

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**



Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

## Responsables editoriales

### Directora

Dra. Susana Martín Leralta

### Comité de redacción

Dra. María Cecilia Ainciburu - Universidad de Siena, Italia y Universidad Nebrija, España (editor responsable)

Dr. Jon Andoni Duñabeitia Landaburu - Universidad Nebrija, España

Dr. Carlos de Pablos Ortega - Universidad de East Anglia, Inglaterra

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Dra. Ocarina Masid Blanco - Universidad Nebrija, España

Dra. Irini Mavrou - Universidad Nebrija, España

Dra. Mercedes Pérez Serrano - Universidad Nebrija, España

Dra. Margarita Planelles Almeida - Universidad Nebrija, España

Dr. Javier Pérez Ruiz - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

Dra. Claudia Villar - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

### Editores temáticos invitados

Dra. Anita Ferreira y Dra. Jéssica Elejalde

## Comité científico

Dra. Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Dr. Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Dra. Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Dr. Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Dra. Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
Dr. José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Dra. Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Dr. Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Dr. Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Dra. Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Dr. Michael H. Long	University of Maryland
Dra. Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Dr. Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Dra. Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Dr. Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Dra. Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Dra. Cristina Sanz	Georgetown University
Dra. Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 27 de abril de 2020

## Sumario del Número 28

### SECCIÓN TEMÁTICA

- Innovaciones curriculares para la enseñanza de L2 en el siglo XXI. Presentación de los editores  
*Curricular innovations for the teaching of L2 in the 21ST century. Presentation of the editors* 8  
Manel Lacorte y Elisa Gironzetti
- Evaluación y rediseño curricular para la integración de lengua, cultura y literatura en programas de español como L2  
*Program evaluation and curriculum re-design for an integrated approach to language, culture and literature in Spanish L2 programs* 12  
Manel Lacorte, Elisa Gironzetti, Eyda Merediz y Sebastián Bartiz
- Implicaciones del uso de una plataforma online como sustitución al libro de texto  
*The implications for using an online platform as a substitution for a textbook* 36  
Anais Holgado Lage
- Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento  
*Multimodality and methodological innovation in ELT: The picturebook as a literary and visual resource for the development of knowledge* 54  
Agustín Reyes-Torres, Matilde Portalés-Raga y Paula Bonilla-Tramoyeres
- Is service learning valuable to the university Spanish major? Examining students' motivation, acquisition, and attitude in a Spanish service learning course  
*¿Es el aprendizaje-servicio útil para la especialidad universitaria de español? Análisis de motivación, adquisición y actitudes en un curso de aprendizaje-servicio* 78  
S. Anne Reynolds-Case
- Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica  
*Virtual teaching of Spanish as a foreign language: From an empirical study to a didactic application* 92  
Nancy Agray Vargas y Marta Baralo Ottonello
- Curricular innovations: Teaching a multidisciplinary module on climate-driven migration in an advanced Spanish course  
*Innovaciones curriculares: la enseñanza de un módulo multidisciplinario sobre migración impulsada por el clima en un curso avanzado de español* 113  
Silvia M. Peart, Bradford S. Barrett y Sharika Crawford

El español es un caos: apuntes sobre las implicaciones de los sistemas complejos para el aprendizaje de L2 más allá de las redes lingüísticas  
*Spanish is a chaos: Notes on the implications of complex systems for L2 learning beyond language networks* 132

Jorge Jiménez-Ramírez

#### MISCELÁNEA

Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico  
*Change-of-state verbs in SFL teaching: a critical analysis* 152

Fátima Cheikh-Khamis

Prácticas y concepciones sobre la alternancia verbal escrita en pasado irreal al comentar un texto literario en bachillerato  
*Practices and conceptions about written verbal alternation when commenting the past unreal in literary texts* 174

Ernesto Hernández Rodríguez

L'entretien retrospectif dans la recherche sur les des stratégies de communication orale  
*Retrospective interviews in oral communication strategy research* 196

Santiago Ospina García

Reconocimiento de palabras nuevas en L3 de los alumnos universitarios chinos de español: el caso de cognados inglés-español  
*Recognition of new words in L3 by Chinese university students of Spanish: the case of English-Spanish cognates* 219

Nisi Wei



**Innovaciones curriculares para la enseñanza de L2 en el siglo XXI.  
Presentación de los editores**

**Curricular innovations for the teaching of L2 in the 21st century.  
Presentation of the editors**

**Manel Lacorte**

*University of Maryland*  
mlacorte@umd.edu

**Elisa Gironzetti**

*University of Maryland*  
elisag@umd.edu

La enseñanza de lenguas segundas (L2) a principios del siglo XXI se ha distinguido, entre otros avances, por el interés en desarrollar planes o marcos curriculares de referencia en sintonía, por un lado, con las circunstancias socioeconómicas y culturales del mundo actual, y por el otro con una orientación funcional y comunicativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2 (véase, p. ej., American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986, 1999, 2012; Consejo de Europa, 2002, 2013, 2017; Instituto Cervantes, 2006; National Standards in Foreign Language Education Project, 1996, 2006; The National Standards Collaborative Board, 2015).

En esta sección temática de RNAEL, presentamos los resultados de proyectos recientes o en progreso de innovación curricular en varios contextos académicos, institucionales y geográficos. Todos estos proyectos se definen, en líneas generales, por (a) la voluntad de adaptar o ajustar las pautas de los modelos curriculares citados en el párrafo anterior en función de las condiciones locales de enseñanza/aprendizaje de L2; (b) el

The teaching of second languages (L2) at the beginning of the 21st century has been distinguished, among other advances, by the interest in developing plans or curricular frameworks of reference with a global character and in tune, on the one hand, with the socioeconomic and cultural circumstances of today's world, and on the other hand with a functional and communicative orientation to the processes of teaching and learning of L2 (see, e.g., American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986, 1999, 2012; Council of Europe, 2002, 2018; Instituto Cervantes, 2006; National Standards in Foreign Language Education Project, 1996, 2006; The National Standards Collaborative Board, 2015).

In this thematic section of RNAEL, we present the results of recent or ongoing curricular innovation projects in various academic, institutional and geographical contexts. All these projects are defined, in general terms, by (a) the willingness to adapt or adjust the guidelines of the curricular models mentioned in the previous paragraph according to the local teaching/learning conditions of L2; (b) the interest in incorporating new theoretical

interés en incorporar nuevos elementos teóricos y prácticos a esos modelos curriculares a partir de una reflexión crítica, y (c) la preocupación por incorporar a todos los participantes (alumnos, docentes, administradores, comunidad, etc.) como miembros activos del proyecto.

En el primer artículo, *Evaluación y rediseño curricular para la integración de lengua, cultura y literatura en programas de español como L2*, ofrecemos una visión general sobre las características, objetivos y procedimientos que los currículos universitarios de español como L2 deberían tener en cuenta en los próximos años. Este estudio describe el proceso de evaluación y rediseño curricular del programa de grado de español L2 en una universidad pública estadounidense con el objetivo de, primero, ampliar el limitado cuerpo de investigación sobre este tema en contraste con otras lenguas, y segundo, ofrecer un ejemplo concreto de cómo se pueden implementar pautas e instrumentos de evaluación programática.

El segundo artículo, *Del tradicional libro de texto a una enseñanza multimodal*, de Holgado-Lage, justifica, describe y evalúa una plataforma online diseñada específicamente para enseñar cursos de español L2 de nivel inicial e intermedio, y destaca algunas de las ventajas de la enseñanza en línea: materiales reales, interactivos y fácilmente actualizables.

En la tercera contribución a esta sección especial, titulada *Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento*, Reyes-Torres, Portalés-Raga y Bonilla-Tramoyeres presentan un doble proyecto de innovación curricular y formación de profesores de L2. Los autores proponen la multimodalidad y el álbum ilustrado como un recurso literario y estético para la formación de los futuros docentes de L2 y como una plataforma

and practical elements into these curricular models based on critical reflection, and (c) the concern to incorporate all participants (students, teachers, administrators, community, etc.) as active members of the project.

In the first article, *Program evaluation and curriculum re-design for an integrated approach to language, culture and literature in Spanish L2 programs*, we offer an overview of the characteristics, objectives, and procedures that Spanish L2 curricula at the university level should take into account in the next few years. This study describes the process of evaluation and curriculum re-design of a Spanish L2 university program in the US with two main goals. First, expanding the limited body of research on this subject in contrast to other languages, and second, offering a concrete example of how programmatic evaluation guidelines and instruments can be implemented.

The second article, *The implications for using an online platform as a substitution for a textbook*, by Holgado-Lage, justifies, describes, and evaluates an online platform specifically designed to teach Spanish L2 courses at the novice and intermediate level, and highlights some of the advantages of online teaching, namely: using authentic materials that are interactive and easy to update.

In the third contribution to this special section, titled *Multimodality and methodological innovation in ELT: The picturebook as a literary and visual resource for the development of knowledge*, Reyes-Torres, Portalés-Raga, and Bonilla-Tramoyeres present a double project of curricular innovation and language teacher education. The authors propose multimodality and picturebook as a literary and aesthetic resource for the training of pre-service L2 teachers and as an interdisciplinary platform for meaning making in the L2 classroom.

interdisciplinar para la construcción de significados en el aula de L2.

El cuarto artículo, redactado en inglés y titulado *¿Es el aprendizaje-servicio útil para la especialidad universitaria de español? Análisis de motivación, adquisición y actitudes en un curso de aprendizaje-servicio*, presenta una experiencia de aprendizaje-servicio (AS) en la que estudiantes universitarios colaboraron con un jardín de infancia. La autora, Reynolds-Case, examina los efectos del AS en la motivación de los estudiantes universitarios por aprender español, así como en su reconocimiento y aprendizaje de una nueva variedad de español.

En el quinto artículo, *Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica*, Agray-Vargas y Baralo Ottonello presentan una unidad didáctica modelo para la enseñanza virtual de español L2 diseñada en el marco de una investigación cuyo objetivo general fue proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual. Las autoras destacan, primero, los resultados de un estudio de necesidades para el diseño de la aplicación didáctica y, a continuación, los detalles del diseño curricular con numerosos ejemplos.

La sexta contribución, redactada en inglés y titulada *Innovaciones curriculares: la enseñanza de un módulo multidisciplinario sobre migración impulsada por el clima en un curso avanzado de español*, describe y evalúa un módulo de rediseño curricular para la enseñanza del español L2 a través de una perspectiva multidisciplinaria centrada en los vínculos entre los choques climáticos y la migración humana en México y Centroamérica. Los autores, Pearl, Barrett y Crawford, presentan los marcos teóricos y pedagógicos de este rediseño curricular, una descripción de los componentes curriculares y, finalmente, los resultados de un estudio mixto que muestran los

The fourth article, written in English and titled *Is service learning valuable to the university Spanish major? Examining students' motivation, acquisition, and attitude in a Spanish service learning course*, describes a service-learning (SL) experience in which university students collaborated with a preschool. The author, Reynolds-Case, examines the effects of SL on university students' motivation for learning Spanish and their ability to recognize and learn a new variety of Spanish.

In the fifth article, *Virtual teaching of Spanish as a foreign language: From an empirical study to a didactic application*, Agray-Vargas and Baralo Ottonello present a sample teaching unit designed as part of a study focusing on a curricular design for teaching Spanish virtually. The authors underscore, first, the results of a needs analysis that served as the starting point for the design of the teaching application, and second, the details of the curricular design together with numerous examples.

The sixth contribution, written in English and titled *Curricular innovations: Teaching a multidisciplinary module on climate-driven migration in an advanced Spanish course*, describes and evaluates a module of curricular re-design for teaching Spanish L2 through a multidisciplinary lens focusing on the relationships between climate shocks and human migration in México and Central America. The authors, Pearl, Barrett, and Crawford, present the theoretical and pedagogical frameworks for the curricular re-design, describe the curricular components, and, finally, discuss the results of a mixed-method study that illustrate the effects of the teaching implementation.

This special section closes with an article by Jiménez-Ramírez titled *Spanish is a chaos: Notes on the implications of complex systems for L2 learning beyond language networks*. In this contribution, the author presents

resultados de la implementación del módulo.

Esta sección especial concluye con un artículo en español de Jiménez-Ramírez titulado *El español es un caos: apuntes sobre las implicaciones de los sistemas complejos para el aprendizaje de L2 más allá de las redes lingüísticas*. En esta contribución, se presenta la teoría de lo complejo, se explica la relación de los sistemas complejos con la lingüística y la L2, y se destacan algunas implicaciones que ofrece esta teoría para el desarrollo de nuevas metodologías o enfoques para la enseñanza de español L2.

complexity theory, explains the relationship of complex systems with linguistics and L2, and highlights some implications of this theory for the development of new methodologies or approaches for teaching Spanish L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL proficiency guidelines 2012*. <http://actflproficiencyguidelines2012.org/>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1986. *ACTFL proficiency guidelines*. <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines1986.pdf>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1999. *ACTFL proficiency guidelines*. <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Guidelines.pdf>.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Consejo de Europa. (2013). *Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Consejo de Europa. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *National standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria, VA: The National Standards Collaborative Board.

## **Evaluación y rediseño curricular para la integración de lengua, cultura y literatura en programas de español como L2**

### ***Program evaluation and curriculum re-design for an integrated approach to language, culture and literature in Spanish L2 programs***

**Elisa Gironzetti**  
*University of Maryland*  
elisag@umd.edu

**Eyda Merediz**  
*University of Maryland*  
emerediz@umd.edu

**Manel Lacorte**  
*University of Maryland*  
mlacorte@umd.edu

**Sebastián Bartis**  
*St Stephen's & St Agnes School*  
sbartis@sssas.org

#### **RESUMEN**

Los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos de los últimos años han contribuido a que muchos profesionales del español como lengua segunda o extranjera (L2) trabajen en diversos contextos, con un alumnado con múltiples perfiles y necesidades, por medio de distintos formatos de enseñanza y bajo mayores expectativas de carácter institucional (Lacorte, 2017b). Como respuesta a estos cambios, es importante garantizar la solidez de los cimientos curriculares y profesionales de los programas de español L2 a todos los niveles. Este artículo describe el proceso de evaluación y rediseño curricular del programa de grado de español L2 en una universidad pública estadounidense con el objetivo de, primero, ampliar el limitado cuerpo de investigación sobre este tema en contraste con otras lenguas, y segundo, ofrecer un ejemplo concreto de cómo se pueden implementar pautas e instrumentos de evaluación programática. Tras revisar los conceptos más relevantes en esta área de estudio, describimos el contexto institucional y académico de nuestro programa. Después, presentamos los detalles más relevantes de la implementación de pautas de evaluación programática, entre ellos los datos de una encuesta de necesidades. Por último, explicamos los cambios curriculares que se implementaron, en línea con recientes avances en la enseñanza de español L2.

Palabras clave: evaluación programática, mapeo curricular, diseño curricular, análisis de necesidades, formación de profesores.

#### **ABSTRACT**

*Due to the socioeconomic, cultural, and technological changes in recent years, many Spanish as a second/foreign language (L2) professionals are working in various contexts, with students with multiple profiles and needs, through different formats of teaching, and under higher institutional and administrative expectations (Lacorte, 2017b). In response to all these changes, it is crucial to ensure L2 Spanish programs at all levels have solid curricular and professional foundations. This article describes the process of curricular evaluation and redesign of the L2 Spanish undergraduate program at a United States public university with the aim of, first, expanding the limited body of research on this subject in contrast to other languages, and second, offering a concrete example of how programmatic evaluation guidelines and instruments can be implemented. After reviewing the most*

*relevant concepts in this area of study, we describe the institutional and academic context of our program. Next, we present the most relevant details of the implementation of programmatic evaluation guidelines, including data from a needs survey. Finally, we explain the curricular changes that were implemented, in line with recent advances in the teaching of Spanish L2.*

*Keywords: program evaluation, curricular mapping, curriculum design, needs analysis, language teacher education.*

doi: 10.26378/rnlael1428401

Fecha de recepción: 15/01/2020

Fecha de aprobación: 12/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

El énfasis en la revisión o evaluación de programas de L2 ha crecido en los últimos tiempos, en parte por una gradual reconfiguración de los programas de enseñanza de L2 –públicos o privados– en espacios donde la relación instructor-alumno se equipara a la que existe entre un proveedor de servicios y un cliente (White et al., 2008, cf. en Ciller y Ortín, 2019). A ello contribuye también la mayor competencia entre una extensa oferta de programas de L2 presenciales, en línea, híbridos, intensivos, en el extranjero o en ámbitos domésticos, enfocados en determinadas actividades profesionales, etc., y la rivalidad entre el aprendizaje de L2 como materia académica y otras opciones que parecen proporcionar una retribución más inmediata (p. ej., ciencias de computación, tecnologías de la información, sistemas de comunicación social, etc.) (Lacorte 2017a). Todas estas circunstancias refuerzan el interés por la evaluación continua como componente ineludible para el éxito de cualquier programa de L2, tal como se aprecia en la creciente publicación de materiales de referencia en inglés (véase p.ej. Allen, 2004; Davis y McKay, 2018; Davis et al., 2018; Kiely, 2009; Norris, 2009, 2013, 2016; Norris y Mills, 2015) y, en menor medida, sobre el español (véase p.ej., Brown y Thompson, 2018; Ciller y Ortín, 2019; Klee, Melin y Sonesson, 2015; Lacorte, 2017b; Liskin-Gasparro y Vasseur, 2015; Lord y García-Isabelli, 2015; Pastor Cesteros, 2018).

Tal como subrayan Ciller y Ortín (2019), “ya sean evaluaciones internas para mejorar el programa o evaluaciones externas para justificar cualquier tipo de financiación, estas prácticas evaluativas permiten a los educadores y administradores de programas interpretar, mejorar y garantizar la calidad, el valor y la efectividad del programa, así como los resultados del aprendizaje” (p. 3). Por otro lado, estas actividades evaluadoras no están exentas de críticas, entre ellas, la excesiva burocratización del proceso; la carga de trabajo administrativo no retribuido para la mayoría de docentes involucrados; la falta de resultados tangibles a partir de la evaluación; el énfasis en determinados aspectos del proceso poco o nada relevantes para muchos participantes; el control sobre la evaluación por parte de determinadas agencias oficiales encargadas de otorgar un “sello de calidad” a programas de L2, o la limitada o nula participación de todo el colectivo profesional del programa durante el proceso de evaluación. Distintos expertos proponen algunas soluciones para estos problemas:

- la consideración del contexto institucional, académico y humano del programa de L2 desde los primeros pasos de la evaluación (Norris, 2009);
- la participación responsable y comunicación entre todo el colectivo profesional con respecto a la evaluación (Klee, Melin y Soneson, 2015; Ricardo-Osorio, 2011);
- la aplicación y triangulación de diversos métodos de recogida de datos (Antón, 2013; Davis y McKay, 2018);
- la identificación de prácticas, estrategias, iniciativas, etc., de interés para todos los agentes involucrados en el programa (Norris y Mills, 2015);
- la revisión de marcos curriculares nacionales e internacionales de utilidad para las metas de la evaluación (véase p. ej., American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012; Consejo de Europa 2013, 2017; Instituto Cervantes, 2006; Modern Language Association, 2007, 2009; The National Standards Collaborative Board, 2015);
- el desarrollo de una relación cohesiva entre objetivos, recursos, actividades curriculares, instrucción, evaluación y desarrollo profesional (Lord y García-Isabelli, 2015), y
- la preparación de evaluaciones programáticas que propongan acciones y/o metas factibles, es decir, que realmente puedan llevarse a cabo en la práctica (Davis y McKay, 2018).

## 2. EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y (RE-)DISEÑO CURRICULAR

En este estudio, entendemos currículo o programa como “*plan educativo, que incluye objetivos, contenidos, metodología y evaluación*” (Pastor Cesteros, 2018, p. 54), y definimos evaluación programática como “la recolección sistemática de información sobre las actividades, materiales y resultados de un programa con el propósito de valorar el programa, mejorarlo y tomar decisiones informadas para reformar su estructura o contenido” (Antón 2013, p. 72).

La evaluación programática tiene como objetivos describir los resultados de un programa dado, explicarlos en relación con las características del programa (que incluyen, entre otros factores, las prácticas docentes, los materiales empleados y los contenidos del curso), y delinear posibles mejoras para el futuro (Kiely, 2009). Es un proceso que debería involucrar a todos los participantes de la enseñanza y aprendizaje –instructores, estudiantes y administradores en diferentes niveles e instituciones– y que, para poder ser eficaz y así convertirse en innovaciones curriculares (Byrnes, 2007), debería responder a unas necesidades y demandas internas en el seno del programa que busquen mejorar la calidad del programa y la experiencia educativa, más allá de las demandas externas relacionadas con criterios administrativos o de acreditación (Davis, 2015).

En el campo de la enseñanza de L2, la evaluación de programas se desarrolló como un ámbito de investigación y profesional a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Watanabe, Norris y González-Lloret, 2009). Sin embargo, hoy en día sigue siendo un ámbito relativamente poco explorado puesto que “evaluation reports tend to be produced for evaluation clients rather than a broader academic public” (Norris, 2009, p. 8). Por ello, nuestro estudio pretende contribuir a reforzar esta línea de investigación a la vez promover la innovación curricular en distintos contextos académicos e institucionales.

De acuerdo con las dos etapas de evaluación y aplicación identificadas por Liskin-Gasparro y Vasseur (2015) para la evaluación de los resultados de aprendizaje (*student*

*learning outcomes* o *SLO* por sus siglas en inglés), y la recomendación de que toda evaluación de programas útil debería ocurrir en el marco del mismo programa y con un fin práctico determinado (Watanabe, Norris, y González-Lloret, 2009), este estudio ha organizado la evaluación del programa en los siguientes apartados o etapas, y culmina con la descripción de unas innovaciones curriculares.

## 2.1 El mapeo curricular

Mejorar la articulación curricular de un programa requiere mucho más que plantear o establecer una secuencia de estructuras gramaticales o elementos léxicos que los estudiantes van a aprender en los diferentes cursos. Entre otros factores, se debe tener en cuenta la educación previa de los estudiantes, los estándares de proficiencia nacionales e internacionales (véase p.ej., las pautas curriculares del American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012, y las del Consejo de Europa, 2002, 2017), establecer objetivos curriculares interconectados para cada curso y nivel de enseñanza y para todo el programa, determinar qué productos van a demostrar el progreso del estudiante y cómo se van a evaluar. El mapeo curricular de un programa (*curriculum mapping*) es un proceso que permite registrar qué contenidos y habilidades se enseñan y evalúan, cuándo y cómo, para así obtener una visión panorámica y fidedigna del programa y permitir planear cambios y mejoras (Jacobs, 1997). A diferencia de los marcos curriculares, que indican el contenido que debería enseñarse en cada curso o nivel académico, un mapeo curricular muestra lo que realmente pasa en el curso. Así, el uso de estas dos herramientas en conjunto permitiría alinear no sólo los contenidos de los cursos de un programa, sino también las prácticas docentes y los instrumentos de evaluación (Burns, 2001; Elmore y Rothman, 1999).

## 2.2 El análisis de necesidades

El análisis de necesidades es un componente fundamental en cualquier modelo de evaluación de programas, puesto que permite obtener información relacionada con el contenido, el diseño y la implementación de un programa y, con ello, contribuir al desarrollo de los objetivos, la secuenciación de contenidos y la evaluación y rediseño del currículo (Richards, 2001). Un análisis de necesidades suele integrar datos procedentes de diferentes fuentes y métodos (Long, 2005). Entre los instrumentos que se pueden emplear para recolectar datos destacan el uso de *focus group* (Krueger y Casey, 2000), entrevistas (Kvale, 1996), cuestionarios (Brown, 2001) y observaciones de clase (Allwright, 1991/2014). Si bien los objetivos específicos de un análisis de necesidades varían de programa en programa, todos tienen en común un enfoque centrado en el estudiante, que es protagonista de su propio aprendizaje y que, mediante un análisis de necesidades, debería también participar en la toma de decisiones curriculares. Por último, un análisis de necesidades en el contexto de un programa universitario de español L2 puede centrarse en dos tipos de necesidades, las objetivas y las subjetivas (Brindley, 1989; Richterich, 1983). Las objetivas están relacionadas con aspectos observables vinculados con factores socioculturales y educativos (p. ej., nivel de dominio de la lengua), mientras que las subjetivas están relacionadas con aspectos cognitivos y afectivos (p. ej., motivaciones por tomar un curso).

## 2.3 Pautas para la evaluación de programas de L2

A partir de las consideraciones anteriores, se resumen a continuación unas pautas esquemáticas que pueden implementarse para la evaluación y el rediseño curricular en cualquier contexto educativo. Estas mismas pautas han guiado la experiencia descrita en los siguientes apartados de este artículo, por lo que el lector tiene a su disposición una explicación detallada y un ejemplo de cómo ponerlas en práctica.

- Establecer el uso que se hará de la información recabada de la evaluación programática marcándose objetivos específicos y ámbitos de actuación. Es importante que estos objetivos y ámbitos reflejen necesidades internas al programa además de, o en lugar de, necesidades externas de acreditación (p. ej., incrementar la participación de los estudiantes en las clases, atraer a un mayor número de estudiantes, garantizar la continuidad de contenidos y objetivos entre niveles, facilitar la consecución de objetivos de tipo lingüístico, etc.).
- Identificar a los participantes del proceso de evaluación (p. ej., estudiantes, administradores, profesorado de plantilla, etc.), su compromiso y contribución esperada (p. ej., elaboración de instrumento de recogida de datos, reflexión e interpretación de los resultados, diseño de innovaciones curriculares, etc.).
- Delinear las etapas del proceso de evaluación, teniendo en cuenta que debería tratarse de un proceso dinámico, cíclico y recurrente, y considerando los instrumentos y participantes en cada etapa (p. ej., mapeo curricular, cuestionario para estudiantes, *focus group* con el profesorado, análisis de datos, rediseño curricular, implementación de innovaciones curriculares, etc.).
  - Mapeo curricular: involucrar al profesorado en la definición de los criterios incluidos en el mapeo, determinados en función de los objetivos de la evaluación curricular, y en la elaboración del mapa curricular.
  - Análisis de necesidades: involucrar a estudiantes, profesores y administradores como participantes y también en las fases de reflexión a partir de los datos obtenidos.
  - Evaluación programática: triangulación y comparación de datos derivados del mapeo curricular, el análisis de necesidades y los marcos curriculares relevantes para el centro de enseñanza.
  - Rediseño curricular: involucrar a profesores y administradores (y estudiantes, si fuera posible). El rediseño curricular viene guiado por los resultados de la evaluación programática.
  - Innovación curricular: la implementación de las nuevas iniciativas curriculares debe ir acompañada de oportunidades de formación para las personas involucradas además de un plan que permita medir los efectos de dichas innovaciones en relación con los objetivos del rediseño curricular.

