistemas semióticos. Los murales narran historias, y este mundo narrado, a su vez, le permite al estudiantado desarrollar la suya propia, en la que se representan una forma alternativa al discurso dominante (Park, 2011). Por lo tanto, el arte muralista es un punto de enganche para la reflexión y para la resistencia ante la homogenización cultural.

Por ello, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples constituye una valiosa herramienta dentro del salón de clases. Si nuestro objetivo es empoderar a los grupos de estudiantes en el manejo de múltiples sistemas de significación para “leer la palabra y el mundo” (Freire y Macedo, 1987) con el fin de ejercitar su potencial y sus derechos, es imprescindible explorar el uso didáctico de los enfoques multimodales y de alfabetizaciones múltiples, en particular en la interacción con el arte público.

BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M. (2003). Academic Registers in Spanish in the U.S. A Study of Oral Texts Produced by Bilingual Speakers in a University Graduate Program. En A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 213-234). Georgetown University Press.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (s. f.). *World Readiness Standards for Learning Languages*. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- Adichie, C. (2009). The Danger of a Single Story [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

- Bomgaars, J. y Bachelor, J. W. (2019). Visual Thinking Strategies: Exploring Artwork to Improve Output in the L2 Classroom. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5 (1), 1-34.
- Bowles, M. (2011). Measuring Implicit and Explicit Knowledge: What Can Heritage Language Learners Contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2), 247-271.
- Bull, G. y Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies Through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge.
- Busch, D. (2022). Intercultural Mediation. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 106. <http://centerforinterculturaldialogue.org>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. *Heritage Language Journal*, 2 (1), 1-25.
- Central Connecticut State University Latin American, Latino and Caribbean Center. (s.f.). *Roots of the Caribbean Mural*. <https://www.ccsu.edu/lalcc/roots-caribbean-mural>
- Comisarenco, D. (2014). *Eclipse de siete lunas: mujeres muralistas en México*. Artes de México.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. Palgrave Macmillan.
- Ducar, C. (2006). *(Re)presentations of United States Latinos: A Critical Discourse Analysis of Spanish Heritage Language Textbooks* [Tesis de doctorado sin publicar]. The University of Arizona.
- Fantini, A. (1997). El desarrollo de la competencia intercultural: Una meta para todos. En M. C. Colombi, y F. Alarcón, (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 206-221). Houghton Mifflin.
- Freire (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Fuentes, R. (2018). Una exploración de la conciencia crítica intercultural y de la identidad de los hablantes de herencia del español a través de las crónicas literarias. *Sincronía*, 73, 244-265.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. Jossey-Bass.
- Harvard Graduate School of Education (2022). *Project Zero’s Thinking Routine Toolbox*. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

- Hubard, O. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, 60(6), 46-56. 10.1080/00043125.2007.11651133
- Instituto Cervantes (2023). Interculturalidad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Kagan, O. (2012). Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum. En *Proceedings of the Second Intercultural Competence Conference* (vol. 2, pp. 72-84), University of Arizona.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Landay, E. (2004). Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program. En A. Ball y S. Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 107-128). Cambridge University Press.
- Landay, E. y Wooten, K. (2012). *A Reason to Read: Linking Literacy and the Arts*. Harvard Education Press.
- Latorre, G. (2008). *Walls of Empowerment. Chicana/o Indigenist Murals of California*. University of Texas Press.
- Leeman, J. (2005). Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35-65.
- Leeman, J. (2012). Investigating Language Ideologies in Spanish for Heritage Speakers. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (pp. 43-59). Georgetown University Press.
- Molomot, L. y Levenson, C. (2014). Visual Literacy: Rethinking the Role of Art in Education [Video]. Yale Center for British Art. <https://vimeo.com/92872179>
- Morales Torres, J. (23 de septiembre de 2021). *Plenary session. Celebrating Jorge Morales' Roots of the Caribbean Mural: A One-day Conference*. Central Connecticut State University Latin American, Latino and Caribbean Center.
- Palangi, N. (2010). Influencias del muralismo mexicano en otras latitudes: Similitudes entre la pintura revolucionaria de Irán y México. *Crónicas. El Muralismo. Producto de la Revolución Mexicana en América*, 13. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article/view/17308>
- Park, M. (2011). Identity and Agency Among Heritage Language Learners. En K. Davis (Ed.). *Critical Qualitative Research in Second Language Studies: Agency and Advocacy* (pp. 171-207). Information Age Publishing.
- Parks, L. y Ryan, C. (Eds.). (2017). *Integrating the Arts: Creative Thinking About the FL Curricula and Language Program Direction*. Cengage.

- Parra, M. L., Otero, A., Flores, R. y Lavallée, M. (2018). Designing a Comprehensive Curriculum for Advanced Spanish Heritage Learners: Contributions from the Multiliteracies Framework. En G. Zapata y M. Lacorte (Eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning* (pp. 27- 66). Springer.
- Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59(3), 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- Rochfort, D. (1993). *Mexican Muralists: Orozco, Rivera, Siqueiros*. Chronicle Books.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual*. Teachers College Press.
- Sharma, S. A. y Christ, T. (2017). Five Steps Toward Successful Culturally Relevant Text Selection and Integration. *The Reading Teacher*, 71(3), 295-307.
- Silverstein, L. (2020). *Arts Integration and Differentiated Instruction*. <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/arts-integration-and-differentiated-instruction/>
- Solé, Y. (1981). Consideraciones pedagógicas en la enseñanza del español a estudiantes bilingües. En G. Valdés, A. Lozano, y R. García-Moya (Eds.), *The Teaching of Spanish to Hispanic Bilinguals: Issues, Aims, and Methods* (pp. 21-29). Teachers College..
- Unesco (s.f.). *Diversidad de las expresiones culturales*. <https://es.unesco.org/creatividad/interculturalidad#:~:text=Interculturalidad%3A%20Se%20refiere%20a%20la,di%C3%A1logo%20y%20del%20respeto%20mutuo.>
- U.S. Census Bureau (s. f.). *Quick Facts*. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725222>
- Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. En M.C. Colombi, y F.X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The Problem of the “Underdeveloped” Code in Bilingual Repertoires. *Modern Language Journal*, 82(4), 473-501.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Kreeft Peyton y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future* (pp.37-77). Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2006). The Foreign Language Teaching Profession and the Challenges of Developing Language Resources. En G. Valdés, J. Fishman, R. Chávez, y W. Pérez (Eds.), *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California* (pp. 108-139). Multilingual Matters.

- Whitney Museum of American Art (2023). *Vida americana: Mexican Muralists Re-make American Art, 1925-1945*. <https://whitney.org/exhibitions/vida-americana>
- Zapata, G. C. (2018). A Match mMade in Heaven: An Introduction to Learning by Design and Its Role in Heritage Language Education. En G. C. Zapata y M. Lacorte (Eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Zapata, G. C. (2022). *Learning by Design and Second Language Teaching. Theory, Research and Practice*. Routledge.
- Zhang, Y. y Jia, S. (2022). A Study on the Effects of Language and Visual Art Integrated Teaching on Language Learning Performance and Satisfaction of Ethnic Minority Students in China. *Frontiers in Psychology* 13:1048635. 10.3389/fpsyg.2022.1048635. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1048635/full>

Efemérides: una mirada rápida a momentos importantes de la historia de México

Efemérides: A quick look at important moments in the history of Mexico

Claudia Cárdenas Sosa
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
ccardenass@cepe.unam.mx
ORCID: 0009-0005-9802-1516

Guadalupe Gómez-Aguado
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
gucega@unam.mx
ORCID: 0000-0001-8366-2699

Resumen: La propuesta didáctica que se presenta se basa en la experiencia didáctica interdisciplinaria de llevar a cabo las conferencias “Efemérides”, las cuales versan sobre temas históricos y están dirigidas específicamente a estudiantes extranjeros a partir del nivel Español 3 del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (A2, según el Marco Común Europeo de Referencia [MCER]). Se reflexiona sobre el hecho de aprender español en inmersión y la manera en que el conocimiento histórico enriquece la experiencia de aprendizaje; posteriormente se explica el concepto de referentes culturales en su fase de aproximación y su relación con la metodología CLIL, (Content and Language Integrated Learning), que es el sustento teórico de las “Efemérides”, al tiempo que se exponen los componentes centrales de esta metodología. Más adelante se examina la importancia de obtener conocimientos históricos situados en la experiencia de inmersión del estudiantado. Asimismo, se reflexiona sobre la interacción disciplinaria en la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural y el papel y los límites de cada disciplina. Posteriormente se describen la estructura y la planeación para cada una de las conferencias; la manera en que

se desarrolla cada segmento; la etapa de la lengua y las teorías que subyacen en su puesta en práctica, así como la parte sustancial, que es la efeméride seleccionada y los objetivos que se persiguen. Finalmente, se hace una recapitulación de los conceptos rectores y la metodología utilizada.

Palabras clave: historia; efemérides; español; ELE.

Abstract: This didactic proposal is based on the lectures “Efemérides”, which deal with historical topics and are specifically aimed at foreign students starting at the Spanish 3 level. It firstly discusses the experience of learning Spanish in an immersion setting and the way in which historical knowledge enriches students’ learning experience; afterwards, the concept of cultural references is explained in its approach phase and its relationship with the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, which is the theoretical basis of the “Efemérides”, while simultaneously exposing the central components of this methodology. The importance of situated historical knowledge in the students’ current immersion experience is then examined. The article also reflects on the disciplinary interaction for the teaching of history from an intercultural perspective, and the role and limits of each discipline. Subsequently, the structure and planning method employed to create each of the conferences is described; the way each segment of the conference unfolds; the stage of the language and the theories that underlie its implementation and the substantial part of the lecture, that is, the selected commemorative events and the objectives to be achieved. Finally, a recapitulation of the guiding concepts and methodology is made.

Keywords: History; commemorative events; Spanish; SFL.

INTRODUCCIÓN

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha puesto en práctica, desde hace más de un siglo, un proyecto encaminado a promover el aprendizaje del español como segunda lengua, en un contexto de inmersión que incluye la adquisición de conocimientos históricos, artísticos y literarios. La labor que el CEPE lleva a cabo en la tarea de enseñar español como lengua extranjera (ELE) y diferentes temas relativos a la cultura mexicana ha sido esencial en la difusión de la cultura mexicana a estudiantes de diversas partes del mundo. Una parte central de aprender una lengua en inmersión es entender el entorno y la vida cotidiana de la comunidad meta, así

como conocer la información que comparten quienes integran esa colectividad, información que les proporciona una identidad en común. De modo que saber por qué hay días de asueto o fechas significativas en el calendario cívico es una forma de integrarse a la comunidad y de cambiar el estatus de turista a residente, aunque solo sea de manera transitoria. A partir de las reflexiones que docentes de historia y español como lengua extranjera (ELE) han llevado a cabo sobre la manera de enseñar acontecimientos históricos a estudiantes extranjeros, surge la propuesta de las “Efemérides”, una serie de charlas breves que, tomando como referencia fechas significativas del calendario cívico, buscan ofrecer a quienes estudian ELE un conocimiento práctico sobre el pasado mexicano y su vigencia en el presente.

LAS EFEMÉRIDES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El objetivo de este trabajo es compartir reflexiones teóricas y metodológicas sobre la enseñanza de historia a estudiantes de ELE mediante charlas breves que pretenden ofrecer un conocimiento esencial sobre acontecimientos relevantes del pasado mexicano, conocidos como efemérides, las cuales se conmemoran año con año en el calendario cívico nacional. Por ejemplo, incluimos el día de la Independencia, la Revolución mexicana, el natalicio de Benito Juárez, la batalla del 5 de mayo, por mencionar algunas.

La idea de ofrecer las charlas sobre efemérides nacionales surgió de reflexionar sobre el interés que mostraban los grupos de estudiantes de ELE en el nivel de iniciación por conocer el origen y el significado de las fechas cívicas en México: les sorprendía que hubiera tantos días de asueto en México y querían saber la razón, pues muchas de estas personas habían llegado recientemente al país. Al explicarles el origen de estos días libres, se identificó que era un conocimiento muy útil para ellas y se decidió compartirlo con la clase, aunque se resolvió que las charlas estarían dirigidas a estudiantes extranjeros a partir del nivel Español 3 del CEPE (B1 del MCER), en una “fase de aproximación”, según la denomina el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2023). Se tomó esta decisión en vista de que quienes estudian ELE en niveles de principiantes (Iniciación, Español 1 y 2 del CEPE) poseen un vocabulario básico, que se refiere a su entorno más próximo y cotidiano, y no han adquirido aún los conocimientos ni la fluidez de lengua suficientes para entender un discurso con la complejidad que se requiere

para la presentación de temas históricos, por lo que les sería imposible seguir una presentación de ese tipo.

Al decidir que estas conferencias se dirigieran a aprendientes a partir del nivel de Español 3, que todavía forma parte del bloque de niveles básicos, confiamos en que, como señala Coady (1979, p. 12, citado en Carrel y Eisterhold, 1983): “strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material despite its syntactic difficulty”.¹

Los referentes culturales, en fase de aproximación, implican:

alcanzar un nivel de información básico en los aspectos culturales de carácter factual [...] y hacerse una idea general de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico más significativos y de mayor proyección universal [tales como] artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc. (Instituto Cervantes, 2023)

Con base en la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en español), afirmamos que la enseñanza de hechos históricos es un reto para el estudiantado de ELE, pues incluye hablar sobre acontecimientos, personajes y procesos del pasado que siguen siendo significativos en el presente, mientras se familiariza con un vocabulario y sintaxis nuevos en documentos auténticos. En cuanto al hecho histórico, cada docente debe recurrir a estrategias como la interpretación de fuentes, la explicación de causas y consecuencias, la comparación de acontecimientos actuales con hechos del pasado, la interpretación de imágenes y la reflexión sobre sucesos similares en el ámbito cultural del estudiantado. Todo ello implica que el cuerpo docente debe saber el lenguaje académico que es preciso utilizar para comunicar el conocimiento de los hechos históricos que busca compartir, mientras que los grupos de aprendientes necesitan poder discutir y justificar sus opiniones sobre dichos sucesos (Cambridge English, 2011, p. 2).

La propuesta de metodología CLIL se desarrolla a partir de cuatro componentes conocidos como “las 4 *ces*”: contenido, comunicación, cognición y cultura, que se vuelven esenciales en el momento de impartir temas culturales a quienes estudian ELE en inmersión, como es el caso de la comunidad del CEPE. De acuerdo con Gil y Monasterio (2021, p. 13), el *contenido* es la progresión de los conociemien-

¹ “Un material de entrada de contenido semántico sólido puede ayudar a compensar un control sintáctico débil. El interés y los conocimientos previos permitirán al estudiante comprender a un ritmo razonable y mantenerlo involucrado en el material a pesar de su dificultad sintáctica” (trad. del ed.).

tos (saber), mientras que los procedimientos (saber hacer) y las actitudes (saber ser) son las competencias que debe adquirir cada aprendiente en un área determinada. La *comunicación* se refiere al uso de la lengua para aprender, a la vez que se aprende a usar la lengua. La *cognición* es el desarrollo de habilidades cognitivas que relacionan los conceptos con la manifestación lingüística. Y, finalmente, la *cultura* será el avance en los conocimientos, habilidades y actitudes que refuerzan la competencia intercultural y facilitan a los grupos de estudiantes acrecentar la conciencia de su propia identidad y comprender algunas características culturales del país en el que están aprendiendo ELE.

En esta propuesta didáctica la colaboración entre docentes de historia y de ELE es crucial para cumplir con los objetivos de enseñar al estudiantado las efemérides, explicarle las palabras utilizadas, así como ofrecer reflexiones gramaticales que le permitan comprender el tema tratado y ampliar su vocabulario, al mismo tiempo que profundiza en su conocimiento de la cultura mexicana a través de las celebraciones históricas y sus protagonistas.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y LOS REFERENTES CULTURALES

Para cumplir el objetivo de enseñar aspectos culturales a quienes estudian ELE, los referentes culturales son un aspecto esencial en la preparación de las charlas sobre las efemérides nacionales. En primer lugar, de acuerdo con Simons y Six (2012, pp. 2-3), está la reflexión sobre el concepto mismo de “cultura” y el debate sobre qué tipo de temas culturales deben enseñarse en el aula de ELE, una cuestión que ha ocupado muchas discusiones académicas en torno a la diferencia entre “alta cultura” y “cultura popular”. ¿Qué conviene enseñar al estudiantado? ¿Qué es mejor para promover un aprendizaje significativo?

Bonfil Batalla (2004, p. 117) define el concepto de cultura como:

un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permiten a ciertos individuos apreciar, entender y/o producir una clase particular de bienes, que se agrupan principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras actividades intelectuales.

Para acceder a esa producción cultural se debe contar con una educación superior y con condiciones sociales a las que puede aspirar solo un número reducido

de personas. De ese modo, la cultura se convierte en patrimonio de una élite y se le designa como “alta cultura”, en contraposición con otras expresiones culturales que serían calificadas como “baja cultura”. Frente a esa concepción elitista, agrega Bonfil Batalla (pp. 118-119), la antropología propone otra perspectiva, la cual define la cultura como:

el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes.

Es decir, todos los pueblos tienen cultura y esta abarca tanto los vestigios del pasado como las costumbres, los significados y las formas de expresión de una sociedad determinada. De esa manera, para enseñar cultura en la clase de ELE, habría que echar mano tanto de los elementos a los que nos hemos referido como cultura elitista o especializada como de aquellos que corresponden a las expresiones de la vida cotidiana y que incluyen la comida, las fiestas, las formas de comunicación, las relaciones familiares y todo lo que puede contener el patrimonio cultural común, en este caso, de la sociedad mexicana.

El objetivo principal de la enseñanza de temas culturales en el aula de ELE es desarrollar la competencia intercultural, lo que permitirá a cada estudiante “desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (Simons y Six, 2012, p. 3). Ello le permitirá relacionarse con personas de distintas culturas para ampliar su conocimiento del mundo y abrirse a experiencias e ideas nuevas, así como reconocer y respetar la diversidad. Para conseguir ese objetivo, y de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), el contenido cultural debe distinguir el conocimiento del mundo —es decir, lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos— y el conocimiento sociocultural —valores, creencias, hábitos, comportamientos—.

En cuanto a los referentes culturales, podemos mencionar algunas de las categorías que se incluyen tanto en el MCER como en el inventario del Instituto Cervantes: gastronomía, geografía, lengua y literatura, sociedad, arquitectura, artes, música, ciencias, cine, deporte e historia (Simons y Six, 2012, p. 7). En el caso de las “Efemérides”, las categorías a las que hemos recurrido para desarrollar las charlas son historia, arte y sociedad. Con ellas pretendemos ampliar el conocimiento cultural y la competencia intercultural de quienes estudian ELE. Los referentes culturales elegidos para la enseñanza de efemérides incluyen temas considerados tradicionalmente como de alta cultura y otros asignados a la cultura

popular, tanto sucesos históricos como festividades populares, de ahí su importancia como herramienta en la enseñanza de ELE.

OBJETIVOS DE LAS PLÁTICAS “EFEMÉRIDES MEXICANAS”

En la propuesta de la enseñanza de historia como una forma de integrar al estudiantado extranjero a la cultura mexicana y, por lo tanto, de facilitar su adquisición de la lengua, entra en juego la importancia de la historia en sí. Hay muchas definiciones de lo que es la historia, entre otras, que no puede ser sino una ciencia del cambio y de explicación del cambio (Le Goff, 1997, p. 17). Por otra parte, Benedetto Croce señala que toda historia es siempre contemporánea, ya que, a pesar de la aparente lejanía de los acontecimientos, siempre se refiere en realidad “a la necesidad y a la situación presente, donde repercuten las vibraciones de esos hechos” (citado en Le Goff, 1997, p. 27). Para Berlin, “la historia es la descripción de las relaciones de los hombres entre sí y con su entorno; en consecuencia, lo que es cierto respecto de la historia es probable que lo sea también respecto del pensamiento y la acción políticos” (2000, p. 62). En ese sentido, al hablar de las fechas significativas en el calendario cívico o al tratar de relacionar el pasado con el presente, las efemérides brindan a cada estudiante una oportunidad de aprender los hechos históricos de una manera distinta a como lo hacen en las clases de ELE o en los cursos de historia. Es decir, se trata de que esos sucesos que se conmemoran, y por lo tanto se viven en el ahora, sean comprendidos por el significado que tuvieron en otro momento de la historia y actualmente.

Si el estudio del pasado fomenta la conciencia del presente, queda claro que la enseñanza de la historia contribuye a incorporar a los grupos de estudiantes del extranjero a la cultura mexicana, ya que, según sus propios testimonios, su interés en conocer la historia de México generalmente estriba en la posibilidad que esta les brinda de interpretar los complicados códigos culturales que la caracterizan, las filias y las fobias, las costumbres y tradiciones. Se busca mediante el análisis histórico la explicación de la situación actual y la interpretación de la realidad. El objetivo de enseñar historia a quienes estudian ELE mediante charlas breves será, entonces, ofrecerles un panorama del pasado mexicano para ayudarles a entender la cultura meta y a interactuar más fácilmente con ella en el presente. Se busca que las charlas no solo sean informativas, sino que fomenten en cada estudiante una conciencia histórica, tanto de los hechos que le han dado su fisonomía particular a la realidad mexicana, como de las similitudes o diferencias que esos hechos pudieran tener con su propio pasado. En este caso, el mayor reto que enfrentamos es lograr que el alumnado se interese por los procesos históricos

de México, reflexione, investigue y llegue a sus propias conclusiones, es decir, que pueda interpretar muchas de las costumbres, actitudes y valores del presente. Para llegar a eso, una parte importante de la labor docente es seleccionar los hechos del pasado que deberán explicarse, brindar las herramientas que faciliten su interpretación y su vinculación con lo que sucede hoy en día. Si se enseñan solo acontecimientos inconexos, estos se vuelven un recuento carente de sentido.

Por lo que toca al método de enseñanza, se ha optado por el método comparativo, ya que, si bien la tarea de la historia es establecer lo que hay de específico en la propia cultura, esto solo es posible si antes se descubre qué es lo que no hay en otras culturas: por medio de la comparación se puede comprender la significación de una determinada ausencia; asimismo, descubrir lo que tienen en común diversos fenómenos puede ayudar a explicar un proceso o un hecho determinado (Burke, 2000, p. 35). Así, poner ejemplos y tratar de que cada estudiante encuentre casos similares en sus experiencias, o bien buscar la explicación de por qué un hecho específico no ha sucedido en su propia cultura, permite la comprensión de un fenómeno o de un acontecimiento pasado, lo que a su vez lleva a encontrar explicaciones de lo que sucede en el presente. La historia constituye entonces una oportunidad para obtener una educación intercultural, para aprender sobre culturas distintas, para conocer otros puntos de vista; permite eliminar prejuicios y discriminación, al mismo tiempo que ofrece herramientas para conocer más profundamente la lengua. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura tenga éxito, es fundamental abordar el significado de los conceptos en distintas culturas, así como el de las imágenes y la interpretación de sucesos que explican las tradiciones culturales de México.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Es un hecho que tanto el estudiantado extranjero como el profesorado están inmersos en un contexto social y político. En el CEPE, los grupos de estudiantes tienen un origen sumamente diverso en cuanto a costumbres, formación o edad, y cada uno es un mosaico cultural con un objetivo en común: interactuar de manera satisfactoria con la sociedad meta. En ese sentido, la teoría de la interculturalidad, concepto que se establece en sociedades que acogen a un gran número de inmigrantes, señala que “la convivencia entre personas de diversas culturas se resuelve si se establecen relaciones interpersonales. Convivir implica intercambiar y compartir entre personas” (Bernal, 2003, p. 97). Así, aunque el contexto de enseñanza del CEPE no sea el de un lugar que acoge un gran número de inmigrantes, sí se desarrollan relaciones interculturales muy intensas, pues aquí estudiantes de

muy diversas nacionalidades intercambian impresiones, experiencias y puntos de vista distintos. Por otra parte, para poder convivir, hay que encontrar valores comunes, y al estudiar la historia de un pueblo o de una cultura se comprueba que hay numerosos valores compartidos.

Una de las funciones de las clases de español y cultura del CEPE es, precisamente, dar al alumnado herramientas para enfrentar la realidad mexicana, de modo que sea capaz de descifrar diversas claves culturales. Por ejemplo, el lenguaje corporal, la forma de saludar, las creencias, las prácticas religiosas. Si los grupos de estudiantes conocen el pasado del país anfitrión, pueden comprender mejor algunas cuestiones que no solo se refieren a la vida cotidiana, sino también a la forma de relacionarse con otras personas y culturas. Las efemérides, en ese sentido, fomentan la comprensión del entorno cultural y de la vida cotidiana de quien estudia en inmersión.

Para establecer esta comunicación intercultural pueden darse procesos diversos: que cada docente exponga su punto de vista al alumnado; que este externé su punto de vista y se convierta en emisor; que ambas partes —docente y estudiante— compartan el significado de las palabras; que haya entendimiento y sea posible construir una zona de referencia común cuando se comparte el modo de producir signos (Betancourt Posada, 2005, p. 34). Con respecto a lo que implica la relación con “los otros”, hay que tratar de encontrar los principios que unen y no aquellos que separan, es decir, lo que tienen en común las distintas culturas humanas. En ese sentido, en su reflexión sobre los diversos grupos que conviven en un mismo espacio sociocultural, Todorov (1991, p. 21) se pregunta “¿cómo debe uno comportarse respecto de aquellos que no pertenecen a la misma comunidad que nosotros?”. Por otra parte, al reconocernos en otras personas nos conocemos a nosotros mismos, encontramos nuestra propia identidad. Quien no lo hace, no vive una existencia plenamente humana, ya que la preocupación por sí misma pasa por la pre-ocupación por las otras personas. De este modo, al reconocer los procesos vitales que constituyen al ser humano, cada uno puede reconocerse como parte de una comunidad y la historia puede ser el medio para lograr ese reconocimiento (Sánchez Quintanar, 2006, pp. 26-27).

Así, la labor del cuerpo docente en un grupo en el cual se encuentran estudiantes de diversas nacionalidades es, precisamente, que haya comprensión entre las distintas culturas y se evite una actitud de extrañamiento frente a lo que parece ajeno. En el caso de la comunicación intercultural, esta puede desarrollarse en un nivel meramente práctico, sin que haya una verdadera comprensión de las otras personas en un nivel más profundo, lo que sucede, en contraste, cuando una persona se llega a adentrar en la cultura gracias al conocimiento de lo que antes se vio como ajeno (Colín y Guzmán, 2005, pp. 93-94). Consideramos que las charlas

de efemérides pueden ayudar a lograr esa comprensión y a hacer que, de una comunicación meramente instrumental, el alumnado pase a una comprensión más profunda de la cultura en la cual está inmerso.

Para generar la comunicación entre estudiantes y docentes, es necesario llegar a un consenso sobre significados y a un repertorio mínimo de señales. Si eso se logra, se puede encontrar una zona de referencia común, un espacio de entendimiento, lo cual resulta fundamental, ya que de no conseguirlo será imposible que el estudiantado comprenda realmente el proceso histórico y lingüístico que se analiza. En lo que toca a la metodología para lograr una comunicación intercultural efectiva, proponemos el paradigma holístico, que sostiene la necesidad de que quienes enseñan ayuden a quienes aprenden “a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria [...] y con/entre otras culturas y sociedades” (Aguado Odina, 2011, p. 6). De ese modo, las metas del enfoque intercultural con dicho paradigma serán promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento más para todas las personas; familiarizar a cada estudiante con las características de estudiantes de otras culturas; proporcionar aspectos culturales diferenciales a los de los grupos de estudiantes, es decir, ayudarles a interesarse por dimensiones pertenecientes a otras culturas, tales como la música, la literatura, el estilo de vida; y, finalmente, fomentar actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales para integrarse a una sociedad que se muestra diversa frente a la suya (Aguado Odina, 2011, p. 7).

Como en toda experiencia intercultural, es común que los grupos de estudiantes juzguen los hechos históricos mexicanos desde su propia perspectiva cultural. Es tarea de cada docente que el estudiantado evite juzgar desde una perspectiva “ajena”, que se aparte de sus propias creencias y valore la cultura mexicana con todos sus matices. Ello tendrá como beneficio la expansión de su propio horizonte cultural. Si se logra llegar a la metacomunicación, es decir, a la comprensión sustentada en una cultura que respeta y reconoce a la otra, y por lo tanto que ya no la siente ajena, eso será una señal del éxito cuando se trata de enseñar la cultura propia a personas de otras culturas (Colín y Guzmán, p. 99).

PLANEACIÓN DE LAS CHARLAS “EFEMÉRIDES”

Con base en lo anterior y tomando en cuenta la importancia de la comunicación intercultural, para la preparación de las charlas los temas han sido seleccionados por la profesora de historia, quien considera la relevancia del hecho histórico y el interés que podría tener para los grupos de estudiantes. Ella marca los límites y la

profundidad del tema, así como el ángulo desde el que se va a abordar. Respecto a los elementos lingüísticos, una vez decidida la efeméride, entre ambas profesoras hacen una revisión del léxico y las estructuras gramaticales que se podrán usar, tomando como referencia el nivel del público meta (Español 3 [B1] en adelante). En ese trabajo preparatorio se descartan palabras poco frecuentes o de uso muy especializado; se buscan alternativas más cercanas al ámbito y nivel de quienes estudian y se parte de lo más común a lo más específico.

El cuerpo docente debe entonces preparar la información que va a presentar, así como los recursos didácticos que utilizará. En el caso que se reporta, se usaron presentaciones con diapositivas, dado que es una manera sencilla de compartir imágenes y vocabulario. Una vez elegido el tema, se analizaron los tópicos específicos a presentar y se seleccionaron las palabras clave que el alumnado debe conocer para poder seguir la exposición.

DESARROLLO DEL SEGMENTO DE LENGUA

Con un breve intercambio inicial con los grupos de estudiantes, se identifica lo que conocen del hecho o personaje histórico que se va a tratar; algunas veces tendrán un poco de información y otras desconocerán el tema por completo. El objetivo del breve diálogo es activar esquemas de conocimiento y de experiencias vitales previas de cada estudiante. En la teoría de los esquemas (Bartlett et al., citado en Carrell y Eisterhold, 1983), estos pueden ser de dos tipos: formales y de contenido. Los esquemas formales se refieren a la lengua, sus convenciones y la organización retórica de los textos (orales o escritos); los esquemas de contenido activan los conocimientos sobre el tema del texto.

En las efemérides se apela a los esquemas de contenido relacionados con la experiencia inmediata en la Ciudad de México, los conocimientos de procesos históricos de los países de origen de los grupos de estudiantes, lo que han escuchado sobre la efeméride en turno, o el análisis de conceptos, por ejemplo, la diferencia entre país y patria. Es decir, “they scan their background knowledge for relevant information that may help them understand the text”² (*Journey North*, 1997-2023). En esta parte de la presentación, con el propósito de propiciar el intercambio y preparar al estudiantado para lo que va a oír, se formulan preguntas muy sencillas de manera informal, como:

² “examinan sus conocimientos previos en busca de información relevante que pudiera ayudarlos a comprender el texto” (trad. del ed.)

¿Han oído sobre...?

¿Qué saben de...?

¿En su país se celebra...?

Este tipo de preguntas apela a su experiencia personal vital; no hay respuestas correctas y, sin lugar a duda, habrá muchas posibles participaciones. Sin embargo, la última pregunta siempre la responderá alguien del grupo.

En las efemérides, los esquemas formales están encaminados al léxico que se relaciona con el hecho histórico seleccionado. Tal fue el caso de la conmemoración del día de la Independencia de México, también conocida como “El Grito”, que hace referencia al inicio del movimiento insurgente, cuando el cura de Dolores —en el actual estado de Guanajuato—, Miguel Hidalgo y Costilla, llamó a la población a levantarse en armas contra el gobierno español un 16 de septiembre de 1810. A partir de entonces, comenzó a celebrarse una ceremonia para recordar ese llamado de Hidalgo que se convirtió, con los años, en la ceremonia del Grito de Independencia. En cuanto a los esquemas formales que se requirió activar antes de la conferencia, estos consistieron en un vocabulario relativamente común y muy usado durante esos días. La propuesta de dicho léxico fue:

→ *Dar de gritos*

→ *Pegar de gritos*

→ *Dar el grito*

Seguramente algunas personas del grupo de discentes conocen el término *gritar*; también pueden tener conocimiento de las perífrasis verbales, pero muy probablemente no conocen la expresión *dar el grito*, ni sus implicaciones en México. El trabajo previo a la conferencia será explicar al estudiantado las connotaciones de esa palabra, para finalmente llegar a la explicación del hecho histórico que inspira la ceremonia. Después del análisis lingüístico sobre la frase, explicamos a los grupos de estudiantes el origen del movimiento de Independencia; la intención de Miguel Hidalgo al iniciar la rebelión armada contra el gobierno de Nueva España; cómo se desarrolló el movimiento y, muy brevemente, qué dijo Hidalgo ese día. Entonces se hace una reflexión sobre la frase *dar el grito*, que recuerda el llamado de Hidalgo a quienes habitaban el pueblo de Dolores para iniciar la rebelión armada contra el gobierno novohispano. Todo lo anterior se lleva a cabo con el fin

de situar en un contexto mental y anímico a cada estudiante, con la intención de que parte de la información que se transmite pase a formar parte de su práctica de español en México, es decir, sea una experiencia intercultural significativa.

DESARROLLO DE LA PARTE HISTÓRICA

Una vez que se ha elegido el tema que se tratará en la charla —en este ejemplo concreto, la ceremonia de “El Grito” y las fiestas patrias—, se resuelven cuestiones generales sobre la manera en que se presentarán los subtemas que se van a desarrollar durante la presentación. Para ello, hay que decidir los objetivos que se quieren alcanzar, tales como los siguientes.

Que el estudiantado:

- Conozca los aspectos principales del movimiento de Independencia mexicano.
- Relacione los acontecimientos del inicio de la Independencia de México con los símbolos de la ceremonia que se lleva a cabo en las plazas públicas del país.
- Analice imágenes con la información más significativa que se le ofrece en la conferencia.
- Reflexione sobre el significado del movimiento de Independencia y comente si en su lugar de origen se lleva a cabo una ceremonia similar.
- Explique si existe un día de la Independencia en su país de origen.

Una vez que tenemos claros los objetivos y lo que vamos a transmitir a los grupos de estudiantes en la charla, en el desarrollo de la presentación les explicamos con un lenguaje sencillo y de una manera simplificada los hechos que llevaron a la Independencia de México, desde cuándo se celebra la ceremonia tal como se conoce hoy en día, así como el significado de la bandera mexicana, de la campana, de los nombres de los personajes que se mencionan en el momento de “El Grito” y el desarrollo de la verbena popular que se lleva a cabo en diversas partes de México e, incluso, del extranjero. Finalmente, al público meta se le puede sugerir bibliografía para que conozca más profundamente la ceremonia y su significado,

como, por ejemplo, un artículo dedicado a analizar la ceremonia del grito y los símbolos patrios (Gómez-Aguado, 2013, pp. 6-15).

CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta didáctica presentada pretende ayudar a quien estudia ELE a adquirir un mejor dominio de la lengua y a comprender la cultura en la que está aprendiendo español. Para ello se hace uso de los referentes culturales y se eligen sucesos o personajes mediante los cuales se explican aspectos culturales de México a través de las conmemoraciones cívicas que se celebran a lo largo del año. Algunos de estos referentes serían, por ejemplo, el natalicio de Benito Juárez, la batalla del 5 de mayo, la vida y muerte de Maximiliano de Habsburgo, las fiestas patrias del 15 y 16 de septiembre. Todos estos temas han sido motivo de las charlas ofrecidas a los grupos de estudiantes, de manera que, a partir de esta experiencia, se considera que quienes asisten pueden acceder a un conocimiento cultural en el sentido amplio del concepto, ya que aprenden tanto de temas tradicionalmente clasificados como de “alta cultura” como de “cultura popular”, que es como hoy día suelen recordarse esos acontecimientos históricos que se han convertido en parte de las vivencias mexicanas.

Para evaluar el resultado de las conferencias en el público meta, se ha considerado aplicar un cuestionario sencillo en el que los grupos de estudiantes respondan preguntas sobre el significado de la charla, comenten sus impresiones generales y hagan una breve reseña de lo aprendido. Así, se podría saber si los objetivos se cumplen y si las conferencias realmente ayudan a que cada estudiante adquiera un conocimiento intercultural que le permita situarse en una sociedad integrada, tal como propone el paradigma holístico.

Se puede concluir que el aprendizaje de ELE en un entorno de inmersión mediante la metodología CLIL integra el contenido de una asignatura determinada — en este caso historia— con el aprendizaje del español, con el fin de apoyar a quien aprende en su adquisición de la lengua-cultura meta. El conocimiento obtenido será una herramienta de comunicación que ayudará al estudiantado a comprender mejor el entorno cultural en el que aprende ELE. El objetivo al ofrecer las charlas “Efemérides” es facilitar la construcción del conocimiento de una manera distinta y con las herramientas que brinda la historia viva, la que está presente en las costumbres, las tradiciones y la vida cotidiana de las personas mexicanas de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, M. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez Fernández (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Dykinson. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>
- Berlin, I. (2000). *El sentido de la realidad. Sobre las ideas y su historia*. Taurus.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, 4, 85-101.
- Betancourt Posada, A. (2005). Los hijos del Capitán Grant: los dilemas del historiador frente a los signos. En A. Betancourt Posada (Coord.), *Historia, representación e interpretación* (pp. 11-38). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonfil Batalla, G. (2004). Pensar nuestra cultura. *Diálogos en la acción*, primera etapa, 117-134.
- Burke, P. (2000). *Historia y teoría social*. Instituto Mora.
- Cambridge English. (2011). *Teaching History Through English- a CLIL Approach*. University of Cambridge. <https://www.cambridgeenglish.org/images/168750-teaching-history-through-english-a-clil-approach.pdf>
- Carrell, P. L. y Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573. <https://doi.org/10.2307/3586613>
- Colín, M. y Guzmán, C. (2005). El historiador ante la comunicación intercultural. En A. Betancourt Posada (Coord.), *Historia, representación e interpretación* (pp. 91-102). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Gil Clotet, J. y Monasterio Morales, S. (2021). *Cómo aplicar el enfoque metodológico AICLE en el aula*. Instituto Cervantes de Cracovia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/01_clotet-monasterio.pdf
- Gómez-Aguado, G. (2013). La ceremonia del Grito y los símbolos patrios. *Bicentenario. El ayer y hoy de México*, 5(19), 6-15.
- Instituto Cervantes. (2023). “Relación de objetivos B1-B2”. En *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm
- Journey North (1997-2023). Reading Strategies. Arboretum / University of Wisconsin- Madison. <https://journeynorth.org/tm/ReadStrats.html>
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós.

- Sánchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. Galván Lafarga (Coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pp. 19-45). Academia Mexicana de la Historia.
- Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 1-14.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo Veintiuno.

Herramientas digitales para el desarrollo de instrumentos de evaluación de español como lengua adicional (ELA)

Digital resources for the development of assessment instruments for teaching and learning of SFL

Marcella Nascimento Fernandes
Instituto Federal de Brasilia
Universidad de Salamanca
marcella.fernandes@ifb.edu.br
ORCID: 0000-0002-9084-3647

Aline Brum Barreto
Universidad de Brasilia
alineanb@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3438-0374

Axel Pedraza
Universidad Nacional Autónoma de México
axel100_pedraza@hotmail.com
ORCID: 0009-0000-8005-7733

Resumen: A partir de la pandemia de COVID-19 se presentaron diversos cambios en los sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los de formación inicial de profesores de lengua. En este texto se reporta la experiencia didáctica de una asignatura de prácticas supervisadas impartida a docentes de español como lengua adicional (ELA) en formación inicial en Brasil con enfoque en la literacidad en evaluación. Esta experiencia se llevó a cabo durante la enseñanza remota derivada de la emergencia sanitaria. El documento tiene como objetivos específicos, por un lado, discutir los principios de la evaluación en línea y, por el otro, proponer herramientas digitales que pueden ser usadas para el desarrollo de instrumentos de evaluación de ELA en contextos digitales.

Palabras clave: herramientas digitales; instrumentos de evaluación; enseñanza-aprendizaje de ELE; literacidad

Abstract: There were many changes in educational systems around the world derived from the COVID-19 pandemic, including those that occurred in the initial training of teachers. This article reports the teaching experience of a supervised practice subject taught to teachers of Spanish as an additional language in initial training, in Brazil, during emergency remote teaching, with a focus on literacy in assessment. The specific objectives are, on the one hand, to discuss the principles of online assessment and, on the other, to propose digital resources that can be used for the development of Spanish as an additional language assessment instruments in digital contexts.