Para que el proceso de evaluación y rediseño tenga éxito, es recomendable que estas pautas se implementen en el mismo orden, desde la definición de los objetivos hasta la innovación curricular. Además, se recomienda implementar este modelo de manera cíclica, para que la innovación curricular se convierta más adelante en el objeto de estudio y reflexión del siguiente ciclo de evaluación y rediseño. Finalmente, también es recomendable que un pequeño grupo –de instructores y/o administradores– tome la iniciativa para que el proyecto pueda realizarse sin interrupciones o retrasos, que podrían ocurrir si el proyecto dependiera de un grupo de personas demasiado amplio o disperso.

### **3. CONTEXTO INSTITUCIONAL, ACADÉMICO Y HUMANO DEL PROGRAMA DE L2**

Tal como mencionamos en la introducción, uno de los aspectos que deben considerarse a fin de enfrentar las críticas o la resistencia al proceso de evaluación de un programa de L2 es prestar mucha atención a sus características institucionales, curriculares y humanas. Organizamos por tanto esta sección en dos partes, la primera sobre la situación actual de la enseñanza de L2 en los Estados Unidos (EE.UU.), y la segunda acerca del programa de español L2 en nuestra institución académica, la Universidad de Maryland (UMD). Con ello nos proponemos ofrecer un ejemplo específico sobre la aplicación de pautas y recursos relacionados con la evaluación de programas, que podría ser adaptado a otros contextos educativos en distintos niveles.

#### **3.1. Enseñanza de español L2 en Estados Unidos**

Después de un periodo de crecimiento que empezó alrededor de la década de los 70, en los últimos años el número de estudiantes universitarios de L2 en los EE.UU. se ha estancado o, en el caso de algunas lenguas, incluso el español, ha descendido (Colburn, 2017; Looney y Lusin, 2019). De hecho, si bien es cierto que el número total de estudiantes universitarios de español es hoy en día el doble del que era en los años 70, entre 2013 y 2016 estos números han sufrido un cambio porcentual de -9.8%, por arriba de la media nacional para estudiantes de grado y postgrado para todas las lenguas de -9.2% (Looney y Lusin 2019).

Para hacer frente a esta crisis y, a la vez, fortalecer la oferta curricular e intentar atraer a un mayor número de alumnos, investigadores y expertos de la educación han planteado diferentes recomendaciones curriculares. En un plano académico y curricular, se insiste en la importancia de dejar atrás la separación entre cursos de lengua –ofrecidos en los niveles iniciales del programa (niveles 100 y 200), centrados en enfoques comunicativos y que con frecuencia privilegian la habilidades orales frente a las de lectoescritura– y cursos de contenido –ofrecidos en los niveles más avanzados del programa (niveles 300 y 400), centrados en análisis literario y cultural y que priman las habilidades de lectoescritura– para favorecer un acercamiento integrado a lengua, cultura y literatura a lo largo de todo el programa (véase p.ej., Allen y Maxim, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Levine y Phipps, 2012; Modern Language Association, 2007, 2009; Paesani y Allen, 2012). Además, se subraya la centralidad de los textos, en sentido amplio, y de las experiencias y agentividad de los estudiantes que se involucran en el análisis de diferentes géneros y modos comunicativos en la L2 (Allen y Paesani, 2010; Cope y Kalantzis, 2000; López-Sánchez, 2014). Por otro lado, también se promueve la integración y el trabajo explícito en el aula con diferentes recursos semióticos multimodales (p. ej., planos fílmicos, ritmos, colores, etc.), con el fin, entre otros, de facilitar, mediante técnicas de andamiaje multimodales que permitan a los estudiantes apoyarse en todo su repertorio semiótico, no solo lingüístico, para expresar ideas complejas (sobre aplicaciones en el contexto de la enseñanza del español como lengua de herencia, véase Belpoliti y Gironzetti, 2017, 2020). Finalmente, se hace hincapié en los cursos de L2 para fines específicos y profesionales cuya demanda sigue creciendo en los EE.UU. debido, por lo menos en parte, al creciente número de hispanos y latinos en el país (Sánchez-López, 2018a, 2018b).

En un plano ideológico, cabe mencionar que la enseñanza de L2 en EE.UU. se ha planteado tradicionalmente –en especial, en los últimos 50-60 años– como un servicio de

carácter económico y geopolítico, y no tanto como una actividad intelectual o humanística (Lacorte, 2013). Este énfasis en perspectivas utilitarias sobre el aprendizaje de L2 suele influir en su consideración como materia académica complementaria para otras disciplinas más “importantes”. Este punto resulta particularmente contradictorio en el caso del español por su posición como segundo idioma de facto en el país. Por un lado, el español se presenta como una asignatura útil para alumnos que lo aprenden como una L2, y por el otro se recrimina a los estudiantes que tienen el español como lengua de herencia y que desean ampliar su conocimiento a un nivel académico porque parecen quebrantar el ideal monolingüe en torno al inglés que existe en EE.UU. (García, 2014).

### 3.2 Español L2 en el contexto académico

El Departamento de Español y Portugués de UMD incluye programas de grado (subgraduado o licenciatura) y de postgrado (maestría y doctorado) en estudios de lengua, literatura y culturas de América Latina, Brasil, península Ibérica y EE. UU (<http://sllc.umd.edu/spanish>). UMD es una universidad pública enfocada a la investigación y de tamaño medio-grande, localizada en el área metropolitana de Washington, DC. Esta ubicación brinda muchas opciones investigadoras, académicas y profesionales en bibliotecas, museos, fundaciones, embajadas, agencias gubernamentales, organizaciones sin fines lucrativos y otras instituciones de servicio a la comunidad. Al mismo tiempo, esta área es hogar de una importante comunidad hispana o latina (la 12ª de todo el país según estimaciones del Censo de EE.UU. en 2016), con casi un millón de personas o 15,3% del total de habitantes del área. Aunque la comunidad latina es bastante diversa, es la única en EE.UU. con una sólida mayoría de personas de origen salvadoreño (33,3%), y de ahí mexicanos (14,6%), guatemaltecos (7,6%), puertorriqueños (6%), cubanos (2%), dominicanos (2%) y un alto porcentaje de gente que considera tener “otros” orígenes latinos (34%). Otro rasgo interesante de esta comunidad reside en su notable diversidad social y económica, debido en gran parte a las condiciones políticas, económicas y culturales de esta parte del país (Tseng, 2020).

El programa subgraduado se estructura en tres concentraciones o especialidades (*majors*): (1) literatura, cultura y medios de comunicación, (2) lingüística, cultura y educación, y (3) lengua, cultura y contextos profesionales. Asimismo, se ofrecen tres áreas secundarias (*minors*): (1) literatura, lingüística y cultura, (2) lengua, cultura y contextos profesionales, y (3) lengua de herencia y culturas latinas en EE.UU. En el semestre de primavera de 2020, el Departamento tiene unos 130 estudiantes con español como primera especialidad y unos 400 que lo incluyen como segunda especialidad. También existe la posibilidad de obtener un certificado en estudios latinoamericanos. Los alumnos que hablan español como lengua de herencia (LH) pueden acceder a varios cursos orientados a sus características lingüísticas y socioculturales. A nivel graduado, la formación intelectual y profesional abarca una variedad de áreas en el campo de la literatura, los estudios culturales y la lingüística aplicada.

En la actualidad, el programa cuenta con 15 profesores a tiempo completo, 6 lectores y unos 25 estudiantes graduados, en su gran mayoría instructores de cursos subgraduados para estudiantes de distintos grados de competencia lingüística. Desde 2001, el Departamento de Español y Portugués fue integrado en una unidad académica y administrativa más extensa que acoge al resto de lenguas distintas al inglés que se enseñan en la universidad (con la excepción de los idiomas clásicos). Al igual que en otras

instituciones estadounidenses similares a UMD, la principal razón para consolidar estos programas de L2 fue económica y no intelectual –reducir gastos bajo una estructura imaginada como más eficiente.

## 4. MÉTODO

El proyecto de evaluación programática que se describe a continuación surgió a partir del interés del profesorado del departamento en fortalecer la oferta curricular mediante la revisión de los contenidos y secuenciación de los cursos ya existentes y la posibilidad de ampliar la oferta con nuevos cursos; atraer a un mayor número de alumnos interesados en completar un *major* en español, y responder a necesidades específicas de los instructores y estudiantes del departamento.

Con estos objetivos en mente, la evaluación y el consiguiente rediseño curricular se realizaron a partir de datos cuantitativos del programa a la vez que sus dimensiones social, cultural e histórica, y durante el proceso se consideraron las ideas y experiencias de estudiantes, instructores y administradores. El objetivo de esta evaluación y rediseño curricular era programático, es decir, se buscaba dar cuenta de las limitaciones del currículo actual y proponer cambios que contribuyeran a reforzar el programa. El proceso de evaluación y rediseño se desarrolló en 5 etapas principales resumidas en la Tabla 1, aunque cabe destacar que las dos últimas etapas siguen activas.

Fases	Fechas
a) Elaboración y distribución de la encuesta de necesidades	2015-2016
b) Análisis de los datos de la encuesta de necesidades	2017-2018
c) Distribución y reflexión sobre los resultados con instructores del departamento	2017-2018
d) Mapeo curricular	2018-2020
e) Iniciativas de rediseño curricular	2017-2020

Tabla 1. Etapas del proceso de evaluación y rediseño curricular.

El primer paso en el proceso de evaluación y rediseño curricular fue la elaboración y distribución de un cuestionario de análisis de necesidades a los estudiantes del programa. El cuestionario (disponible en Apéndice) fue distribuido entre los estudiantes en el año académico 2015-2016 y se recolectaron un total de 341 respuestas, aunque no todos los participantes contestaron todas las preguntas. El cuestionario comprende un total de 28 preguntas entre preguntas abiertas, de elección múltiple o de escala Likert, distribuidas en 3 secciones: (a) información biográfica, (b) necesidades de los estudiantes y articulación del programa y (c) motivación de los estudiantes. Los datos fueron luego analizados (véase el apartado 5) y los resultados se utilizaron como punto de partida para la reflexión con los instructores del departamento y para diferentes iniciativas de rediseño curricular como, por ejemplo, la modificación o creación de cursos o la organización de eventos orientados hacia el desarrollo profesional (véase el apartado 6 para más detalles sobre estas iniciativas).

El mapeo curricular, por otra parte, se llevó a cabo con la colaboración del profesorado del departamento y de los estudiantes graduados que imparten clases como instructores (*instructor of record*). Para ello, se utilizó una plantilla de Excel (Figura 2) que resumiera los aspectos centrales de los cursos y que permitiera visualizar y analizar la contribución de cada curso a los objetivos generales del programa y de cada nivel del programa según los

siguientes puntos: (a) la alineación de los objetivos y resultados de aprendizaje de cada curso con los objetivos de cada nivel y de todo el programa, (b) los instrumentos y criterios de evaluación y (c) los requisitos de cada curso.

La Figura 2 muestra un ejemplo de plantilla para el mapeo curricular con la información relativa a los dos primeros cursos de español L2 (SPAN 103 y SPAN 203) organizados en columnas. Para cada curso, se incluye la siguiente información en diferentes filas: una breve descripción obtenida de la descripción oficial en el catálogo de la universidad, los objetivos y resultados de aprendizaje que se indican en el programa del curso (*learning outcomes*), los instrumentos y criterios de evaluación (con los porcentajes asociados a cada prueba) y los requisitos para matricularse en el curso (pruebas de ubicación o cursos previos). Como se puede observar en la Figura 2, el uso de este instrumento permite agilizar el proceso de comparación de un mismo componente, p. ej. los requisitos, a través de diferentes cursos.

	SPAN103	SPAN203
SPANISH BA	Intensive Elementary Spanish	Intensive Intermediate Spanish
<b>Course description (2-3 lines)</b>	The course will cover a variety of linguistic and cultural topics related to professions, travel, vacation, shopping, health and food, historical and sociopolitical events.	This course aims to expand the oral and written communication skills acquired in earlier classes. The course will cover a variety of linguistic and cultural topics related to circumstances surrounding events, accidents, preferences including feelings and emotions, planning of leisure activities, future conditions, and current world issues.
<b>Learning Outcomes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ask and answer questions without difficulty about topics regarding daily activities and specific sociocultural situations.</li> <li>2. Speak about a limited number of interactive, task-oriented, and social situations.</li> <li>3. Read and understand texts dealing with personal/social needs and containing simple factual information.</li> <li>4. Express preferences, daily routines, opinions, feelings, everyday events, and other topics primarily grounded in personal experience.</li> <li>5. Meet practical writing needs by using short and connected phrases dealing with everyday topics such as a personal ad, a letter describing themselves, a note for a friend, or an email requesting basic information.</li> <li>6. Participate in conversations in different culturally determined situations and show sensitivity and tolerance to culturally determined behavior acts.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprehend main ideas and most details of connected discourse on a variety of topics beyond the immediacy of the situation.</li> <li>2. Speak in a clearly participatory manner by initiating, sustaining, and bringing to closure a variety of communicative tasks.</li> <li>3. Read longer texts presented with a clear structure and idea about content.</li> <li>4. Write predominantly short descriptive and narrative texts on familiar topics demonstrating the ability to integrate grammar, vocabulary, style, content, and organization.</li> <li>5. Participate in conversations in different culturally determined situations with some standard expressions and start to accept intercultural ambiguities as challenging, showing openness and interest towards others.</li> </ol>
<b>Assessment</b>	Proyectos (2 x 15%)=30% MySpanishLab =18% Compositions (3 x 5%) =15% Participation, classwork and homework =15% Pruebas (6 x 2%) =12% Oral Interview =10%	Proyectos (2 x 15%) =30% MySpanishLab =18% Compositions (3 x 5%) =15% Participation, classwork and homework =15% Pruebas (6 x 2%) =12% Oral Interview =10%
<b>Course requirement</b>	Must have appropriate Foreign Language Placement Test (FLPT) score. Restriction: Must not be a native/fluent speaker of Spanish.	SPAN103; or must have appropriate Foreign Language Placement Test (FLPT) score. Restriction: Must not be a native/fluent speaker of Spanish.

Figura 2. Modelo de plantilla para el mapeo curricular.

## 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES

### 5.1 Perfil de los estudiantes

El primer paso del análisis de los datos consistió en elaborar un perfil detallado de los estudiantes que toman cursos en el departamento. Este perfil, resumido en la Tabla 2, permite comprobar que los estudiantes están correctamente ubicados en los cursos (p. ej., que no haya estudiante de español L2 en los cursos de español LH y viceversa), tener en cuenta las necesidades de los estudiantes que se transfirieron al programa desde otra institución (*transfer students*) (p. ej., en los cursos de 203, los de nivel superior y los de LH, donde los porcentajes de estudiantes transferidos son más altos), y considerar las necesidades de los estudiantes según el año en el que típicamente completan cada curso (p. ej., los alumnos de primer año típicamente matriculados en los cursos de español L2 de nivel intermedio o intermedio alto, 204 y 207, o los de segundo año típicamente matriculados en los cursos 301/302, de gramática avanzada y composición, o 303, un curso centrado en el análisis de textos y productos culturales del mundo hispano).

Curso	Grupo étnico			Edad (media)	Año de curso típico	Estudiantes transferidos
	Hispano/Latino	No hispano/latino	No contesta			
103	--	100%	--	26	3	3.27%
203	10%	82%	8%	21	3	16.38%
204	4.5%	95.5%	--	19	1	1.7%
207	4.4%	88.6%	7%	20	1	8.16%
301/302	9.65%	80.7%	9.65%	21	2	7.18%
303	8%	87.5%	4,5%	19	2	3.15%
300/400	30.4%	63.8%	5.8%	23	4	15.31%
ELH	97.5%	--	2.5%	22	3	18.58%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios positivos.

Por otra parte, también se recolectó información relativa a las especializaciones más populares entre los estudiantes del programa (datos combinados de primer y segundo *major* y primer y segundo *minor*) diferentes de español (español fue seleccionado por 127 estudiantes y representa el 34% del total). Estos datos se resumen en la Tabla 3 y permiten identificar las áreas y temas más relevantes para los estudiantes (con sombreado gris) y, por lo tanto, aptos para ser incorporados en los cursos del programa.

Especialización		Especialización		Especialización	
<i>Government and politics</i>	17	<i>Marketing</i>	5	<i>Sustainability studies</i>	3
<i>Communication</i>	13	<i>Philosophy</i>	5	<i>Arabic</i>	2
<i>Psychology</i>	12	<i>Secondary education</i>	5	<i>Architecture</i>	2
<i>Journalism</i>	11	<i>Animal science</i>	4	<i>Bioengineering</i>	2
<i>Biology</i>	10	<i>Creative writing</i>	4	<i>Dietetics</i>	2
<i>Economics</i>	9	<i>Finance</i>	4	<i>Elementary education</i>	2
<i>English</i>	9	<i>Theatre</i>	4	<i>Global poverty</i>	2
<i>Engineering</i>	8	<i>Accounting</i>	3	<i>Japanese</i>	2
<i>Linguistics</i>	8	<i>Education</i>	3	<i>Military studies and global terrorism</i>	2
<i>Business</i>	7	<i>Environmental Science</i>	3	<i>Neurobiology/Physiology</i>	2
<i>Criminal Justice</i>	7	<i>Hearing and speech sciences</i>	3	<i>Second Language education</i>	2
<i>History</i>	7	<i>International Business</i>	3	<i>Sociology</i>	2
<i>Computer Science</i>	6	<i>Kinesiology</i>	3	<i>Studio art</i>	2
<i>Family science</i>	6	<i>Math</i>	3	<i>TESOL</i>	2
<i>Public Health Science</i>	6	<i>Public leadership</i>	3		
<i>Community Health</i>	5	<i>Romance languages</i>	3		

Tabla 3. Especializaciones elegidas por los estudiantes del programa de español.

## 5.2 Aspectos curriculares

La segunda sección del cuestionario se centraba en aspectos curriculares vinculados con las necesidades de los estudiantes, quienes pueden ser ubicados en los cursos de español mediante una prueba diagnóstica de entrada (*Foreign Language Placement Test*, FLPT,  $n = 225$ , 76.3%) o la convalidación de crédito de cursos avanzado (*Advanced Placement*, AP,  $n = 70$ , 23.7%). En ambos casos, la mayoría indicó haber sido ubicados en el curso correcto (87.8%; FLPT,  $n = 205$ ; AP,  $n = 54$ ), y solo 36 estudiantes indicaron haber sido ubicados en un curso que no les correspondía o no reflejaba su nivel de español.

En cuanto al nivel de satisfacción del alumnado con diferentes aspectos de los cursos (Figura 3), a pesar de no encontrar diferencias significativas, las respuestas de los estudiantes encuestados indican cierta tendencia negativa en cuanto al uso de la tecnología en el aula (59% indicaron no estar satisfechos con ningún curso/instructor) y la presentación y explicación de los objetivos del curso, los criterios de evaluación y las actividades del curso (55% indicaron no estar satisfechos con ningún curso/instructor). Pese a los bajos niveles de satisfacción indicados por los estudiantes en general, solamente en SPAN 103 los estudiantes indicaron haber considerado dejar el curso a causa del alto precio de los materiales (27%,  $n = 3$ ).

Por otra parte, a la hora de elegir en qué cursos matricularse (Figura 4), la mayoría de los alumnos indican basar sus decisiones en la interacción con otros compañeros (algo o muy importante para el 86%) y en la oferta de cursos para fines profesionales (algo o muy importante para el 80%).

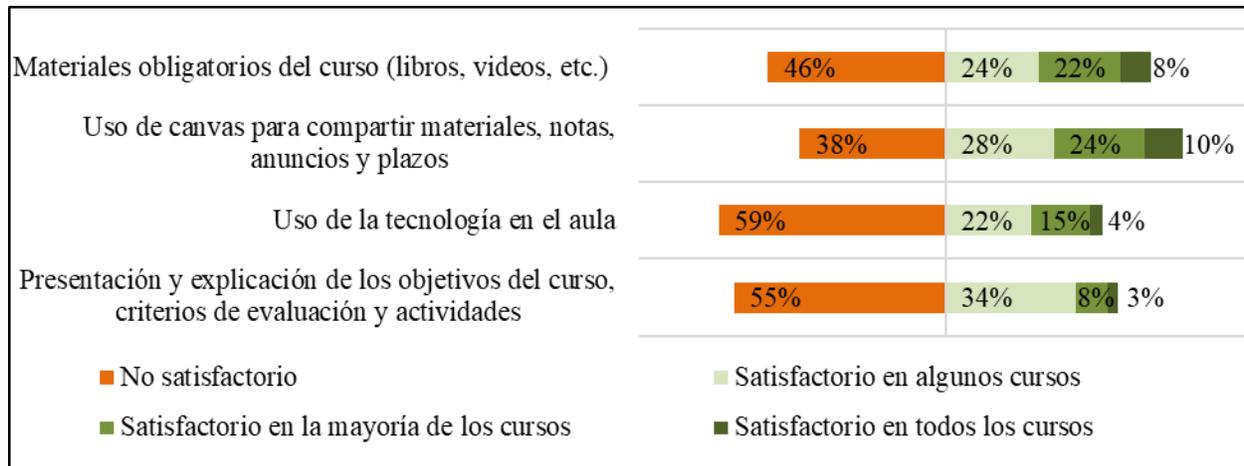


Figura 3. Satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos del curso.

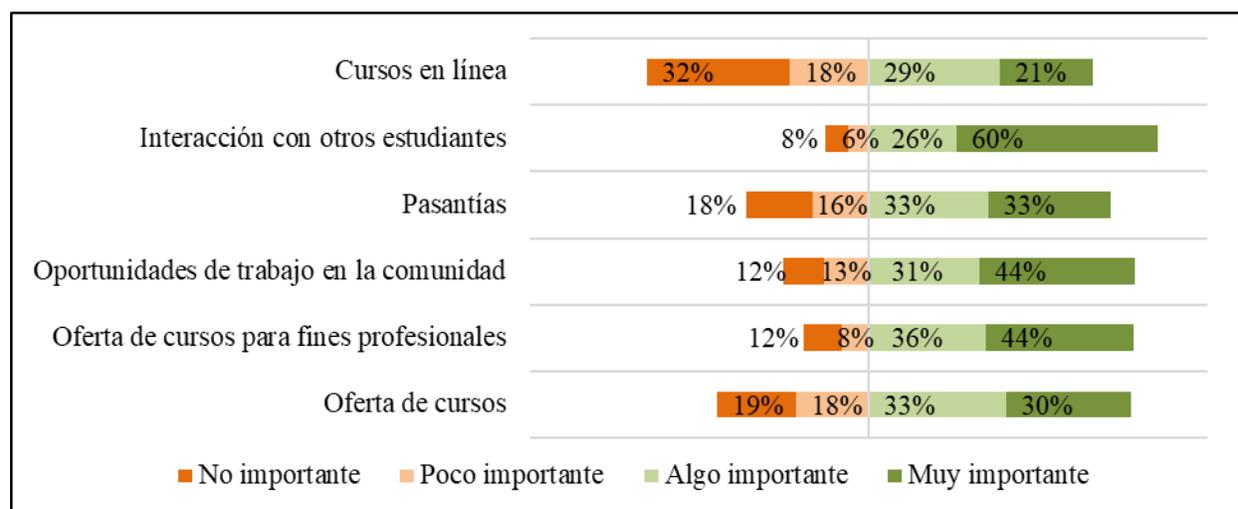


Figura 4. Elementos valorados por los estudiantes a la hora de elegir nuevos cursos.

### 5.3 Motivación

La tercera y última sección del cuestionario se centraba en aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes para tomar cursos de español y durante el curso. En cuanto a las motivaciones que llevan a los alumnos a tomar clases en el departamento (Figura 5), destacan la posibilidad de ampliar el perfil profesional (algo o muy importante para el 72%), los intereses personales (algo o muy importante para el 62%), el interés por establecer o reforzar conexiones personales con comunidades hispanohablantes y la posibilidad de usar la lengua para viajar a países hispanohablantes (ambos puntos algo o muy importantes para el 60%). Los estudiantes parecen entonces guiarse por motivaciones intrínsecas relacionadas con los ámbitos profesionales o personales a la hora de tomar estos cursos, y no tanto por motivaciones administrativas. Por otra parte, en el caso de optar por no tomar un determinado curso durante los semestres cortos de verano e invierno (Figura 6), la mayoría de los estudiantes destacaron la falta de horarios convenientes (68%), el precio excesivo de los cursos (67%) y la falta de opciones en línea (51%).

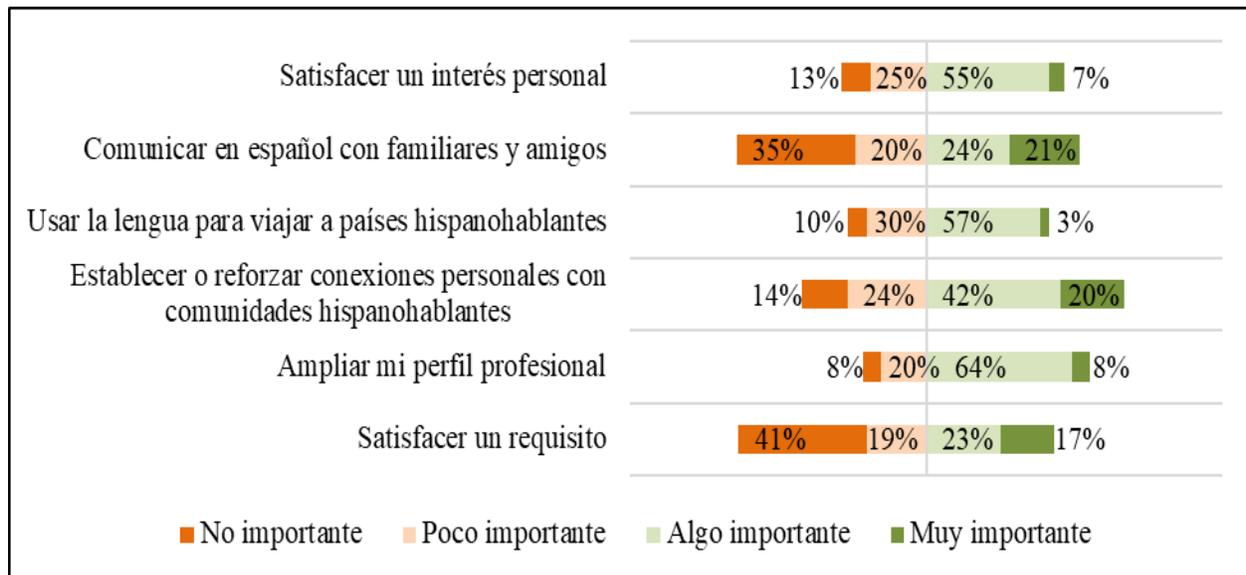


Figura 5. Motivaciones de los estudiantes para tomar los cursos.