Keywords: digital resources; assessment instruments; learning and teaching Spanish as an additional language; literacy.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Córdor-Herrera (2020), la pandemia de COVID-19 ha obligado a los sistemas educativos del mundo a modificar sus modelos pedagógicos hacia un modelo digital. El mismo autor menciona que, en el contexto latinoamericano, aunque conceptos como Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), *e-learning* (aprendizaje electrónico), *m-learning* (aprendizaje electrónico móvil), *b-learning* (aprendizaje híbrido - presencial y remoto), tecnologías de la información y comunicación (TIC), entre otros, cobraban cada vez más fuerza en el ámbito educativo, la mayoría de los países no estaban listos para afrontar el cambio total. Ante la gravedad de la crisis sanitaria, los grupos de educadores se vieron obligados a transitar de manera abrupta de un modelo pedagógico presencial hacia un modelo pedagógico virtual o remoto basado en la aplicación de las TIC. Carrillo y Flores (2020) señalan que la literatura existente dispone de diferentes terminologías para referirse a esta modalidad de enseñanza, por ejemplo, “enseñanza remota de emergencia” (*emergency remote teaching*) (Bozkurt y Sharma, 2020) o “aprendizaje electrónico de emergencia” (*emergency eLearning*) (Murphy, 2020).

Los espacios de formación docente no fueron la excepción a esta situación y dejaron al descubierto muchas dificultades: desde la inexperiencia del profesorado hasta la ineficiencia de la infraestructura. Los salones de clases tuvieron que ceder su lugar a plataformas digitales y a clases por videoconferencia. Fueron muchos los desafíos a enfrentar, tanto para docentes como para estudiantes; por

ejemplo, ¿cómo interactuar por medio de cámaras de videoconferencia o de plataformas digitales?, ¿cada persona poseía los aparatos adecuados para seguir las clases y ejecutar las tareas, además de las evaluaciones?, ¿todo el mundo contaba con acceso a internet?, ¿todos dominaban las herramientas digitales necesarias, es decir, poseían literacidad digital? Sobre este último desafío, García Martín y García Martín (2021) ratifican que la integración de las TIC en la educación y la aceptación de su utilidad por parte del profesorado depende, por un lado, de factores personales como la edad, el género, la experiencia profesional o la experiencia en el uso de las TIC y, por el otro, de factores contextuales relacionados con la institución educativa y las políticas públicas educacionales, entre otros.

En Brasil el escenario no fue distinto y, de todos los cambios y retos que representó la enseñanza remota de emergencia, evaluar fue uno de los más problemáticos, dado que evaluar el aprendizaje, tanto en modalidades de enseñanza presenciales como en línea, es un proceso sumamente complejo al cual, en muchas ocasiones, no se le da la importancia que se merece. Aunado a esto, de manera general, los docentes suelen repetir los procesos de evaluación a los que fueron sometidos a lo largo de su propia experiencia sin la debida crítica (Fernandes y Borges-Almeida, 2021). Una de las causas que dieron lugar a esta situación es que, tanto en Brasil (Quevedo-Camargo, 2020) como en el mundo (Giraldo y Murcia, 2019; Harding y Kremmel, 2016; Delgado y Bedoya, 2019; Restrepo-Bolívar, 2020), se puede constatar la falta de asignaturas sobre evaluación, incluso desde el nivel de formación inicial para la docencia. Por lo tanto, en consonancia con diversos autores, defendemos que el desarrollo de la literacidad en evaluación debe formar parte de los planes curriculares desde el principio de la formación del profesorado (Fernandes y Borges Almeida, 2021; Giraldo y Murcia, 2019; Harding y Kremmel, 2016; Delgado y Bedoya, 2019; Restrepo-Bolívar, 2020). Consideramos que el contexto de prácticas supervisadas¹ es ideal para ello, puesto que equivale a un contexto de enseñanza real en el cual estudiantes en formación docente pueden reflexionar y teorizar a partir de la práctica, resignificando sus experiencias y creencias acerca de los procesos evaluativos (Brum-Barreto, 2023).

La literacidad en evaluación de docentes pertenecientes al área de la enseñanza de lenguas, de acuerdo con Inbar-Lourie (2008), se puede entender como “la capacidad de hacer y contestar preguntas críticas acerca del propósito de la evaluación, sobre la adecuación de la herramienta usada para evaluar y sobre las consecuencias sociales de la evaluación” (p. 389). En este trabajo consideramos que la literacidad en evaluación de los docentes deriva en el alineamiento de los

¹ Los cursos de formación de profesores en Brasil obligatoriamente deben contar con asignaturas de prácticas supervisadas con vistas a acercar a los docentes en formación a contextos profesionales reales.

objetivos del proceso aprendizaje-enseñanza-evaluación (Coombe, 2018; Figueiras, 2015; Quevedo-Camargo, 2021; Scaramucci, 2006), ya sea en contextos de enseñanza presencial o en línea.

Tomando en cuenta que la plena realización de una evaluación eficaz en línea depende, en primer lugar, de la conciencia de los educadores acerca de sus beneficios; en segundo lugar, de una práctica pedagógica centrada en el estudiante; y, finalmente, del conocimiento por parte de los educadores acerca de las buenas prácticas de evaluación y de las herramientas digitales capaces de ponerlas en práctica (Quevedo-Camargo, 2021), este texto se plantea como objetivo general hacer un reporte de una experiencia didáctica de una asignatura de prácticas supervisadas impartida a docentes de español como lengua adicional (ELA) en formación inicial, en Brasil, durante la enseñanza remota de emergencia, con enfoque en la literacidad en evaluación. Para ello nos proponemos, primeramente, discutir los principios de la evaluación en línea; enseguida, detallar la experiencia didáctica; y, finalmente, proponer herramientas digitales que pueden ser usadas para el desarrollo de instrumentos de evaluación de ELA en contextos digitales con base en la experiencia de los docentes en formación inicial en un contexto de prácticas supervisadas. Como bien mencionan Carrillo y Flores (2020), en la actualidad debemos sintetizar el trabajo realizado por docentes durante la enseñanza remota de emergencia para, de esta manera, comprender las implicaciones del contexto de la educación en línea con el objetivo de mejorar las prácticas actuales y futuras.

MARCO TEÓRICO

¿Qué es evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Y por qué evaluar? Estas son preguntas cuyas respuestas toda la comunidad docente debería tener bastante claras, pues la evaluación es un proceso que repercute directamente y de forma considerable en la vida de nuestros estudiantes, ya sea de manera positiva o negativa (incluso en ámbitos sociales). En esta sección discutiremos los principios de la evaluación en línea para, finalmente, plantear esta pregunta: ¿qué constituye una práctica eficaz de evaluación en línea?

De acuerdo con Quevedo-Camargo (2021), los principios generales que se aplican a la evaluación en contextos de enseñanza en línea son los mismos que se aplican en la enseñanza presencial. Dichos principios son: (i) el alineamiento entre los objetivos de aprendizaje-evaluación-enseñanza; (ii) el equilibrio entre evaluaciones sumativas y formativas; (iii) la aplicación de una variedad de métodos (o

técnicas) de evaluación; (iv) la retroalimentación del profesorado; y, finalmente, (v) la autoevaluación y la evaluación por pares (heteroevaluación / coevaluación).

En este ámbito, *evaluar* significa hacer un juicio sobre las competencias de los grupos de estudiantes, comparando lo que fue obtenido con lo que se pretendía alcanzar en un inicio, es decir, con los objetivos de aprendizaje y enseñanza. Desde una perspectiva socioconstructivista, la evaluación equivale a “un conjunto de actividades realizadas por docentes —o estudiantes— que proporciona información para ser usada como retroalimentación, con miras a perfeccionar los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Black y William, 2010).² Para Coombe, en entornos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, la evaluación “se refiere al proceso sistemático de recolectar información acerca del conocimiento, la comprensión y la capacidad de uso de la lengua con el fin de mejorar su aprendizaje” (2018, p. 10).³

Tal como afirman Grajales, Díaz de la Garza, De Ibarrola y Nicolin et al. (2016), la evaluación asume diferentes funciones en el proceso pedagógico al apoyar a los docentes a: (i) a identificar el nivel de competencia de un estudiante de nuevo ingreso (evaluación diagnóstica); (ii) retroalimentar el proceso pedagógico (evaluación formativa); (iii) reunir información con la cual reportar calificaciones y determinar si cada grupo de estudiantes alcanzó (o no) los requerimientos del programa de enseñanza (evaluación sumativa). En resumen, Scaramucci (2006) destaca que la evaluación debe apoyar al profesorado y discentes en la identificación de los problemas en el proceso de aprendizaje y enseñanza cuando aún es posible hacer una retroalimentación para llevarlo a su forma óptima.

Desde esta perspectiva, la evaluación se puede considerar como el elemento integrador de los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza y, como tal, debe moldearlos desde el inicio del planeamiento pedagógico estableciendo los objetivos esperados y, sobre todo, desde el punto de partida del proceso (Scaramucci, 2006). Por lo tanto, en contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, hay diferentes tipos de *evaluación de rendimiento* aplicados con diferentes funciones. El Cuadro 1 resume los conceptos de cinco tipos (o modalidades) de evaluación clasificados según su función: diagnóstica, formativa, sumativa, por pares (heteroevaluación o coevaluación) y la autoevaluación.

² Traducción de los autores.

³ Traducción de los autores.

Cuadro 1. Tipos de evaluación

Tipos de evaluación	Objetivo
Diagnóstica	Identificar o diagnosticar el punto de partida de los grupos de estudiantes, las competencias, las fortalezas, las debilidades y las áreas de dificultad.
Formativa / Evaluación orientada para el aprendizaje (del proceso y del producto del aprendizaje)	Generar datos sobre el aprendizaje de los integrantes del grupo mientras ocurre. La evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje; es una forma de enmarcar las actividades de aprendizaje de manera que generen datos observables y mensurables tanto para docentes como para estudiantes. Durante las evaluaciones formativas quienes aprenden pueden descubrir lo que ya dominan y qué áreas necesitan mejorar. El profesorado puede perfeccionar el proceso de enseñanza.
Sumativa / Evaluación del aprendizaje (del producto del aprendizaje)	Proporcionar una evaluación general y final del aprendizaje del estudiante dentro de un curso o unidad de aprendizaje determinado. Debido a esto, la evaluación sumativa también es de naturaleza formal y puede incluir instrumentos que miden de manera amplia las habilidades y áreas de contenido desarrolladas en un curso.
Por pares (heteroevaluación o coevaluación)	Evaluar el trabajo de los compañeros (en parejas o en pequeños grupos) según un estándar (criterios de evaluación) proporcionado por profesionales de la educación o determinado por quienes aprenden, con el fin de desarrollar la capacidad de analizar críticamente las habilidades del uso de la lengua.
Autoevaluación	Evaluar a sí mismo/a basándose en criterios, descriptores específicos o en un cuestionario de autoevaluación proporcionado por quienes enseñan o determinado por los propios integrantes del grupo. Este tipo de evaluación generalmente busca, también, involucrar a cada aprendiz en la evaluación y promover la autonomía.

Fuente: Elaboración propia con base en Coombe (2018).

De esta manera, para que consigamos apoyar y orientar de forma eficaz los procesos de aprendizaje y enseñanza debemos hacer uso de diversos tipos y métodos de evaluación, dependiendo del contexto y de los objetivos pedagógicos. Así, es posible aumentar la precisión de los resultados y dar atención a la diversidad (económica, de acceso a recursos tecnológicos, étnica, racial, cultural, de necesidades educacionales físicas o cognitivas, etcétera) de la comunidad de estudiantes (Quevedo-Camargo, 2021).

En términos de métodos (o técnicas) de evaluación en contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, se pueden adoptar diferentes tipos: pruebas formales, cuestionarios, entrevistas, tareas, observaciones, foros de discusión, seminarios, portafolios, etcétera. No cabe duda de que desarrollar, elegir o adaptar instrumentos de evaluación en el ámbito de la enseñanza de lenguas es un gran desafío: ¿qué visión de lenguaje es adoptada?, ¿qué concepción de aprendizaje-evaluación-enseñanza de lenguas adicionales es adoptada?, ¿qué instrumentos de evaluación dialogan con esas concepciones?, ¿qué instrumentos de evaluación pueden ser aplicados en un contexto particular de enseñanza? Todas estas preguntas deben ser contestadas con base en la literacidad en evaluación del docente. Tal como mencionan Quevedo-Camargo y Pinheiro:

La literacidad en evaluación constituye un referente de la competencia profesional evaluativa del docente, esto es, de su capacidad de movilizar saberes que pueden orientarlo en la adecuada aplicación de la función evaluativa, en la elaboración y tratamiento de los resultados de las actividades o instrumentos de evaluación en consonancia con las demandas actuales de la sociedad (2021, p. 11).⁴

Conforme lo que hemos revisado hasta ahora, son muchos los conocimientos necesarios para que evaluemos al estudiantado con justicia y calidad. No obstante, evaluar en contexto de enseñanza en línea puede ser aún más desafiante, puesto que implica conocer las herramientas digitales, sus potencialidades, ventajas y desventajas.

Las herramientas digitales pueden ser usadas tanto para el desarrollo de instrumentos más tradicionales (o formales) —como, por ejemplo, test de opción múltiple, de verdadero o falso, de completar u ordenar frases, etcétera— como para el desarrollo de evaluaciones alternativas —tareas de uso de la lengua, proyectos, seminarios, portafolios, etcétera—.

En el primer caso, herramientas digitales como, por ejemplo, Wordwall, Nearpod, Google Formulario, Quizur, Kahoot, Mentimeter, entre otras, contribuyen a

⁴ Traducción de los autores.

aumentar la practicidad⁵ y la confiabilidad⁶ de la evaluación, además de posibilitar una retroalimentación inmediata. Ese tipo de evaluación se puede focalizar en conocimientos lingüísticos aislados (ítems aislados), limitándose al componente gramatical de la lengua, o puede asumir un carácter más comunicativo. Las evaluaciones de respuestas objetivas, como las opciones múltiples, son particularmente efectivas para medir los niveles más bajos de habilidades cognitivas, como recordar contenidos básicos (McLaughlin y Yan, 2017); no obstante, por medio de estas, también es posible movilizar habilidades más complejas, como análisis, inferencias, interpretación, creación, reflexión, selección de soluciones para determinados problemas, etcétera (Quevedo-Camargo, 2021).

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, el gran aporte de las herramientas digitales para las prácticas evaluativas es la posibilidad de desarrollar evaluaciones alternativas. De acuerdo con Scaramucci (2006), desde la década de 1970, cuando la noción de lenguaje como un código descontextualizado (ítems aislados) pasó a ser cuestionada, los métodos de enseñar y evaluar también fueron revisados. La lengua, según la autora, actualmente es vista como un sistema holístico de comunicación, una actividad al mismo tiempo cognitiva y social. La noción de competencia lingüística, por lo tanto, involucra “conocimientos lingüísticos, socioculturales, situacionales y discursivos pero, sobre todo, la capacidad de usar, conjuntamente, esos conocimientos en situaciones reales de comunicación” (Scaramucci, 2006, p. 59).⁷

Según Coombe (2018), ese tipo de evaluación analiza el desempeño de los grupos de estudiantes de una forma holística y auténtica⁸, es decir, similar al uso de la lengua en el mundo real. Las evaluaciones basadas en el desempeño, como proyectos, juegos de roles, entrevistas, diarios reflexivos y registros de aprendizaje, portafolios electrónicos,⁹ tareas de uso de la lengua, son algunos ejemplos de métodos de evaluación alternativa. Para ello tenemos diversas posibilidades en términos de herramientas digitales: WhatsApp, Anchor, Clipchamp, Inshot, Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Presentaciones, Canva, entre otras.

Naturalmente, para que las evaluaciones alternativas —que involucran respuestas abiertas y creativas— sean consideradas justas, demandan el estableci-

⁵ La practicidad se refiere a los recursos disponibles para los desarrolladores y usuarios de evaluaciones en los procesos de desarrollo, administración, calificación y uso de sus evaluaciones (Coombe, 2018).

⁶ La confiabilidad (o fiabilidad) es la propiedad de un instrumento de evaluación que garantiza que la toma de decisiones, a partir de los resultados que se obtengan, es de fiar y estable (Figueras, 2015).

⁷ Traducción de los autores.

⁸ La autenticidad equivale a la medida con la que las características de las tareas de evaluación reflejan las características de las tareas de la vida real (Figueras, 2015).

⁹ Se trata de una colección de trabajos a lo largo del tiempo y se utiliza para demostrar el conocimiento, el progreso y desarrollo de competencias (McLaughlin y Yan, 2017).

miento de criterios de evaluación concretos que deben ser instaurados por los profesionales de la educación (o de forma conjunta con el estudiantado) y compartidos con los grupos de estudiantes previamente (Arias, Maturana y Restrepo, 2012). Las rúbricas (o parrillas) de evaluación son herramientas que apoyan la corrección de actividades con ese perfil. Cada rúbrica debe ser desarrollada para una evaluación específica y de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y enseñanza; herramientas digitales como Rubistar y CoRubrics pueden resultar útiles para el docente.

Para Fraile, Pardo y Panadero (2017), el uso de rúbricas presenta las siguientes ventajas: (i) la transparencia, pues comunican al estudiantado el desempeño esperado por el profesorado, esto es, definen de forma concreta los objetivos de aprendizaje más relevantes; (ii) reducen la ansiedad, como resultado de la transparencia de los criterios de evaluación; (iii) apoyan los procesos de autoevaluación y autorregulación (actividades metacognitivas) en la medida en que permite a los estudiantes identificar y monitorear tanto sus puntos fuertes como los débiles y, en consecuencia, desarrollar estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje; (iv) aumentan la confiabilidad de las evaluaciones de desempeño, lo que permite una evaluación justa e imparcial; (v) aumentan la practicidad al reducir el tiempo de corrección por parte de la plantilla docente.

Además, las rúbricas apoyan los procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes (evaluación por pares). Según Zocaratto y Quevedo-Camargo (2022), no existe enseñanza en línea sin retroalimentación. Según las autoras, la retroalimentación en contextos de aprendizaje-evaluación-enseñanza de lenguas puede ser comprendida como un elemento clave; funciona como un procedimiento propulsor de perfeccionamiento de las prácticas, ofreciendo información acerca del aprendizaje actual del estudiante y apoyando el logro de las competencias que aún faltan por desarrollar. En este mismo tenor, el proceso de retroalimentación tiene el potencial de disminuir las sensaciones de aislamiento, soledad y falta de atención, tan comunes en espacios de aprendizaje virtuales, haciendo que el estudiantado se sienta más seguro y motivado, lo que contribuye al desarrollo de sus destrezas comunicativas (Zocaratto y Quevedo-Camargo, 2022).

Las herramientas digitales, asimismo, ofrecen la oportunidad del uso de textos multimodales en la evaluación, es decir, textos que reúnen diferentes modos de significación (imágenes, audio, texto, gráficos, expresiones faciales, etcétera) lo que demanda la integración de las habilidades lingüísticas en su comprensión y producción (Levi y Inbar-Lourie, 2020).

METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado, uno de los objetivos de este trabajo es hacer un reporte de una experiencia docente, el cual se realizó en la asignatura de Prácticas Supervisadas III de un curso de grado en Letras-Español en una institución federal de enseñanza brasileña. Tal asignatura, impartida en un contexto de enseñanza remota de emergencia, entre otras actividades, tuvo como foco la propuesta de herramientas digitales y la reflexión acerca de las posibilidades de aplicación en el área de aprendizaje-evaluación-enseñanza de ELA.

Las asignaturas de prácticas supervisadas en los cursos de formación de profesores de lenguas en Brasil se consideran una “actividad teórica instrumentalizadora de la *praxis* de los profesionales de la educación” (Pimenta y Lima, 2017, p. 80).¹⁰ En esas asignaturas, los futuros docentes suelen tener su primer contacto con contextos de enseñanza reales y son responsables de desarrollar planes de cursos¹¹, planear e impartir clases, desarrollar y aplicar instrumentos de evaluación, reflexionar sobre sus prácticas, siempre bajo la supervisión de docentes-orientadores.

En efecto, en el primer semestre de 2020, la asignatura fue adaptada para atender las exigencias impuestas por la pandemia de COVID-19. Durante las clases, las profesoras de la asignatura organizaron rondas de conversación sobre diversos temas relacionados con la práctica de la docencia y, en una de ellas, solicitamos al grupo de estudiantes que presentara herramientas digitales y algunas propuestas de su uso. A partir de esa propuesta inicial, el estudiantado desarrolló instrumentos de evaluación de ELA por medio de herramientas digitales.

HERRAMIENTAS DIGITALES¹²

Los recursos disponibles en internet son muchos, variados y útiles. Los grupos docentes deben buscar lo que más se ajuste a su realidad y al contexto de enseñanza. Esta sección aborda las herramientas digitales presentadas y usadas por los grupos de estudiantes durante la asignatura de Prácticas Supervisadas III. Se describen sus funcionalidades, ventajas y desventajas. El enfoque de este texto no es exponer ejemplos concretos de instrumentos evaluativos, sino posibilidades de elaborarlos por medio de herramientas digitales, pues su desarrollo, evidentemente, depende

¹⁰ Traducción de los autores.

¹¹ En esta experiencia específicamente, los pasantes organizaron un curso de español con fines específicos.

¹² Todas las herramientas digitales citadas en este texto son gratuitas, pero algunas pueden contener recursos para potenciarlas que requieren un pago.

del contexto, objetivo, institución, nivel del curso, entre otros factores. Dividimos las herramientas en categorías de acuerdo con sus funcionalidades:

(1) Cuestionarios: Google Formulario, Formulario Microsoft, etcétera.

Estas herramientas ofrecen la posibilidad de desarrollar instrumentos de evaluación de diversos tipos (respuesta corta, párrafo, opción múltiple, carga de archivos, escala lineal, cuadrícula de opción múltiple, cuadrícula de casillas de verificación). Son ideales para el desarrollo de instrumentos de evaluación tradicionales (ítems) con orientación hacia el componente gramatical. Con ellas es posible evaluar diversas habilidades, desde las más sencillas, como la recuperación de informaciones de un texto (oral o escrito), hasta las más complejas, como la aplicación de principios, discriminación entre conceptos, interpretación de un contenido, etcétera. (Quevedo-Camargo, 2021). Además, pueden ser usadas tanto para evaluaciones diagnósticas, en el inicio de un ciclo pedagógico, con vistas a identificar las necesidades de los grupos de estudiantes, como evaluaciones sumativas al final del ciclo pedagógico con el objetivo de generar una calificación. Asimismo, pueden servir de evaluaciones formativas, en la medida en que tienen el potencial de ofrecer retroalimentación inmediata al estudiantado acerca de su proceso de aprendizaje.

(2) Ludificación: Wordwall, Nearpod, Kahoot, Mentimeter, Quizur, That Quizz, Wheel Decide, etcétera.

Con estas herramientas es posible crear mapas mentales, presentaciones y reuniones interactivas en línea, encuestas en vivo e instantáneas, preguntas y respuestas informativas, nubes de palabras dinámicas, entre otras actividades. Son muy útiles para actividades de evaluación informal (rompehielos) y diagnósticas con el objetivo de hacer un sondeo de los conocimientos previos de los grupos de estudiantes, pero también pueden servir para el desarrollo de instrumentos de evaluación más tradicionales, sumativos o formativos, como test de opción múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, etcétera. Además, permiten añadir el componente de la ludificación a las evaluaciones, lo que puede motivar a los grupos de estudiantes a participar en las actividades (Fruttero et al., 2022).

(3) Mensajería, llamadas, videollamadas: WhatsApp, Messenger, Skype, Telegram, etcétera.

Estas herramientas suelen facilitar la interacción cotidiana entre el profesorado y estudiantes y entre estudiantes mismos, sea por medio de texto escrito, oral o

audiovisual; pero también pueden ser usadas para evaluaciones alternativas como, por ejemplo, la creación de foros de discusión acerca de temas específicos u orientados a solucionar problemas. Esas actividades pueden asumir un carácter formativo y dirigirse a la evaluación por pares en la medida en que quienes participan tienen acceso a las respuestas del grupo de cursantes. Además, cualquier docente puede observar y evaluar informalmente la interacción de los estudiantes.

(4) Grabación y edición de audio: Anchor, Audacity, Ivoox, GarageBand, Auphonic, etcétera.

Estas aplicaciones son ideales para que docentes y estudiantes graben y suban podcasts a una plataforma digital. Desde la perspectiva de la evaluación y su dimensión formativa y auténtica, posibilitan el uso de tareas de uso de la lengua o proyectos. Así que los profesionales de la educación pueden solicitar a sus estudiantes que, a lo largo del ciclo pedagógico, desarrollen un podcast o un programa de radio sobre determinado tema, pasando por todas las etapas del proceso de producción: elaboración de un guion (texto escrito), grabación (texto oral), divulgación del producto en redes sociales, etcétera. Los criterios de logro (la rúbrica de evaluación o la lista de verificación, por ejemplo) del proyecto puede ser construido conjuntamente entre docentes y estudiantes para que direccionen las (auto)evaluaciones.

(5) Grabación y edición de video: Clipchamp, Inshot, Edpuzzle, etcétera.

Con estas aplicaciones es posible fragmentar videos, retirar o añadir fragmentos, combinar clips, ajustar la velocidad de exhibición, añadir preguntas, subtítulos, etcétera. Asimismo, son ideales para evaluaciones alternativas como tareas de uso de la lengua o proyectos. Los profesionales de la docencia pueden crear actividades como la grabación de un video (una noticia, un videoblog, un videoclip, un video para un canal de YouTube; Instagram, etcétera.).

(6) Producción de textos escritos y diapositivas: Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Sites, Google Presentaciones, Canva, etcétera:

Con estas aplicaciones se puede desarrollar una serie de evaluaciones, desde las más tradicionales, como ítems de respuestas abiertas, hasta las más alternativas, como tareas de uso de la lengua o proyectos, producción de portafolios, diarios reflexivos de aprendizaje; producción de actividades colaborativas como wikis,

sitios, seminarios, etcétera. En el Cuadro 2 se presentan los principales usos de las aplicaciones de Google en procesos de evaluación.

(7) Elaboración de rúbricas: Rubistar, CoRubric, etcétera.

Estas aplicaciones ayudan a los educadores a crear rúbricas de evaluación. En esos sitios ya hay algunos modelos de plantillas, pero es posible personalizarlas. Como ya mencionamos, es un recurso muy útil para evaluar instrumentos de evaluación subjetivos. Las rúbricas nos ayudan a concretar los criterios de evaluación y consecuentemente evaluar de manera más justa. Es importante compartirlas con los grupos de estudiantes para que sepan lo que los profesionales de la educación esperamos de ellos y que también puedan hacer sugerencias. Para todas las evaluaciones de respuestas subjetivas que demandan la creatividad del estudiantado, se sugiere el uso de rúbricas para calificar, pues cuando hay criterios (de preferencia establecidos entre profesores y estudiantes), la probabilidad de que haya una evaluación justa es mayor. En el Cuadro 3 se puede encontrar un resumen de las aplicaciones presentadas, los métodos de evaluación equivalentes, las competencias que pueden ser evaluadas mediante su uso, además de sus ventajas y desventajas.

Cuadro 2. Aplicaciones de Google

Aplicación	Principales usos
Google Classroom	Es muy útil para gestionar el proceso de aprendizaje y enseñanza. Facilita a los grupos de estudiantes materiales didácticos (texto, audios, videos etc.); proponer actividades colaborativas, discusiones en foros, por ejemplo; preparar y programar tareas y cuestionarios; hacer un seguimiento del progreso del estudiantado en la sección de calificaciones; mantener coherencia y transparencia en estas mismas con rúbricas que se muestran junto al trabajo de cada estudiante.

Aplicación	Principales usos
Google Documentos	Sirve para la producción y edición de evaluaciones escritas. Una de sus ventajas es la posibilidad de compartir documentos con diferentes estudiantes y proponer actividades colaborativas.
Google Drive	Permite guardar y compartir diversos tipos de documentos y materiales didácticos. También puede ser utilizada para elaborar portafolios de evaluación.
Google Presentaciones	Es usada para crear presentaciones y diapositivas que pueden servir de apoyo para diversas actividades académicas.
Google Formularios	<p>Es posible crear y compartir formularios (como encuestas, que son muy útiles para evaluar) que se pueden configurar para calificar y dar retroalimentación de manera automática a cada estudiante.</p> <p>Adicionalmente, hay una galería de plantillas que se pueden orientar hacia la enseñanza, como test de autoevaluación, valoración de la clase, valoración del curso y examen.</p>
Google Sites	Es una aplicación muy útil para evaluar diversas habilidades. Los grupos de estudiantes pueden desarrollar colaborativa o individualmente una página web, un portafolio, un evento o un proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Herramientas digitales y su aplicación en procesos evaluativos

Aplicaciones	Métodos	Competencias	Ventajas	Desventajas
<p>Questionarios y Ludificación:</p> <p>Google Formulario, Wordwall, Nearpod, Quizur, Kahoot, Mentimeter, Whell Decide, etcétera.</p>	<p>Instrumentos de evaluación tradicionales (ítems): test de opción múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, etcétera.</p>	<p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma indirecta.</p>	<p>↑ Practicidad.</p> <p>↑ Confiabilidad.</p> <p>Se puede insertar archivos de audio, video, imágenes;</p> <p>retroalimentación; inmediato.</p>	<p>↓ Autenticidad.</p> <p>Aunque pueden evaluar diferentes tipos de contenidos, habilidades y procesos cognitivos, estos instrumentos suelen restringirse a la evaluación del componente gramatical. Además, están sujetos a adivinaciones (efecto del método).</p>
<p>Mensajería, Llamadas, videollamadas:</p> <p>WhatsApp, Messenger, Skype, Telegram, etcétera.</p>	<p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas escritas u orales o proyectos.</p>	<p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p>	<p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, entre otras).</p>	<p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p>

Aplicaciones	Métodos	Competencias	Ventajas	Desventajas
<p>Grabación y edición de audio:</p> <p>Anchor (o similares: Audacity, Ivoox, GarageBand, Auphonic, etcétera.)</p>	<p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas o proyectos (producción-elaboración de un guion, grabación de un podcast o un programa de radio, por ejemplo).</p>	<p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p>	<p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, entre otras).</p>	<p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p> <p>Demandan un nivel más avanzado de literacidad digital del estudiantado</p>
<p>Grabación y edición de videos:</p> <p>Clipchamp, Inshot, Edpuzze</p>	<p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas o proyectos (producción-elaboración de un guion, grabación de un video, una noticia, un videoblog, un videoclip, un video para un canal de YouTube; Instagram, etcétera).</p>	<p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p>	<p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, por ejemplo).</p>	<p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p> <p>Demandan un nivel más avanzado de literacidad digital del estudiantado.</p>

Aplicaciones	Métodos	Competencias	Ventajas	Desventajas
<p>Producción de textos escritos y diapositivas:</p> <p>Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Sites, Google Presentaciones, Canva, etcétera.</p>	<p>Instrumentos de evaluación alternativos:</p> <p>tareas o proyectos (producción de portafolios, diarios reflexivos de aprendizaje; producción de actividades colaborativas como, <i>wikis</i>, <i>sites</i>, seminarios, etcétera).</p>	<p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p>	<p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, por ejemplo).</p>	<p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo de proceso evaluativo de una unidad didáctica

Según Scaramucci (2006), como se indicó antes, la evaluación debe integrar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, de acuerdo con la autora, quienes enseñan deben pensar en el proceso evaluativo desde el principio del ciclo pedagógico. La evaluación efectiva, conforme plantea Wiggins y Mctighe (2019), se parece más a un álbum de memorias y diversas fotografías que a una única fotografía instantánea. De esa forma, nuestra propuesta didáctica (Cuadro 4), basada en una tarea de uso de la lengua, sugiere un *continuum* de actividades evaluativas desde las más informales y estructuradas, hasta las más formales y creativas.

Cuadro 4. Ejemplo de unidad didáctica (*Booktuber por un día*)

Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje		Secuencia de actividades: nivel B2
¿Cuál es el resultado final deseado?	Que quien estudie sea capaz de producir un video acerca de un cuento (género literario).	1) Quien dicta la clase explica al grupo de estudiantes que van a producir un video acerca de un cuento.
¿Qué debe ser capaz de hacer cada aprendiente al finalizar la unidad?	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de leer cuentos cortos de la literatura en español (comprensión escrita). - Ser capaz de explicar oralmente un cuento para un integrante del grupo (producción oral, mediación e interacción). - Ser capaz de comprender videos producidos por booktubers (comprensión audiovisual). - Ser capaz de producir un guion para la grabación de un video acerca del cuento (producción escrita). - Al asumir el papel de booktuber, ser capaz de grabar un video del género “Resúmenes de libros” (Wrap ups) de entre 3 a 5 minutos para los integrantes de la clase. 	<p>2) Lluvia de ideas: ¿Qué es un booktuber? De carácter diagnóstico e informal, esta actividad tiene por objetivos hacer un sondeo acerca de los conocimientos previos del grupo de estudiantes. Para ello, se puede usar una herramienta como Mentimeter (o similar).</p> <p>3) El profesorado presenta a cada integrante del curso un ejemplo de video: “Las leyendas más escalofriantes de Latinoamérica” (Canal Raizarevelles99, 2023), de la booktuber mexicana Raiza Revelles. La idea es que los estudiantes identifiquen las características del género discursivo digital. Luego, quien enseña puede desarrollar un cuestionario para que quienes aprenden se autoevalúen con respecto a la comprensión oral. Para ello, se puede usar una herramienta como el Edpuzzle (o similar).</p>
Etapa 2: Definir el proceso evaluativo		
Considerando los objetivos de aprendizaje, ¿cuáles son los tipos de evaluación más adecuados?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. 2) Evaluaciones informales y formales. 	

Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje		Secuencia de actividades: nivel B2
Considerando los objetivos de aprendizaje, ¿cuáles son los métodos de evaluación más adecuados?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Test de comprensión lectora y oral. 2) Tarea de uso de la lengua. 3) Observaciones del profesorado. 4) Autoevaluación y evaluación por pares. 	<p>4) Enseguida, quien dicta la clase presenta ejemplos de cuentos latinoamericanos con la misma temática (cuentos de horror). La mitad del grupo puede leer “La gallina degollada” y la otra, “El almohadón de plumas”, ambos del uruguayo Horacio Quiroga. Tras la lectura, cada grupo tendrá que contar oralmente la historia al resto de los integrantes del curso. Cada docente podrá evaluar informalmente las habilidades de expresión oral, comprensión escrita, mediación e interacción.</p> <p>5) Quien enseña decide junto con el grupo de estudiantes los criterios de evaluación de la producción final. Para ello se pueden usar herramientas como Rubistar (o similar) para desarrollar una rúbrica de evaluación.</p> <p>6) En pequeños grupos, los estudiantes podrán elegir su propio cuento y producir los guiones para la grabación de sus propios videos. Los guiones serán producidos colaborativamente en la herramienta Google Documentos (o similar) y serán compartidos con los integrantes de los demás grupos para que reciban comentarios formativos (evaluación por pares) y retroalimentación de quien enseña con base en los criterios de corrección establecidos anteriormente.</p>
¿Cuáles son los criterios de evaluación para la tarea final (producción de un video)?	-Serán decididos con el grupo de estudiantes a partir de los análisis de modelos y de los objetivos de aprendizaje.	
Considerando los métodos de evaluación elegidos, ¿cuáles son las herramientas digitales que pueden ser usadas?	<ul style="list-style-type: none"> -Mentimeter o similar. -Google Formulario o similar. -Google Documento o similar. -Clipchamp o similar. -Clipchamp, Inshot, Edpuzze o similar. 	

Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje	Secuencia de actividades: nivel B2
	<p>7) Finalmente, quienes participen graban sus videos y los comparten con todo el grupo en un canal de YouTube.</p> <p>8) El o la docente evalúa (evaluación sumativa) si cada estudiante logró los objetivos propuestos y ofrece retroalimentación a cada integrante.</p>

Fuente: Elaboración propia.

CONSIDERACIONES FINALES

La humanidad enfrentó muchos retos en estos últimos años con la pandemia de COVID-19, pero se puede decir que no haber detenido la educación fue uno de los más complejos. El profesorado no tuvo otra alternativa que aprender a usar herramientas digitales para adecuarse a la enseñanza remota de emergencia. Es importante tomar en cuenta que la manera de evaluar no muestra cambios notorios antes y después de la pandemia, lo que cambió fueron los soportes para los instrumentos de evaluación. Seguimos siendo responsables de la elección de los temas y de los instrumentos de evaluación utilizados.

Es posible afirmar también que uno de los impactos positivos de esos cambios fue que los profesionales de la educación tuvieron que salir de su zona de confort y buscar otros recursos. Estos recursos pueden ser utilizados en la modalidad de enseñanza presencial y en línea para tener la oportunidad de desarrollar clases más dinámicas y adecuadas a las perspectivas teóricas más actuales, tanto del aprendizaje como de la enseñanza de lenguas y, asimismo, de las evaluaciones de carácter formativo.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, C. I., Maturana, L. M. y Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>

- Black, P. y William, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Brum-Barreto, A. N. (2023). *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório* [Tesis de maestría]. Universidad de Brasília.
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: a Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cóndor-Herrera, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Coombe, C. (Ed.). (2018). *An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Understand Assessment Concepts*. British Council. https://www.british-council.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf
- Delgado, J. J. y Bedoya, A. M. G. (2019). Pre-service English Language Teachers' Use of Reflective Journals in an Assessment and Testing Course. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 4, 210-218. <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>
- Fernandes, M. N; Borges-Almeida, V. (2021). *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Editora CRV.
- Figueras, N. (2015). Buena práctica en evaluación de lenguas: principios y realidades. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 33, 29-36. <https://encurtador.com.br/bwyCI>
- Fraile Ruiz, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fruttero, M. J., Giménez, L., Rossiano, P., Periales, S. X., y Rejep Vargas, M. M. (2022). La gamificación como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua y su percepción como fuente de motivación en estudiantes de grado. En E. E Aveyra y M. A.P. Martino (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y reto*, pp. 1397-1409
- García Martín, J. y García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*. 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Giraldo, F. y Murcia, D. (2019). Language Assessment Literacy and The Professional Development of Pre-service Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243-259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>

- Grajales, W. P. U., Díaz de la Garza, A. M., De Ibarrola y Nicolin, et al. (Ed.). (2016). *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas*. Historia Herencia Mexicana Editorial. Evaluacion-de-los-Aprendizajes-en-la-Ensenanza-de-Lenguas.pdf
- Harding, L. y Kremmel, B. (2016). Teacher Assessment Literacy and Professional Development. En D. Tsagari y J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 413-428). De Gruyter.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a Language Assessment Knowledge Base: A Focus on Language Assessment Courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>.
- Levi, T. y Inbar-Lourie, O. (2020) Assessment Literacy or Language Assessment Literacy: Learning from the Teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- McLaughlin, T. y Yan, Z. (2017). Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A Review of Online Formative Assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 562-574. <https://doi.org/10.1111/jcal.12200>
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of The Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência*. Corte.
- Quevedo-Camargo, G. (2021). *Avaliação online: um guia para professores*. Letraria. <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/07/Avaliacao-online-um-guia-para-professores-ONLINE-Letraria.pdf>
- Quevedo-Camargo, G. y Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: Da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, e08641. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>
- Quiroga, H. (s. f.). La gallina degollada. https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/gallina.pdf
- Quiroga, H. (s. f.). El almohadón de plumas. https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/plumas.pdf
- Raizrevelle 99. (2023). Las leyendas más escalofrantes de Latinoamérica. [Video]. YouTube. https://youtu.be/j1nCweapyXE?si=RlqzeyRq_b1D2syQ
- Restrepo-Bolívar, E. M. (2020). Monitoring Preservice Teachers' Language Assessment Literacy Development Through Journal Writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, 17(1), 38-52. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>.

- Scaramucci, M. V. R. (2006). O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. En L. Rottava (Coord.), *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira* (pp. 49-64). Editora da UNIJUI.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2019). *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. Editora Penso.
- Zocaratto, B. L. y Quevedo-Camargo, G. (2022). Feedback on-line na formação inicial de professores de línguas: estado da arte. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, e09532. <https://doi.org/10.18222/ae.v33.9532>

La enseñanza del español como lengua extranjera durante la formación universitaria en educación: decisiones didácticas para unir la región del Río de la Plata y el sur de Italia

Teaching Spanish as a Foreign Language during University Training in Education: Didactic Decisions to Unite the Río de la Plata Region and Southern Italy

María Isabel Pozzo
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas /
Universidad Nacional de Rosario
pozzo@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0003-0186-0910

Resumen: El presente trabajo sistematiza las decisiones didácticas tomadas en torno a un curso de español como lengua extranjera (ELE) dirigido a estudiantes de la carrera universitaria de Ciencias de la Educación provenientes de Italia para realizar cursos superiores en Argentina. Con este fin, se detallan las decisiones didácticas adoptadas en función de la particularidad del estudiantado meta: duración, modalidad, contenidos, recursos, actividades, dinámica de la clase. Se espera que la presentación del caso redunde en un aporte para concebir propuestas de enseñanza similares.

Palabras clave: enseñanza de ELE; español rioplatense; formación universitaria; Argentina; Italia.