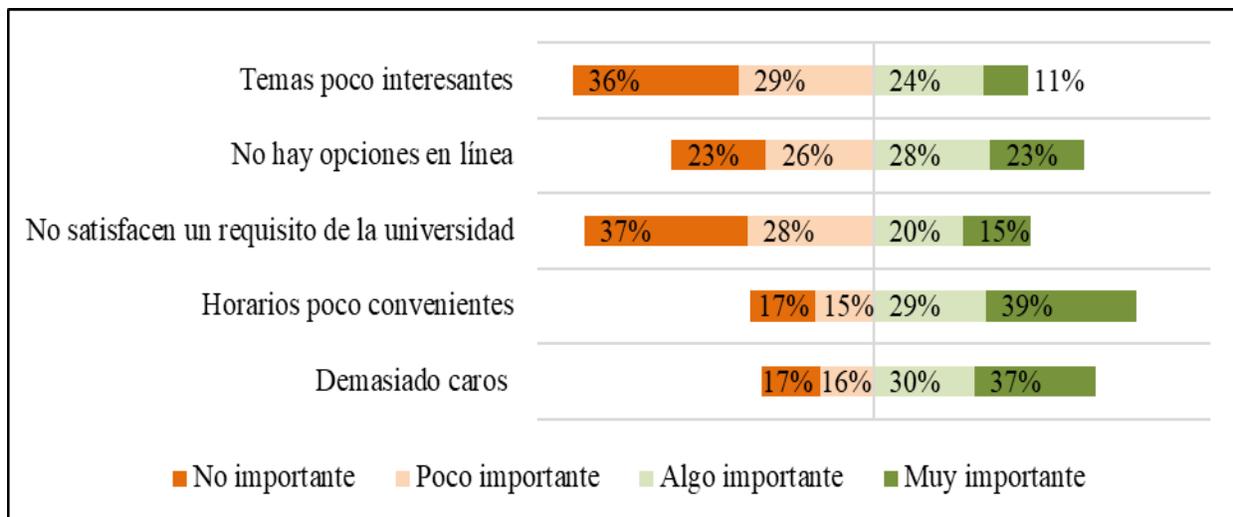


Figura 6. Motivaciones de los estudiantes que no tomaron los cursos ofrecidos en los semestres cortos (verano e invierno).

## 5.4 Contenidos y habilidades

En el siguiente apartado del cuestionario, los estudiantes indicaron el nivel de importancia de diferentes contenidos en las clases que estaban tomando. Sus respuestas, resumidas por contenido en la Figura 7, muestran una separación entre lo que valoran en los cursos de nivel más bajo (100 y 200) y los cursos de nivel más alto (300 y 400), así como diferencias entre los cursos de español L2 y LH.

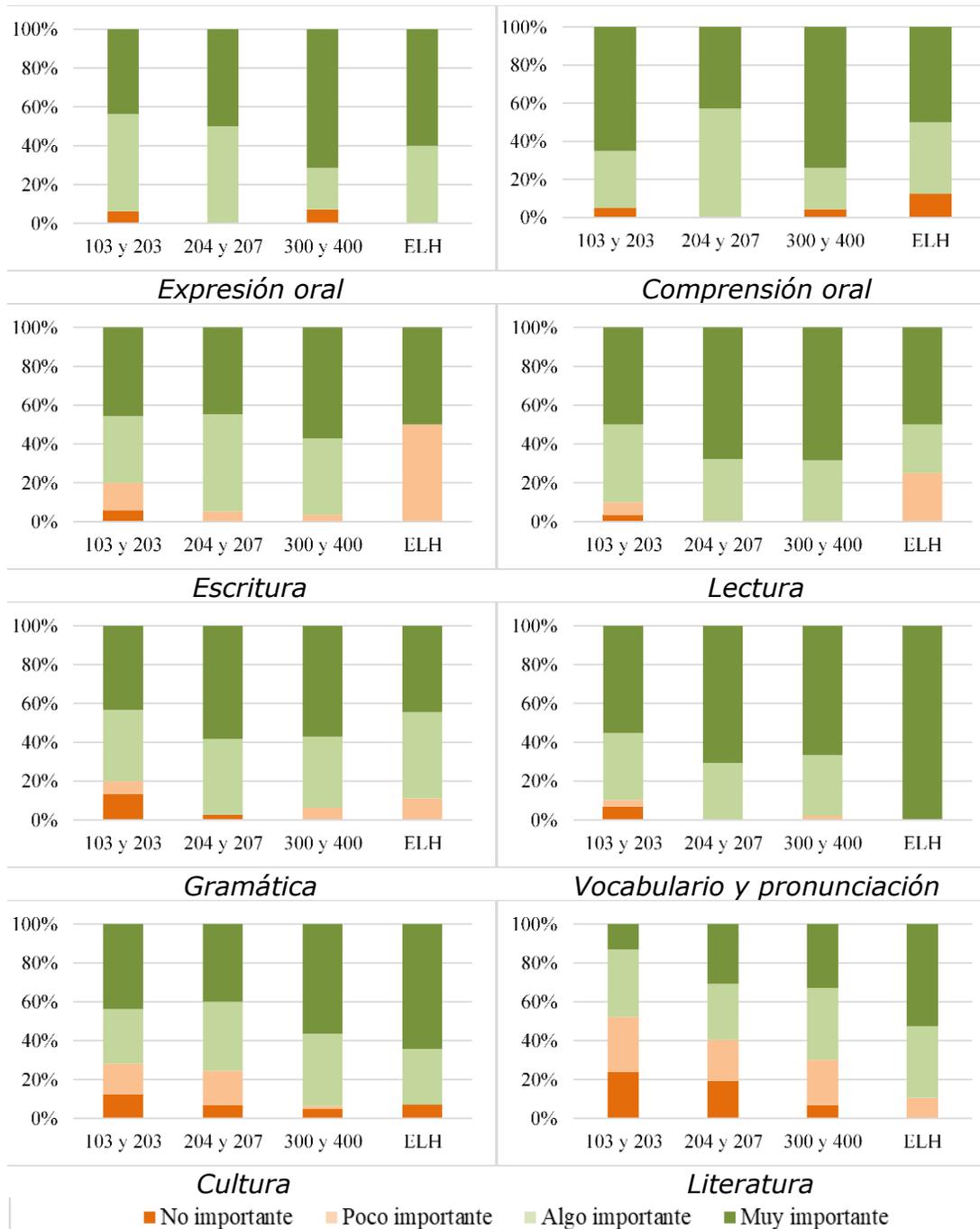


Figura 7. Importancia de contenidos y habilidades por curso.

En la Figura 7, en primer lugar, destacan aquellos contenidos que los alumnos consideran importantes en todos los cursos y que reflejan una visión comunicativa y enfocada en el uso de la lengua con fines prácticos: *Expresión oral*, *Comprensión oral*, *Escritura* y *Lectura*. Otros dos contenidos, *Gramática* y *Vocabulario y pronunciación*, también se consideran importantes en todos los cursos, aunque algo menos en los niveles iniciales. En segundo lugar, los datos en la Figura 7 muestran que *Cultura* y *Literatura* se consideran menos importantes que otros contenidos, sobre todo por estudiantes matriculados en cursos de

niveles 100 y 200. Esta percepción refleja de alguna forma la estructura bipartida del programa que, por el planteamiento de los cursos, los materiales utilizados y el perfil del profesorado que los imparten, separa los cursos de nivel 100-200, enfocados principalmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas, de los cursos de nivel 300-400, que se centran en contenidos (literarios, sociales, culturales, etc.).

## 6. IMPLICACIONES Y APLICACIONES PEDAGÓGICAS

### 6.1 El rediseño curricular

Las dos últimas etapas del proceso de evaluación y rediseño curricular indicadas en la Tabla 2 implican la actuación a partir de los resultados obtenidos en las fases previas. Cabe destacar que estas dos etapas no se han concluido, sino siguen en marcha, por lo que la información presentada en este apartado hace referencia a aquellas iniciativas que ya se llevaron a cabo.

El primer paso posterior al análisis de los datos fue compartir los mismos con el profesorado del departamento con el fin de promover la reflexión conjunta. Esto se realizó en dos diferentes ocasiones: durante una reunión de departamento a la que asistió el profesorado de plantilla, y durante la orientación a principio de semestre en la que participan los instructores y estudiantes graduados del departamento. Además, los resultados también se fueron comentando en las reuniones de coordinadores de curso que tienen lugar dos veces al semestre, y en las que los coordinadores de cada curso sirven como representantes del grupo de instructores que imparte distintas secciones de un mismo curso. Toda la información recabada se utilizó para tomar decisiones curriculares. A continuación, se indican algunas de estas decisiones acompañadas de los datos que las justifican:

- Se puso más énfasis en los cursos de español para las profesiones ofrecidos en el nivel 300. Como a la hora de elegir un curso la oferta de cursos para fines profesionales y la posibilidad de ampliar su perfil profesional son factores importantes para el 80% y el 72% de los estudiantes, respectivamente, se amplió la oferta de cursos, se consolidaron los programas de los cursos ya existentes en un *minor* de 18 créditos y un *major* de 36 créditos. Se creó además una serie semestral de charlas (Spanish@Work) dirigidas a alumnos subgraduados con invitados de diferentes ámbitos profesionales (p.ej., un profesor de leyes comerciales trató el tema de la globalización y la marginalización en relación con los pueblos indígenas en Latinoamérica; una investigadora del Instituto Nacional de la Salud presentó el trabajo para erradicar el sida en la comunidad latina de EE.UU., o un representante de una organización de periodistas latinoamericanos discutió el lugar del español en el panorama actual de los medios estadounidenses).
- Se reestructuró y modificó el currículo de la secuencia inicial de cursos de español L2, que pasó a ser de dos a tres cursos (SPAN 103, 203 y 204). El nuevo currículo sigue un enfoque basado en la pedagogía de las multiliteracidades con el fin de integrar el desarrollo de las destrezas lingüística con el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia sociocultural para así superar la división entre cursos de lengua y cursos de contenidos (véase Allen y Maxim, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Levine y Phipps, 2012; Modern Language Association, 2007, 2009; Paesani y Allen, 2012, entre otros). Como los estudiantes indicaron no percibir *Cultura y Literatura* igual de importantes que otros contenidos, los cursos ahora integran diferentes tipos

y géneros textuales, así como la exploración y reflexión sobre prácticas, productos y perspectivas culturales según las pautas marcadas en los *World-Readiness Standards* (The National Standards Collaborative Board, 2015).

- Se diseñó y ofreció por primera vez en otoño de 2019 un nuevo curso graduado (SPAN 605) acerca de los principios de la pedagogía para las multiliteracidades y la multimodalidad aplicados a la enseñanza de L2, a fin de capacitar a los instructores para poder enseñar los nuevos cursos de español L2 y facilitar la creación de materiales didácticos y la reflexión pedagógica.
- Con el propósito de mejorar el proceso de ubicación inicial de los estudiantes, se revisó la prueba diagnóstica utilizada en UMD (*Foreign Language Placement Test*, o *FLPT*, por sus siglas en inglés) para que reflejara la nueva organización de los cursos de español L2 y permitiera diferenciar mejor entre estudiantes que necesitan tomar cursos de español L2 y aquellos que necesitan tomar cursos de español LH. En el caso de los estudiantes que llegan al programa de otras instituciones (estudiantes transferidos), el proceso para la aprobación de créditos y ubicación se hizo más transparente y dinámico, involucrando al profesorado en la toma de decisiones.

## 6.2. Próximos pasos

Durante el proceso de preparación de este artículo y la sección temática, los resultados de la investigación y las reflexiones generadas han seguido informando la toma de decisiones y las revisiones curriculares del programa. Además de las iniciativas que ya se implementaron en el programa, se detallan las iniciativas y pasos que se desarrollarán en los próximos semestres de acuerdo con una visión cíclica y dinámica del proceso de evaluación programática.

En primer lugar, el mapeo curricular se utilizará para evaluar los objetivos y la progresión curricular en todo el programa, prestando especial atención a cómo y en qué medida cada curso contribuye al desarrollo de las habilidades centrales del programa. Este proceso involucrará a todo el profesorado del departamento con el fin de facilitar una reflexión abarcadora y cualquier tipo de iniciativa de rediseño curricular posterior. Además, el proceso de mapeo curricular nos permitirá identificar oportunidades de mejoras en el currículo, con especial atención a los siguientes puntos (Lacorte, 2017b):

- la organización y progresión de los contenidos relativos a las áreas de literatura y estudios culturales (p. ej., su presencia en los cursos de nivel 100-200, o la estructuración en bloques temporales, geográficos o temáticos);
- la integración de diferentes variedades de español en los cursos del programa, con especial atención a qué variedades se integran y cómo (p. ej., componentes de evaluación, lecturas, etc.);
- la conexión entre aspectos lingüísticos, literarios y culturales en los programas de español y de portugués del departamento (p. ej., cursos específicos que exploren estas conexiones, líneas temáticas transversales en los programas, etc.);
- la organización y secuenciación de contenidos en los cursos orientados a fines específicos, considerando la integración e interacción entre aspectos lingüísticos y profesionales y, además, socioculturales, ideológicos e históricos, y
- la reconsideración y articulación de las metas del programa de grado (*undergraduate*) y la formación de los instructores como parte de las opciones académicas del programa graduado de máster y doctorado (p. ej., ampliación de la oferta más allá

del curso SPAN 605 ya establecido, sistema de mentorías y observaciones de clases entre pares durante los primeros años).

En segundo lugar, los resultados del análisis de necesidades presentado aquí junto con los datos de otro estudio centrado en la oferta de cursos de L2 en línea o híbridos (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols, 2020) destacan la importancia de las clases de L2 en línea y, a la vez, los desafíos que estas representan para estudiantes e instructores. Estos datos se tomarán en cuenta para revisar la oferta de cursos de español en línea, prestando particular atención a las horas de contacto sincrónico y las de trabajo asincrónico de los estudiantes, y la oferta formativa para los instructores. En cuanto a este último punto, es importante que la formación de los instructores vaya más allá del uso de herramientas tecnológicas y se centre también en estrategias y técnicas para promover la presencia social, la colaboración y la interacción (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols, 2020) para que los cursos en línea puedan convertirse en una experiencia satisfactoria para estudiantes y profesores.

Finalmente, ya que los resultados del análisis de necesidades mostraron un fuerte interés por parte de la mayoría de los estudiantes en la posibilidad de ampliar su perfil profesional, se considerará la posibilidad de ofrecer pasantías vinculadas con la oferta de cursos de español para las profesiones en diferentes campos. Estas pasantías (idealmente) se ofrecerían por créditos universitarios y bajo la supervisión de un profesor del departamento. Contarían, además, con la elaboración de informes periódicos en español en los que el estudiante en prácticas pueda reflexionar sobre el uso de la lengua en el ámbito profesional.

A modo de conclusión, nos gustaría destacar que la experiencia de evaluación y rediseño descrita en este artículo ha sido posible gracias al interés, el compromiso y el esfuerzo conjunto de diferentes miembros del departamento y de los estudiantes del programa. Nuestro objetivo con este proyecto ha sido doble. Por una parte, motivados por el interés en ofrecer una educación de calidad a nuestros estudiantes y por los recientes avances en el campo de la pedagogía de L2, hemos querido garantizar la solidez de los cimientos curriculares del programa. Por otra parte, motivados por nuestros intereses investigadores que nos llevan a aunar la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza del español L2, hemos querido ofrecer una discusión teórica y, a la vez, una aplicación práctica y concreta de los principios y modelos de evaluación y rediseño curricular para promover la innovación curricular en la enseñanza del español L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, H. W. y Paesani, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2, pp. 119-142.
- Allen, H.W. y Maxim, H. H., eds. (2013). *Educating the future foreign language professoriate for the 21st century*. Boston: Cengage.
- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Allwright, D. (1991/2014). *Observation in the language classroom*. London: Routledge.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL proficiency guidelines 2012*. <http://actflproficiencyguidelines2012.org/>.
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Belpoliti, F. y Gironzetti. (2017). Metaknowledge and metalinguistic strategies in the Spanish for heritage learners classroom: A curriculum redesign. *Hispanic Studies Review*, 2(1), pp. 45-72.
- Belpoliti, F. y Gironzetti, E. (2020). Multiliteracies and multimodality in the SHL classroom. *7th*

- National Symposium on Spanish as a Heritage Language*, Albuquerque, NM, 27-29 febrero.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En: R. K. Johnson, ed. *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.
- Brown, A. y Thompson, G. (2018). *The changing landscape of Spanish language curricula*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, R. C. (2001). *A leader's guide to curriculum mapping and alignment*. Charleston, WV: AEL, Inc.
- Byrnes, H. (2007). Introduction to perspectives. *The Modern Language Journal*, 90(4), pp. 574-576.
- Ciller, J. y Ortín, R. (2019). Evaluación de programas de lengua: perspectivas profesionales e investigadoras. *RILE, Revista internacional de lenguas extranjeras*, 12. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2759>.
- Colburn, H. (2017). Not what it used to be: The future of Spanish language teaching. *Hispania*, 100(5), pp. 87-92.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Consejo de Europa. (2013). *Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Consejo de Europa. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Cope, B. y Kalantzis, M., eds. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Davis, J. M. (2015). The usefulness of accreditation-mandated outcomes assessment: Trends in university foreign language programs. En: J. Norris y J. Davis, eds. *Student learning outcomes assessment in college foreign language programs*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 1-35.
- Davis, J. M. y McKay, T., eds. (2018). *A guide to useful evaluation of language programs*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Davis, J. M., Norris, J., Malone, M., McKay, T. y Son, Y-A., eds. (2018). *Useful assessment and evaluation in language education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Elmore, R. F. y Rothman, R. (1999). *Testing, teaching, and learning: A guide for states and school districts*. Washington, DC: National Academy Press.
- García, O. (2014). US Spanish and education: Global and local intersections. *Review of Research in Education*, 38(1), pp. 58-80.
- Gironzetti, E., Lacorte, M. y Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher perceptions and student interaction in online and hybrid university language learning courses. En: M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras, eds. *Current perspectives in language teaching and learning in multicultural contexts / Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), pp. 99-116.
- Klee, C., Melin, C. y Sonesson, D. (2015). From frameworks to oversight: Components to improving foreign language program efficacy. En: J. Norris y N. Mills, eds. *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston: Cengage, pp. 131-153.

- Krueger, R. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lacorte, M. (2013). Sociopolitical and institutional conditions for teaching Spanish as a L2 in US universities. *Spanish in Context*, 10(3), pp. 331-349.
- Lacorte, M. (2017a). Enseñar español como ELE/EL2. Estado de la cuestión. *Foro internacional del español Nebrija-SGEL*. Universidad Nebrija. 30 de septiembre.
- Lacorte, M. (2017b). Spanish and Portuguese programs in US higher education institutions: Perspectives and possibilities. *Hispania* 100(5), pp. 185-191.
- Levine, G. S., y Phipps, A., eds. (2012). *Critical and intercultural theory and language pedagogy*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Liskin-Gasparro, J. y Vasseur, R. (2015). Designing an embedded outcomes assessment for Spanish majors: Literary interpretation and analysis. En: J. Norris y N. Mills, eds. *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston, MA: Cengage, pp. 83-109.
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Looney, D. y Lusin, N. (2019). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education*. <https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>.
- López-Sánchez, A. (2014). Redesigning the intermediate level of the Spanish curriculum through a multiliteracies lens. En: Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, eds. *Multiliteracies in world language education*. Londres: Routledge, pp. 58-80.
- Lord, G. y García-Isabelli, C. (2015). Program articulation and management. En: M. Lacorte, ed. *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. Londres: Routledge, pp. 150-167.
- Modern Language Association. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>.
- Modern Language Association. (2009). *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/MLA-Report-to-the-Teagle-Foundation-on-the-Undergraduate-Major-in-Language-and-Literature>.
- Norris, J. 2009. Special issue: Understanding and improving language education through program evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), pp. 7-13.
- Norris, J. 2013. Some challenges in assessment for teacher licensure, program accreditation, and educational reform. *The Modern Language Journal*, 97(2), pp. 554-560.
- Norris, J. 2016. Language program evaluation. *The Modern Language Journal* 100(s), pp. 169-189.
- Norris, J. y Mills, N., eds. (2018). *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston: Cengage.
- Paesani, K. y Allen Willis, H. (2012). Beyond the language-content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level. *Foreign Language Annals*, 45, pp. 54-75.
- Pastor Cesteros, S. (2018). Diseño, revisión y evaluación curricular. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds. *The Routledge Handbook of Spanish Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 52-66.
- Ricardo-Osorio, J. G. (2011). The collaborative world languages department: A teamwork approach to assessing student learning outcomes. En: D. Heiland y L. Rosenthal, eds. *Literary study, measurement, and the sublime: Disciplinary assessment*. Nueva York: The Teagle Foundation, pp. 321-333.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1983). *Case studies in identifying language needs*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Sánchez-López, L. (2018a). Cultural and pragmatic aspects of L2 Spanish for academic purposes:

New data on the current state of the question. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), pp. 102-114.

Sánchez-López, L. (2018b). Español para las profesiones. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds. *The Routledge Handbook of Spanish Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 519-532.

The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria, VA: The National Standards Collaborative Board.

Tseng, A. (2020). Advancing a sociolinguistics of complexity: Spanish-speaking identities in Washington, DC. En: A. Lynch, ed. *The Routledge handbook of Spanish in the global city*. Londres: Routledge, pp. 330-354.

Watanabe, Y., Norris, J. M. y González-Lloret, M. (2009). Identifying and responding to evaluation needs in college foreign language programs. En: J. M. Norris, J. M. E. Davis, C., Sinicrope y Y. Watanabe, eds. *Toward useful program evaluation in college foreign language education*. Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, pp. 5-58

## APÉNDICE

### Parte I. Información demográfica.

1. What is your age?
2. What is your ethnicity?
  - a. Hispanic/Latino
  - b. Non Hispanic/Non Latino
  - c. Prefer not to respond
3. Major(s)
4. Minor(s)
5. Year in college
  - a. 1st Year (Freshman)
  - b. 2nd Year (Sophomore)
  - c. 3rd Year (Junior)
  - d. 4th Year or More (Senior)
6. Are you a transfer student?
  - a. No
  - b. Yes.
    - i. Please indicate previous institutions
    - ii. Please indicate if you took any Spanish courses
    - iii. If so, what courses?

7. Please indicate all SPAN courses you've taken at UMD

### Parte II. Articulación del programa y necesidades de los estudiantes.

8. Identify the importance of the following options regarding your interests in taking Spanish at UMD. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Fulfill a requirement
  - b. Expand my profile for future professional choices
  - c. Establish/Reinforce personal connections with local Spanish-speaking communities
  - d. Be able to use the language when travelling to Spanish-speaking countries
  - e. Communicate in Spanish with relatives and/or friends
  - f. Other(s). Please specify.

9. Identify the importance of each area. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Speaking
  - b. Listening
  - c. Writing
  - d. Reading
  - e. Grammar
  - f. Vocabulary and pronunciation
  - g. Culture
  - h. Literature
  - i. Other(s). Please specify.
10. Identify the importance of each of the following options when considering taking additional Spanish courses in the future. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Courses offerings in literature, culture, and film
  - b. Courses offerings in Spanish for the professions
  - c. Opportunities for community engagement
  - d. Completing internships related to Spanish
  - e. Informal interaction with other learners/speakers of Spanish
  - f. Online courses
  - g. Other(s). Please specify.
11. Identify what resources you would want the Department of Spanish and Portuguese to offer. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Designated physical space for informal interaction with students and faculty
  - b. Events (professional panels, etc.) with experts from different fields
  - c. Social events with other students in the Spanish program and/or student organizations
  - d. Literary and cultural events for students at all levels
  - e. Information about jobs and internships in the website
  - f. Pedagogical materials and activities for self-learning in the website
  - g. Spanish Writing Center and other mentoring opportunities
  - h. Other(s). Please specify.
12. Identify your interest for each of the courses in the Spanish for the Professions category. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Translation
  - b. Interpretation
  - c. Business and finance
  - d. Health and social services
  - e. Law
  - f. Media and journalism
  - g. Science
  - h. Other(s). Please specify.
13. Identify your interest for each of the following options about study abroad. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. One-semester programs abroad
  - b. Six-week summer programs abroad
  - c. Three-week intensive winter/summer programs abroad
  - d. Three- to six-week intensive domestic immersion programs at UMD
  - e. Three- to six-week hybrid (domestic/abroad) programs in winter or summer
  - f. Other(s). Please specify.

14. Identify the importance of each reason for which a student may not take Spanish courses during summer or winter sessions? Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
- They are too expensive in comparison to other options.
  - Their hours are not convenient for my schedule during winter/summer sessions.
  - They do not help me fulfill university or program requirements.
  - There are not enough options for online courses.
  - Topics for summer/winter courses are not interesting enough.
  - Other(s). Please specify.
15. Identify the statement that better relates to your experience with placement into courses offered by the Department of Spanish and Portuguese. Please mark only one statement.
- I was correctly placed after the UMD Foreign Language Placement Test.
  - I was not correctly placed after the UMD Foreign Language Placement Test.
  - I came to UMD with Advanced Placement credits and I was correctly placed.
  - I came to UMD with Advanced Placement credits and I was not correctly placed.

### Parte III. Motivación y participación

Please answer the following questions based on your experiences as a student of Spanish courses at UMD. When we use the word "courses" we're referring to SPAN courses only. The first set of questions (9 to 13) is going to be about how information and materials were presented in the courses you have taken so far.

16. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ presented and explained course objectives, evaluation criteria and activities."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
17. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ used technology in the classroom."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
18. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ effectively used Canvas to display course materials, grades, due dates and announcements."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
19. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with the required materials I have purchased for SPAN courses (books, videos, online homework codes...)."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
20. If your answer for 12 was "in some" or "in none" please indicate the material(s) that was/were not worth purchasing.

21. Did you ever consider dropping a Spanish course due to the cost of the materials?
- No
  - Yes
    - Please briefly describe the situation
22. If I did not participate in class as much as I should have it was because: (1) being major reason for why I didn't feel like participating, (5) being it didn't play a role.
- of the fear of misunderstanding the question or giving irrelevant answer.
  - of the fear of sounding ignorant in front of peers or the professor.
  - of insufficient speaking practice.
  - the presence of native speakers can be intimidating.
  - the presence of nonnative speakers can be intimidating.
  - my speaking skills are not equal to my writing/reading skills.
  - of my fear of mispronouncing, being self-conscious about my accent.
  - small classes can be intimidating.
  - large classes can be intimidating.
  - professors are not patient; they are quick to tell you "you are wrong."
  - of my tendency to use English/ think in English first.
  - I am shy and prefer not to participate much in all my classes.
  - Other(s). Please specify.
23. My instructor can help me feel more confident by... Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
- having more office hours.
  - having more time for conversation in class.
  - having more time for group activities in class.
  - putting more emphasis on grammar.
  - using more time for reading comprehension.
  - using more time for watching videos.
  - using more time for listening comprehension activities.
  - Other(s). Please specify.
24. In the past, have your instructors done anything that discouraged you from actively participating in class?
- No
  - Yes
    - If yes, please explain.
25. In the past, have your instructors done anything that encourage you to actively participating in class?
- No
  - Yes
    - Please explain
26. Please complete the sentence: "\_\_\_\_\_, when I make a mistake my instructor is understanding and reacts in a way that doesn't make me feel embarrassed."
- In all my courses
  - In most of my courses
  - In some of my courses
  - In none of my courses
27. How do you feel about this statement: "Spanish classes have a positive classroom atmosphere and are supportive of students concerns"?
- Strongly agree
  - Agree

- c. Neutral
  - d. Disagree
  - e. Strongly disagree
28. What are the three most important things you would advise instructors to do to increase student participation in class?
29. What are three things you can do to increase your own participation in class?

## Implicaciones del uso de una plataforma online como sustitución al libro de texto

### The implications for using an online platform as a substitution for a textbook

**Anais Holgado Lage**

*Princeton University*

anaish@princeton.edu

#### RESUMEN

Las nuevas tecnologías están cambiando nuestra forma de interactuar con el mundo que nos rodea, y, como es lógico, también la manera en que enseñamos las lenguas. En este trabajo se justifica, describe y evalúa una innovadora experiencia curricular y didáctica a nivel universitario, donde en algunos cursos de español se ha sustituido completamente el libro de texto por una plataforma interactiva, diseñada específicamente para los estudiantes a los que se ofrecen estos cursos. Se analizará en detalle el proceso de creación, especialmente las dificultades y los problemas enfrentados, y los resultados de una encuesta de satisfacción realizada al alumnado durante los primeros semestres de uso de la nueva herramienta.

Palabras clave: plataforma interactiva, materiales online, metodología de lenguas, innovación tecnológica, ELE (español como lengua extranjera).

#### ABSTRACT

*New technologies are changing the way we interact with the world around us, and, logically, also the way we teach languages. In this paper we justify, describe and evaluate an innovative curricular and didactic experience carried out at the college level, where in some Spanish courses we have completely substituted the textbook for an interactive platform, specifically designed for the students that are enrolled in these courses. We will analyze the creation process in detail, especially the difficulties and obstacles we faced, along with the results from a satisfaction survey that the students completed during the first semesters of use of the new tool.*

*Keywords: interactive platform, online materials, language teaching methodology, innovation through technology, Spanish as a second language.*

doi: 10.26378/rnlael1428388

Fecha de recepción: 22/12/2019  
Fecha de aprobación: 30/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, han incrementado las dudas y las voces críticas sobre la efectividad de los manuales o libros de texto en la educación superior. En este apartado se expondrán algunas de las limitaciones de esta herramienta (contrarrestadas con algunas ventajas), las dificultades que existen a la hora de modificar el tipo de manual utilizado y algunos ejemplos exitosos de la transición de un libro de texto tradicional a formatos digitales.

Martín Peris y Cubillos resaltan que hay una distancia evidente entre las perspectivas actuales en adquisición de segundas lenguas (L2) y la orientación de muchos libros de texto para aprender español (2015: 394). Por su parte, Cubillos (2014: 221) sugiere que eso puede deberse al factor económico del marketing y diseño de los libros de texto, puesto que las editoriales no quieren asumir riesgos innecesarios, tal como elaborar un libro de texto a partir de nuevas teorías metodológicas y encontrar una resistencia al cambio que resulte en un fracaso de ventas. Herman (2007: 120) menciona también que los contenidos de libros de texto altamente gramaticales y a menudo desconectados de temas de actualidad provocan que los usuarios no juzguen este tipo de manuales con frecuencia, y concluye que, dado su alto poder en la clase, es importante que los eruditos examinen su contenido de forma continuada (2007: 121). Terrell (1990) y Rubio, Passey y Campbell (2004) encuentran que, en numerosos libros de texto, las actividades comunicativas no lo son en gran medida, sino que constituyen principalmente una práctica gramatical y aparecen frecuentemente descontextualizadas. Awasthi (2006: 4) enumera estos factores como algunas de las desventajas de utilizar los libros de texto, junto a otras como su elevado costo, la poca autenticidad de los materiales y el hecho de que no reflejan las necesidades de los estudiantes<sup>1</sup>.

A pesar de las carencias existentes, el libro de texto es, como señalan Hutchinson y Torres, "un elemento de la enseñanza casi universal" (1994: 315), al que se sigue recurriendo en muchas instituciones como una figura autoritaria (Herman, 2007: 118). Esta autora señala que es posible que esto continúe sin cambios en la enseñanza de L2 en centros de educación secundaria estadounidenses –el contexto geográfico de su investigación–, ya que solamente una minoría de alumnos estudia idiomas, y el mercado no es lo suficientemente amplio para acoger un cambio radical. Cabe señalar que, en el mundo europeo, donde la gran mayoría del cuerpo estudiantil recibe clases de L2 desde la infancia, el libro de texto también es la opción por defecto. Debe tenerse en cuenta, que es importante tener guías en las humanidades (Maestro, 2002), tales como los libros de texto; sin embargo, el autor señala la importancia de ofrecer alternativas a esta herramienta en forma de nuevos modelos de enseñanza. No obstante, según Monereo Font (2010: 586-587), existen una serie de factores que dificultan el cambio a otras alternativas de enseñanza, tales como factores emocionales (dificultad de cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control y nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad), profesionales (las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje se producen temprano y apenas cambian con los años) e institucionales (la reticencia de las instituciones a los cambios sustanciales).

En referencia a nuestro caso particular, que se detallará más adelante, estos factores pudieron ser superados, gracias en gran parte a que los estudiantes a quienes enseñamos han mostrado un gran interés en aprender mediante textos reales y contextualizados que

tratan sobre temas de actualidad, algo que no es fácil encontrar en los libros de texto tradicionales, debido a lo cual se decidió anteponer el bienestar estudiantil a estos obstáculos. Sin embargo, no debe olvidarse que hay ciertos elementos sobre los que incluir un libro de texto presenta ventajas, como la ausencia de posibles problemas técnicos y la facilidad de no que no se requiera que los docentes creen todos los materiales para la clase.

En algunas ocasiones se ha preguntado al cuerpo estudiantil universitario acerca de sus opiniones sobre estos manuales de aprendizaje, ya que, como se enfatiza en Knecht y Najvarová, "la investigación sobre libros de texto no debe subestimar la importancia de las opiniones de los estudiantes" (2010: 4). En Rodes et al. (2012) se encontró que un 36% de los estudiantes encuestados preferían el formato digital al papel. Este porcentaje puede no parecer muy alto, pero si recordamos que se trata de un formato relativamente nuevo, parece que la tendencia muestra una clara aceptación de estas alternativas. En sus clases de negocios, Lynch y Rato (2012) dieron opción a sus alumnos a acceder a los materiales a través de materiales online (*e-book*) o un libro de texto tradicional, y encontraron que la mayoría optaron por la primera opción o por una opción híbrida. Delimont et al. (2016) encontraron que la gran mayoría de sus estudiantes encuestados preferían alternativas abiertas y gratuitas a comprar un libro de texto. Sin embargo, también se encuentran casos de resistencia estudiantil, como en la investigación de Kuzma, Kuzma y Thiewes (2013), donde solamente una minoría de participantes (19%) manifiesta una preferencia por los libros de texto online en lugar de los tradicionales en papel. De cualquier modo, parece que en esta situación los estudiantes necesitaban pagar por los materiales online, algo que no ocurre en los ejemplos anteriores. El estudio de Faber et al. (2019) también planteó desde el origen la opción gratuita para los estudiantes, ya que se tenía en cuenta la carga económica que los libros de texto tradicionales acarrearán.

Por todo esto, en numerosas instituciones de educación universitaria se están adoptando alternativas a la enseñanza tradicional, eliminando total o parcialmente los libros de texto. Por ejemplo, la Universidad de Columbia, con un perfil institucional y académico no muy distinto al de nuestra institución, ha sustituido el libro de texto por una plataforma online en una asignatura intermedia de español. En Mulyono (2016) se detalla cómo han usado la plataforma *Quipper* para enseñar inglés como L2, incorporando todos los contenidos en este formato multimedia. En la Universidad Kansas se ha creado un libro de texto online completo de uso abierto para enseñar español. Algo similar se ha realizado en la Universidad de Muhlenberg con la lengua italiana, en un proceso que se describe en detalle en el artículo periodístico de Kita (2018). La Universidad Estatal de Oregón, junto con la Red de Bibliotecas de dicha institución y la Unidad de Tecnologías Emergentes y Recursos de Educación Abiertos, han apoyado una iniciativa para que los profesores interesados puedan crear los materiales online para sus estudiantes, a cambio de una generosa ayuda económica destinada a sus investigaciones, como se detalla en Sutton y Chadwell (2014). Otro proyecto a gran escala es el de la Universidad de Texas-Austin y sus proyectos de materiales didácticos<sup>2</sup>.

En una línea similar a la de estas iniciativas, en el programa de español de Princeton University decidimos crear una plataforma online diseñada específicamente para los cursos de nivel inicial (A1/A2 según el marco de referencia europeo, *novice* según la escala de ACTFL) e intermedio (B1/B2 según el marco de referencia europeo, de *intermediate low* a *advanced low*, según la escala de ACTFL) llamada *Aprendo*. En este caso particular, no preguntamos directamente a los estudiantes sobre su opinión de realizar una transición al formato digital, sin embargo, la decisión se llevó a cabo tras una serie de evaluaciones estudiantiles negativas sobre el libro de texto que se estaba utilizando y el elevado costo

de este tipo de manual en general. La nueva herramienta se implementó por vez primera en el curso académico 2016/2017, y se basa en la enseñanza a través de contenidos, es decir, entrelazar los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos a la hora de enseñarlos (Snow, 2016).

Para la asignatura intensiva de nivel intermedio que se ofrece todos los semestres, se decidió que el curso girara en torno a un eje temático cultural de potencial interés para los estudiantes. En concreto, se eligió el tema de la comunidad hispana en los Estados Unidos por dos razones principales: (a) la cercanía del tema a la vida del alumnado; todos los habitantes de este país conviven con millones de personas procedentes o descendientes de otros lugares hispanohablantes, y (b) el español de Estados Unidos, es decir, el dialecto que los hablantes de español utilizan, especialmente los nacidos en este país o los que llegaron muy jóvenes, se localiza en un segundo plano en la enseñanza del español L2 y se obvia con mucha frecuencia en los libros de texto tradicionales. Los niveles iniciales, aunque también dan importancia a los contenidos, tienen una visión más amplia y no se centran solo en el caso de Estados Unidos, sino en el español a nivel global.

Una vez seleccionado el eje temático, procedimos a un proceso de selección y creación de materiales. Nuestros objetivos se alinean en buena medida con los de Spasova (2018): materiales reales, interactivos y fácilmente actualizables. Por lo general, estos tres puntos no son tan factibles en los tradicionales manuales de texto debido a (a) problemas de *copyright* (la plataforma online, al ser una plataforma educativa privada sin ánimo de lucro<sup>3</sup>, presenta unos límites mucho menos rígidos), (b) problemas de formato (el papel es, por definición, menos interactivo que el acceso a internet, que permite multitud de opciones) y (c) problemas económicos (la actualización constante de un libro de texto acarrearía un gran número de ediciones anticuadas que nadie compraría). En nuestro caso nos decidimos por la plataforma interactiva, manteniendo la clase completamente presencial ya que, como se menciona en Bañados (2006: 535), en los cursos de lenguas los estudiantes prefieren la interacción en persona.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos iniciales que teníamos en mente al comenzar el proceso de creación de la plataforma se resumen en los siguientes cinco puntos.

### 2.1 Atender a las necesidades del alumno del siglo XXI

Los estudiantes universitarios en la actualidad (especialmente en países más desarrollados tecnológicamente) son diferentes a los de hace algunos años. Muchos han crecido con acceso prácticamente constante a internet (y con ello, con acceso a una fuente de información inagotable) y muestran una gran facilidad para moverse en distintos tipos de plataformas online. Rodes et al. (2012) encontraron que, de los estudiantes a quienes entrevistaron, el 66% estaba constantemente conectado a internet o conectado varias veces a lo largo del día. La mayoría de los alumnos en nuestra institución están interesados en el mundo actual, motivados para debatir sobre temas controvertidos y muy dispuestos a aprender. Por ello, en nuestra posición, el uso de un libro de texto no era suficiente para satisfacer sus necesidades, motivaciones y habilidades tecnológicas.

## 2.2 Ofrecer material didáctico con posibilidad de actualización constante

Una de las grandes ventajas de disponer de una plataforma online es la posibilidad de modificar los materiales con frecuencia. Gracias a *WordPress*, el sistema de gestión de contenidos utilizado, los coordinadores de los cursos que utilizan la plataforma pueden entrar como administradores y modificar los contenidos de forma fácil y sin necesidad de aprender lenguaje *html*. Con un procesador de texto sencillo y una biblioteca de medios donde se pueden incluir videos, fotos o archivos de audio, los docentes cuentan con la posibilidad de crear páginas de actividades y actualizarlo todo cuando sea necesario, como se observa en la Figura 1.



Figura 1. Muestra del menú de edición de materiales de *WordPress*.

Como es lógico, aunque tenemos acceso a la edición de los materiales de forma constante, no se modifican los materiales cada semana (lo que resultaría dificultoso para el docente y contraproducente para el estudiante, que cuenta con un calendario de contenidos bastante rígido), sino que se hace una recopilación durante el semestre con el fin de disponer de una lista de materiales que se están quedando desactualizados. Por ejemplo, después de las elecciones estadounidenses en 2016, se eliminó temporalmente una unidad sobre el impacto político de la comunidad latina, con el objetivo de reintroducirla más adelante con datos de la siguiente elección. Más recientemente, fue necesario modificar toda una unidad sobre la situación de los inmigrantes indocumentados, la gran mayoría de ellos de origen hispano, y la tensión en la frontera entre Estados Unidos y México, ante los

muchos cambios recientes en la legislación y las políticas presidenciales, como se puede observar en la Figura 2, que muestra un ejemplo de arte fronterizo instalado en el año 2017.

**A** Informes Gramática Vocabulario Ayuda Índice Salir

## Actividad F: Observa

Observa esta obra del [grafitero](#) francés JR en la ciudad de Tecate. Comenta con tus compañeros su simbología: ¿por qué un niño? ¿Qué mira? ¿Qué relación tiene con las noticias de actualidad?



Figura 2. Ejemplo de material auténtico y actualizado.

Estos cambios recurrentes no serían posibles en un libro de texto tradicional, donde con frecuencia los materiales aparecen algo desactualizados (por ejemplo, el estudio de las nuevas tecnologías o el medio ambiente) o tratan de temas menos afectados por el paso del tiempo (por ejemplo, las unidades sobre los viajes o las comidas).

### **2.3 Favorecer tanto el desarrollo del pensamiento crítico del alumno como el aprendizaje auto-dirigido**

Una de las responsabilidades del usuario de Aprendo es preparar una serie de materiales antes de la clase. Específicamente, la mayoría de los textos y videos breves sirven como tarea y preparación para la clase. El aula se utiliza mayoritariamente para la discusión, el debate y las actividades en las que los estudiantes deben interactuar entre ellos. De esta forma, se maximiza el tiempo de clase y se fomenta el análisis crítico e individual y la responsabilidad del usuario, puesto que, si no se prepara, no va a poder participar activamente. La plataforma se usa en clase en momentos puntuales, por ejemplo, si una actividad se puede realizar en grupos con un ordenador mientras los estudiantes hablan entre ellos, o cuando se muestra un video u otro material audiovisual. El resto del tiempo se comentan los materiales de la plataforma siguiendo técnicas habituales en la metodología

comunicativa, como enfatizar la interacción oral en clase a partir de materiales que incitan a la conversación.

**Actividad A: Lee**

Lee la siguiente transcripción de lo que dice una joven sobre el día de su fiesta de graduación de la [secundaria](#). Luego responde a las preguntas:

**TRANSCRIPCIÓN**

Me metí a bañar, me sequé el pelo y me fui a... a mi...eh, to get my hair done. Y fui a... me hic... me hicieron [gajos](#) en el pelo, me hicieron twisties en frente. Y regresé a mi casa, me vestí, mi [madrina](#) vino y me hizo el [maquillaje](#), and then the photographer came, y nos tomó fotos en la casa, nos hizo video. Mi papá... nos llevó a la escuela en su carro de... del año mil novecientos... ninteen sixty Four Ford Falcon. Me llevaron al... in front of the Houston Museum of Natural Science, tienen una pretty water fall allí. Fuimos y... we walked around. Y jugamos, platicamos y no más... Tenía la limusina por cuatro horas. And we just drove around, just cruising around, porque nunca, pues... gente no se sube a la limusina todos los días. No somos ricos.



1. ¿De dónde piensas que es la joven? ¿Por qué?
2. ¿Cuál crees que es su lengua nativa? ¿El inglés o el español?
3. ¿Hay una palabra para designar al tipo de discurso que está utilizando?
4. ¿Piensas que utiliza este tipo de lenguaje porque no conoce bien las dos lenguas?

Figura 3. Ejemplo de actividad para reflexionar antes de la clase.

En la Figura 3, que ejemplifica una actividad de tarea en casa, se observan los espacios para incluir una respuesta que puede ser almacenada por los estudiantes y después consultada y evaluada por sus instructores. De hecho, esta función de guardar ha sido lo que más problemas técnicos<sup>4</sup> ha causado en la utilización de la plataforma. El material de la figura 2 no cuenta con estos espacios ya que se trata de una actividad de debate y conversación durante la clase, apoyada por fotocopias y presentaciones de *PowerPoint*. En cualquier caso, es extremadamente importante que todos los recursos utilizados en el curso aparezcan en la plataforma ya que son una parte central de las actividades y de la evaluación del curso.

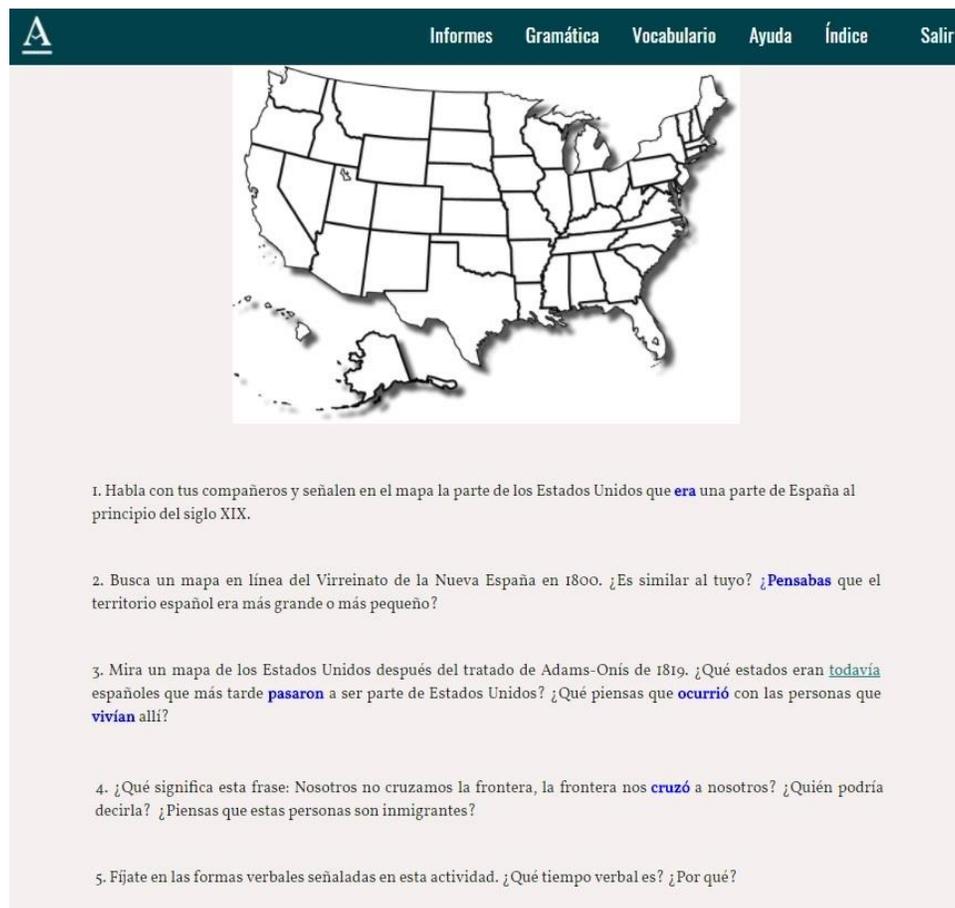
## 2.4 Exponer al alumno a material auténtico, relevante y actual

Como se puede observar en el punto 2.2., uno de nuestros objetivos más importantes siempre ha sido tratar con temas de actualidad, que, como tales, cambian con frecuencia (en oposición a muchos de los temas de los libros de texto, menos susceptibles de cambio). La forma elegida de exponer al estudiante a estos contenidos es a través de materiales

auténticos, bien sean textos periodísticos, cortometrajes, extractos de las noticias, gráficos, entrevistas orales o escritas, mapas, instalaciones de arte, textos literarios o charlas de hablantes invitados. Puede intercalarse cierta adaptación al usuario, como integrar subtítulos en los videos o incluir un glosario de vocabulario en los textos. Las actividades de ejercitación normalmente están adaptadas al nivel con el que estamos tratando, sin embargo, el núcleo de la explotación didáctica son materiales reales, que están, como es lógico, al alcance de sus capacidades lingüísticas.

## 2.5 Presentar la gramática con el modelo “flipped classroom” (aula invertida) y ligada a los contenidos culturales

Aunque la base de la asignatura es el contenido cultural relacionado con la comunidad latina en los Estados Unidos, es conveniente no olvidar que estamos tratando con un curso de lengua española de nivel intermedio, y, como tal, existe un número de aspectos gramaticales desconocidos para el alumno a los que se requiere prestar atención: la voz pasiva, el discurso indirecto o los usos del subjuntivo, entre otros. Nuestro objetivo consiste en incluir estos aspectos entrelazados con los contenidos culturales, de forma que el curso fluya en todo momento. Por ejemplo, la contraposición de imperfecto y pretérito se estudia en la unidad sobre el origen de la comunidad hispana en Estados Unidos, como se ve en la Figura 4.



1. Habla con tus compañeros y señalen en el mapa la parte de los Estados Unidos que **era** una parte de España al principio del siglo XIX.

2. Busca un mapa en línea del Virreinato de la Nueva España en 1800. ¿Es similar al tuyo? ¿**Pensabas** que el territorio español era más grande o más pequeño?

3. Mira un mapa de los Estados Unidos después del tratado de Adams-Onís de 1819. ¿Qué estados eran **todavía** españoles que más tarde **pasaron** a ser parte de Estados Unidos? ¿Qué piensas que **ocurrió** con las personas que **vivían** allí?

4. ¿Qué significa esta frase: Nosotros no cruzamos la frontera, la frontera nos **cruzó** a nosotros? ¿Quién podría decirlo? ¿Piensas que estas personas son inmigrantes?

5. Fíjate en las formas verbales señaladas en esta actividad. ¿Qué tiempo verbal es? ¿Por qué?

Figura 4. Ejemplo de actividad de gramática integrada con contenidos culturales.

Mientras que en la clase se usa la gramática activamente e integrada en los materiales, el estudiante debe estudiar las formas y los usos y practicar con actividades de tipo mecánico como tarea de preparación, siguiendo el modelo de *flipped classroom*, con el objetivo de que, tal y como se explica en Sun (2017): "se libera tiempo de clase para aplicaciones de nivel más alto". Por supuesto, si los estudiantes presentan dudas o preguntas, el aula se convierte en el lugar idóneo para exponerlas y solventarlas, de forma más explícita e inductiva (aunque el alumno ya ha estado expuesto a varios ejemplos en la tarea) y en la lengua meta, si bien es cierto que, dependiendo del tipo de duda que se presente, se pueden hacer excepciones.

### 3. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Como suele ocurrir con este tipo de proyectos, el desarrollo de la plataforma se compuso de varias fases y etapas. Los primeros tres años fueron clave para el asentamiento de la iniciativa, ya que se le otorgó una beca de tres años de duración<sup>5</sup>. Los factores institucionales no fueron, por tanto, ningún tipo de obstrucción a este proyecto. Este apartado describe los logros y los retos de cada una de estas etapas.

En los meses antes de la implantación de la nueva herramienta, se realizó una actividad doble que consistía, por un lado, en la creación de la plataforma online por parte de un equipo de informáticos contratados por la Universidad, y por otro, en la selección de materiales susceptibles de ser utilizados en las clases, por parte de un equipo de profesoras del departamento de español. Una de las características más importantes de la plataforma era que los estudiantes pudieran escribir sus respuestas y que quedaran guardadas, ya que los alumnos usan la plataforma como una especie de cuaderno de actividades para prepararse antes de la clase y para repasar los contenidos trabajados.

Mientras se diseñaba la plataforma, se llevó a cabo la selección de materiales. Para ello, el equipo se dividió en dos grupos, tres personas se encargaron de los dos cursos iniciales y dos personas del curso intermedio. La creación de materiales también constó de dos partes, la primera, una búsqueda de recursos auténticos en español, que sirvieran de base para la discusión en clase. Por ejemplo, al hablar de la identidad latina, disponemos de un video donde se debaten los términos "hispano" y "latino", y cuando tratamos con estereotipos aparece un artículo periodístico sobre una fiesta de temática mexicana organizada por una fraternidad, para estudiar el bilingüismo disponemos de gráficos con resultados de encuestas a la población hispana, etc. La segunda, la creación de la explotación didáctica. En el verano de 2016, cuando la página web estuvo disponible, se trasladaron todos esos materiales a la plataforma.