Abstract: This paper systematizes an SFL course aimed at Italian university students of Educational Sciences to take higher courses in Argentina. To achieve this goal, the didactic decisions adopted are detailed based on the particularity of the target students: duration, modality, contents, resources, activities, class dynamics. It is expected that the presentation of the case will be a contribution to conceive similar teaching proposals.

Keywords: SFL teaching; Río de la Plata Spanish; university training; Argentina; Italy.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE EN EL MARCO DEL ELE

La difusión de las variedades lingüísticas y culturales del amplio mundo hispanohablante constituye un desafío para la docencia de español como lengua extranjera (ELE). Esta vasta región geográfica (que comprende más de veinte países) torna complejas la elección de una variedad en particular y la disponibilidad de canales para su difusión (sean revistas, libros o congresos, más propensos a presentar generalidades. Por otra parte, el predominio del español peninsular, fortalecido por la presencia internacional del Instituto Cervantes, vuelve desiguales los esfuerzos por diseminar variedades latinoamericanas. Sin embargo, existen instancias específicas que resultan oportunas para tratamientos más locales de la enseñanza de la lengua española a extranjeros. En este contexto podemos mencionar los acuerdos bilaterales entre universidades que demandan formar al estudiantado en la variedad lingüística y cultural implicada en el intercambio estudiantil. Es así como el presente trabajo aborda la enseñanza de español y cultura rioplatense a estudiantes de una universidad del sur de Italia en virtud de un convenio de doble titulación entre la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y la Universidad de Calabria, Italia (Benvenuto, 2021). Específicamente, este involucra a estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la parte argentina, y las carreras Triennale y Magistrale en Ciencias Pedagógicas, de la parte italiana. Con miras a familiarizar al estudiantado de Italia con la variante argentina de la lengua y la cultura, la Universidad de Calabria organizó en su primera edición del convenio un curso preparatorio a cargo de una profesora argentina de la universidad involucrada. El curso se dictó, con variantes, en dos oportunidades: la primera de manera virtual y la segunda, dos años después, de manera presencial. El presente trabajo sistematiza las decisiones didácticas de la edición virtual, considerando que la fundamentación inherente a la propuesta puede contribuir a enriquecer cursos en situaciones similares. En efecto, existen investigaciones (Fernández y Pozzo, 2017; Pozzo y Theiner, 2017) que señalan el valor de experiencias virtuales de intercambio estudiantil para promover la competencia intercultural. La presentación se realiza por ejes consistentes en las distintas decisiones didácticas: duración, modalidad, contenidos, recursos, actividades y dinámica de la clase.

Encuadre institucional y duración

Durante diciembre de 2020, la autora de este artículo, en calidad de profesora visitante de la Universidad de Calabria, dictó el curso (seminario) Lenguaje e Intercultura en el Río de la Plata. Este comprendió cinco clases de dos horas cada una. Su breve duración requirió una pormenorizada planificación para su máximo aprovechamiento, tal como sucede con propuestas reducidas (Burgo, 2023). Como se anticipó, el curso fue impartido a estudiantes de las carreras de Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación de la Laurea Triennale y Magistrale de la Università della Calabria. Asistieron también algunos estudiantes de Administración de Empresas. Participaron el profesor organizador del curso, su colaboradora y otros docentes.

El seminario fue diseñado específicamente para la ocasión teniendo en cuenta el perfil universitario con orientación educativa del grupo de cursantes. Para tal efecto, fue concebido desde el enfoque comunicativo y como apoyo a una formación humanística, crítica e integral. Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, el curso se cimenta en varias corrientes. Por su filiación institucional, y en el marco universitario en el que se impartió, se encuadra en el español con fines académicos. No obstante, se incluyen algunos registros menos formales propios de los intercambios entre estudiantes, por lo que podría ser encuadrado más genéricamente en el español con fines específicos. Por su propósito informativo y formativo, se adscribe al enfoque integrado de contenido y lengua (Coyle et al., 2010). A partir de estas elecciones se pretendió proporcionar una formación lingüística con fuerte anclaje sociocultural (Goundareva y Ventoso, 2022; Marzin et al., 2023).

Acercas de la modalidad

Dadas las circunstancias epidemiológicas reinantes de ese momento (COVID-19), el curso fue dictado íntegramente de manera virtual a través de la plataforma utilizada por la universidad anfitriona. Más allá de esta circunstancia específica, el valor de las videollamadas para el intercambio cultural ya cuenta con evidencia a favor (Canto et al., 2013). Las clases fueron únicamente sincrónicas, sin el apoyo de alguna aula virtual, dado que su corta duración no ameritaba el uso de una. Vale decir que no se contó con foros ni chat ni otro tipo de herramientas facilitadoras de la enseñanza-aprendizaje a distancia. La necesidad de socializar los materiales de clases fue canalizada a través de su envío por correo electrónico y su alojamiento en un *drive* compartido.

Acerca de los contenidos

El curso se organizó en cinco unidades en torno a temas generales propuestos por la dictante (Cuadro 1). Estos temas tendieron al conocimiento de la realidad rioplatense por aproximaciones sucesivas para comprenderla en los ámbitos en los que se inserta.

Cuadro 1. Unidades y contenidos del curso

Título de unidad	Contenidos
1) El español rioplatense	Rasgos lingüísticos idiosincráticos del español rioplatense: el voseo; declinaciones verbales; el reemplazo del <i>vosotros</i> por <i>ustedes</i> ; el tratamiento formal: uso de <i>usted</i> ; el futuro perifrástico; el reemplazo del pretérito perfecto por el pretérito indefinido; cuestiones fonológicas (el seseo y el yeísmo).
2) “Del otro lado del charco”	El español en el mundo. El mundo hispanohablante. América Latina. La región del Río de la Plata.
3) “Argentina e Italia, un solo corazón”	La República Argentina. Las migraciones en un sentido y en otro. Préstamos lingüísticos y culturales.
4) La educación argentina	La educación en Argentina: la Ley 1 420 de Educación Común y la Ley de Educación Nacional no. 26 206. La educación superior argentina.
5) Un lugar en el fin del mundo	La ciudad de Rosario. La Universidad Nacional de Rosario. La Facultad de Humanidades y Artes.

Fuente: elaboración propia.

La primera unidad se propuso allanar posibles dificultades de comprensión oral que podrían tener lugar en las mismas clases. Esto se debe a que en la universidad anfitriona se enseña —como es frecuente en universidades europeas— el español peninsular. Si las clases no resultan comprensibles, todas las decisiones didácticas posteriores sucumben. En tal sentido se presentaron las principales características del español rioplatense, en su contrastiva con el español peninsular. Cabe aclarar que la presentación de las desinencias verbales que acarrea el voseo tuvo por objetivo sensibilizar auditivamente al estudiantado más que solo incorporarlo productivamente. Esta decisión se debió a dos razones: en primer lugar, por tratarse de un curso breve; en segundo lugar, porque el estudiantado puede continuar expresándose con el español peninsular y a la vez ser capaz de comprender el español rioplatense.

Una vez zanjadas las diferencias lingüísticas, la segunda unidad inicia un viaje geográfico progresivo, desde lo más general a lo más particular, que concluirá en la última unidad. El punto de partida consistió en apreciar planisferios en donde se podía ubicar regiones hispanohablantes. Los planisferios plantean una diversidad interesante: por un lado, en la web se encuentran disponibles planisferios, de distintas épocas, que testimonian las visiones acerca del mundo en distintos momentos de la historia de la humanidad y el conocimiento progresivo del tema. Por otra parte, las distintas proyecciones (más allá de que la de Mercator sea la más frecuente) permiten apreciar la relatividad en cuanto a tamaños, perspectivas y distancias, actitud que invita a revisar conocimientos cristalizados, el cual es uno de los objetivos de la perspectiva intercultural de la enseñanza de lenguas. Precisamente, la denominación de la unidad “Del otro lado del charco” se refiere a una expresión muy utilizada para aludir a ‘cruzar el océano Atlántico’. Este es el camino que han hecho (y aún siguen haciendo) los grupos migrantes hacia y desde Europa. La expresión resume el coraje de quienes se animan a cambiar de tierras en busca de un futuro mejor. Visto desde Europa, también refiere a aquellas tierras remotas desconocidas y hace alusión al título de la obra de 1870 *Una excursión a los indios Ranqueles*, de Lucio Victorio Mansilla. En cualquier caso, el criterio geográfico no es ajeno al tema de la lengua, dado que la denominación *español rioplatense* alude precisamente a que los límites de una determinada variedad lingüística no se definen tanto por países como por regiones geográficas. Vale decir que las pautas lingüísticas y culturales trasvasan fronteras políticas, se burlan de ellas y crean nuevos confines.

La tercera unidad se presenta con una frase adrede coloquial “Argentina e Italia, un solo corazón”. A través de ella, el viaje desde los planisferios aterriza en la República Argentina para centrarse en las migraciones desde y hacia Italia que se han dado a lo largo del tiempo y, con ellas, los préstamos lingüísticos y culturales.

La unidad 4 se refiere a la educación argentina y se abordó desde dos perspectivas: una, que podría denominarse “objetiva”, basada en datos fácticos materializados en las leyes que reglamentan el sistema educativo. Por otra parte, fue importante incluir una dimensión “subjetiva”, que contiene representaciones de la misma gente de Argentina acerca de la educación del país. Para ello se apeló a *Mitomanías de la educación argentina* (Grimson y Tenti Fanfani, 2014) —título provocador para un trabajo novedoso—, una obra que sistematiza de manera rigurosa

los decires de la comunidad argentina acerca de distintas facetas de la educación, con el respaldo de datos históricos.

La última unidad pretende abordar el plano local, valiéndose de las aproximaciones previas. Presenta las características institucionales de la universidad, facultad y escuela receptoras que justifican todo el curso.

En síntesis, a lo largo del curso se abordaron contenidos lingüísticos, geográficos, políticos, artísticos, culturales, educativos e históricos de manera panorámica e interconectadamente. La reflexión intercultural comprendió distintas realidades: Argentina-Italia, Argentina-España, Argentina-América Latina, Rosario-Argentina.

Los recursos de enseñanza

Mientras que tradicionalmente el manual de ELE marca el rumbo de las clases, en este curso se priorizó el temario propuesto. Además, los manuales de ELE en clave de español rioplatense son muy escasos si se los compara con los producidos en España (Pozzo, 2010). Dada la limitada variedad, es difícil encontrar materiales apropiados a la situación particular. En función de la característica única del curso, se elaboraron materiales didácticos específicos para la ocasión, partiendo de materiales auténticos (leyes educativas, folletos, etc.) y adaptándolos al nivel de lengua y a los requerimientos del curso. En efecto, los materiales auténticos cumplen un papel fundamental en la enseñanza de lenguas para tornarla verosímil (Gilmore, 2007), pero aun así es preciso realizar adaptaciones para el grupo destinatario. Ello no exime de incluir también materiales didácticos ya existentes, sean de autoría propia o ajena, tanto escritos como visuales, auditivos y audiovisuales.

Así, los temas fueron ilustrados en presentaciones con diapositivas proyectadas a lo largo de las clases, considerando el valor del apoyo visual en simultáneo con la oralidad (Gries y Brooke, 2010). Las ilustraciones consistieron, por orden cronológico, en guion de diálogo para escuchar y leer (grabado para la ocasión), cuadros comparativos, mapas, fotografías, gráficos, guion de canción e informe académico.

Por otra parte, se propuso el trabajo de interpretación de un documento auténtico, el Informe anual del Instituto Cervantes, sobre la situación del español en el mundo (Instituto Cervantes, 2020). La información demográfica proporcionada por este documento consiste principalmente en datos numéricos presentados en

tablas y gráficos. Su lectura e interpretación demandan habilidades avanzadas, incluso en lengua materna.

Para trabajar en el curso se eligió la canción *Latinoamérica*, del grupo portorriqueño Calle 13. Además de la emotiva melodía y la belleza visual del videoclip, la canción contiene imágenes y frases que son útiles alusiones a la situación regional. Sobre esta canción existen actividades sin autoría explícita en sitios web de enseñanza de ELE, que aluden a cuestiones léxicas y pintorescas y desaprovechan el carácter crítico del texto. Para superarlo, se seleccionaron fragmentos para comentar sobre la cultura latinoamericana (Anexo 1).

Como se dijo antes, la totalidad del material didáctico fue puesto a disposición del grupo de estudiantes mediante correo electrónico y compilado en una carpeta compartida. Asimismo, para cada unidad temática se asignó bibliografía complementaria.

ACTIVIDADES

En el marco del enfoque integrado de contenido y lengua, se propusieron actividades de comprensión lectora y auditiva, así como escritura de textos (tales como guion de entrevista o folleto informativo) con fines comunicativos en torno a los temas tratados.

Así, la actividad 1 de la unidad 1 se inicia con la audición de un diálogo *ad hoc*:

Es el primer día de clase en la Universidad de Rosario, Argentina. Tres estudiantes conversan antes de entrar a clase.

José: Hola, ¿cómo estás?

Manuel: Bien, gracias.

José: ¿Vos sos nuevo?

Manuel: Sí.

José: ¿No sos de Rosario?

Manuel: No, soy de España. Soy estudiante de intercambio.

José: Qué bueno, ¡bienvenido!

Manuel: ¡Gracias!

José: ¿Cómo te llamás?

Manuel: Manuel.

José: Mucho gusto, yo me llamo José. ¿De dónde venís?

Manuel: ¿Perdón?

José: ¿En qué ciudad vivís?

Manuel: En Madrid.

José: ¡Qué bueno! ¿Y vos?

Cecilia: Me llamo Cecilia, soy de un pueblo vecino.

José: Ah, ¡bienvenida también!

Cecilia: ¡Gracias!

José: ¿Qué van a hacer esta noche ustedes?

Manuel: Yo nada.

Cecilia: Yo tampoco.

José: ¿Vamos a tomar una cerveza?

Manuel: ¡Sí, con mucho gusto!

Cecilia: ¡Dale! Nunca fui a tomar cerveza en Rosario.

José: ¿Quieren venir en mi auto?

Cecilia: Bueno.

José: Miren, acá viene la profesora Pozzo. Los busco esta noche en la puerta de la Facultad, entonces.

Cecilia: Perfecto, contenta de conocerlos.

Manuel: Sí, realmente.

El texto del diálogo tiene diversas ventajas: en primer lugar, representa una escena típica del ámbito universitario, es decir, una charla informal en los pasillos a la espera de la clase. Además, quienes participan son, precisamente, estudiantes de distintos orígenes, incluyendo un pueblo vecino (algo habitual en la Universidad Nacional de Rosario, que actúa de polo de atracción) y una nación europea. Por otra parte, el texto logra contemplar en sus pocas líneas los principales rasgos que caracterizan al español rioplatense (Gassó, 2009; Real Academia Española, 2005a, 2005b; Rojas Blanco, 2003), según se presenta a continuación. Pero, antes de pasar a dicha reflexión, se invita al grupo de cursantes a reconstruir la situación y testear la comprensión a través de preguntas. De este modo se puede promover el desarrollo de la fluidez oral en situación de comunicación sincrónica mediada por videollamada con una hablante nativa (Spring et al., 2019). Las guías disparadoras fueron:

- ¿Cuántas personas hay?
- ¿Dónde están?
- ¿Son profesores, estudiantes, tienen otra relación?
- ¿Cuáles son sus nombres?
- ¿De dónde son?
- ¿Cómo es su variante del español?

Tras la verificación de la correspondiente comprensión auditiva, se procede a la lectura del diálogo, proyectado en la pantalla. Esta es una situación propicia para invitar al grupo a que participe voluntariamente en la lectura, actividad que corta el habitual magistrocentrismo. La invitación presenta el atractivo adicional de encarnar las distintas “formas de hablar” de los personajes originales. Esta propuesta de lectura, más la última pregunta acerca del español de los protagonistas,

conduce a la sistematización de los principales rasgos del español rioplatense en la siguiente lista trabajada junto con la docente:

1. Reemplazo del *tú* por *vos* (voseo).
2. Reemplazo del *vosotros* por *ustedes*.
3. Futuro con *ir* + infinitivo.
4. Reemplazo del pretérito perfecto compuesto por el pretérito perfecto simple.
5. Igual pronunciación: [z] y [c] = /s/ (seseo).
6. Igual pronunciación [ll] y [y] = /sh/ (yeísmo).
7. Diferencias léxicas con el español de España: *acá* en lugar de *aquí*, etcétera.

Es momento entonces de volver al texto del diálogo e ir identificando allí los distintos rasgos. Con el objeto de promover la participación en clase, el estudiante fue invitado a expresarse en un torbellino de ideas, buscando grupalmente ejemplos en el diálogo para cada inciso de la lista anterior. Así, el texto se pinta de diferentes colores para identificar cada fenómeno:

José: Hola, ¿cómo estás?

Manuel: Bien, gracias.

José: ¿Vos sos nuevo?

Manuel: Sí.

José: ¿No sos de Rosario?

Manuel: No, soy de España. Soy estudiante de intercambio.

José: ¡Qué bueno, bienvenido!

Manuel: ¡Gracias!

José: ¿Cómo te llamás?

Manuel: Manuel.

- José: Mucho gusto, yo me llamo José. ¿De dónde venís?
- Manuel: ¿Perdón?
- José: ¿En qué ciudad vivís?
- Manuel: En Madrid.
- José: ¿Y vos?
- Cecilia: Me llamo Cecilia, soy de un pueblo vecino.
- José: Ah, ¡bienvenida también!
- Cecilia: ¡Gracias!
- José: ¿Qué van a hacer esta noche ustedes?
- Manuel: Yo nada.
- Cecilia: Yo tampoco.
- José: ¿Vamos a tomar una cerveza?
- Manuel: ¡Sí, con mucho gusto!
- Cecilia: ¡Dale! Nunca fui a tomar cerveza en Rosario.
- José: ¿Quieren venir en mi auto?
- Cecilia: Bueno.
- José: Miren, acá viene la profesora Pozzo. Los busco esta noche en la puerta de la Facultad, entonces.
- Cecilia: Perfecto, contenta de conocerlos.
- Manuel: Sí, realmente.

Lo mismo sucede con la compilación de rasgos:

- 1) Reemplazo del *tú* por *vos* (voseo).

- 2) Reemplazo del *vosotros* por *ustedes*.
- 3) Futuro con *ir* + infinitivo.
- 4) Reemplazo del pretérito perfecto compuesto por el pretérito perfecto simple.
- 5) Igual pronunciación: [z] y [c] = /s/ (seseo).
- 6) Igual pronunciación: [ll] y [y] = /sh/ (yeísmo).
- 7) Diferencias léxicas con el español de España: *acá* en lugar de *aquí*, etcétera.

Una vez realizado este trabajo inductivo se procede a la operación de análisis, entendido como el desglose del todo en las partes. Para ello, la docente sistematizó los contenidos a través de tablas de elaboración propia (Anexo 2).

En síntesis, la presentación paulatina de los cuadros, mediada por el intercambio con el grupo de cursantes, garantiza la atención y comprensión del estudiantado.

La dinámica de la clase

La dinámica de la clase fue completamente dialógica y enteramente en español por parte de la docente. Las intervenciones del grupo de estudiantes permitieron testear la comprensión y ajustar las participaciones a lo largo del curso. En todo momento, y considerando las carreras de origen del alumnado, se explicitaron los criterios pedagógicos de la elección de temas y recursos, vale decir, cuestiones tales como el orden de presentación de los contenidos, los criterios de las actividades, etcétera.

Perfil de los participantes y su grado de satisfacción respecto del curso

Se trabajó con un grupo de estudiantes femeninas de entre 20 y 27 años, de nacionalidad italiana y de un conocimiento intermedio de la lengua española.

Con la finalidad de tomar decisiones ajustadas al grupo, se recolectó información acerca de las cursantes al inicio y al final del seminario. Para ello se implementaron cuestionarios virtuales autoadministrados, es decir, que respondían por sí solas (Pozzo et al., 2018).

El primer día se implementó un cuestionario inicial (Anexo 3) para recolectar datos personales de las cursantes, lo cual permitió establecer perfiles y asegurar

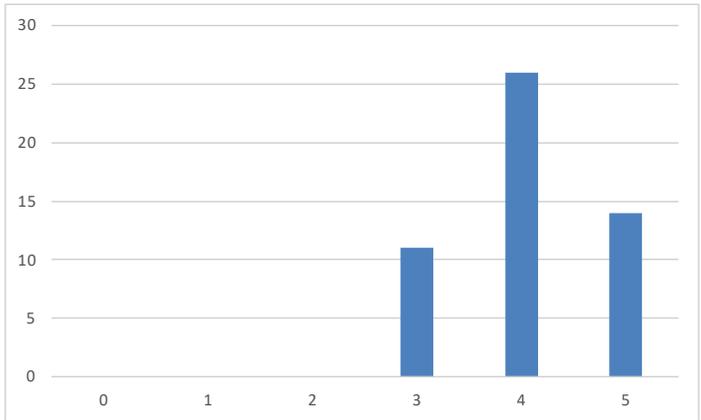
la trazabilidad de las respondientes. Asimismo, el instrumento permite recabar la autopercepción del propio dominio del español, el motivo por el cual lo estudian y los conocimientos sobre el español rioplatense. Los resultados sirvieron principalmente para ajustar el diseño del curso a dichas características.