Durante el curso académico, se comenzó a utilizar el nuevo recurso. En esta primera experiencia, comprendimos que había ciertos elementos que precisaban de ser modificados. Aparte de algunos problemas técnicos ya reseñados en la sección anterior, también notamos que era contraproducente para la dinámica de la clase que los estudiantes accedieran a la plataforma durante el tiempo en el aula. Especialmente en el primer semestre de implementación, observamos que los ordenadores constituían una fuente de distracciones y producían interferencias en la interacción normal entre los alumnos. Por ello, a partir del segundo semestre, la gran mayoría de materiales diseñados para dentro del aula fueron trasladados a otros medios como las presentaciones de *PowerPoint* o las fotocopias para

clase. Al final de este primer año, se definieron de forma más clara las unidades que conforman el curso:

- Identidad hispana, que cuenta con tres temas: antepasados hispanos, identidad hispana y estereotipos de la comunidad hispana.
- Cruzando la frontera (historias migratorias de personas que cruzaron la frontera a pie), que también cuenta con tres temas: inmigración, mexicanos y centroamericanos.
- Cruzando el charco (historias migratorias de personas que llegaron desde el Caribe), que incluye: puertorriqueños, cubanos y dominicanos
- Impacto de la comunidad hispana en el país norteamericano: la lengua, la relevancia socioeconómica y la presencia en los medios de comunicación.

Durante los siguientes dos años, se produjeron pequeñas mejorías en el uso de la plataforma: se entrelazaron más puntos gramaticales con los contenidos culturales, por ejemplo, se buscaron materiales reales donde se pudieran trabajar más contextos del subjuntivo, y se solventaron algunos de los problemas técnicos que habían ocurrido durante el curso anterior.

La parte de retroalimentación mejoró notablemente también porque en las actividades de práctica de respuesta única se pudo incluir una clave de respuesta para que los estudiantes comprobaran sus resultados y evaluaran sus propios conocimientos, incorporando así el aprendizaje auto-dirigido en varias de las tareas, especialmente las de tipo gramatical. Al final del tercer año, la asignatura unida a la plataforma funcionaba de forma autónoma sin supervisión constante. Durante estos tres primeros años se realizaron encuestas de satisfacción al alumnado, que se describirán y analizarán en las próximas secciones.

#### 4. METODOLOGÍA

A lo largo de los primeros seis semestres, se administró la misma encuesta de satisfacción a los estudiantes que utilizaban la nueva plataforma, llegando a un total de 459 participantes para la asignatura de nivel intermedio. Todos ellos asistían a la universidad a tiempo completo y tenían una media de edad entre 18-22 años. La encuesta se completó en el espacio del aula, durante los últimos diez minutos de una de las últimas clases del semestre. En la Figura 5 se observa un fragmento del cuestionario.

El cuestionario cuenta con un total de cinco apartados. En primer lugar, una valoración de la experiencia general, desde el 1 (muy pobre) al 5 (excelente). Además, los participantes contestaron a preguntas de respuesta abierta sobre elementos positivos y negativos de la plataforma. El segundo apartado se relaciona con los problemas técnicos encontrados, que fueron recurrentes en los primeros semestres. No obstante, en la actualidad prácticamente han desaparecido, por lo que no haremos hincapié en ellos. El siguiente apartado se refiere a las secciones del curso, y los estudiantes valoraban las actividades gramaticales y las relacionadas con la cultura. El vocabulario se puntuaba en la siguiente sección, puesto que las listas de vocabulario en muchas ocasiones aparecen en la plataforma como herramienta de ayuda para el estudiante y no como ejercitación específica. El último apartado, muy relevante para este trabajo, compara la plataforma con el libro de texto tradicional.

**Aprendo Survey**

\* Required

**General Aprendo Questions**

How would you rate your general experience with Aprendo? \*

1 2 3 4 5

Very poor      Excellent

What are some things you like about Aprendo?

Your answer

What are some things you would like to change about Aprendo?

Your answer

Figura 5. Extracto del primer apartado del cuestionario de satisfacción.

## 5. RESULTADOS

Los resultados conseguidos hasta la fecha son, por lo general, positivos, y nos motivan a continuar usando y mejorando la plataforma. En este apartado se presentarán los resultados más relevantes de las valoraciones de los estudiantes, que revelan el nivel de satisfacción del alumnado con el nuevo sistema en línea que sustituye al libro de texto.

### 5.1 Resultados cuantitativos

A continuación, se analizan los resultados cuantitativos de las preguntas sobre la valoración de la plataforma, la comparación de la misma con un libro de texto y la satisfacción con los materiales elegidos (relativos a contenidos culturales y a contenidos gramaticales). Desafortunadamente, no se realizaron encuestas de satisfacción en los últimos semestres de utilización de libro de texto, ya que el cambio sucedió en un periodo breve de tiempo, por lo que no es posible comparar estas preguntas sobre la apreciación de la plataforma con preguntas similares sobre el libro de texto. Sin embargo, al inicio de este trabajo se mencionan algunos ejemplos de instituciones donde sí se han comparado las valoraciones de materiales online interactivos y las de libros de texto tradicional, y en la mayoría de los

casos los estudiantes preferían los primeros (Delimont et al., 2016; Lynch y Rato, 2012; Rodes et al., 2012).

Respecto a la primera pregunta, “¿cómo valorarías tu experiencia general con la plataforma *Aprendo*?”, los estudiantes la evaluaban al final de semestre con puntuaciones desde el 1 “pobre” al 5 “excelente”. En la Figura 6 se muestran las puntuaciones medias.

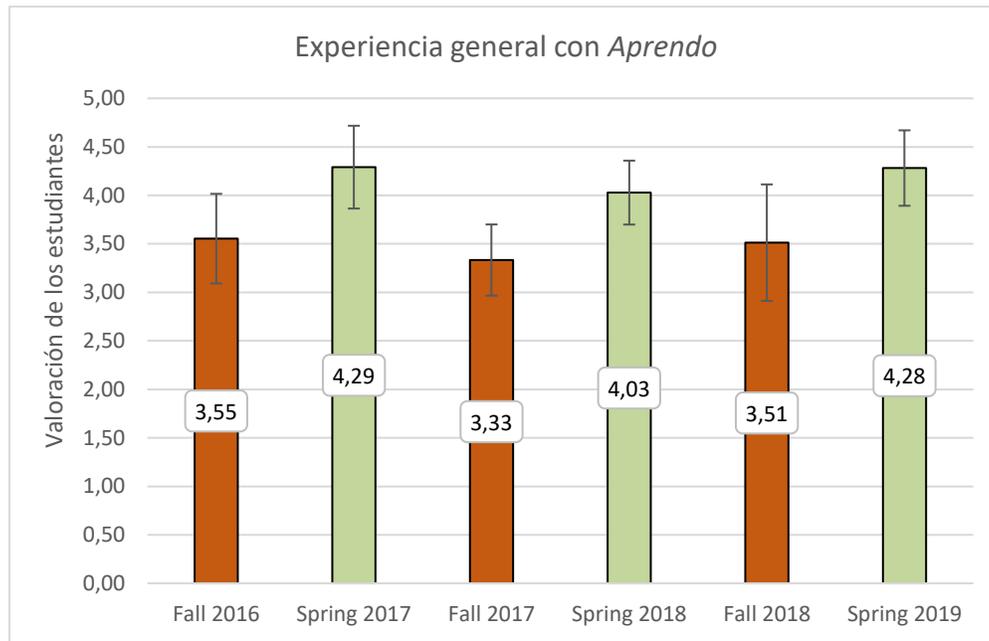


Figura 6. Evaluación de la experiencia general utilizando la plataforma.

Conviene resaltar que en los semestres de otoño (en color más oscuro), los estudiantes suelen tener un nivel de la lengua española menos alto, ya que vienen desde el nivel de inicial absoluto y suelen comenzar el nivel intermedio en un *intermediate low* (según la escala de ACTFL), y las evaluaciones siempre son un poco más bajas que en los semestres de primavera (en color más claro), cuando suelen empezar con un *intermediate mid/high* (según la misma escala). La media se sitúa en todos los casos en una puntuación elevada, superior a 3.5 (excepto en el segundo semestre de otoño en que es algo más baja), y sobre 4 en todos los semestres de primavera, con una desviación típica relativamente pequeña, por lo que se puede deducir que una significativa mayoría de los estudiantes están satisfechos con el uso de esta plataforma.

Para la segunda pregunta, “¿cómo evaluarías tu experiencia con *Aprendo* (en comparación con un libro de texto)?”, en la Figura 7 se resumen los resultados medios obtenidos por semestre, con evaluación desde el 1 “*Aprendo* es mucho peor que un libro de texto” al 5 “*Aprendo* es mucho mejor que un libro de texto”.

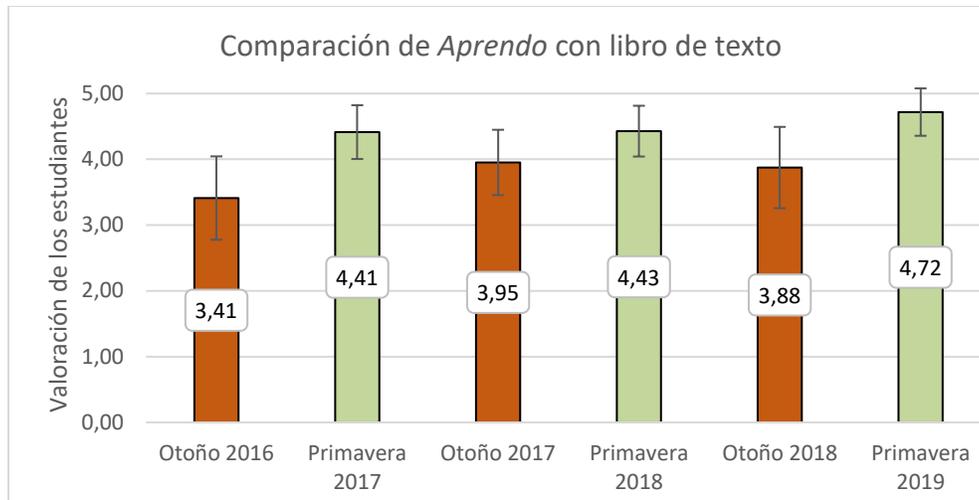


Figura 7. Evaluación media de la plataforma online en comparación con un libro de texto.

Los resultados son muy similares a los de la primera pregunta, aunque en este caso el semestre con la puntuación más baja es el primero en el que se implementó la plataforma, posiblemente porque estos participantes en particular habían utilizado un libro de texto tradicional en el semestre anterior y las transiciones suelen presentar ciertas dificultades. La media también es alta y estable, por encima de 4 en las primaveras y superior al 3.4 en los otoños. En el último semestre en que se realizó el estudio, se observa una preferencia más firme de los estudiantes por la plataforma.

Combinadas en una sola gráfica, las últimas dos preguntas de la encuesta, “¿cómo de útiles piensas que son las secciones culturales/ gramaticales para aprender español?”, también se evaluaban desde el 1 (nada útiles) hasta el 5 (muy útiles). Ya que todos los materiales han sido creados por los docentes involucrados específicamente en la creación de la plataforma y con el perfil de nuestros estudiantes en mente, era de gran interés conocer su opinión sobre los mismos. En la Figura 8 se muestran los resultados obtenidos.

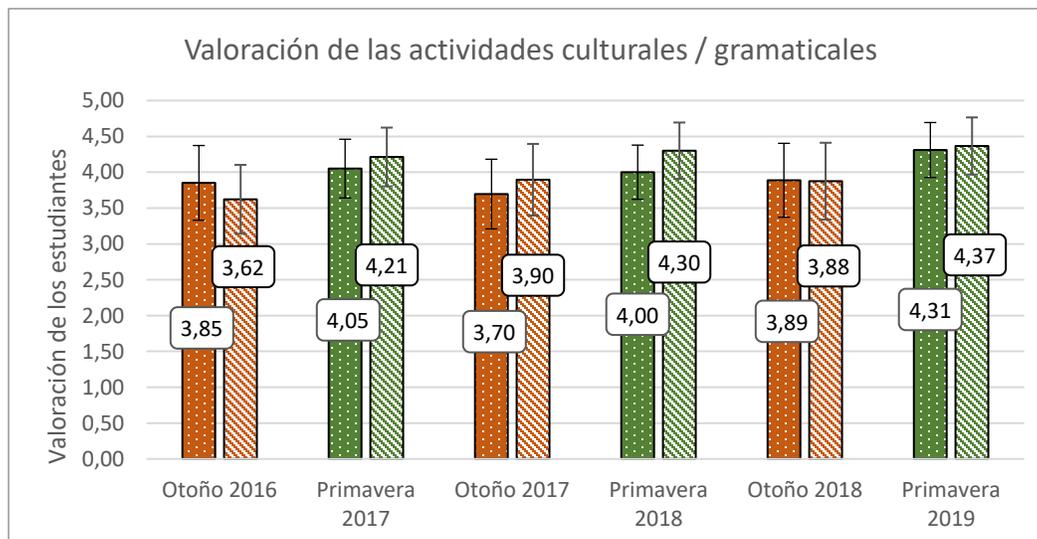


Figura 8. Valoraciones medias de las actividades culturales/gramaticales.

El gráfico muestra el alto grado de satisfacción con los materiales seleccionados y creados, en las secciones de tipo cultural (barras con puntos) y las de tipo gramatical (barras con rayas). En todos los casos las puntuaciones superan 3.6. Si bien los resultados son bastante cercanos entre sí en la mayoría de los semestres, parece que en general se valoran las actividades gramaticales de forma ligeramente superior, especialmente en los semestres de primavera, donde los estudiantes tienen un nivel ligeramente más alto.

## 5.2 Resultados cualitativos

En este apartado se citarán algunos de los comentarios provistos por los estudiantes encuestados, que ofrecen una idea general sobre las implicaciones que utilizar esta plataforma conlleva para el cuerpo estudiantil. Los participantes podían incluir comentarios de respuesta abierta en dos preguntas: qué características de la plataforma les gustan (lo que llamamos "comentarios positivos"), y qué les gustaría cambiar (lo que llamamos "comentarios negativos"). Estas respuestas se presentan traducidas al español, ya que la encuesta de satisfacción se realizó en su lengua materna. Como resultado general, obtuvimos aproximadamente el mismo número de comentarios positivos, con un total de 401, y negativos, con un total de 400.

### 5.2.1 Comentarios positivos

Sobre la pregunta sobre las cualidades positivas de la plataforma, en la Tabla 1 se incluyen las palabras más repetidas (exceptuando "gustar", ya que la mayoría de los comentarios la incorporaban como palabra introductoria).

Palabra	Repeticiones	% de total de los comentarios
Fácil ( <i>easy</i> )	84	20.9%
Actividades ( <i>activities</i> )	50	12.4%
Gramática ( <i>grammar</i> )	42	10.4%
Uso/usar ( <i>use</i> )	31	7.7%
En línea ( <i>online</i> )	30	7.4%
Navegar ( <i>navigate</i> )	25	6.2%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios positivos.

Parece que la palabra que más se repite, hasta en la quinta parte del total de los comentarios, *fácil*, se refiere a la facilidad de uso de la plataforma, con lo que se podrían conectar la primera palabra con la cuarta. Algunos ejemplos de comentarios que incluyen esta palabra son "fácil acceso en todo momento", "simple, fácil de navegar", "fácil de usar", "es fácil de usar y parece que casi todo lo que necesito para el curso está en un solo lugar". Resulta interesante que las palabras *actividades* y *gramática* aparecen también en los comentarios negativos (véase Tabla 2), lo que da a entender que los estudiantes tienen opiniones divididas sobre estos dos elementos de la plataforma. Algunos comentarios positivos son "tiene actividades que siguen las instrucciones gramaticales", "me gustan las actividades y la información provista", "tiene actividades interactivas geniales que te permiten entender el material mejor", "me gusta la profundidad de las explicaciones gramaticales". Ciertos comentarios conectaban las actividades con otras características de la plataforma: "Me gustan los diferentes tipos de actividades y que las respuestas de

gramática se incluyen para poder comprobar mi trabajo y hacer correcciones en el momento”.

El hecho de que la plataforma está en línea parece ser también motivo de satisfacción entre los estudiantes: “me gusta que todo esté en línea” “me gusta el concepto, que es un libro de texto en línea al que puedes acceder desde cualquier lugar en cualquier momento”, “me gusta que la tarea está en línea, hace las cosas más eficientes”, “organizado por temas y fácilmente accesible en línea en lugar de tener papel”.

Finalmente, parece que la facilidad de navegación también es una de las ventajas de esta plataforma. Como se ha mencionado, esto ocurre debido a que los estudiantes están acostumbrados a este tipo de medio digital, lógicamente hace unos años o en otras partes del mundo esto no presentaría una ventaja tan grande: “es fácil de navegar y reemplaza la carga del libro de texto físico. Las lecciones gramaticales son sucintas y los temas son interesantes”, “me gusta que es una página web multimedia y que es fácil de navegar”.

## 5.2.2 Comentarios negativos

A continuación, en la Tabla 2, se muestra un resumen de las palabras más repetidas (de nuevo, excluyendo “gustar” o “gustaría”) para los comentarios sobre qué mejorarían los usuarios de la plataforma.

Palabra	Repeticiones	% de total de los comentarios
Actividades ( <i>activities</i> )	69	17.2%
Gramática ( <i>grammar</i> )	57	14.2%
Guardar ( <i>save</i> )	52	13%
Trabajo ( <i>work</i> ) <sup>6</sup>	46	11.5%
Encontrar ( <i>find</i> )	37	9.2%
Tareas ( <i>assignments</i> )	35	8.7%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios negativos.

Como se ha mencionado anteriormente, las actividades y la gramática parecen tener defensores y detractores. Algunos comentarios negativos parecen querer más actividades gramaticales: “más actividades de huecos de gramática”, “quizás más ayuda con la gramática o incluso videos”, mientras que otros critican las actividades existentes: “algunas de las actividades parecían trabajo repetitivo que no ayudó a mi aprendizaje”, “creo que algunas de las actividades de lectura son muy largas”.

Muchos mensajes incluyen la palabra *guardar* ya que el botón que tienen que pulsar para guardar su tarea en la plataforma dio muchos problemas en los primeros semestres: “no siempre guarda mis tareas de forma correcta”, “el botón de ‘guardar’ con frecuencia no funciona cada dos segundos como dice”, “a veces los materiales no se guardan y tengo que rehacer la tarea”, que también podemos comparar con algunos comentarios positivos más recientes: “guarda inmediatamente el trabajo así que si me olvido no tengo que empezar de nuevo”.

Parece que los estudiantes en ocasiones han tenido dificultades para encontrar ciertos contenidos en la plataforma, como se muestra en “es difícil encontrar la tarea”, “creo que algunas actividades deberían ser más fáciles de encontrar”, “hacer el vocabulario más fácil de encontrar” o “quiero un índice para encontrar dónde estaban las explicaciones gramaticales”. Esta última sugerencia se llevó a cabo el semestre siguiente al comentario.

La palabra *trabajo* se utiliza en la mayoría de los casos como sustantivo, en comentarios como “me pongo nervioso sobre guardar el trabajo”, por lo que no se refiere a una queja particular (como podría ser por ejemplo sobre la cantidad de trabajo en la plataforma) sino que es una palabra de ámbito general.

Finalmente, parece que las tareas para casa también ocasionaron sentimientos negativos en los participantes, de varios tipos: “algunas de las tareas te piden buscar cosas en internet lo que puede ser tedioso”, “la extensión de las tareas”, “marcar las secciones con tareas para esa noche”.

Una de las ventajas de haber realizado esta encuesta desde el comienzo de la implementación y de contar con preguntas de respuesta abierta es que pudimos tomar algunas de las sugerencias de los estudiantes y llevarlas a cabo, por ejemplo, en uno de los semestres iniciales, un participante comentó: “ayudaría mucho poder ver las respuestas de las actividades que no llevan nota (especialmente gramática) para poder comprobar cómo vamos”. Podemos contrarrestarlo con un comentario positivo de dos semestres después: “me gusta que ahora hay claves de respuestas y puedes comprobar tu trabajo”. Otro comentario, “añadiría más actividades que se enfocan en el vocabulario” también se tuvo en cuenta en los semestres sucesivos, y ahora el vocabulario está más integrado en las actividades.

## 6. CONCLUSIONES

La creación y puesta en práctica de una plataforma online, donde se incluyen todos los materiales didácticos utilizados en varios cursos de español inicial e intermedio, ha sido (y sigue siendo) un reto que proporciona también muchas satisfacciones. En su artículo, Cubillos (2014: 222) hace hincapié en la imposibilidad de construir un “libro de texto a medida” para los estudiantes. En nuestro caso particular, hemos tenido la suerte de poder contar con ayuda económica, no solo para la realización del proyecto sino también para los instructores involucrados, lo que ayudó a superar todos los factores emocionales, profesionales e institucionales que en muchas ocasiones dificultan un cambio de este tipo (Monereo Font, 2010).

A partir de unos claros objetivos, que incluían el uso de materiales auténticos y en constante actualización, la relevancia del auto-aprendizaje por medio de la preparación de los temas antes de su estudio en la clase y la conexión de la gramática con los contenidos culturales, se creó un curso de español, centrado en la situación de la comunidad latina en los Estados Unidos. Dicha asignatura incluye contenidos relacionados con su historia, lengua, situación migratoria o impacto. Todos los materiales de este curso se encuentran en la plataforma, que los estudiantes usan para completar la tarea y para estudiar los contenidos vistos en clase, y han sido realizados específicamente para este curso. Aunque en el aula los contenidos se presentan de modo interactivo, todos los materiales utilizados se encuentran en la plataforma.

Gracias a una encuesta semestral realizada durante tres años, contamos con valoraciones por parte de los estudiantes que han utilizado la nueva herramienta desde su lanzamiento, en el otoño de 2016, hasta el final del apoyo financiero de la institución, en la primavera de 2019. Las puntuaciones y los comentarios muestran que, aunque existe lugar para la mejoría (como es lógico con este tipo de proyectos de enseñanza a largo plazo), contamos con un grado alto y estable de satisfacción entre el alumnado. Los participantes valoran la plataforma de forma superior a los libros de texto y encuentran los materiales

para la clase de utilidad. También aportaron comentarios positivos y otros de corte más negativo, como algunas quejas y sugerencias.

A nivel global, es decir, sin centrarnos específicamente en nuestra institución, consideramos que un proyecto de este tipo debe cumplir una función clara, es decir, que existan razones de peso para la inversión de tiempo, esfuerzo y capital humano y material que se requiere. También es importante que tanto la institución como los docentes implicados se encuentren a favor de la transición y con una alta motivación, ya que pueden aparecer obstáculos que generen gran frustración. Aunque los libros de texto presentan limitaciones, es comprensible que el cambio a otros métodos de enseñanza no recibe las mismas oportunidades en todas las instituciones. Sería de interés que se hicieran encuestas de satisfacción a los alumnos desde antes de modificar la forma de enseñanza, ya sea a modo de encuesta específica o a través de una pregunta sobre el libro de texto en las evaluaciones regulares, puesto que estos comentarios pueden dar pistas sobre las necesidades y las aspiraciones del cuerpo estudiantil y deben tenerse en cuenta (Knecht y Najvarová, 2010). El eje central y la creación de materiales cambiarán, como es lógico, según el tipo de enseñanza y el nivel al que se dirijan los materiales, sin embargo, creemos que es fundamental intentar aprovechar al máximo las ventajas que ofrece este tipo de herramienta, como la inclusión de contenidos interactivos, auténticos y fácilmente modificables.

Esperamos que la descripción y el análisis de este proyecto sirva de ejemplo para otros similares en el futuro, y que cumpla el propósito de proporcionar ideas a docentes en otros contextos institucionales, académicos y/o geográficos que estén planeando integrar nuevos materiales o contenidos online para sus propios cursos.

## NOTAS

1 Cabe mencionar que en este artículo también se enumeran algunas ventajas del libro de texto.

2 Estos son los enlaces a varios de los recursos mencionados:

- [quipper.com/services/quipper/](http://quipper.com/services/quipper/)
- [acceso.ku.edu/](http://acceso.ku.edu/)
- [open.muhlenberg.pub/italiano-elementare-1/](http://open.muhlenberg.pub/italiano-elementare-1/)
- [coerll.utexas.edu/coerll/](http://coerll.utexas.edu/coerll/)
- [aprendo.princeton.edu](http://aprendo.princeton.edu)

3 Debe tenerse en cuenta que en caso de que la plataforma sea abierta y cualquier persona pueda acceder a ella, o si se requiere que los estudiantes paguen para ver los materiales o si los contenidos son lucrativos para los creadores, es posible que la situación difiera completamente.

4 Los problemas técnicos que aparecieron durante el proyecto fueron de dos tipos: (a) la función de "guardar" muchas veces no funcionaba, dependiendo del navegador, de la conexión o del tiempo antes de cerrar la página, y (b) errores en los huecos de completar, ya que el procesador de texto utilizado era bastante básico y ciertos símbolos como la tilde o las comillas no se reproducían correctamente. Ambos problemas se solucionaron después de dos o tres actualizaciones.

5 *The 250th Anniversary Fund for Innovation in Undergraduate Education.*

6 En la búsqueda realizada, la palabra *work* (trabajo) se encuentra separada de *homework* (tarea), que apareció solamente en 18 ocasiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), pp. 1-10.
- Bañados, E. (2006). A blended-bearing pedagogical model for teaching and learning EFL

- successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), pp. 533-550.
- Cubillos, J. H. (2014). Spanish textbooks in the US: Enduring traditions and emerging trends. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), pp. 205-225.
- Delimont, N., Turtle, E., Bennett, A., Adhikarid, K. y Lindshield, B. (2016). University students and faculty have positive perceptions of open/alternative resources and their utilization in a textbook replacement initiative. *Research in Learning Technology*, 24. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29920>.
- Faber, A., Holgado Lage, A., Merino, A. y Zujevic, J. (2019). Liberating language learning: An online platform as an alternative to traditional textbook. *The FLTMAG*, July 2019. <https://fltmag.com/liberating-language-learning/>.
- Herman D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), pp. 117-150.
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), pp. 315-328.
- Kita, M. (2018). When your textbook is free, that's amore. *Muhlenberg College News*. <https://www.muhlenberg.edu/news/2018/whenyourtextbookisfreethatsamore.html>.
- Knecht, P. y Najvarová, V. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 2(1), pp. 1-16.
- Kuzma, A., Kuzma, J. y Thiewes, H. (2013). Student perception of traditional versus alternative textbook value. *Journal of College Teaching & Learning*, 10(3), pp. 183-188.
- Lynch, A. y Ratto, B. (2012). Undergraduate student perceptions of a free textbook alternative. *Business Education and Accreditation*, 4(1), pp. 25-32.
- Maestro, P. (2002). Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 25-52.
- Martin Peris, E. y Cubillos, J. H. (2015). Publishing. En: M. Lacorte, ed. *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge, pp. 388-405.
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, pp. 583-397.
- Mulyono, H. (2016). Using Quipper as an online platform for teaching and learning English as a foreign language. *Teaching English with Technology*, 16(1), pp. 59-70.
- Rodes, V., Pérez Casas, A., Ochoa, X. y Frango Silveira, I. (2012). Percepciones, actitudes y prácticas respecto a los libros de texto, digitales y en formatos abiertos por parte de estudiantes de universidades de América Latina. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1893/1656>.
- Rubio, F, Passey, A. y Campbell, S. (2004). Grammar in disguise: The hidden agenda of communicative language teaching textbooks. *RAEL Revista electrónica de lingüística aplicada*, 3, pp. 158-176.
- Snow, M. A. (2016). Content-based language teaching and academic language development. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Routledge, pp. 159-172.
- Spasova, S. D. (2018). Four tips for creating technology-enhanced materials that endure. *The FLTMag*. <https://fltmag.com/four-tips-for-creating-technology-enhanced-materials-that-endure/>.
- Sun, Y. C. (2017). Flipping every student? A case study of content-based flipped language classrooms. *E-learning and Digital Media*, 14(1-2), pp. 20-37.
- Sutton, S. C. y Chadwell, F. A. (2014). Open textbooks at Oregon State University: A case study of new opportunities for academic libraries and university presses. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 2(4), pp. 34-48.
- Terrell, T. (1990). Trends in the teaching of grammar in Spanish language textbooks. *Hispania*, 73(1), pp. 201-211.

**Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento**

***Multimodality and methodological innovation in ELT: The picturebook as a literary and visual resource for the development of knowledge***

**Agustín Reyes-Torres**

Universitat de València  
Agustin.Reyes@uv.es

**Matilde Portalés-Raga**

Universitat de València  
Matilde.Portales@uv.es

**Paula Bonilla-Tramoyeres**

CEIP Lope de Vega (Torrent)  
paubotra@alumni.uv.es

**RESUMEN**

Este artículo se centra en el proyecto de innovación "Recursos multimodales y literacidad" (UV-SFPIE\_GER18-952026) llevado a cabo en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València durante los cursos 2017-18 y 2018-19. En consonancia con los retos de la sociedad digital del siglo XXI y con el enfoque de la pedagogía de las multiliteracidades para el desarrollo del conocimiento, proponemos la multimodalidad y, en especial, el álbum ilustrado, primero, como un recurso literario y estético clave para la formación integral de los futuros docentes de inglés como L2 y, segundo, como una plataforma interdisciplinar para la construcción de significados. Los resultados de la investigación cualitativa realizada a través de diferentes estudios de caso y de las propuestas curriculares implementadas en las aulas de Educación Primaria permiten confirmar la validez de la hipótesis. En este artículo, presentamos uno de ellos.

Palabras clave: innovación curricular, recursos multimodales, multiliteracidades, álbum ilustrado, enseñanza del inglés, investigación.

**ABSTRACT**

*This article focuses on the innovation project "Multimodal resources and literacy" (UV-SFPIE\_GER18-952026) carried out at the Faculty of Education of the University of Valencia during the academic years 2017-18 and 2018-19. In line with the challenges of the 21st C. digital society and based on the approach of the pedagogy of multiliteracies for the development of knowledge, it proposes multimodality, and in particular, picturebooks, first, as a key literacy and aesthetic resource for the training of pre-service teachers of EFL and, second, as an interdisciplinary platform for meaning making. The results of the qualitative research conducted throughout a series of different case studies and the curricular proposals implemented in the Primary Education classrooms allow us to confirm the validity of the hypothesis.*

*Keywords: curricular innovation, multimodal resources, multiliteracies, picturebooks, EFL, research.*

doi: 10.26378/rnlael1428377

Fecha de recepción: 15/01/2020  
Fecha de aprobación: 12/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX, Zygmunt Bauman (1999) acuñó el término *modernidad líquida* como una categoría sociológica que sirve para definir el estado actual de la sociedad. Bauman la define como una figura de cambio constante y transitoriedad ligada a factores educativos, culturales y económicos. En este complejo universo, la evolución digital representa una realidad global que no solo ha impuesto nuevas dinámicas de lectura y ha afectado la predisposición de los seres humanos a existir permanentemente conectados en un estado de "atención parcial continua"<sup>1</sup> (Fallows, 2013; Small y Vorgan, 2015), sino que también ha incrementado el tipo de información que recibimos y que vemos crecer vertiginosamente. Hoy en día los mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de internet, los hipertextos, las redes sociales, los videoclips, la comunicación en tiempo real y simultánea entre varios sujetos, las presentaciones multimedia, las videoconferencias, los gráficos en 3D, la navegación a través de la red y los mundos virtuales, entre otros, representan un caleidoscopio de códigos expresivos y acciones comunicativas bien diferenciadas de lo que es la comunicación a través de la escritura y lectura en documentos de papel (Area y Pessoa, 2012; Portalés-Raga, 2019). A nivel educativo, todos estos cambios exigen que los maestros del siglo XXI pongan en práctica nuevos enfoques didácticos para involucrar a los alumnos y proporcionarles, primero, una literacidad que combine distintas habilidades, entre ellas las lingüísticas y visuales, para organizar la información y darle sentido, y segundo, un camino ordenado para que desarrollen una competencia multilingüe, multicultural y multitextual (Bauman y Mauro, 2016; Kern, 2000)

Esta llamada pues a la expansión de la literacidad en el currículum escolar debe incluir estrategias de comprensión tanto del texto escrito como de la imagen visual con el fin de proporcionar una educación a los estudiantes que les permita navegar, analizar e interpretar una amplia variedad de *multimodal ensembles*<sup>2</sup> (Serafini, 2014). Asimismo, además de enfatizar la necesidad de desarrollar las habilidades cognitivas, este enfoque de la literacidad se distingue por incorporar una perspectiva sociocultural y crítica como base del aprendizaje para poder construir ciudadanos integrales y sólidos, y capacitarles en las múltiples literacidades de nuestra era digital (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Cassany, 2015; Kern, 2000; Kress, 2010; Kucer, 2014; Paesani, Allen y Dupuy, 2016; Reyes-Torres, 2018; Serafini, 2014).

En relación con este cambio de paradigma educativo existen propuestas altamente influyentes como la "pedagogía de las multiliteracidades" (Cope y Kalantzis, 2009; New London Group [NLG], 1996), el concepto de "nuevas literacidades" (Lankshear y Knobel, 2009) y el de "literacidad informacional" (Bawden, 2001). En definitiva, y como Marjorie Siegel (2006) sostiene: "In order to more effectively develop students' strategies and approaches, teachers need theoretical, curricular, and pedagogical frameworks from which to draw upon" (p. 71). Si deseamos preparar a los estudiantes para una participación plena en sociedades en las que se van a encontrar diariamente con compuestos multimodales y

van a tener que usarlos, es necesario guiar su aprendizaje hacia nuevos niveles de comprensión del lenguaje, las imágenes, la cultura y la literatura. De acuerdo con Kern (2000) y Paesani, Allen y Dupuy (2016), estos objetivos y este carácter multimodal y multidimensional de la literacidad pueden y deben contemplarse también en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Con la finalidad de integrar este enfoque en la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de inglés en Educación Primaria, desde la Facultat de Magisteri en la Universitat de València (UV), en 2017 iniciamos un proyecto de innovación titulado "Recursos multimodales y literacidad" (UV-SFPIE\_GER18-952026) que se centra en el uso de dichos recursos como base para mejorar la formación de los futuros maestros de la especialidad de inglés. Para su implementación se emplean dos vías. Por un lado, (1) el proyecto inserta la multimodalidad en el corazón mismo del aula universitaria para permitir a los futuros docentes que practiquen sus habilidades lingüísticas y su capacidad cognitiva para interactuar, comprender la realidad y pensar en inglés; del mismo modo, se persigue que adquieran el conocimiento y la experiencia pedagógica que les faculte para aplicar este enfoque multimodal en su práctica docente en las aulas de primaria. Junto al texto impreso, las fotografías, los vídeos, el relato digital y, de manera particular, los álbumes infantiles, son recursos habituales que enriquecen las asignaturas de la especialidad de Inglés del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Por otro lado, y de manera paralela, (2) una selección de estudiantes egresados de la mención de Inglés, y matriculados en el Máster de investigación de Didácticas Específicas de la UV, ponen en práctica este mismo enfoque multimodal en diversos centros públicos de primaria de la ciudad de Valencia. En este artículo nos centraremos en esta segunda parte de la investigación. Como veremos, la enseñanza de inglés expande así sus márgenes logocéntricos tradicionales para dejar de ser entendida como una mera clase de lengua, vocabulario y gramática, y convertirse, por el contrario, en un espacio sostenible de aprendizaje sociocultural, crítico, estético y creativo esencial para la educación integral de los alumnos de Educación Primaria.

Hemos organizado el artículo en dos partes. En primer lugar, establecemos el marco teórico que constituye la base de la innovación multimodal que proponemos y, por ende, del planteamiento inicial de cada una de las investigaciones que han surgido a partir del mismo. En segundo lugar, exponemos la metodología del proyecto que hemos diseñado en tres etapas para llevar a cabo los distintos estudios de caso. Estas etapas corresponden al inicio de la investigación o etapa preliminar, la etapa intermedia durante la cual se desarrolla la investigación en su conjunto, y la etapa final en la que se analizan los datos obtenidos. A modo de ejemplo, y con el objeto de proporcionar aclaraciones y resultados precisos, mostraremos parte del estudio de caso que se centra en el álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Melon* (2001).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 El nuevo contexto educativo y sociocultural del siglo XXI**

Los cambios en el paradigma educativo de los últimos 20 años, derivados de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de las teorías socioconstructivistas (Vygotsky, 1979), han promovido la generación de un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario. Tal como se pone de manifiesto en los primeros documentos redactados por la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI

(1998) publicados por la Unesco, la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio. En este nuevo paradigma, debería además predominar la introducción de metodologías innovadoras, la calidad pedagógica, y la capacitación competencial crítica y creativa que favorezca la reflexión, la interpretación de la información y la construcción activa y autónoma de conocimiento propio por parte del alumnado.

Los nuevos enfoques pedagógicos de las últimas décadas parten de metodologías más flexibles, basadas en la resolución de problemas, la introducción de la creatividad, el desarrollo de competencias y la preocupación por la generación de conocimiento. Representa por tanto un proceso individual, pero desarrollado en un contexto sociocultural, en el que el estudiante concilia los nuevos conocimientos con sus estructuras cognitivas previas (Vygotsky, 1979; NLG, 1996; Kucer, 2014). De esta forma, el alumno puede aprender a discriminar e interpretar la información que hoy en día recibe por múltiples canales, generar conocimiento de manera más autónoma y asimilarlo a su propio ritmo.

Este giro social también ha influido en la didáctica de las lenguas extranjeras, la cual ha ido evolucionando y adaptándose además a las demandas pedagógicas multimodales de la era digital (Block, 2003; Greenfield, 2015; Kern, 2000; Lacorte, 2015; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2018; Reyes-Torres, 2018). En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se concibe como un proceso interactivo que debe contribuir tanto a la formación personal, intercultural y social del alumnado del siglo XXI como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, comprender la realidad y expresar sus ideas (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Kern, 2000; Lacorte, 2013, 2015; López-Sánchez, 2009; Paesani, Allen y Dupuy, 2016).

Uno de los rasgos clave de este cambio de paradigma es el rol de profesor, que pasa a ser un mediador o facilitador del conocimiento, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Lógicamente, la responsabilidad del docente en el resultado del aprendizaje no desaparece, sino que compete a profesor y alumno, y este último debe involucrarse activamente como protagonista de su propio aprendizaje, que él debe organizar, bajo supervisión del profesor. Los cambios en la función docente suponen la evolución desde una enseñanza centrada en la exposición y explicación, a una enseñanza basada en la indagación y la construcción, así como a un mayor énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento eclécticos y multimodales en esencia.

La sociedad de hoy, volátil, incierta, compleja y ambigua (en inglés "Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous", o VUCA), con nuevos valores y renovadas formas de comunicación, va a necesitar profesionales que no sólo posean conocimientos concretos (necesarios pero no suficientes), sino que cuenten además con visión, capacidad de trabajo colaborativo, habilidades comunicativas, habilidades de gestión emocional y capacidad para gestionar e interpretar el mundo de la imagen (Portalés-Raga, 2019). Del mismo modo, se hace imprescindible demostrar liderazgo, autogestión y autoaprendizaje, y ser competentes en el uso eficaz de las nuevas tecnologías de la información y otras competencias transversales (Secanella, 2011). Abrir la puerta a nuevas metodologías basadas en el uso de distintos modos de expresión y dirigidas a fomentar el trabajo por proyectos, los estudios de casos y el aprendizaje cooperativo son aspectos esenciales de cara al futuro.

Cabe destacar que en una iniciativa educativa reciente del Parlamento europeo, Sabine Verheyen, presidente de la Comisión del Área de Cultura, apuntaba:

The discussions on key competences that have emerged in recent years show the immense importance of a broad concept of education. This concept includes the supplementation of the basic competences by further fields such as multilingual, digital or learning to learn competences as well as democracy education. (2019, publicación online)

Desde la perspectiva de este *Whole School Approach to Learning*, el aprendizaje transversal entre varias disciplinas (*Cross-discipline learning*) con un enfoque de base artístico-creativa (*Arts in Education Approach*), junto con la importancia crucial y el impacto de la reflexión crítica por parte del estudiante deben ser elementos fundamentales para iniciar proyectos educativos. Del mismo modo, es necesario focalizar la atención en los beneficios de un maridaje verbal, visual y literario para el aprendizaje de una segunda lengua en un universo en red cada vez más digitalizado.

## 2.2 Multimodalidad y multiliteracidad en la enseñanza de la L2

Con la entrada del siglo XXI y el auge de la tecnología y de los distintos tipos de pantallas en nuestro día a día, los marcos docentes clásicos de alfabetización han evolucionado para incorporar nuevas habilidades dinámicas de literacidad visual y mediática (Messaris, 1997; Richardson, 2010). Las imágenes, la música, los sonidos, los movimientos, etc. constituyen recursos y modos de expresión que se emplean de manera constante en los textos multimodales con propósitos comunicativos, socioculturales o artísticos. En muchos casos, el giro pictórico ha suplantado al giro lingüístico, y es necesario trabajar el juego interactivo entre lo visible y lo legible en el entorno cultural y académico (literatura, artes visuales, música) (Mitchell, 1994; Trifonas, 2017). Igualmente, este autor habla de la *convergencia de narrativas* en lo que él denomina *semiótica transmedia*<sup>3</sup> para definir así el entrecruzamiento de medios y modelos de comunicación, tanto en relación con la disciplina de la semiótica, como en relación con el uso de un relato multimodal texto-imagen, como ocurre en el caso del álbum ilustrado en el que nos centraremos después.

Ante estas rápidas transformaciones, los sistemas educativos deben adaptarse y aprovechar el abanico de posibilidades que se abren especialmente en el campo de la enseñanza de L2. En este sentido, son muchos los expertos que reclaman la necesidad de fomentar en el alumnado una literacidad que promueva la habilidad de decodificar, interpretar, crear, interrogar, retar y evaluar “textos” multimodales compuestos de contenidos lingüísticos, visuales, auditivos, etc., así como la capacidad de aprender a usarlos para generar y expresar significados acordes con la propia naturaleza de nuestra era digital (Cassany, 2015; Cope y Kalantzis, 2015; Lankshear y Knobel, 2013; Kern, 2000; Kress, 2010; Serafini, 2014). La literacidad en el siglo XXI, por tanto, ha de entenderse como una práctica sociocultural dinámica, ecológica y multidimensional relacionada con la adquisición de un conjunto de competencias y saberes —muchas literacidades— que habilita a los estudiantes a leer, ver, escuchar, analizar e interpretar distintos conjuntos multimodales. Estas destrezas en su conjunto son clave en la formación de los docentes para que puedan facilitar la elaboración del conocimiento de forma creativa, activa y autodirigida (Cassany, 2015; Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2006, 2009, 2013; Lacorte, 2015; NLG, 1996; Trifonas 2017).

Conscientes de estas circunstancias y para darle una respuesta a la necesidad de incorporar la multimodalidad en las aulas, en 1996 The New London Group acuñó el término de "multiliteracidad" con la finalidad de contemplar y abarcar los diferentes modos de representación que van más allá del lenguaje y que integran el estudio de contenidos multimodales, literarios, visuales y socioculturales (Cope y Kalantzis, 2009). Este enfoque pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso activo de creación de significados (NLG, 1996: 74) y tiene como objetivo formar a los alumnos para que sean "productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos" (López-Sánchez, 2014: 82). A partir de este enfoque, el profesor se convierte en lo que podríamos denominar un mediador multimodal, un diseñador de experiencias de aprendizaje a través de una amplia variedad de recursos, mientras que el estudiante es un agente de construcción de sentido activo que co-diseña su propio aprendizaje a través de múltiples formas de construcción de sentido y significado (Cope y Kalantzis, 2015).

Para impulsar e implementar esta pedagogía, el NLG establece el *Knowledge Processes Framework*, que se puede traducir como "Marco para los procesos del conocimiento". Este marco está ideado como una guía para ayudar a los maestros en el proceso de desarrollar la multiliteracidad de los alumnos y, como podemos ver en la figura 1, se compone de cuatro actos pedagógicos que no constituyen ni deben ser entendidos como una jerarquía o secuencia lineal. De hecho, un aspecto fundamental es que cada uno de sus componentes puede ocurrir en cualquier momento durante el aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2015; NLG, 1996: 85).

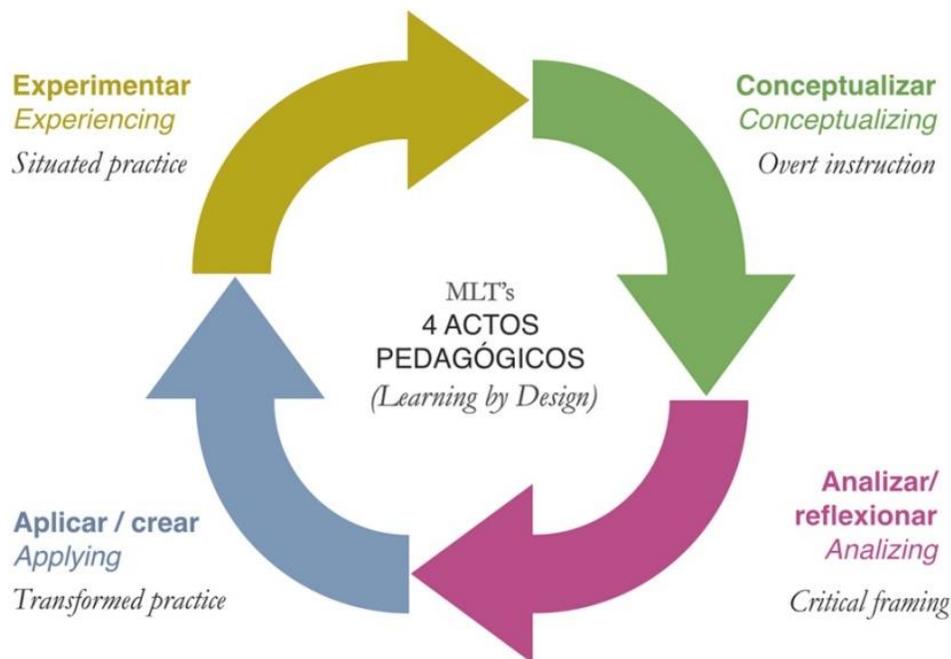


Figura 1. Los 4 actos pedagógicos del NLG (1996) para el proceso del conocimiento.

Las características principales de estos cuatro actos en relación con la enseñanza y al aprendizaje del inglés como L2 se pueden resumir de la siguiente manera (Bataller y Reyes-Torres, 2019; NLG, 1996):

1. *Experimentar*: Es la inmersión en el uso de la lengua para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos aporten lo que ya han aprendido en otras situaciones de la vida. Si bien este acto pedagógico constituye el punto de partida para iniciar un nuevo aprendizaje, es recomendable tenerlo en cuenta de manera continua en la instrucción para mantener la atención de los estudiantes, conectar con sus experiencias y con sus conocimientos previos.
2. *Conceptualizar*: Implica el aprendizaje de nociones básicas relacionadas con los textos o con los contenidos que se están trabajando. El objetivo es conducir al alumnado a ser más consciente de ciertos puntos clave y de cómo algunos elementos visuales, lingüísticos o literarios pueden denotar significados concretos. Durante este proceso es importante la interacción activa y horizontal entre profesor y estudiante.
3. *Analizar*: Conlleva un análisis en profundidad de los distintos aspectos que componen el texto en relación con ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito. Se trata de cuestionar las distintas percepciones que surgen de forma crítica y reflexiva, por ejemplo, mediante debates o presentaciones.
4. *Aplicar*: Consiste en transformar el conocimiento sobre el que se ha realizado la reflexión crítica en un conocimiento aplicado al mundo real. Permite a los estudiantes crear y aportar una nueva interpretación como resultado de lo que han aprendido mediante los actos anteriores. Es clave para generar un entendimiento permanente y sostenible.

En suma, este enfoque constituye la base de la innovación metodológica que realizamos en nuestro proyecto para ayudar tanto a los futuros docentes como a los alumnos de primaria a trabajar con la multimodalidad y a adaptarse a los nuevos medios de información y comunicación que la sociedad actual demanda. Al aprender inglés como L2 de este modo, los estudiantes aprenden también a utilizar distintos tipos de textos para elaborar nuevos conocimientos y expresar sus propias ideas, lo que contribuye a su vez a desarrollar el pensamiento crítico y fomentar su participación en el ámbito académico, laboral y social. Para ello, como veremos a continuación, el álbum ilustrado constituye un recurso idóneo.

### **2.3 El álbum ilustrado como herramienta didáctica en el aula de inglés**

Hoy en día, mediante los numerosos dispositivos tecnológicos existentes, los alumnos leen diferentes textos, de diferentes maneras, en diferentes entornos, por diferentes razones. Para decodificar, interpretar y transformar cada compuesto multimodal, se requiere que el alumnado emplee una amplia variedad de estrategias y destrezas que le permitan dar sentido y construir significado. Esta transformación en la práctica educativa hace necesaria la incorporación del arte de la ilustración como narración visual y literaria transmedia (Trifonas, 2017) o híbrida (Salisbury, 2007) en las nuevas metodologías docentes. En consecuencia, nuestra propuesta curricular integra la combinación de códigos visuales, verbales y sonoros a través del uso del álbum ilustrado (*picturebook*) y el *storytelling*, junto con la incorporación de enfoques y estrategias didácticas que contemplan la transdisciplinariedad educativa en clase (arte, música, ilustración, literatura, diseño gráfico, etc.).

El uso del álbum ilustrado es una forma única de arte visual-literario y un recurso multimodal cuyo valor cultural, pedagógico y didáctico ha sido promovido e investigado en

el contexto académico americano desde los años 70 (Sipe y Driggs, 2007). Como destacan Nikolajeva y Scott (2001), el *picturebook* logra involucrar y seducir al lector-espectador con su doble naturaleza artístico-literaria mediante el juego y el disfrute activo de su componente narrativo dual —visual y verbal— y el placer de contemplación de las ilustraciones.

Esta forma didáctica, cultural y artística (Bader, 1976), en continua transformación genera, a su vez, nuevas posibilidades polisémicas y multidimensionales para la enseñanza y la investigación (Serafini 2014; Sipe y Driggs 2007; Van der Linden 2005, 2015). Según Serafini (2008), los *picturebooks* postmodernos ofrecen posibilidades únicas para los educadores al ayudar a los lectores a prestar atención activa a los elementos literarios, el diseño gráfico y la tipografía, a la par que alentar al estudiante a interpretar los diversos elementos visuales y técnicas artísticas que cohabitan en las páginas del libro. Para este autor, el soporte táctil del objeto-libro facilita el desarrollo de un aprendizaje multimodal de forma articulada y cohesionada, fomentando, además, el interés por aprender la historia del arte y adquirir una competencia estética y cultural. Por su parte, en defensa de la profundidad de su contenido, Evans (2012, 2015) opina que los *picturebooks* son cada vez más populares y polisémicos por la complejidad de los temas que abordan, facilitando con ello que el estudiante se haga preguntas sobre numerosas cuestiones de índole filosófica y relacionadas con sus propias vidas.

En cuanto a la interrelación en el álbum ilustrado del tándem letra-imagen como experiencia diferenciada y especial, Sipe (1998b) sostiene que:

El acto de lectura real es parte de una sinergia creada cuando texto y arte se unen en forma de un álbum ilustrado: nace una entidad nueva que es más que la suma de sus partes. A medida que la lectura de un *picturebook* evoluciona, los lectores integran sus respuestas a cada elemento del libro en una experiencia completa. (p. 98-99)

Se produce por tanto una relación simbiótica y ecológica entre la letra y la imagen. Esta sucede cuando se realiza una lectura activa o lo que Lewis (2001) denomina *interanimación*, esto es, un proceso mediante el cual el texto verbal atrae la atención del lector hacia partes particulares de la ilustración y, en consecuencia, las imágenes proporcionan a las palabras una especificidad única. Asimismo, de cara a ofrecer un hilo conductor en el proceso de aprendizaje, la introducción del *storytelling* ficcional en el aula permite, a su vez, asimilar y vehicular los contenidos de la materia desde el disfrute, el juego, la imaginación, la curiosidad, la exploración, y la capacidad de resolución de problemas, así como incorporar metodologías individuales y colaborativas de cohesión de grupo.

La solidez de esta tendencia se evidencia por la proliferación de publicaciones en las últimas décadas a nivel nacional e internacional. Entre las mismas, destaca el trabajo sobre la construcción del aprendizaje y el desarrollo cognitivo mediante el empleo del álbum ilustrado en el aula realizado por expertos como Arizpe y Styles (2003, 2004), Barbara Kiefer (1995); Sylvia Pantaleo (2005), Cecilia Silva-Díaz (2005) y Lawrence R. Sipe (1998a, 1998b, 2001, 2005, 2007). Igualmente, otros autores más recientes son Evelyn Arizpe, Teresa Colomer y Carmen Martínez-Roldán (2014), Emma Bosch (2015), Teresa Colomer et al. (2018), Perry Nodelman (2018) y Rosa Taberner (2018a, 2018b).