Al final de la implementación del curso se administró un cuestionario virtual anónimo de evaluación del seminario en cuanto a distintas dimensiones (Anexo 4). Para cada una, se proporcionó una escala Likert de 5 valores desde *nada* hasta *todo/mucho*.

En total se recolectaron 51 encuestas de jóvenes de entre 20 y 27 años (a excepción de una de 43). Se trata de estudiantes de Unical de Ciencias de la Educación (Laurea Triennale) y de Ciencias Pedagógicas (Laurea Magistrale), casi en su totalidad femeninas (49 de 51) y de origen italiano. En los resultados predominaron las respuestas de mayor aceptación (3 a 5) y no hubo respuestas en los valores más bajos (0 y 1). Así, la respuesta acerca de cuánto pudieron comprender a la profesora (pregunta 1) obtuvo un puntaje muy alto en el penúltimo valor (Gráfica 1), al igual que la segunda acerca de la autopercepción sobre el propio aprendizaje (Gráfica 2) y la que pondera el aporte del curso a su formación universitaria (Gráfica 4). En las gráficas de estas tres preguntas (1, 2 y 4), el eje vertical alude a la cantidad de estudiantes que respondieron, mientras que el eje horizontal, a la respuesta elegida. Como se dijo previamente, podían elegir entre una escala de 0 a 5, donde 0 era ‘nada’ y 5 ‘todo’. Las preguntas de las gráficas corresponden al cuestionario final.

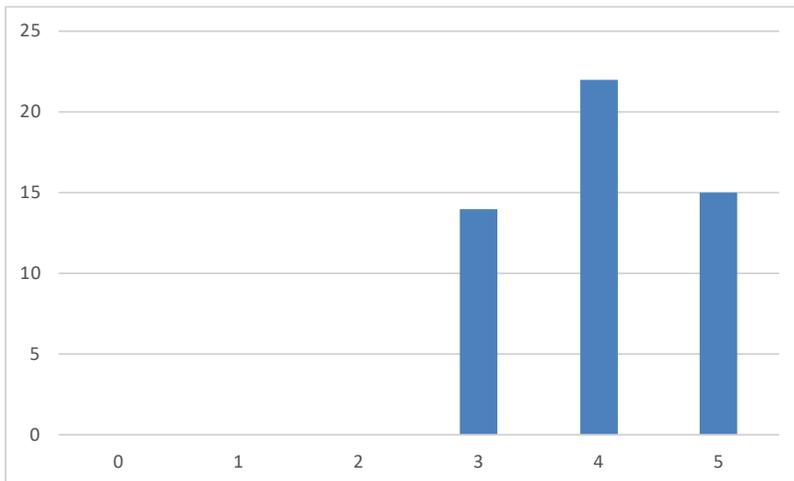
La pregunta sobre el interés por los temas dados obtuvo incluso un mayor puntaje, como puede verse en la Gráfica 3.

Gráfica 1. ¿Cuánto has podido entender a la profesora argentina?



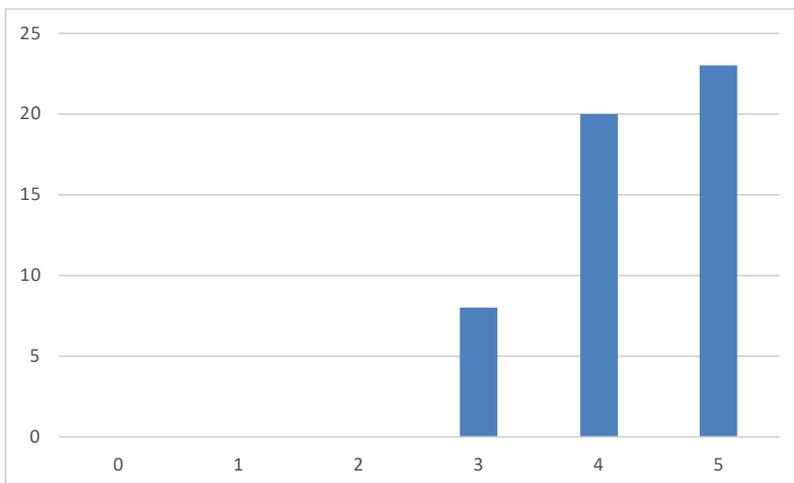
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. ¿Cuánto piensas que has aprendido en el seminario?



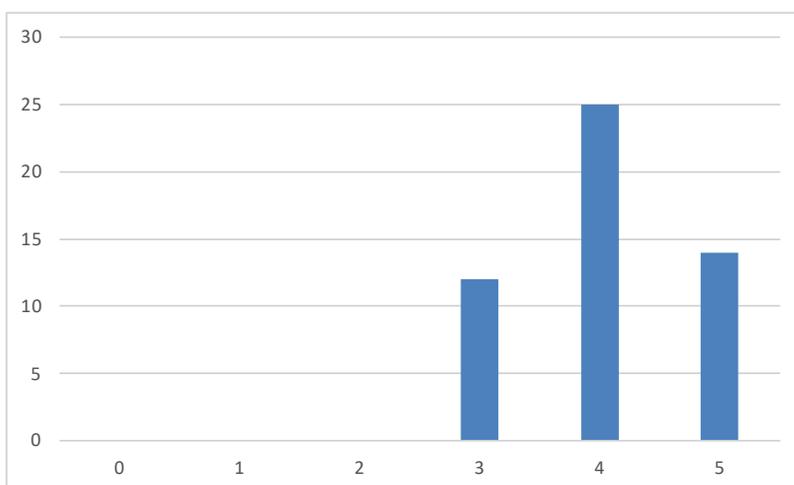
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. ¿Cuánto te han interesado los temas?



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. ¿Cuánto piensas que el seminario va a contribuir a tu formación universitaria?



Fuente: elaboración propia.

El segundo bloque de preguntas (5a a 5f) apunta a recabar la opinión sobre cada uno de los recursos utilizados en clase (Anexo 4). Aquí también se registran altos puntajes en los tres valores superiores (valores 3 a 5 de la escala Likert), lo que indica una gran satisfacción sobre los recursos y actividades de las clases. Los recursos que obtienen el máximo de respuestas en el puntaje más alto (5) son las diapositivas y el audio (diálogo) —ambos con 20 del total de 51— y los artículos —con 17 respuestas—. Finalmente, las dos últimas preguntas cerradas se referían a proyecciones futuras del curso en cuanto al interés despertado en Argentina y/o Latinoamérica y el interés por participar en un intercambio presencial con este país. El interés por la región obtuvo casi la totalidad de respuestas en los dos valores más altos (4 y 5): 27 respuestas de 51. Por su parte, el interés por el intercambio arrojó igual cantidad de respuestas con valor 4 y 5 (20 y 20, respectivamente, de 51 respuestas).

Todas las respuestas fueron puestas a disposición del estudiantado por medio del aula virtual.

DISCUSIÓN

En este reporte de experiencia docente se han presentado elementos que formaron parte de un curso diseñado para que los grupos de estudiantes cuenten con conocimientos lingüísticos y culturales contextualizados acerca de la educación

en Argentina desde una perspectiva reflexiva, con base en el enfoque comunicativo. A partir de dicha aproximación, el estudiantado se encuentra en condiciones de participar activamente en un curso en telecolaboración con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Además de los contenidos procedimentales (comprender, reflexionar, sistematizar información, etc.), el curso proporciona los conocimientos necesarios para familiarizarse con el contexto de la universidad argentina en la cual se insertarán para desarrollar la doble titulación ofrecida por las universidades de Rosario y Calabria. Vale decir que, además de la última unidad, enfocada en la Universidad de Rosario, las unidades previas contribuyen a presentar el contexto geográfico y social en el cual esta se encuentra emplazada. Dichas cualidades se desprenden de los fundamentos del diseño del curso y así fueron expresadas por el grupo de cursantes en el cuestionario final. Considerando que enseñar no es garantía de aprender, futuros estudios deberían relevar el grado en que los resultados del curso satisfacen las necesidades para transitar exitosamente una doble titulación internacional. Es evidente que un curso de 10 horas no puede preparar para todas las demandas que genera una experiencia de internacionalización. Se trata, en todo caso, de establecer qué se puede abordar, qué resulta efectivo y los medios (actividades y recursos) para lograrlo. Para ello son necesarias decisiones didácticas situadas, como las que aquí se presentan, que puedan también proyectarse a otras realidades. Aquí radica el sentido de este reporte.

CONCLUSIONES

La cooperación académica internacional constituye una herramienta valiosa para el acercamiento entre los pueblos. No obstante, su materialización excede la firma de convenios y reclama acciones concretas. La educación ofrece un ámbito privilegiado para desplegar estas acciones, y la lengua constituye el canal más genuino para vehiculizar dicho acercamiento. En tal sentido, las clases de lenguas extranjeras tienen por objetivo acercar cultural y lingüísticamente a las comunidades estudiantiles involucradas en la experiencia —en este caso, el estudiantado de la Laurea Triennale y Magistrale de la carrera en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Calabria— a la realidad argentina. Se asume que los aprendizajes no son exclusivamente de orden conceptual, sino que involucran aspectos emocionales y afectivos igualmente valiosos. En tal sentido, coincidimos con Ainciburu et al. (2023) en dar cabida a esta dimensión en la enseñanza de ELE a personas adultas. Es así como el cuestionario final del curso aquí reportado no se asumió como una encuesta de satisfacción al estilo empresarial, sino como la posibilidad de expre-

sar el plano emocional de la cursada. Asimismo, un curso de estas características actúa como estrategia de afianzamiento de los vínculos interinstitucionales. Solo de esta manera la internacionalización dejará de ser un mero maquillaje conceptual para pasar a ser un cambio de paradigma (Beneitone, 2014). A nivel personal, esta clase de cursos contribuye a la promoción de la competencia intercultural, imprescindible para la mutua comprensión en un mundo globalizado como el actual. Sin embargo, solo en la medida en que se conozca la cultura de las otras personas será posible entablar interrelaciones productivas. Así, nos adherimos a los esfuerzos de docentes que se esmeran por crear materiales didácticos con contenidos culturales contextualizados en la enseñanza de ELE (cfr. Marzin et al., 2023). Aunque trabajosos y poco reconocidos, estos materiales tienen un impacto fundamental en el aprendizaje de los grupos de estudiantes y en sus modos de inmersión en el mundo hispanohablante. Y, en cuanto a lo propio del español, es primordial la difusión de las variedades lingüísticas con vistas a instalar la idea de una norma pluricéntrica (Lebsanft et al., 2012). Solo de esta manera la enseñanza de la lengua a población alóglota contribuirá a construir un mundo conocedor de las diferencias y más respetuoso de ellas.

Bibliografía

- Ainciburu, M. C. y Martín Leralta, S. (2023). 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. *Decires*, 30(24), 9-28. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.358>
- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En G. Tangelson (Comp.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pp. 29-38). Ediciones de la Universidad de Lanus. http://erasmus-plusriesal.org/sites/default/files/16_desde-el-sur-miradas-sobre-la-internacionalizacion.pdf
- Benvenuto, M. F. (2021). Memoria e identidad de un puente entre dos mundos: Convenio de doble titulación entre Rosario y Calabria. En M. I. Pozzo (Ed.), *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* (pp. 92-114). Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>
- Burgo, C. (2023). Oportunidades de aprendizaje lingüístico y cultural para estudiantes de español como LE en programas de estudios de corta duración en el extranjero. *Decires*, 24 (30), 29-46. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.359>

- Canto, S., Jauregi, K., y van den Bergh, H. (2013). Integrating Cross-Cultural Interaction through Video-Communication and Virtual Worlds in Foreign Language Teaching Programs: Is There an Added Value?. *Recall*, 25(1), 105-121.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsch, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Fernández, S. S. y Pozzo, M. I. (2017). Intercultural Competence in Synchronous Communication between Native and non-Native Speakers of Spanish. *Language Learning in Higher Education*, (7)1, 109-135. <https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2017.7.issue-1/cercles-2017-0003/cercles-2017-0003.xml>
- Gassó M. J. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. V *Encuentro brasileño de profesores de español*. Instituto Cervantes Belo Horizonte. Suplementos Marcoele, (9), 1-26. <https://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Goundareva, I., y Ventoso Mora, M. J. (2021). Propuesta didáctica del programa integral de español y cultura. *Decires*, 22(26), 55-72. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.22.26.306>
- Gries, L. y Brooke, C. (2010). An Inconvenient Tool: Rethinking the Role of Slideware in the Writing Classroom. *Composition Studies*, 38(1), 9-26.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación en Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI. <http://www.isp1ml.edu.ar/formularios/Mitomanias%20de%20la%20Educacion%20Argentina.pdf>
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (Eds.). (2012). *El español, ¿desde las variedades a la norma pluricéntrica?* Iberoamericana.
- Marzin, E. A., Zimányi, K. y Houde, P. M. A. (2023). Hecho en México: Reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural. *Decires*, 24(30), 47-70. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.360>
- Pozzo, M. I. (Coord.). (2010). *Fichas en celeste y blanco* (Vol. I [docente], vol. II [estudiante] y vol. III [gramática]). UNR Editora. <http://celerosario.weebly.com>.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 8(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e046>.
- Pozzo, M. I. y Theiner, I. (2017). Competencia comunicativa intercultural y enfoque integrador de historia y lengua. Un proyecto en educación superior. En M.

- Baduy, A. M. Bogliotti, M. M. Ledesma y A. C. Pérez (Eds.), *Lenguas y Culturas: desafíos actuales de la diversidad y de la integración* (Vol. VI: Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas: lingüística contrastiva y traducción, pp. 147-161). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5574/JELENS%202015%20Volumen%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Real Academia Española (2005a). Modelos de conjugación verbal. En *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/ayuda/modelos-de-conjugacion-verbal>
- Real Academia Española (2005b). Voseo. En *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/voseo>
- Rojas Blanco, L. (2003). A propósito del voseo: su historia, su morfología y su situación en Costa Rica. *Revista Educación*, 27(2), 143-163. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/7985/voseo_lrojas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Spring, R., Kato, F., y Mori, C. (2019). Factors Associated with Improvement in Oral Fluency When Using Video-Synchronous Mediated Communication with Native Speakers. *Foreign Language Annals*, 52(1), 87-100.

ANEXO 1. SELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE LA CANCIÓN *LATINOAMÉRICA*

1.2. “Soy toda la sobra de lo que se robaron”. Recurso audiovisual: Calle 13. (2010). Latinoamérica. https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8&ab_channel=el-vecindariocalle13

1.6. “Mano de obra campesina para tu consumo”

1.8. “Soy el amor en los tiempos del cólera”

2.6 “Soy la fotografía de un desaparecido”

2.12 “La espina dorsal del planeta es mi cordillera”.

Las numeraciones aluden a la ubicación de cada fragmento en la totalidad del texto de la canción. Los dos primeros se refieren a relaciones geopolíticas: el 1.2 se refiere al saqueo que tuvo lugar, especialmente durante la Conquista, en el continente americano. No obstante, puede aplicarse a otras situaciones de sometimiento, incluso en otras regiones, como el continente africano. En cambio, 1.6 puede disparar reflexiones en cuanto a la organización económica mundial y las desigualdades que se generan entre los países productores de materias primas y los industrializados, que perpetúan relaciones de asimetría social. Con respecto a 1.8, destaca la importancia de la novela de Gabriel García Márquez, publicada en 1985, la cual constituye un referente cultural central en el mundo hispanohablante. El fragmento 2.6 introduce una situación más específica referida a la desaparición forzada de personas que tuvo lugar durante las últimas dictaduras latinoamericanas (en Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, entre otras) a través del Plan Cóndor (que también es mencionado en la canción), llevado a cabo por Estados Unidos. A su vez, “la fotografía” remite no solo a la desaparición en sí, sino también a las manifestaciones sociales de protestas ante estos hechos. Como se ve, la selección de fragmentos de esta canción contiene un comprometido sentido político que propone una reflexión profunda contra los estereotipos esencialistas de “países pobres” y “países ricos”. Finalmente, 2.12 introduce un dato geográfico que imprime una fisonomía peculiar a Hispanoamérica. La alusión a la cordillera como “espina dorsal” introduce una metáfora que suma vocabulario de otros campos temáticos y promueve referentes visuales para el aprendizaje de ELE.

**ANEXO 2. CUADROS DE SISTEMATIZACIÓN DE CONTENIDOS
PROPORCIONADOS POR LA DOCENTE**

I. Reemplazo de tú por vos y vosotros por ustedes. Conjugaciones verbales:

Cuadro 2. Presente verbo *ser*

España	Argentina
Tú eres	Vos sos
Vosotros sois	Ustedes son

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Presente del verbo *querer*

España	Argentina
Tú quieres	Vos querés
Vosotros queréis	Ustedes quieren

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. Presente del verbo *ir*

España	Argentina
Tú vas	Vos vas
Vosotros vais	Ustedes van

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 5. Presente de verbos regulares

España	Argentina
Tú hablas/bebes/partes	Vos hablás/bebés/partís
Vosotros habláis/bebéis/partís	Ustedes hablan/beben/parten

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6. Imperativo del verbo *mirar*

España	Argentina
Mira (tú)	Mirá (vos)
Mirad (vosotros)	Miren (ustedes)

Fuente: elaboración propia.

II. Reemplazo del *vosotros* por *ustedes*

Cuadro 7. Los pronombres reflexivos

España	Argentina
Tú: te	Vos: te
Vosotros: os	Ustedes: las/los

Fuente: elaboración propia.

III. Futuro con *ir* + infinitivo

Cuadro 8. Conjugación del futuro perifrástico

Pronombre sujeto	Verbo <i>ir</i> conjugado	a + infinitivo
Yo	voy	
Vos	vas	
Usted Él/Ella	va	
Nosotros	vamos	
Ustedes Ellos	van	

Fuente: elaboración propia.

IV. Reemplazo del pretérito perfecto compuesto por el pretérito perfecto simple

Cuadro 9. Usos del pasado en España y Argentina

España	Argentina
<i>Pretérito perfecto simple:</i> Yo fui	<i>Pretérito perfecto simple:</i> Yo fui
<i>Pretérito perfecto compuesto:</i> Yo he ido	

Fuente: elaboración propia.

V. Igual pronunciación: [z] y [c] = /s/ (seseo)

- saber - seguro - soledad
- zapato - zeta - zona -zurdo
- Cecilia - César - cerveza - cima - cinturón
- casa - cosa - cuna

VI. Igual pronunciación: [ll] y [y] = /sh/ (yeísmo)

- yo - yendo - yunga
- llamarse - llueve - lluvia - llave - llorar

VII. Diferencias léxicas con el español de España

Cuadro 10. Cuadro cotejo formas lexicales españolas y argentinas

España	Argentina
aquí	acá
allí	allá

Fuente: elaboración propia.

La idea de que la última fila esté vacía apunta a que se complete a partir de los aportes orales del grupo de cursantes. Al tratarse de un archivo editable, la docente puede completarlo con dichos aportes.

ANEXO 3. CUESTIONARIO INICIAL

Presentación personal				
Nombre y apellido				
Correo electrónico				
Edad				
Sexo				
Nacionalidad				
Carrera universitaria				
Tu dominio de español	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Lectura				

Escritura				
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Estudio español porque...				
El español de Argentina				
¿Qué sabes del español de Argentina?				
¿Qué diferencias tiene el español de Argentina con el de España?				
Sobre el curso				
¿Por qué te anotaste en este curso?				
¿Qué esperarás de él?				

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4. CUESTIONARIO FINAL

Presentación personal	
Edad	
Sexo	
Nacionalidad	
Rol en Unical	

Carrera universitaria en curso						
Nivel de estudio en curso						
Acerca del curso	0 (nada)	1	2	3	4	5 (todo)
1. ¿Cuánto has podido entender a la profesora argentina?						
2. ¿Cuánto piensas que has aprendido en el seminario?						
3. ¿Cuánto te han interesado los temas?						
4. ¿Cuánto piensas que el seminario va a contribuir a tu formación universitaria?						
5. ¿Cuánto te han servido los siguientes recursos de enseñanza?						