El álbum ilustrado constituye, en definitiva, un recurso ideal para un aprendizaje creativo y activo de la multiliteracidad, poniendo en práctica una narración multimodal o transmedia que, si bien no siempre se basa en la secuenciación lineal en sentido clásico, sí aporta un hilo conductor de fondo —un relato— que va relacionado en la mayoría de los

casos con una esencia temática concreta. Por todo ello, la ilustración y el *picturebook* son herramientas didácticas únicas y muy recomendables para el aprendizaje del inglés como L2. No solo fomentan un sentido de *ordered path* o camino ordenado en el alumnado para facilitar la reflexión, la contemplación y la atención plena (Bauman y Mauro, 2016), sino que también contribuyen al desarrollo de la imaginación y el conocimiento.

### 3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO: DE LA INNOVACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La aproximación multimodal al desarrollo de la literacidad que forma el eje central de nuestro proyecto para la innovación metodológica en la enseñanza del inglés como L2 ha propiciado un número significativo de investigaciones de carácter cualitativo. Estas investigaciones han sido realizadas por una selección de alumnos que, tras finalizar el Grado de Maestro de Educación Primaria, han mostrado interés en unirse al proyecto y han realizado además el Máster de Didácticas Específicas en la UV. Como después veremos, sus trabajos de final de máster o de doctorado consisten en distintos “estudios de caso” que hemos adaptado al nivel y al grupo específico con el que han trabajado en cada uno de los colegios públicos de la ciudad de Valencia en los que se ha llevado a cabo: CEIP Sant Isidre, CEIP Campanar, CEIP Miquel Adlert i Nogueroles y CEIP Vicente Gaos. Cabe señalar que todos estos alumnos cursaron previamente las asignaturas de la especialidad de inglés en las que el proyecto se implementa. Por esta razón, están familiarizados con las distintas teorías que lo sustentan y han experimentado la multimodalidad y la multiliteracidad como componentes esenciales de su formación como maestros.

Durante el primer año que se llevó el proyecto a las aulas de primaria (curso 2017-2018), se realizaron cuatro estudios de caso: dos de ellos correspondían a tesis doctorales y los otros dos a trabajos de final de máster (TFM). Evidentemente, cada uno de ellos se centraba en un tema y en uno o varios álbumes ilustrados diferentes. La primera tesis doctoral se titula “La educación literaria a través del álbum ilustrado: El desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera”, de Rocío Domene Benito. Para esta investigación, la doctoranda utilizó los álbumes ilustrados *The Other Side* (2001); *Grace for President* (2008), *Dancing in the clouds* (1996) y *Candy Pink* (2016). La segunda tesis doctoral, de Esther Alabau Ribas, se titula “La educación literaria como base para la educación emocional en la enseñanza de inglés como LE: de la lectura inferencial online a la lectura estética a través de los álbumes ilustrados”. Esta investigación se centra en *Amazing Grace* (2007) y *The Magic Paintbrush* (2003). Por otro lado, los trabajos finales para el máster de investigación fueron realizados por las alumnas Natalia Pelufo Martí y Paula Bonilla Tramoyeres. El estudio de la primera lleva por título “Literacy development in the foreign language classroom: a case study through aesthetic reading experiences in the 3rd year of Primary education”, y emplea el álbum ilustrado *The Day the Crayons Quit* (2013). Por último, el TFM de Paula Bonilla se titula “‘I learn to be myself’: El desarrollo de la literacidad y la identidad personal a través de *Stand Tall, Molly Lou Melon*”. Los resultados de esta investigación en concreto serán presentados más adelante en este artículo con el fin de exponer un ejemplo del trabajo realizado.

Durante el segundo año del proyecto (curso 2018-2019), se iniciaron cinco investigaciones más. Paula Berzal Gracia utilizó los álbumes ilustrados *Colour Monster* (2012) y *The Girl Who Never Made Mistakes* (2011) en su TFM “Fostering Narrative Empathy through picture books and other multimodal resources in the EFL classroom”. Por su parte, Krista Prado Burgos se concentró en el álbum ilustrado *Bully, A lift the flap book* (2012) y

en varios episodios de la serie de dibujos animados *Doraemon*. Su estudio de caso se titula: "El desarrollo del conocimiento en el aula de inglés a través de recursos multimodales: una propuesta de prevención contra el *bullying*". En la actualidad, el resto de las investigaciones siguen en proceso de desarrollo y está previsto que finalicen en junio de 2020.

### 3.1 Etapas del proyecto para el desarrollo de estudios de caso

Como ya hemos dicho, si bien cada estudio de caso es diferente, todas las investigaciones realizadas parten de un mismo planteamiento teórico, comparten un procedimiento similar y se basan en una intervención didáctica que emplea al menos un álbum ilustrado como recurso multimodal. De manera esquematizada, en la Figura 2 se muestra el proceso que hemos seguido para el desarrollo de todos los estudios de caso que forman parte del proyecto. Lo hemos organizado en tres etapas y nueve fases

- Etapa preliminar. Inicio de la investigación (Fases 1, 2, 3 y 4),
- Etapa intermedia. Desarrollo de la investigación (Fases 5, 6, 7 y 8),
- Etapa final. Análisis de datos (Fase 9).

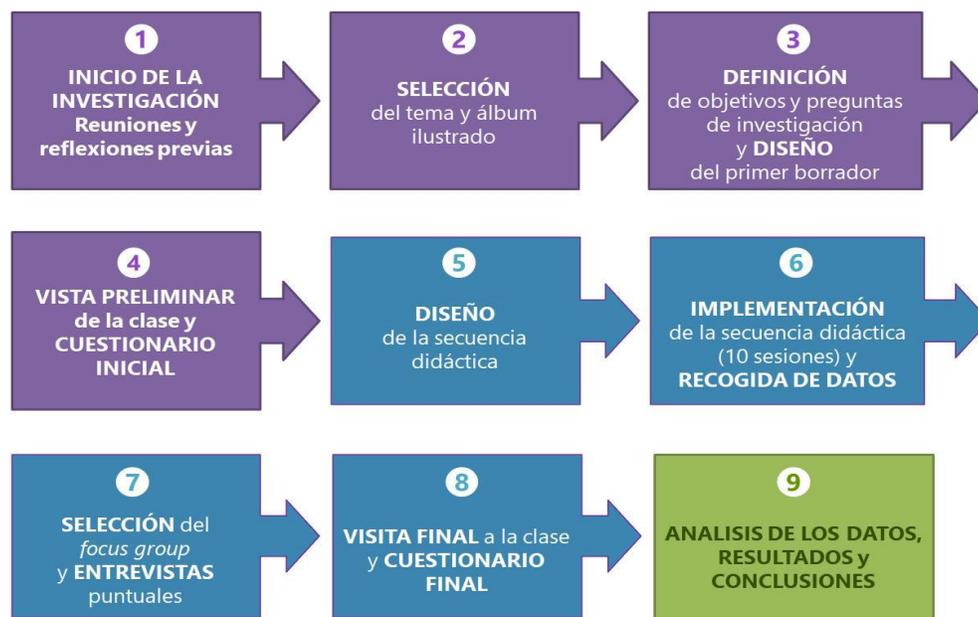


Figura 2. Fases del proyecto para la investigación.

### 3.2 Etapa preliminar. Inicio de la investigación (Fases 1, 2, 3 y 4)

*Fase 1.* Las reuniones iniciales son importantes para establecer una relación de trabajo más estrecha con las docentes-investigadoras y formar un espíritu de equipo antes de empezar la investigación. La finalidad es crear un ambiente de confianza para hacer preguntas, compartir ideas y reflexionar de manera conjunta. Del mismo modo, siempre es adecuado recordar los objetivos generales del proyecto, hablar del contexto escolar en el que se va a realizar el estudio (colegio, grupo, horarios) y recapacitar sobre su nuevo rol como "estudiantes-investigadores" (*student-researchers*). En este respecto, se hace especial hincapié en que ya no son "estudiantes en prácticas" y en que ahora deben asumir su propia iniciativa como investigadoras. Una característica esencial de las investigaciones cualitativas

es que son interpretativas (Creswell, 2009; Stake, 2010). En cada estudio, la investigadora debe estar preparada para observar, recoger y comprender fenómenos humanos, y para ello, la intuición, la interacción con los participantes y la observación resultan elementos clave. La docente-investigadora adquiere así un papel esencial como principal "instrumento" en la recogida de datos y en la interpretación posterior de los mismos (Anguera, 2008).

*Fase 2.* La selección del álbum ilustrado conlleva una reflexión sobre el tema que se desea tratar en el aula y un proceso de búsqueda. Lógicamente, el papel de los docentes-investigadoras a la hora de decidir qué materiales entran en el aula es imprescindible. Por mucho que estos atraigan a los niños, no todos los recursos multimodales y no todos los *picturebooks* son válidos como herramienta didáctica. Es esencial encontrar el equilibrio entre lo que puede gustarles y lo que puede ayudarles a aprender. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el tema central requerirá una justificación posterior en el marco teórico del TFM o la tesis doctoral que se redacte y demostrar unos conocimientos considerables sobre el mismo.

*Fase 3.* Tras escoger la temática y el álbum ilustrado, se inicia el diseño de la programación didáctica. En primer lugar, se programan dos sesiones a modo de borrador que se comparten y discuten con los miembros del proyecto y con la maestra de inglés del centro escolar. En este punto es importante diferenciar entre los objetivos de enseñanza y los objetivos de la investigación. Los primeros están relacionados con el aprendizaje del alumnado y los segundos con los datos que se pretenden obtener a través del estudio de caso que se va a realizar.

A modo de ejemplo, las siguientes preguntas y objetivos representan la razón principal para convertir el proyecto de innovación en un proyecto de investigación. Son lo que podríamos llamar su génesis fundacional. A partir de estas preguntas, las docentes-investigadoras pueden formular las suyas propias:

- ¿Qué efecto tiene la implementación de una metodología basada en la pedagogía de las multiliteracidades y en el uso de recursos multimodales en el aprendizaje del inglés?
- ¿Cómo favorece el uso de los álbumes ilustrados u otros recursos multimodales en el desarrollo de un conocimiento o tema específico?

De acuerdo con las cuestiones enunciadas, los objetivos generales que se persiguen son los siguientes:

- Explorar el desarrollo y la habilidad de los estudiantes para crear significado y para pensar críticamente durante las distintas sesiones.
- Analizar la capacidad de utilizar el inglés para organizar, crear y expresar nuevas ideas y conocimientos a nivel oral, escrito y visual.
- Investigar qué conocimientos relacionados con un tema concreto pueden producir los estudiantes a partir del álbum ilustrado seleccionado o de otros recursos multimodales específicos.

Estos objetivos y preguntas constituyen por tanto un modelo que cada docente-investigadora puede adaptar en función de sus intereses. A lo largo de las siguientes secciones, expondremos el ejemplo de una investigación diseñada en base a los mismos. Consiste en una intervención didáctica llevada al aula con un grupo de alumnos de 4º curso de Educación Primaria. La hipótesis que ha guiado este estudio de caso en concreto es:

- La implementación en el aula de lengua inglesa de una metodología basada en el desarrollo de la multiliteracidad que utiliza al álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Mellon* (2001) como recurso didáctico favorece el crecimiento personal y el desarrollo de la identidad.

*Fase 4.* La visita preliminar a la clase responde a varios propósitos. En primer lugar, permite establecer un contacto inicial con el colegio, el maestro y el grupo de estudiantes que van a participar en la investigación. Igualmente, es una buena ocasión para empezar a observar sus distintas personalidades y la actitud que manifiestan hacia la asignatura de inglés.

En segundo lugar, la finalidad de realizar una encuesta o cuestionario es averiguar los intereses generales de los alumnos: cuáles son sus preferencias a la hora de realizar actividades durante su tiempo libre, cuáles son sus personajes favoritos (ficticios o reales), qué temas les interesan más o desearían que fueran tratados en el aula, etc. Del mismo modo, un aspecto clave es obtener una primera muestra de su habilidad para expresarse en inglés y, sobre todo, su capacidad para elaborar sus ideas en base al uso de textos multimodales.

En relación con el contexto y los participantes, en nuestro proyecto, como ya hemos apuntado, todas las investigaciones se han desarrollado en colegios públicos cuyos docentes están interesados en la innovación metodológica y han accedido de manera muy positiva a colaborar ofreciendo su tiempo de clase. El estudio de caso en el que nos vamos a centrar se ha llevado a cabo en el CEIP Sant Isidre. Se trata de una escuela pública que cubre las etapas de Educación Infantil y Primaria situada en un barrio periférico de la ciudad de Valencia. Para la realización de la investigación hemos contado con un grupo de cuarto curso de Educación Primaria formado por 22 estudiantes, 11 chicos y 11 chicas de entre 9 y 10 años. Se trata de un grupo con una actitud participativa, atenta y curiosa, cuyo nivel de inglés es medio-bajo. Como es habitual, este nivel es heterogéneo entre el alumnado; algunos estudiantes presentan mayor riqueza de vocabulario o más soltura en la comunicación oral mientras que la gran mayoría de ellos se muestran más tímidos e inseguros con el uso de la lengua.

### **3.3 Etapa intermedia. Desarrollo de la investigación (Fases 5, 6, 7 y 8)**

*Fase 5.* El diseño de la secuencia didáctica y su posterior implementación posterior son la base principal de cada una de las investigaciones que hemos desarrollado debido a que tanto las observaciones de aula como las entrevistas que se realizan a lo largo de la misma giran en torno a lo que sucede y se comenta durante las clases.

En general, la mayoría de las programaciones didácticas de este proyecto constan de una media de 10 sesiones de 45 minutos repartidas durante un periodo de tres meses, de manera que se realiza una sesión semanal de acuerdo con el horario establecido por el centro escolar. Con frecuencia, a medida que avanzan las sesiones, muchos aspectos son modificados en función del ritmo y el trabajo del alumnado. Cabe destacar que estas sesiones se suelen desarrollar en el aula de inglés donde contamos con todo el material necesario: mesas dispuestas en grupos, equipo de sonido, diccionarios de inglés, pizarra y pizarra digital. Además, a lo largo de las distintas programaciones se realizan actividades tanto individuales como en parejas y en grupos. Esto permite que el alumnado tenga momentos de trabajo, concentración y reflexión individual, pero también que desarrolle sus habilidades sociales trabajando en equipo, compartiendo ideas y distribuyendo tareas.

El principal objetivo de la secuencia didáctica que hemos seleccionado como ejemplo examina el desarrollo de la literacidad del alumnado y la construcción de significado acerca de la identidad y el crecimiento personal. *Stand Tall, Molly Lou Melon* (2001) es un álbum escrito por Patty Lovell e ilustrado por David Catrow. La autora es una maestra de Educación Primaria que ha ejercido tanto en el Reino Unido como los Estados Unidos. Por su parte,

David Catrow es un reconocido ilustrador estadounidense que ha dado imagen a gran variedad de libros infantiles. La elección del álbum se debe principalmente, como ya hemos indicado, a su temática. Tras buscar y leer una variedad de álbumes, consideramos que esta historia tan inspiradora era la mejor opción para tratar la identidad, la autoestima y el desarrollo personal. Molly Lou Melon es una niña bajita y torpe, tiene dientes saltones y una voz que suena como una rana. Sin embargo, armada con las alentadoras palabras de su abuela, Molly Lou Melon crece y se enfrenta con confianza al abusón de la clase en su nueva escuela.

*Fase 6.* La implementación de la secuencia didáctica proporciona una serie de documentos escritos (trabajos realizados por el alumnado) que son clave para extraer conclusiones y datos relativos a los objetivos de innovación didáctica de la investigación. Además, durante la intervención también se recogen muestras orales en relación a la creación de significado. Estos se guardan haciendo uso del diario del investigador o de otros instrumentos de registro observacional dispuestos para ello.

Cabe recordar que la metodología utilizada se basa en la pedagogía de las multiliteracidades. Esto supone que las actividades preparadas para cada sesión son diversas e incluyen, por ejemplo, discusiones orales, la lectura del álbum, redacciones escritas, exposición oral de trabajos y análisis de vídeos, entre otras. Se persigue así que los estudiantes participen de manera activa, trabajen en grupo, reflexionen sobre aspectos literarios, lingüísticos y visuales, exploren nuevas perspectivas y, por último, utilicen el inglés como lengua vehicular para expresar sus ideas.

Como conclusión de la programación didáctica basada en Molly Lou Melon, los estudiantes realizan un trabajo final que consiste en una descripción de sí mismos. Para ello, en primer lugar, hacen una selección de los adjetivos que les definen y los anotan en una ficha en forma de arcoíris en cuyo centro se lee "I am...". Seguidamente, realizan una pequeña redacción con el título *I'm Special! I'm me!* donde recogen la descripción anterior junto con otros datos personales como su nombre, su edad y sus aficiones.

*Fase 7.* Selección del *focus group* y entrevistas puntuales. A lo largo de cada investigación realizamos una serie de tres entrevistas a los cinco alumnos o alumnas seleccionados para formar parte del *focus group*. Esto permite evaluar el trabajo de los estudiantes de una manera atenta fuera del ambiente de las sesiones. Las entrevistas tienen lugar al inicio de la intervención didáctica (semana 1 o 2), a mediados (semana 5 o 6) y al finalizarla (semana 11). La mayoría de ellas son preparadas de antemano, examinando detenidamente las preguntas y los materiales que se emplean. Suelen ser individuales, de corta duración (5-7 minutos) y adoptan la forma de una actividad oral en torno a una imagen o a un texto breve. Durante las mismas, el alumnado tiene libertad para expresarse tanto en inglés como en su lengua materna (valenciano o castellano), aunque las docentes-investigadoras siempre emplean mayoritariamente la lengua inglesa e invitan a los estudiantes a hacerlo también.

Los alumnos y alumnas que forman parte del *focus group* son seleccionados de manera intencionada como suele corresponder en un estudio de caso (Simons, 2011: 60). Es recomendable, por esta razón, hacer una selección heterogénea que represente lo mejor posible la realidad de la diversidad del grupo. Es oportuno escoger estudiantes con diferentes niveles de inglés y diferentes inclinaciones hacia la lectura.

A continuación, mostramos una descripción detallada del alumnado que participó en el estudio de caso diseñado en torno a *Molly Lou Melon*:

- *Alumno 1:* Se trata de una niña muy participativa y de carácter despierto. Desde el primer día muestra un gran interés tanto en la lectura del álbum como en las

actividades propuestas. Su nivel de inglés es alto y esto le aporta seguridad para participar en discusiones orales y hacer preguntas. En las actividades en grupo suele adoptar el papel de líder, y a su vez muestra una actitud respetuosa y le gusta ayudar a sus compañeros. Ante la pregunta planteada en la pizarra, *Do you like reading?*, esta alumna es una de las pocas que se sitúa firmemente en la columna del sí. Su gusto por la lectura se demuestra cada día a lo largo de las sesiones.

- *Alumno 2:* Es un niño curioso y atento. No obstante, no suele participar en los debates o discusiones tras la lectura de los fragmentos del álbum. Su nivel de inglés es bajo, tiene escasas destrezas para la comunicación oral y un vocabulario en la lengua extranjera muy básico y limitado. Este hecho hace que se mantenga distante a la hora de expresar sus ideas o requiera de ayuda para realizar las tareas propuestas. Además, afirmó no gustarle la lectura en absoluto. De todos modos, puede verse en él cómo piensa y reflexiona ante las tareas o las preguntas que se lanzan en las discusiones orales.
- *Alumno 3:* Se trata de un niño inquieto, creativo y participativo. Es movido e impulsivo y eso en ocasiones le hace perder la atención o desconcentrarse. Aún así, muestra verdadero interés tanto en la historia del libro como en las actividades de cada sesión. Es un alumno que trabaja bien en grupo, y además hace preguntas, participa y comparte su opinión, lo que enriquece su aprendizaje y el de sus compañeros. Respecto al nivel de inglés, es medio-bajo, pero trata de aprender, mejorar y expresarse oralmente con los recursos que posee. En el momento de la pregunta, *Do you like reading?*, este alumno sitúa su respuesta entre el sí y el no, por tanto no es una afición que le apasione.
- *Alumno 4:* Es una niña trabajadora y educada que realiza las tareas cuidadosamente y con atención. Es tímida y esto hace que no participe demasiado dando su opinión o expresando sus ideas abiertamente ante sus compañeros. Cuando lo hace, sus reflexiones son maduras y meditadas. En cuanto al nivel de inglés, es medio-bajo, lo que le crea cierta inseguridad en algunas ocasiones. Día a día demuestra interés en la historia del álbum y en mejorar sus destrezas lingüísticas. Del mismo modo que el alumno 3, esta niña no define claramente que le guste o no la lectura, lo que significa que le gusta la literatura, pero no es una de sus actividades preferidas.
- *Alumno 5:* Es un niño inteligente, sensible y trabajador. Es participativo, y en sus intervenciones se puede apreciar dicha sensibilidad. Normalmente prefiere trabajar de manera individual, ya que en las tareas en grupo suele estar un poco desplazado por el resto de sus compañeros. Su nivel de inglés es medio, pero no parece esforzarse en utilizar la lengua extranjera y casi siempre prefiere emplear su lengua materna para expresar su opinión. Como en el caso de los alumnos 3 y 4, la historia del libro ha despertado interés en él, pero ante la pregunta de su gusto por la lectura, este se ha situado en el centro, ni le gusta ni le disgusta.
- Las entrevistas se graban en archivos de audio y son posteriormente transcritas para su análisis haciendo uso del sistema de símbolos de Jefferson (1984) (véase Apéndice A). Las intervenciones recogidas en las transcripciones han sido clasificadas en categorías y códigos de manera que se realiza un análisis de contenido con el que observar y estudiar la creación de significado del alumnado y el uso de la lengua extranjera. Para la categorización de datos se ha empleado el programa informático Atlas.ti.

*Fase 8.* Visita final al aula y cuestionario final. Tras la finalización de la programación didáctica, se reparte un cuestionario individual consistente en varias preguntas para conocer

el grado de satisfacción de los participantes con la metodología implementada y con su percepción del aprendizaje desarrollado. La intención es examinar qué efecto ha tenido la intervención didáctica sobre su visión de la asignatura, su motivación y su habilidad para elaborar sus ideas en base a un texto multimodal.

### 3.4 Etapa Final. Análisis de datos (Fase 9)

*Fase 9.* La última fase de la investigación corresponde al análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas, los cuestionarios, el registro observacional o diario de investigación y, finalmente, las tareas de aula realizadas por los alumnos durante la implementación de la secuencia didáctica. Al tratarse de un estudio de caso de carácter cualitativo, validar con exactitud la información extraída supone, como indica Creswell (2009), aplicar un procedimiento de carácter global que implica: la recogida de datos "crudos" (*raw data*), su organización y preparación, su lectura y codificación, y por último, la interrelación de los mismos para su interpretación final posterior. Esta estructura jerarquizada se puede sintetizar en cuatro pasos:

1. Organización y preparación de los datos procedentes de los distintos instrumentos de investigación.
2. Lectura profunda de todos los datos para obtener un sentido general de toda la información recabada.
3. Proceso de codificación de datos por categorías, unidades de significado, descripciones y códigos.
4. Interpretación personal de los datos, a partir del conocimiento y el bagaje del investigador, para justificar hallazgos, mediante la triangulación de las teorías estudiadas, las voces de los participantes y la propia experiencia del investigador.

En la Tabla 1 presentamos la definición de categorías y códigos resultantes del análisis de contenido realizado en base al estudio de caso basado en el álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Melon*. Como se puede observar, se han establecido dos categorías que concuerdan con la investigación centrada en el desarrollo de la literacidad, por un lado, y el autoconcepto y la autoestima, por otro.

De acuerdo con la clasificación resumida en la Tabla 1, en la Tabla 2 mostramos un ejemplo del análisis en el cual se aprecian las unidades de significado de la categoría creada para la "literacidad" y sus respectivos códigos. Cabe indicar que la maestra se representa con la letra T, procedente de *teacher*. Por otro lado, los estudiantes aparecen con la letra S de *student*. Además, se ha marcado en color azul las intervenciones procedentes de una elaboración de significado de manera colectiva para distinguirlas de aquellas elaboradas de forma individual. Asimismo, se incluyen también algunos ejemplos de los datos obtenidos durante las entrevistas. Hemos mantenido los símbolos empleados en la transcripción y la privacidad de los alumnos escogidos que aparecen como A1, A2, A3, A4 y A5.

Categorías	Definición	Códigos	Definición	Subcódigos	Definición
<b>Literacidad</b>	Esta categoría hace referencia al desarrollo de la literacidad, especialmente al empleo de la lengua extranjera y a la puesta en práctica de procesos cognitivos para la creación de significado.	Uso de la lengua inglesa <b>UL</b>	Empleo de la lengua inglesa.	Interés por utilizar la lengua inglesa <b>INT</b>	Muestras de interés del alumnado por emplear la lengua extranjera.
		Inferencias <b>INF</b>	Deducciones y conclusiones a las que llega el alumnado.		
		Conexión de ideas <b>CI</b>	Relación entre el álbum ilustrado y otros recursos multimodales.	Experiencias personales previas <b>EXP</b>	Conexión de ideas en las que se hace referencia o se entrevén experiencias personales
		Alusiones a la protagonista <b>AP</b>	Referencias a la protagonista del álbum ilustrado y a otros personajes.	Conceptos aprendidos en clase <b>CON</b>	Alusiones a conceptos trabajados en las sesiones
<b>Auto-concepto y autoestima</b>	Esta categoría engloba aquellos aspectos relacionados con la identidad y el crecimiento personal. Conceptos derivados principalmente fruto de la lectura del álbum <i>Stand Tall, Molly Lou Melon</i> (2001)	Descripción física <b>DF</b>	Referencias del alumnado a sus características físicas.		
		Descripción de la personalidad <b>DP</b>	Descripción de rasgos y cualidades de la forma de ser de los estudiantes.		
		Diversidad <b>DIV</b>	Valoración de la imagen personal como única y diversa.		
		Emociones <b>EMO</b>	Referencias del alumnado a emociones y sentimientos.		
		Empatía <b>EMP</b>	Situaciones que demuestran empatía de los estudiantes hacia los personajes o circunstancias comentadas.		

Tabla 1. Definición de categorías.