5a. Audio (diálogo inicial)						
5b. Presentaciones en diapositivas						
5c. Video canción						
5d. Fotos (charco, paisajes)						
5e. Mapas						
5f. Textos auténticos (Informe del Instituto Cervantes)						
6. ¿Cuánto te ha despertado el interés en Argentina y/o Latinoamérica?						
7. ¿Cuánto te interesaría participar en un intercambio presencial con Argentina?						
8. Comentario general sobre el seminario						

Fuente: elaboración propia.

¿Cómo aprenden las personas adultas mayores? Experiencias en los cursos de cultura mexicana

How Do Seniors Learn? Experiences in Mexican Culture Courses

Argelia Ramírez Ramírez

Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana

ramirez.argelia@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0217-5341

Resumen: Se presenta un acercamiento cualitativo sobre el aprendizaje de las personas adultas mayores en los cursos virtuales de cultura e historia mexicana impartidos por la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana. Entre los resultados obtenidos se identificó que el estilo de aprendizaje de estos grupos es reflexivo y teórico, como lo han demostrado otros estudios (Cisterna y Díaz, 2022; Dalinger y González, 2022). La profesora de los cursos analizados ha debido adaptar sus estrategias didácticas tanto para una enseñanza virtual como para un grupo de estudiantes de personas mayores, que son mayoría.

Así, surge un campo de estudio en el que es posible plantear futuras líneas de investigación cuyo aporte consistiría en conocer cómo son los estilos de aprendizaje de las personas adultas mayores en el modelo virtual; el impacto afectivo-didáctico del rango de edad; las necesidades de esta población o las repercusiones didácticas, sociales o culturales de la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí deriva la importancia y aporte de esta primera aproximación sobre este grupo de estudiantes en la Universidad Veracruzana, ya que los estudios al respecto son escasos tanto en el ámbito nacional como latinoamericano (Cisterna y Díaz, 2022; Navarrete et al., 2022).

Palabras clave: educación virtual; estudiantes; personas adultas mayores; cultura mexicana.

Abstract: A qualitative approach is presented on the learning of older adults in the virtual courses of Mexican culture and history taught by the School for For-

ign Students of the Universidad Veracruzana. Among the results obtained, it was identified that the learning style of these groups is reflective and theoretical, as other studies have shown (Cisterna and Díaz, 2022; Dalinger and Gonzalez, 2022). The teacher of the courses analyzed has had to adapt her didactic strategies both for virtual teaching and for the group of older students, who are in the majority.

A field of study thus emerges, in which it is possible to propose future lines of research whose contribution would consist in knowing the learning styles of older adults in the virtual model; the affective-didactic impact of the age range; the needs of this population and the didactic, social or cultural repercussions of the integration of technological tools in the teaching-learning processes. Hence the importance and contribution of this first approach to this group of students at the Universidad Veracruzana, since studies on this subject are scarce both in the national and Latin American context (Cisterna and Díaz, 2022; Navarrete et al., 2022).

Keywords: virtual education; students; older adults; Mexican culture.

INTRODUCCIÓN

El presente reporte de experiencia docente se sitúa en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (EEE-UV), en la cual se imparten cursos sobre cultura mexicana, en particular aspectos generales de historia prehispánica, colonial y contemporánea. Este reporte se enmarca en dos circunstancias inéditas: la integración de la modalidad virtual de los cursos y el rango etario de los grupos de estudiantes: tercera edad o personas adultas mayores,¹ principalmente.

La pregunta central que se hace en este reporte es: ¿cómo aprenden las personas adultas mayores en los cursos de cultura e historia mexicana de la EEE-UV? Este cuestionamiento se lleva a cabo dentro de un marco metodológico exploratorio y descriptivo. El objetivo principal, que se deriva de esta interrogante, consiste en llevar a cabo un acercamiento sobre el aprendizaje de esta comunidad en los cursos virtuales de cultura e historia mexicana. Por otra parte, esta misma pregunta

1 Este grupo se refiere a personas mayores de 60 años de edad, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2015), que se caracterizan porque son “responsables de su propia formación [...] muestran una posición de autocontrol y automotivación para dirigirse hacia la solución de problemas, se cuestionan su formación, así como su entorno” (Azofeifa-Bolaños, 2016, p. 13), y se distinguen por su estilo de aprendizaje reflexivo y teórico (Cisterna y Díaz, 2022).

podría conducir a futuras investigaciones sustentadas en datos empíricos y con un marco metodológico cualitativo.

En el caso de la modalidad educativa virtual o a distancia, impulsada por la pandemia, desde 2020, en la EEE-UV, se modificaron las clases y pasaron de la modalidad presencial a la virtual. Por esta razón, los grupos de estudiantes tuvieron que hacer uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aunque con cierta resistencia, porque siempre manifestaron que preferían los cursos presenciales; aun así, de acuerdo con lo observado, se lograron los objetivos de cada programa y se cumplieron los rasgos que para Parra (2008) son necesarios en el logro de una experiencia de estudio virtual exitosa: la automotivación, la auto-disciplina y la autonomía frente al aprendizaje. Esto llevó a que los materiales didácticos se adaptaran a esta modalidad y al estilo de aprendizaje de las personas adultas mayores (Cisterna y Díaz, 2022), es decir, se tuvo que digitalizar lo que se utilizaba de manera impresa, como mapas y actividades didácticas; y a las presentaciones con diapositivas se les agregaron más imágenes, así como videos cortos tanto en inglés como en español.

Otro cambio sustancial fue el público al que se dirigen los cursos, ya que anteriormente los grupos de estudiantes eran en su mayoría jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, mientras que ahora se atiende principalmente a personas mayores. Dicho cambio en el perfil de la población se debió a un fuerte descenso en la llegada de jóvenes estudiantes del extranjero por dos cuestiones: una, porque durante el periodo del 2010 al 2018 prevaleció una situación de violencia e inseguridad crítica en todo el estado de Veracruz (Andrade, 2018), lo que impactó en gran medida a la EEE-UV, pues las universidades visitantes tomaron la decisión de llevar a sus estudiantes a otros países o estados a tomar clases de español y cultura latinoamericana o mexicana. Otro factor fue el cambio de administración, lo que afectó el intercambio de estudiantes del extranjero.

Por estas razones, la escuela, además de atender a estudiantes del extranjero, como lo hacía desde sus inicios, decidió permitir la entrada a un mayor número de estudiantes nacionales. Esto ha implicado que la enseñanza sea distinta, porque las clases se deben adaptar tanto a personas extranjeras como mexicanas de un perfil etario distinto al que originalmente se tenía.

Desde 2021 hasta el presente, quienes estudian los cursos de cultura son principalmente personas mayores y se ha detectado que una de sus características distintivas es el aprendizaje reflexivo y teórico, ya que son muy participativas, curiosas y críticas en comparación con estudiantes más jóvenes (Cisterna y Díaz, 2022; Dalinger y González, 2022; Parra, 2008; Rodríguez, 2011).

LAS PERSONAS MAYORES FRENTE A LAS TIC

De acuerdo con Navarrete et al. (2022) y Cisterna y Díaz (2022), hay muy pocas investigaciones en el país y en Latinoamérica sobre el tema, por lo que la bibliografía es escasa. De ahí la importancia de esta primera aproximación, que será pionera en la Universidad Veracruzana (UV) respecto al estilo de aprendizaje de las personas mayores que toman cursos extracurriculares en la EEE-UV.

Muñoz (2002) y Sevilla et al. (2015) mencionan que el uso de las TIC por las personas adultas mayores tiene un impacto positivo en su vida diaria, ya que viven un proceso de envejecimiento activo, entendiendo este como:

tratar de ampliar la esperanza de vida en salud y la calidad de vida para todas las personas a medida que envejecen, el término activo hace referencia a la participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas. (Sevilla et al., 2015, p. 1)

Así, estos grupos se sienten incluidos al relacionarse con otras personas o bien asimilar nuevos conocimientos mediante cursos virtuales. De este modo se evita su aislamiento y la depresión que puede afectar su salud mental (Navarrete et al., 2022), ya que a veces no se sienten parte de la sociedad. Muñoz (2002) menciona que

los mayores no quieren quedarse atrás en la sociedad que observan, sino que, aunque con algunos temores, quieren enfrentarse a nuevos retos, quizás no ya tanto por las posibilidades que estas tecnologías puedan ofrecerles, sino por el pavor a quedar marginados en una sociedad que se les “escapa”. (p. 8)

Es necesario reconocerles dicha aspiración, porque no se quedan expectantes ante estos medios, sino que se atreven a enfrentarlos y dominarlos en algunos aspectos. Lograr este objetivo implica manejar ciertos saberes digitales (Ramírez y Casillas, 2021) que les permitan manejar dispositivos como celulares, tabletas o computadoras, las cuales utilizan para cuestiones básicas, como buscar información, respaldar archivos, socializar o tomar cursos en línea, es decir, los utilizan para cuestiones muy específicas de acuerdo con sus intereses. De esta forma, evitan que se ensanche una brecha digital generacional, que consiste en “las diferencias entre los distintos grupos sociales a la hora de utilizar las TIC, teniendo en cuenta los distintos niveles de alfabetización, además de la capacidad

tecnológica” (Sevilla et al., 2015, p. 3). Evitar esta brecha facilita continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida.

ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS MAYORES

Se entiende como estilo de aprendizaje “la forma en que comprendemos, analizamos, recordamos y procesamos [...] información para construir nuestro propio aprendizaje” (Cisterna y Díaz, 2022, p. 182). Las personas mayores poseen su propia forma de aprender a través de actividades semiformales como talleres, conferencias o cursos extracurriculares, es decir, sin limitarse a adquirir conocimientos de manera formal, sino mediante la actualización por su propia cuenta (Muñoz, 2002; Navarrete et al., 2022).

De acuerdo con Cisterna y Díaz (2022), estos grupos de estudiantes utilizan diferentes estrategias para lograr un mayor aprendizaje, como:

recopilar, interpretar, organizar y procesar la nueva información que les llega. Algunos se focalizan en los detalles, mientras que hay otros que aprenden leyendo o desarrollando actividades lúdicas. Ejerce gran influencia en sus estilos de aprendizaje las circunstancias de la vida que les ha tocado vivir, los distintos contextos y los tiempos de aprendizaje, de manera que a medida que avanzan en sus procesos de aprendizaje, son capaces de ir descubriendo la mejor forma de aprender. (p. 184)

Para lograr un aprendizaje significativo, el profesorado debe adaptar su método de enseñanza a este grupo de estudiantes, considerando sus intereses y sus propios procesos de adquisición del conocimiento, por lo que será necesario conocer cuál es el estilo de aprendizaje de las personas mayores. De acuerdo con Honey y Mumford (1986, como se cita en Dalinger y González, 2022), existen cuatro tipos de aprendizaje, que son el estilo activo (vivir la experiencia), el reflexivo (observar, reflexionar), el teórico (conceptual) y el pragmático (aplicación).

Las personas mayores, según Pinilla et al. (2021) “llevan [...] un descenso gradual de las funciones físicas y cognitivas... [lo que les dificulta] adaptarse ante estímulos estresantes internos/externos” (p. 490), por lo que su enseñanza se desarrolla de manera paulatina, siendo su aprendizaje reflexivo y teórico, a diferencia del de la gente más joven, que se inclina por ser activa y pragmática (Cisterna y Díaz, 2022).

Retomando estos estilos de aprendizaje en la era digital, el profesorado se enfrenta al reto de adaptar sus materiales didácticos tanto para la enseñanza de

manera virtual como para este nuevo grupo de estudiantes, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo. Para ello deben considerar los conocimientos previos con los que cuentan porque, en muchos casos, ya tienen experiencias personales, académicas y profesionales que influyen en la dinámica de las clases y en las relaciones con otros docentes en beneficio de la clase.

En las experiencias académicas que se presentan a continuación, se muestra cómo se ha trabajado con este grupo de estudiantes en cuatro cursos extracurriculares que tienen como ejes la historia y la cultura mexicana.

METODOLOGÍA

Debido a que es un primer acercamiento cualitativo, esto es, exploratorio y descriptivo, se relatan las experiencias docentes en cuatro cursos de cultura en la EEE-UV llamados *Mexican Culture and Civilizations*, Cultura y Civilización Mexicanas, Civilizaciones Prehispánicas y Temas Selectos de Cultura Mexicana.

Respecto al grupo de estudiantes, durante los últimos tres cursos han participado tanto personas mexicanas como extranjeras, en su mayoría de la tercera edad y jubiladas. Debido a este cambio, quienes comenzaron a interesarse en los cursos de cultura mexicana fueron personas mayores extranjeras de origen estadounidense, canadiense, francés e indio, y el grupo de estudiantes más jóvenes que se ha integrado ha estado conformado por un iraní, un nigeriano, un estadounidense y tres mexicanas.

Puesto que solo hay una profesora encargada de impartir los cursos de cultura en la EEE-UV, en el mismo grupo convergen tanto las personas mayores como las jóvenes. Esto ha generado una dinámica en la que se puede observar los diferentes estilos de aprendizaje orientado a las clases virtuales.

EXPERIENCIAS DE PERSONAS ADULTAS MAYORES EN CURSOS VIRTUALES SOBRE HISTORIA Y CULTURA MEXICANA

Mexican Culture and Civilizations

En el curso Cultura y Civilizaciones Mexicanas, impartido en inglés, solo hubo tres estudiantes del extranjero: una canadiense que vivía en México, un iraní que vivía en Nueva York y un nigeriano que vivía en Filipinas. Para el curso se hizo una revisión general sobre algunas culturas prehispánicas, como la olmeca, la teoti-

huacana, la totonaca, la tolteca, la maya y la azteca; sobre la Conquista de México; la etapa colonial (en la que se hizo una revisión de aspectos sociales, económicos, políticos y culturales); la Independencia; y, por último, se trataron eventos del México contemporáneo que les interesaban, como la represión del 2 de octubre y el movimiento zapatista. Las fuentes que se usaron fueron Durand y Silva (2014); Escalante et al., (2008); Florescano (2005); González (1995); artículos periodísticos de *La Jornada* y de la revista *Proceso*. Para el caso de la llegada de la izquierda al poder se usaron García (2007); Miranda (2019); y Pastor (2018).

Conocer dichos aspectos generales de la historia de México les permitió comprender y analizar cómo algunos elementos culturales prehispánicos y coloniales continúan vigentes en la sociedad actual, como es el caso de la comida prehispánica al consumir frijol, maíz o calabaza, y de la etapa colonial, las leyendas como la de la “China poblana”, la festividad del carnaval, etcétera (Cruces, 2006; Escalante et al., 2008).

Para las clases virtuales se utilizó la plataforma Zoom y para la enseñanza se adaptaron los materiales didácticos que se utilizaban de manera presencial, así que algunos materiales se digitalizaron, como cuestionarios, mapas mentales o juegos interactivos; también se elaboraron presentaciones más extensas en diapositivas, donde se incluyó una gran cantidad de fotografías, videos cortos en inglés y visitas virtuales a museos o sitios históricos. Con la finalidad de que la enseñanza fuera amena, las explicaciones se realizaron de manera sencilla, sin utilizar un lenguaje especializado.

Se desarrollaron dos actividades de evaluación formativa (Pérez et al., 2017; Pinto y Mejía, 2017): la primera fue un examen virtual con el que se evaluó el conocimiento sobre las diferentes culturas prehispánicas y el grupo logró identificar las características generales de cada cultura. La segunda fue una exposición oral sobre algún aporte cultural de origen mexicano que ha impactado en el mundo. Dicha actividad fue bien aceptada por el grupo de estudiantes, pues comprobaron cómo productos de origen prehispánico han tenido gran impacto en diversas culturas (por ejemplo, el tomate, el algodón, la nochebuena, el guajolote, el chocolate, el aguacate, la vainilla, el tabaco o el perro *itzcuintli*, entre otros).

Se observó que la dinámica con el estudiantado fue muy enriquecedora, ya que al inicio del curso solo se hablaba en inglés, pero al final se terminó dando la clase en español, pues el grupo manifestó sentirse más seguro al practicarlo y se verificó que podía entender y comunicarse en español. Era un grupo de solo tres estudiantes, pero al ser de diferentes nacionalidades, aportaron diversos puntos de vista y experiencias que hicieron más interesantes las clases, pues comparaban lo aprendido en el curso con sus propias culturas, es decir, se caracterizaron por un aprendizaje reflexivo y teórico (Cisterna y Díaz, 2022; Dalinger y González, 2022).

Civilizaciones prehispánicas

Tal como su nombre lo indica, el curso se centró en conocer de manera introductoria algunos aspectos de las culturas prehispánicas de Mesoamérica, como la olmeca, la totonaca, la teotihuacana, la tolteca, la maya y la azteca. Se eligieron estas culturas debido a que son las más representativas y también se cuenta con información más detallada sobre ellas. Para que hubiera mayor comprensión y acercamiento con objetos prehispánicos, al igual que en el curso anterior, se realizaron visitas virtuales a museos.

Debido a que el curso es extracurricular y está dirigido al público en general, no se utilizan textos especializados con estos grupos de estudiantes, a menos que los solicite, lo cual sí ha ocurrido, pero en esta ocasión la antología con la que se trabajó estaba compuesta de artículos de divulgación pertenecientes a las revistas *Arqueología Mexicana*, *México Desconocido* y *Artes de México*.

Con este curso por primera vez se atendió a estudiantes tanto del extranjero como de México. Las personas extranjeras que tomaron el curso se encuentran viviendo en la región, por lo que cotidianamente están en contacto con la cultura mexicana, lo cual ayuda a una mejor comprensión de los temas.

El estudiantado se caracterizó por estar compuesto de personas mayores y jubiladas que cuentan con estudios de posgrado en diferentes áreas, como las de salud o humanidades. Han mostrado gran interés en saber sobre los diferentes aspectos históricos y culturales de las antiguas civilizaciones prehispánicas y en clase presentan algunas características propias del estilo de aprendizaje reflexivo y teórico, como analizar, cuestionar, buscar información por su propia cuenta y debatir con argumentos (Dalinger y González, 2022). De hecho, en más de una ocasión, cuando se realizaron las visitas virtuales a los museos, cuestionaban críticamente por qué en México solo se tienen copias de algunos objetos prehispánicos, como los códices, y por qué no se conservaron los originales, mientras que las personas más jóvenes no han cuestionado estos detalles.

Por otra parte, como lo han demostrado estudios previos (Cisterna y Díaz, 2022; Dalinger y González, 2022; Navarrete et al., 2022; Sevilla et al., 2015), a las personas mayores los cursos no formales les ayudan a socializar, ser activas y solidarias entre sí. Además, logran superar la brecha generacional, pues también se relacionan con estudiantes más jóvenes.

Debido a que el grupo de estudiantes mostró una gran iniciativa y participación en el curso, solo se realizó una actividad final, la cual consistió en exponer un tema prehispánico de su interés. Presentaron la historia de Quetzalcóatl, la comida prehispánica, el chocolate, la cultura totonaca y el mayorazgo. Esta actividad es muy bien recibida por el alumnado porque le permite aprender de manera

autónoma, ya que busca información y se la explica a las otras personas del grupo. Esto lo vuelve un aprendizaje más significativo (Ausubel, 1976; Rodríguez, 2011), ya que el grupo manifiesta que comprende mejor el tema de exposición al relacionar la información hallada con los temas vistos en clase.

La profesora reconoce que la dinámica de los cursos es muy diferente a la de la modalidad presencial, ya que, por ejemplo, quienes expusieron sobre el aguacate, en la modalidad presencial prepararon guacamole para compartirlo entre las personas integrantes de la clase, mientras que en el caso de la clase virtual se centraron en presentar aspectos culturales e históricos.

Cultura y Civilización Mexicanas

En este curso se tuvo como objetivo que el grupo de estudiantes conociera el desarrollo de la historia mexicana desde la Conquista de México hasta el México contemporáneo. En esta ocasión, al alumnado le interesaron los temas de la época de la Conquista y de la Colonia, así que se revisaron aspectos históricos, políticos, económicos y culturales de estas dos épocas con la finalidad de que comprendieran mejor el sincretismo, como es caso de la introducción de la religión católica, de la comida o el arte, que son aspectos clave de la identidad mexicana en la actualidad. Se ha identificado que el tema de la Conquista de México en particular es el que más les llama la atención y les provoca sentimientos de solidaridad hacia el pueblo mexicano. Al respecto, se les explica que a partir de ese acontecimiento surgió el México actual.

Para esta clase, además de cinco estudiantes del extranjero y una mexicana del grupo anterior, se incorporaron otras dos personas mexicanas, lo que contribuyó a que se hiciera una dinámica muy interesante. Comenzaron a formarse redes de amistad, lo cual es benéfico para la salud mental, pues ayuda a prevenir la depresión (Muñoz, 2002; Navarrete et al., 2022). Debido a esa confianza que se propició entre el grupo, las clases se volvieron muy amenas y las personas extranjeras se animaron a practicar más su español, por lo que reflexionaban, cuestionaban, criticaban y debatían con las personas mexicanas sobre los diferentes temas vistos durante el curso, es decir, seguían manteniendo su estilo de aprendizaje reflexivo y teórico. En algunas ocasiones, quienes venían del extranjero demostraban tener mayor conocimiento histórico que quienes provenían de México y aplicaban estrategias de aprendizaje colaborativo entre sí. De esta manera se desarrolla lo que Vigotsky (1978) denominaría la zona de desarrollo próximo (ZDP), porque los

grupos de estudiantes más aventajados ayudan al resto para que en equipo logren el conocimiento.

En este curso también se visitaron museos de manera virtual. Los textos que se utilizaron como base del curso pertenecen a las revistas *México Desconocido* y *Artes de México*; también se utilizó el libro *Nueva historia mínima de México* (Escalante et al., 2008) debido a la facilidad con la que presenta los temas de los periodos revisados.

Al igual que en el curso anterior, solo tuvieron una actividad final, que consistió en exponer algún tema histórico de su interés: la cultura totonaca, los elementos prehispánicos en la comida actualmente, el ajolote o el uso del chocolate en la actualidad.

Por último, como habían disminuido un poco las restricciones impuestas por la pandemia, se realizó una visita presencial a una hacienda, lo que les permitió conocerse en persona.

Al finalizar este curso, el grupo de estudiantes se encontraba interesado en continuar con la enseñanza sobre la cultura mexicana y propusieron que se creara un nuevo curso. Así surgió el curso Temas Selectos de Cultura Mexicana.

Temas Selectos de Cultura Mexicana

El grupo de estudiantes propuso que, para comprender mejor la historia y cultura de México, se invitara a personas expertas que expusieran los temas vistos en los cursos anteriores. De esta manera lograrían relacionar lo aprendido con sus conocimiento previos y así construir nuevos saberes (Ausubel, 1976).

Se invitó a especialistas en sitios arqueológicos, códices, historia de México y arquitectura colonial, a quienes se les pidió dar una plática de divulgación. El estudiantado manifestó que en ocasiones no lograba comprender todo lo mencionado por la persona experta, por lo que después de la presentación del especialista se realizaba una sesión donde se le explicaba aquellas cuestiones que no había logrado comprender completamente durante la charla; el grupo mencionó que esta dinámica le gustó mucho. Con ello se confirmó lo mencionado por Ausubel (1976) sobre el aprendizaje significativo, que es un proceso lento y lleva en ocasiones mucho tiempo; es decir, cada docente debe adaptarse al proceso cognitivo del estudiantado (Cisterna y Díaz, 2022; Muñoz, 2002; Rodríguez, 2011).

Además de estas charlas, a la par, como en los anteriores cursos, se realizaron visitas virtuales a diferentes museos nacionales. También se tuvo la oportunidad de hacer dos visitas presenciales. La primera fue a un laboratorio de arqueología, donde conocieron objetos prehispánicos de la cultura olmeca. Y la segunda a un

museo de arqueología y a la población de Xicochimalco, donde se observaron en el atrio de la iglesia una serpiente emplumada y otras esculturas antropomorfas prehispánicas.

Como actividad final, se solicitó al grupo de estudiantes que elaborara un ensayo breve sobre alguno de los temas que habían planteado las personas expertas, con la finalidad de conocer a través de la expresión escrita su nivel de comprensión del contenido, ya que los cursos de cultura no se ocupan de calificar el nivel de lengua.

Para este curso se agregaron tres estudiantes más jóvenes, quienes se acoplaron perfectamente a los cinco estudiantes mayores, logrando que se formara un grupo muy solidario. También las personas mayores demostraron su dominio en saberes digitales y así lograron reducir la brecha generacional (Muñoz, 2002; Navarrete et al., 2022; Ramírez y Casillas, 2021; Sevilla, et al., 2015), ya que recomendaban durante la clase o en el grupo de WhatsApp información que hallaban en revistas, páginas web, películas y documentales sobre los temas vistos durante el curso.

Es así como, a partir de la reflexión de estas experiencias recabadas en los diferentes cursos que se han impartido sobre cultura mexicana desde el 2021, se ha conformado lo que Pavón y Casanova (2005) llaman una comunidad virtual de aprendizaje, debido a que cumple con algunos de los requisitos que menciona:

- a) [que] se construya una red invisible de relaciones que se preocupa por la comunidad y cuidan de ella; (b) se valore la vulnerabilidad y la diversidad; (c) reine la curiosidad; (d) la experimentación y la indagación sean la norma y (e) las cuestiones puedan quedar sin resolver. (p. 28)

Esto es lo que ha demostrado este grupo de estudiantes a lo largo de este tiempo con su estilo de aprendizaje reflexivo y teórico (Cisterna y Díaz, 2022; Dalinger y González, 2022). A dos años de distancia continúan con el interés de seguir con los cursos de cultura, ya que tienen el objetivo de seguir aprendiendo sobre la historia y la cultura mexicana, con la cual conviven cotidianamente.

CONCLUSIONES

Como se puede observar, tres de los cursos han sido tomados por el mismo grupo de estudiantes que comenzó con el de Civilizaciones Prehispánicas en el 2021 impartido en español. Lo que llama la atención es que este grupo en especial se ha

interesado en los diferentes cursos; al estar conformado por personas jubiladas, tienen disponibilidad de tiempo para adaptarse al horario en que se imparten, ya que otras personas que han estado interesadas en tomarlos no han podido realizarlos o continuar debido a esa falta de disponibilidad de tiempo, ya sea porque trabajan o estudian en ese horario. Pero este grupo en especial ha facilitado la creación, de manera espontánea, de una comunidad virtual de aprendizaje (Pavón y Casanova, 2005) sobre cultura mexicana.

Por otra parte, también se puede observar que los cursos, debido a la demanda de este grupo de estudiantes, se han ido adaptando a sus intereses, tanto por los temas como por su estilo de aprendizaje, lo que ha motivado que surjan nuevos cursos, en los que evidentemente predomina el interés por aprender sobre historia, cultura y tradiciones prehispánicas.

Es así como a partir de la pandemia estos cursos se inician de manera virtual, modalidad a la que las personas mayores se adaptaron muy bien con el uso de las TIC; aunque a veces se les dificulta utilizar algunas herramientas tecnológicas, son capaces de buscar ayuda y así continúan aprendiendo. Podrían pertenecer a la categoría de los llamados “inmigrantes digitales”, por lo que se enfrentan a una cultura digital novedosa y en ocasiones desconocida para ellos, pero que cada vez manejan mejor, tanto en redes sociales (Facebook, WhatsApp) como en la plataforma Zoom (Lacorte y Jaroslavsky, 2020; Muñoz, 2002; Navarrete et al., 2022; Parra, 2008; Pavón y Casanova, 2005).

En los diferentes cursos se observa la combinación de una enseñanza tradicional, pero también el intento de realizar una enseñanza constructivista, en la que el grupo de estudiantes ha impuesto su propio estilo de aprendizaje en estas clases virtuales, en las que además se añade el beneficio de aprender temas nuevos, mejorar su socialización y el dominio de saberes digitales (Muñoz, 2022; Ramírez y Casillas, 2021).

Con la finalidad de adaptarse a este nuevo grupo de estudiantes, se propone que en el futuro se realice una evaluación formativa más sistemática y menos intuitiva, a través de las participaciones diarias en las clases y la exposición final. También sería viable realizar un estudio etnográfico, ya sea a través de observaciones directas durante la clase o por medio de grabaciones de los cursos para analizar los avances de aprendizaje de cada estudiante y registrarlos en un diario de campo. Para complementar dicha información, se recomendaría llevar a cabo entrevistas estructuradas o semiestructuradas con el grupo de estudiantes para conocer sus experiencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el impacto

que han tenido estos cursos en su formación tanto académica como personal (Pérez et al., 2017; Pinto y Mejía, 2017; Ruíz, 2023).

Es así como se presenta este primer acercamiento a los estilos de aprendizaje de las personas mayores, un fenómeno poco estudiado y que amerita mayor exploración, ya que es un campo emergente del que pueden surgir múltiples investigaciones, como profundizar en los estilos de aprendizaje de este sector de la población en el modelo virtual, el impacto afectivo-didáctico del rango de edad y las necesidades de esta comunidad o las repercusiones didácticas, sociales o culturales de la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas nuevas líneas de investigación ayudarían a ofrecerles una atención educativa adecuada y pertinente.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, V. (2018). Violencia y régimen político en Veracruz, México: 1936-2016. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (35), 55-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85559555004>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Azofeifa-Bolaños, J. (2016). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7113>
- Cisterna, C. y Díaz, C. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: una primera aproximación. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 181-195.
- Cruces, R. (2006). *Lo que México aportó al mundo*. Cuarzo.
- Dalinger, A. y González, F. (2022). *Estilos de aprendizaje y TIC en adultos mayores de 65 años* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Durand, C. y Silva, M. (2014). Veinte años de lucha del ejército zapatista de liberación nacional (Algunas de sus aportaciones). *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IX(18), 100-117.
- Escalante, P., García, B., Jáuregui, L., Vázquez, J., Speckman, E., Garciadiego, J. y Aboites, L. (2008). *Nueva historia mínima de México ilustrada*. Colegio de México. <https://libros.colmex.mx/tienda/nueva-historia-minima-de-mexico-ilustrada/>
- Florescano, E. (2005). *Imágenes de la patria a través de los siglos*. Taurus.
- García, M. (2007). La construcción de un liderazgo: Esbozo biográfico de Andrés Manuel López Obrador. *El cotidiano*, 21(141), XXI-XXX.
- González, Y. (1995). *Diccionario de Mitología y Religión de Mesoamérica*. Larousse.

- Honey, R. y Mumford, A. (1986). *Using your Learning Styles*. Peter Honey.
- Lacorte, N. y Jaroslavsky, S. (2020). Personas mayores y educación en tiempos de pandemia. El caso del programa de la Universidad Nacional de Quilmes para Adultos Mayores. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 6(2), 1-11. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6925>
- Miranda, P. (2019). Continuidades, rupturas y oportunidades de la izquierda mexicana, 30 años después de la caída del muro de Berlín. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(19), 30-36.
- Muñoz, L. (2002). Las personas mayores ante las tecnologías de la información y la comunicación. Estudio valorativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-9.
- Navarrete, D., Needham, T., Ortega, M., Sáez, M. y Macaya, X. (2022). Uso de tecnologías de la información y la comunicación y bienestar emocional en adultos mayores. *Gaceta médica espirituaña*, 24(2), 1-14.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4165>
- Parra, O. (2008). El estudiante adulto en la era digital. *Apertura*, 8(8), 35-50. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1189>
- Pastor, M. (3 de septiembre de 2018). México y el nuevo gobierno tras el triunfo de López Obrador. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2018/DIEEEA34-2018MexicoMLPG.pdf
- Pavón, F. y Casanova, J. (2005). ¿Plataformas virtuales en educación de personas mayores? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 25-36. https://www.academia.edu/58710583/_Plataformas_virtuales_en_educaci%C3%B3n_de_personas_mayores
- Pérez, M., Enríque, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Pinilla, M. A., Ortiz, M. A. y Suárez-Escudero, J. (2021). Adulto mayor: envejecimiento, discapacidad, cuidado y centros día. Revisión de tema. *Salud. Uninorte*, 37(2), 488-505.
- Pinto, E. y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Ramírez, A. y Casillas M. (2021). *Saberes digitales en la educación*. Brujas.
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

- Ruíz, R. (2023). La valoración de logros mediante la evaluación formativa en la educación de adultos. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(6), 14079-14098.
- Sevilla, M., Salgado, M. y Osuna, N. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 6(11), 574-587.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

**García Mouton, P. (2021). *Cómo hablan las mujeres* (3ª edición).
Arco Libros.**

Fernando Pérez Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México en Los Ángeles

fperez@unamla.org

ORCID: 0009-0005-5712-2150

La tercera edición de *Cómo hablan las mujeres*, obra publicada por primera vez en 1999, constituye una sólida base para quienes ahora deseen profundizar en un tema que ha cobrado cada vez más relevancia en el debate público. Me refiero en particular al uso del lenguaje inclusivo, que se ha posicionado lentamente en el ámbito de los medios de comunicación, los discursos gubernamentales y, necesariamente, en el académico, no sin muestras de una gran resistencia por parte de detractores.

Si bien Pilar García Mouton deja claro que en este libro no hablará de sexismo, explica aspectos que hoy nos permiten comprender mucho mejor cómo los roles sociales (condicionados por el contexto patriarcal), así como la instrucción (diferenciada y limitada), o la falta de ella, han determinado a lo largo de los siglos formas y usos particulares que se reflejan en la lengua de hombres y mujeres. Esto a través de investigación y lecturas exhaustivas, centradas en el aspecto lingüístico, pero con una visión interdisciplinaria que va desde la antropología y la sociología hasta la psicología.

A lo largo de cinco capítulos, la autora presenta ordenadamente diversas consideraciones sobre las diferencias diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas entre el habla masculina y femenina. En su primer capítulo, “La mujer en la sociedad”, por ejemplo, nos remonta en la historia hasta vislumbrar la raíz de esta distinción: los roles establecidos para cada sexo; la restricción al ámbito hogareño de la mujer y su sumisión al hombre inculcada desde los preceptos bíblicos. Esta circunscripción conllevaba una consecuente educación o instrucción restringida y diferenciada, que mantuvo un mismo orden social por siglos. El paseo histórico está ricamente ilustrado con varios casos que confirman o marcan la excepcionalidad de esta tendencia en distintas comunidades lingüísticas, como lo es la de los indios koasati en América del Norte o la de sor Juana Inés de la Cruz en la Nueva España del siglo XVII. De este modo se dilucida con claridad el porqué del anal-

fabetismo desproporcionado entre hombres y mujeres, que solo ha comenzado a disminuir a partir el siglo XX con el acceso de ellas al trabajo remunerado, la educación superior y el acceso a los medios de comunicación.

Y es justo entonces, ante esos cambios relativamente recientes, cuando se comienza a adaptar el léxico a las nuevas realidades sociales, como plantea García Mouton en su segundo capítulo, “Mujeres y género”. En particular, esto se nota en las denominaciones de títulos masculinos, que vacilan en adaptarse y aceptarse por completo como términos femeninos (*la médico, la médica, la doctora; la torero, la mujer torera*, por mencionar solo algunos ejemplos). Pero la exposición de la autora no se limita a abordar tales adaptaciones como un asunto de mera concordancia gramatical en español (que bien podría considerarse más restrictivo en comparación con el inglés y más flexible ante el francés, según su propio apunte), sino como un aspecto que concierne a toda la sociedad; su análisis revisa actitudes y posturas, incluso de mujeres, respecto de los nuevos términos femeninos. Al final, la autora vislumbra que con el tiempo se aceptarán los cambios con mayor normalidad y se abandonarán las posiciones anquilosantes.

En el tercer capítulo, “Cómo habla la mujer en el campo. Los dialectólogos”, la profesora García Mouton se centra en revisar los resultados de las primeras investigaciones y estudios dialectológicos que en España se realizaban exclusivamente con informantes varones. Esto llama la atención, pero se explica por el modo de interacción rural de mediados del siglo XX y porque los mismos investigadores eran exclusivamente hombres. Así, en su búsqueda de rasgos arcaizantes, ellos crearon cuestionarios a partir de una visión masculina, orientados hacia las labores del campo y no hacia el mundo doméstico. Sin embargo, la autora hace ver que, si las mujeres no salían de los pueblos ni tenían mucha instrucción, esto las colocaba en una posición de ventaja como informantes dialectales, ya que preservaban mejor el habla de las personas mayores. De ahí que ella misma haya propiciado la actualización de las metodologías, lo que se refleja en su *Atlas lingüístico y etnográfico de Castilla-La Mancha*. Algunos resultados que contrastan con los de los primeros estudios están en estrecha relación con la influencia de los medios de comunicación, en especial la pronunciación castellana de la /s/ frente a la aspiración andaluza; la confusión y neutralización de /r/ y /l/ finales de sílaba, así como el yeísmo. Viene entonces la disquisición de la autora sobre las nociones de *norma, prestigio y corrección*, que relaciona con comportamientos lingüísticos. Es así como describe las diferencias o tendencias específicas según el sexo y atribuye al habla de las mujeres un carácter tanto innovador como conservador, pero no sin argumentar convincentemente.

Por otra parte, el estudio de comunidades lingüísticas que luego de la Segunda Guerra Mundial se dio en Estados Unidos, obligó a considerar más factores en la

investigación: edad, educación, clase social, ingresos e, incluso, raza. Así llega la autora a su cuarto capítulo, “La mujer en la ciudad (y fuera de ella). Los sociolingüistas”, en el que hace ver cómo las mujeres desempeñan un papel activo en el cambio lingüístico, al tiempo que son más normativas que los hombres. Podemos ver las nuevas nociones que entran en juego (*autocorrección*, *ultracorrección* e *inseguridad lingüística*) y entendemos cómo la presión social se combina con la interdicción lingüística para que las mujeres copien un habla con rasgos de prestigio que escalan su estatus social frente al que ya detentan los hombres (en el habla femenina ha sido sancionado socialmente el uso de argot, maldiciones y palabras groseras). En esa línea, García Mouton ejemplifica cómo el rehilamiento porteño (pronunciación de /ll/ y /y/) fue resultado de un fenómeno propiciado por las mujeres; si bien, ellas también han frenado el mantenimiento o pérdida de /s/ final o la relajación y elisión de la /d/ entre vocales. Así, sin generalizar, sino tomando en cuenta otros factores combinados con el sexo, presenta los derroteros que ha seguido el cambio lingüístico.

Cierra García Mouton en su quinto apartado, “Cómo hablan las mujeres y ‘cómo deberían hablar’”, haciendo una distinción entre *estereotipos* y *marcas de habla*; es decir, se detiene a observar aquellas adjudicaciones al habla de cada sexo tratando de separarlas de los hechos. Que la mujer habla demasiado, que no sabe guardar secretos, mientras que los hombres son inexpresivos o poco comunicativos, resultan estereotipos que han sido asimilados por la conciencia colectiva y perpetuados por la literatura o los dichos. Estos influyen en las creencias y actitudes lingüísticas y mantienen patrones de conducta interiorizados, que incluso celebran algunas mujeres: ellas hablan poco, hablan correctamente, no gritan, sugieren y no ordenan, no interrumpen, no preguntan directamente; en contraposición con los hombres, que hablan fuerte, dan órdenes, hablan primero y tienen la última palabra. Lo interesante del recuento es notar que estos factores culturales influyen en las marcas de habla relacionadas con el sexo que tienen una base fisiológica (tono, timbre, potencia); se espera que la voz aguda o voz grave compagine con los modelos sociales aceptados. En consecuencia, la autora apunta que generalmente la mujer pronuncia más de acuerdo con la norma prestigiosa y no omite sonidos que el hombre tiende a perder. Pero la argumentación no para ahí. Respecto del léxico, García Mouton advierte que la mujer adopta palabras nuevas como un signo de refinamiento. Para ilustrar los usos más recurrentes en las mujeres enumera las fórmulas de cortesía, los eufemismos, los diminutivos y otros intensificadores que marcan expresividad (estrategias de excusa, preguntas de apoyo o aprobación del interlocutor). No es raro entonces que haya investigaciones sobre las dificultades de comunicación entre hombres y mujeres debido a sus estrategias discursivas. Ahora bien, remarca la autora, la tendencia de las

mujeres a manifestar mucho menos violencia y a emplear el diálogo para resolver conflictos podría estar vinculada a la forma más igualitaria en que han tenido que comunicarse entre ellas. Y es también notoria la forma en que las mujeres usan el lenguaje marcado como femenino para romper con la presión social, transgredir y eliminar las diferencias con el lenguaje dominante.

Los últimos capítulos corresponden a “Ejercicios” (con 19 preguntas que se responden en el apartado de “Soluciones” con referencias a las páginas específicas dentro de la obra) y “Bibliografía”, que solo engloba títulos pertenecientes al siglo XX; es decir, para esta tercera edición no se modificó el trabajo con la inclusión de nuevas referencias. Pero es precisamente este contraste entre lo que vemos hoy y la exposición que García Mouton ya había presentado hace un par de décadas lo que cobra más relevancia. Quienes realicen la lectura podrán ir en búsqueda de las muchas investigaciones derivadas de esta lúcida obra de divulgación, que retoman lo expuesto en torno a la relación íntima que existe entre la lengua y las conductas sociales diferenciadas.