Categoría: Literacidad		
Unidades de significado		Códigos
<p><u>Hojas de registro</u>  T: "Why is important to be happy?"  S: "You are sad, no discover the world"  S: "She goes to a new school"  <i>(Many students want to participate and join the conversation but only two or three try to do it in English)</i>  S: "Because the insults for Molly Lou Melon are nothing"  <i>(They show they want to express themselves in English)</i>  T: "Can you say it in English?"  S: "Family is very important"</p>		<p><b>UL</b>  <b>(Uso de la lengua inglesa)</b></p>
<p><u>Entrevista 3</u>  A1: (x) tall  T: you are tall and Molly Lou Mellon is::=  =A1: small  =A1: Molly Lou Melon I have the blue eyes and my  T: and your eyes are blue too okay look  A5: a girl (.) ella es una chica y yo un chico  T: okay she is a=  =A5: a girl=  =T: and you are a=  =A5: boy</p>		
<p><u>Hojas de registro.</u>  S: "Ser tú mismo. Be you"  S: "Porque is different"  <i>(Students ask about vocabulary)</i>  S: "¿Qué significa shy?"  S: "¿Cómo se dice que es singular?"  <i>(Some of them look up words in the dictionary)</i>  S: "¿Qué significa brave?"  <i>(Students show desire to communicate orally)</i>  S: "¿Podemos cantar nuestra canción?" <i>(This is a student that rarely participates)</i>  S: "¿Cómo se dice he aprendido?"</p>		<p><b>INT</b>  <b>(Interés por utilizar la lengua inglesa)</b></p>
<p><u>Hojas de registro</u>  S: "¿Cuántos años tiene?"  S: "¿No tiene padres?"  <i>(Students show interest in the story and the character)</i>  T: "Is Molly Lou Melon happy?"  S: "Yes"  S: "Su abuela le da consejos"  S: "¿Hay segunda parte?"  S: "Si es tan pequeña ¿por qué vive en una casa tan grande?"  T: "What happened when Molly Lou Melon moved to a new town?"  S: "She goes to a new school"  T: "How did Molly solve the problem?"  S: "Le daba igual. Lo que Ronald Durkin le decía era lo contrario"  "I learn a lot con Molly Lou Melon"</p>		<p><b>AP</b>  <b>(Alusiones a la protagonista)</b></p>
<p><u>Entrevista 2</u>  T: okay and (.) what do you think about her grandma? (.)  A4: que es muy amable con ella  A3: que ella (x) era feliz  T: okay=  =A3: aunque era diferente a otras personas</p>		
<p><u>Entrevista 3</u>  A5: mira aquí está totalmente sonriente  T: okay::y she has a big smile  A4: le hace (.) alegre</p>		

Categoría: Literacidad	
Unidades de significado	Códigos
<p><u>Hojas de registro</u>                      S: "¿Por qué vende su casa?"                      (A student sees in the illustration of the book a poster saying "For sale" and asks that question)                      T: "Do you recommend the story to other students?"                      S: "Yes, because it is beautiful"                      S: "Yes, ¿cómo se dice porque aprendes cosas?"                      S: "No, because it's peculiar"                      (Students make inferences, probably based on their personal experiences)                      S: "Puede hacer amigos igualmente"</p>	<p><b>INF</b> <b>(Inferencias)</b></p>
<p><u>Entrevista 3</u>                      T: and (.) what does this picture mean in which they are smiling?=                      =A5: que se perdonan=                      =A1: que Ronald Durkin aprende la lección=                      =A5: no (.) se está disculpando con Molly Lou Melon                      A4: por haber sido tan grosero                      T: ↓okay and now maybe they are (.) ↑friends                      A1: ↑yes                      A5: (x)                      T: do you think so?                      A1: (x) yes                      T: A4 what do you think? qué piensas? (2) a lo mejor <u>amigos</u> muy amigos ↑no pero::=                      =A4: pero al menos se perdonan</p>	

Tabla 2. Clasificación de las unidades de significado y códigos para la categoría "literacidad".

De acuerdo con la dimensión lingüística de la literacidad, la primera categoría incluye el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado, así como los intentos y las muestras de interés por utilizarla. Observamos un aumento progresivo en el uso de la lengua inglesa a lo largo de las sesiones, especialmente en el interés por emplearla, tanto en la expresión oral como escrita. La mayoría de las citas correspondientes al empleo de la lengua corresponden a frases cortas o palabras que los estudiantes han ido aprendiendo en las sesiones. Del mismo modo, también preguntan continuamente por el significado de palabras o son ellos mismos quienes utilizan el diccionario en las tareas. Se puede apreciar que el alumnado ha asimilado que puede expresarse de forma escrita en inglés trabajando tanto en grupos como individualmente. De hecho, han elaborado pequeños textos y poco a poco han reducido la presión o la inseguridad que sentían al inicio de la programación didáctica.

La categoría Literacidad también recoge los procesos cognitivos que han empleado los estudiantes durante las sesiones y las entrevistas, como, por ejemplo, la realización de inferencias o la conexión de ideas entre diferentes materiales. De hecho, después del uso de la lengua, el código referente a las inferencias es uno de los que contiene más citas, un total de 24. La lectura del álbum ilustrado y las discusiones orales realizadas en las sesiones y en las entrevistas han provocado que los estudiantes alcancen sus propias conclusiones, hagan deducciones y elaboren nuevos significados.

Finalmente, también se ha diferenciado si las conexiones de ideas son resultado de experiencias previas del alumnado o, por el contrario, de los conceptos aprendidos en las propias sesiones, principalmente en base al trabajo realizado con el álbum ilustrado. Con esto, hemos visto que para la elaboración de significados el alumnado combina aquello que ya sabe o ha experimentado en primera persona con lo que aprende. Por ejemplo, en las entrevistas los estudiantes han hecho alusión a situaciones que han vivido en la escuela previamente y también han creado significados nuevos fruto de los conceptos aprendidos en las sesiones.

Respecto a la categoría de Autoestima y autoconcepto, el análisis de contenido nos ha proporcionado diferentes códigos relativos a la creación de significado sobre este tema. En primer lugar, los estudiantes han compartido descripciones personales haciendo referencia tanto a su físico como a su personalidad, de modo que la imagen personal se construye con ambas representaciones. En relación con este tema, se han registrado respuestas de los estudiantes que valoran la diversidad positivamente, definen la identidad personal como algo único e invitan a la aceptación de cualquier clase de cualidades.

La lectura del álbum ilustrado ha suscitado emociones y muestras de empatía, que también se incluyen en esta categoría. No debemos olvidar que el autoconcepto y la autoestima están relacionados con la educación emocional. Los estudiantes han demostrado ser capaces de ponerse en la piel de los personajes, comprender sus situaciones y dialogar sobre las emociones:

"T: when you see someone that is smiling to you what do you feel? (.)

A4: que como (x) si yo fuese Molly Lou Melon que como he visto que él me quiere perdonar yo le perdonaría también" (EMP, entrevista 3).

Para terminar, los mapas conceptuales en las Figura 3 y 4 muestra la relación de categorías y códigos resultantes del análisis de contenido de las entrevistas y el registro observacional. Cada código está acompañado del número de citas o datos obtenidos y el número de relaciones o nexos con los que cuenta.

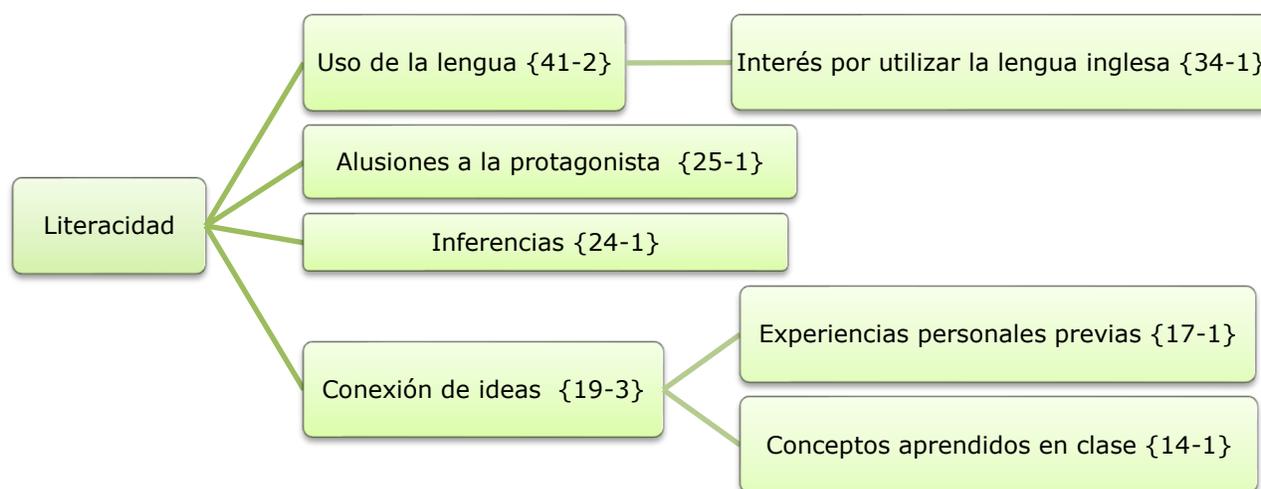


Figura 3. Mapa conceptual de códigos para la categoría "literacidad".

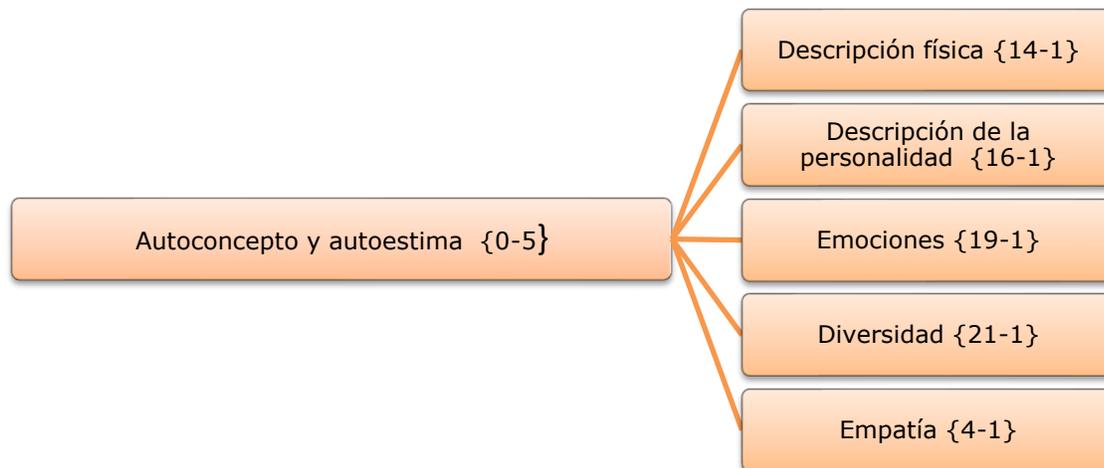


Figura 4. Mapa conceptual de códigos para la categoría "autoconcepto y autoestima".

#### 4. CONCLUSIONES

Este proyecto cohesiona la innovación didáctica con la investigación para examinar el impacto y el valor pedagógico del uso de la multiliteracidad y los recursos multimodales en la clase de inglés como L2. A través de los distintos estudios de caso que hemos realizado en las aulas de Educación Primaria, durante los cursos 2017-18 y 2018-19, hemos comprobado cómo la literatura y, en especial, el álbum ilustrado, constituye un recurso esencial tanto en la formación de los futuros docentes como en la elaboración de propuestas curriculares que fomenten las dimensiones cognitiva, conceptual, sociocultural y estética a través del aprendizaje de la lengua extranjera. Las intervenciones didácticas implementadas confirman que los temas transversales relacionados con las humanidades, la educación artística y las nuevas tecnologías tienen un lugar en la enseñanza del inglés.

A lo largo de este artículo se han expuesto los fundamentos teóricos que respaldan la necesidad de introducir una metodología enfocada al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento en el área de lengua extranjera. Como sabemos, en la sociedad del siglo XXI debemos preparar al alumnado para vivir en un mundo global, digital, multicultural y multilingüe. Por ello, lejos de los esquemas pedagógicos tradicionales y en línea con las directrices del EEES, planteamos construir un andamiaje didáctico que permita establecer un *continuum* entre el modo en que se educa al futuro profesorado y el modo en que este desarrolla posteriormente su práctica docente en las aulas de primaria. Si bien existen muchas metodologías y recursos que podemos utilizar para innovar y mejorar la formación de los futuros maestros, la presente investigación demuestra que la pedagogía de las multiliteracidades y la incorporación de diferentes modos de expresión —diferentes compuestos multimodales— es efectiva tanto para la formación de los docentes como para la enseñanza de inglés como L2 a los alumnos de primaria.

Tras analizar los resultados del estudio de caso que hemos utilizado como ejemplo a lo largo de este artículo, podemos corroborar que los estudiantes han aprendido de forma contextualizada vocabulario y estructuras que han aplicado en sus tareas y en la construcción de significado. Asimismo, han empleado el inglés sin miedo a equivocarse junto con otros medios de expresión creativa como el dibujo y la pintura. Del mismo modo, durante las sesiones y las entrevistas hemos podido observar la aplicación de procesos

cognitivos que les han permitido además de comprender el álbum ilustrado, ir más allá y conectarlo con su realidad sociocultural. Por otro lado, respecto al autoconcepto y la autoestima, los estudiantes han sido capaces de crear significado sobre su físico así como sobre su personalidad. Especialmente, de la mano de la historia de *Molly Lou Melon*, han conseguido alcanzar conclusiones en torno a la valoración positiva de la imagen personal y mostrar signos de empatía hacia los personajes que aparecen en los distintos materiales empleados. En su conjunto, el uso de variedad de recursos multimodales ha contribuido a que el alumnado aprenda a relacionar lenguaje verbal y visual, comente en grupo las ideas principales y sea capaz de crear significado utilizando tanto su lengua materna como la lengua extranjera. En definitiva, consideramos esencial que el sistema educativo facilite contenidos, estrategias y procedimientos analíticos para que el docente pueda guiar al alumnado a entender, interpretar y discutir los diversos discursos multimodales que encuentran en su vida cotidiana.

## NOTAS

1 *Continuous Partial Attention* (CPA), término acuñado por Linda Stone en 1998.

2 El término anglosajón *multimodal ensembles* se traducirá a lo largo de este artículo de varias formas: recursos multimodales, grupos multimodales o bien, conjuntos o compuestos multimodales.

3 Del concepto original *crossmedia*. En este artículo se empleará el término *transmedia* o *crossmedia* para definir este *entrecruzamiento* de medios y modelos de comunicación, tanto en relación con la disciplina de la semiótica, como en relación con el uso de un relato multimodal texto-imagen como ocurre en el caso del *picturebook*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), pp. 87-101.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), pp. 13-20.
- Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives. An international inquiry with immigrant children and "the arrival"*. Londres: Bloomsbury Academic Publishing.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Nueva York: Routledge.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondos de Cultura Económica.
- Bader, B. (1976). *American picture books: From Noah's Ark to The Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Bataller, A. y Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), pp. 13-30.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Mauro, E. (2016). *Babel*. Cambridge: Polity Press.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), pp. 218-259.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.

- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2015). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Primer Simposio Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Valparaíso, Chile: Universidad de la Concepción.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes-López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. (1998). *La educación encierra un tesoro: Aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir y aprender a ser. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI presidida por Jacques Delors*. París: Unesco y Ed. Santillana.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), pp. 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En: B. Cope y M. Kalantzis, eds. *A pedagogy of multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 1-36.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 45(3), pp. 252-264.
- Evans, J. (2012). The Picturebook as art. Responding to picturebooks, responding to art. *English Drama Media*, 22. Sheffield: National Association for the Teaching of English. <https://www.questia.com/read/1G1-354659175/the-picturebook-as-art-responding-to-picturebooks>.
- Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Londres: Routledge.
- Fallows, J. (2013). The art of staying focused in a distracting world. Entrevista a Linda Stone. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/06/the-art-of-paying-attention/309312/>.
- Greenfield, S. (2015). *Mind change*. Barcelona: Random House.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. En: J. M. Atkinson y J. C. Heritage, eds., *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 243-249.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Kiefer, B. (1995). *The potential of picturebooks. From visual literacy to aesthetic understanding*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kucer, S.B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Nueva York: Routledge.
- Lacorte, M. (2013). Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2. *Miríada Hispánica*, 6, pp. 21-36.
- Lacorte, M. (2015). Methodological approaches and realities. En: M. Lacorte, M., ed., *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 99-116.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. Berkshire: Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Ed. Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2013). *A new literacies reader: Educational perspectives*. Nueva York: Peter Lang.

- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. Oxon y Nueva York: Routledge.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-writing the goals of foreign language teaching: The achievement of multiple literacies and symbolic competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), pp. 29-37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), pp. 281-297.
- Messariss, P. (1997). *Visual persuasion. The role of images in advertising*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte M., eds. (2018). *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60-93.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Londres: Garland.
- Nodelman, P. (2018). Touching art: The art museum as a picture book, and the picture book as art. *Journal of Literary Education*, 1, pp. 6-25.
- Paesani, K., Allen, H.W. y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pantaleo, S. (2005). 'Reading' young children's visual texts. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), pp. 4-7.
- Portalés-Raga, M. (2019). *Ilustración y multiliteracidad para la educación artística del alumnado de magisterio*. Valencia: Universitat de València.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds., *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 628-640.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful tools for the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Secanella, J. (2011). Nuevas competencias estudiantiles para la empleabilidad. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 40-47. <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>
- Serafini, F. (2008). The pedagogical possibilities of postmodern picture books. *Journal of Reading, Writing, and Literacy*, 2(3), pp. 23-41.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), pp. 65-77.
- Silva-Díaz, C. (2005). *Los libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sipe, L.R. (1998a). Learning the language of picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 24(2), pp. 66-75.
- Sipe, L.R. (1998b). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), pp. 97-108.
- Sipe, L.R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), pp. 23-42.
- Sipe, L.R. (2005). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sipe, L.R. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom (Language and literacy)*. Boston: Teachers College Press.

- Sipe, L.R. y Driggs, C. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), pp. 273-280.
- Small, G. y Vorgan, G. (2015). *El cerebro digital: como las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Madrid: Urano.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Tabernero-Sala, R. (2018a). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *OCNOS, Revista de Estudios sobre lectura*, 17(3), pp. 31-41.
- Tabernero-Sala, R. (2018b). *Arte y oficio de leer obras infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Trifonas, P.P. (2017). *Crossmedial semiotics. Converging narratives of the picture book*. Toronto: PostTexte.
- Van der Linden, S. (2005). *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*. París: Thierry Magnier Ed.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré-Variopinta-Banco del Libro.
- Verheyen, S. (2019). *Discurso de bienvenida*. Bruselas, 12-13 de noviembre de 2019. [https://ec.europa.eu/education/events/supporting-key-competence-development-learning-approaches-and-environments-in-school-education\\_en](https://ec.europa.eu/education/events/supporting-key-competence-development-learning-approaches-and-environments-in-school-education_en).
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

## APÉNDICE A

=	Cambio de turno de palabra seguido sin interrupción
[ ]	Solapamiento del discurso
(.)	Pausa corta
(1) (2) (3)	Duración de la pausa en segundos
↑	Subida en la entonación
↓	Bajada en la entonación
◦	Susurro
?	Entonación propia de una pregunta
<u>texto</u>	Énfasis
texto::	Prolongación de una vocal o consonante
((asiente))	Actividad no verbal
"Texto"	Fragmento leído de forma literal de un texto escrito
/ texto /	Intervención fuera de un texto durante su lectura
>texto<	Discurso más rápido de la velocidad de habla habitual
<texto>	Discurso más lento de la velocidad de habla habitual
*compañero*	Alusión a una persona con su nombre propio
***	Inaudible
(x)	Expresión de duda o tartamudeo

Para la transcripción de las entrevistas tomamos como referencia el método Jefferson (1984), que posibilita el registro del discurso oral de los entrevistados con el mayor detalle posible. Además de los símbolos propios de este método, añadimos algunos otros que consideramos necesarios por las características de nuestras entrevistas, como, por ejemplo, doble paréntesis para registrar la comunicación no verbal, asteriscos entre las alusiones a compañeros de la clase o comillas para aquellos fragmentos procedentes de la lectura del álbum ilustrado.

**Is service learning valuable to the university Spanish major? Examining students' motivation, acquisition, and attitude in a Spanish service learning course**

***¿Es el aprendizaje-servicio útil para la especialidad universitaria de español? Análisis de motivación, adquisición y actitudes en un curso de aprendizaje-servicio***

**S. Anne Reynolds-Case**

Louisiana Tech University

arcase@latech.edu

**ABSTRACT**

Service learning courses have seen a sharp increase in a variety of disciplines in universities internationally. Language classes, in particular, enjoy the advantages of offering students exposure to the languages and cultures about which they are studying. With the rise in the number of Spanish speakers around the world, university instructors are realizing the benefits of using service learning (SL) as a means to connect students with the community while putting them in direct contact with the target language (Bettencourt, 2015). Because of the variations of Spanish spoken worldwide due to the diversity of Hispanic populations and cultures, educators can also observe whether students recognize differences between the Spanish with which they come in contact during a SL course and the textbook Spanish they are exposed to in the classroom. Based on the outcome of a Spanish SL course, this study examines how SL affects students' motivation towards learning Spanish, as well as their recognition and learning of a Spanish variety different from what they may have been exposed to previously. Additionally, the research determines if students recognize, and in turn, react towards the Spanish variation spoken by participants in the SL project. The overall objective the researcher sought to determine with this study was if SL is beneficial to the curricular demands of Spanish language programs.

Keywords: service learning, native-speaker, linguistic variation, language community.

**RESUMEN**

*Se ha visto internacionalmente un fuerte aumento en los cursos de aprendizaje-servicio en una variedad de áreas académicas. En particular, las clases de lengua aprovechan la posibilidad de ofrecerles a los estudiantes una exposición a las lenguas y culturas sobre las que estudian. Con el crecimiento del número de hispanohablantes por todo el mundo, los instructores universitarios se están dando cuenta de los beneficios del aprendizaje-servicio (AS) ya que pone a los estudiantes en contacto con una comunidad y a la vez en contacto directo con la lengua meta (Bettencourt, 2015). Debido a la gran variedad del español hablado en las diferentes partes del mundo, atribuida a la gran diversidad de las poblaciones y culturas hispánicas, los educadores pueden observar si los alumnos reconocen las diferencias entre el español con el que entran en contacto durante un curso AS y el del libro de texto que usan en sus clases. Basado en los resultados de un curso AS de lengua española, se examina en este estudio los efectos que el AS tiene en la motivación de los estudiantes por aprender español, así como en su reconocimiento y aprendizaje de una variedad diferente de la que hayan estudiado previamente. Además, tal estudio puede revelar si los estudiantes reconocen y, a su vez, reaccionan hacia la variedad del español que hablan los participantes del proyecto AS. El objetivo principal de la investigadora fue determinar mediante este estudio si AS beneficia las exigencias curriculares de los programas de lengua española.*

Palabras clave: aprendizaje-servicio, hablante nativo, variación lingüística, comunidad de habla.

## 1. INTRODUCTION

There has been a rise among university departments to incorporate service learning (SL) in their course offerings, but perhaps the greatest increase has been in language courses, especially Spanish language classes (Bettencourt, 2015). The sharp rise in using service to foster learning and the realization of a material's use outside the classroom are reasons SL has become a staple in modern language curriculums. Due to the increase in Hispanic populations around the world and the limited resources available to them, Spanish classes are ideal recipients to include SL projects.

When SL first became a popular addition to Spanish language departments, it was questionable exactly what could be expected of such a course and how one should be organized. After all, service can be performed in several ways for different groups of people. For example, students can teach the target language in order to raise awareness of the importance of the Spanish culture and language in the world. On the other hand, they can teach their native language to Hispanic immigrants aiding in their transition into a foreign culture. Furthermore, they can serve as translators and interpreters. Other than helping Hispanics better adjust to their new home, students also serve the community in which they are located by meeting the needs of peoples whose needs are not being met through other avenues. Perhaps more importantly than the service, is what the students are gaining from their experience. The second component of SL is *learning* and begs to question what exactly students learn from the service they are offering. In order for students to perform a service, they must already have a basic set of skills needed to meet the objectives set forth prior to the project or course. They would not be able to translate, teach, or interpret if they did not have a certain level of proficiency in Spanish. If students already have the skills needed for the service, what will they learn from doing it?

A promising learning opportunity Spanish SL courses offer is students' exposure to variations within the Spanish language and culture. The Hispanic demographic in the U.S. and around the world is changing rapidly (Lopez, Gonzalez-Barrera and Cuddington, 2013; Seele, 2019). There are many different groups of Spanish speakers resulting in variations in Spanish grammar, vocabulary, and cultural traditions. SL courses are especially advantageous for University Spanish departments internationally because through a SL project, students can gain knowledge about Spanish variations and diverse cultures their instructors may be lacking. Spanish instructors share information and material with students regarding the variations they themselves have experienced, which may not be the variations used by Spanish speakers in the local community. SL can successfully fill in these gaps while enabling students to provide vital resources to people in their communities.

## 2. LITERATURE REVIEW

Research surrounding SL states that although SL enriches students' experiences with the language and cultures it represents, it is extremely difficult to statistically pinpoint how and what students are learning by participating in them (DuBord and Kimball, 2016; Hale, 1999; Marijuan and Sanz, 2018; Medina and Gordon, 2014; Overfield, 2007). Service learning instructors find standard test instruments fail to document the students' true gains in language courses (DuBord and Kimball, 2016). However, DuBord and Kimball (2016) argue the outcomes of SL on student learning can and should be measured by nonconventional standards such as an increase in ability to communicate with the target community and a demonstration of better problem solving skills. Similarly, Benson, Harkavy and Hartley (2005) argue, "the impact of service-learning on student learning should be one component, not the primary focus, of any evaluation of its utility" (p. 190). The current study exemplifies the necessity to use nonstandard means such as the instructor's qualitative analysis of journal entries and students' self-evaluation as a means of measuring their progress in the language.

Although it is difficult to obtain clear, precise results after students complete SL courses, there have been studies that agree that they are worth offering to students because they provide a learning environment unique and advantageous from the typical language classroom (Arnett, 2013; DeKeyser, 2014; Martinsen, 2010). Additionally, the experience students gain by participating in a SL course cannot be replicated in the typical language classroom, and as detailed below, students have shown to benefit from taking such courses. In a recent study, Palpacuer Lee, Curtis and Curran (2018) confirmed SL aids in accomplishing the objectives and curriculum goals many second and foreign language programs seek to accomplish such as increasing students cultural knowledge of the target language's communities through the ability to effectively communicate with native speakers of the language.

The primary benefit to many of SL courses including several described in Hellebrandt and Wurr's volume is an increase in student motivation to either continue learning the language or put forth more effort to learn in present and future language courses (Grabois, 2007; Pak, 2007; Pascual y Cabo, Prada and Lowther Pereira, 2017; Stewart, 2007). Both Pak and Stewart found that by using the target language with people who needed to communicate with them, students became active participants in their learning and saw an authentic side to the material. Furthermore, they realized how much was at stake in what they studied and acquired during their language courses. This rise in awareness of the usefulness of learning the target language resulted in an increased drive to understand and produce as much of the language as possible. In addition, as Stewart points out, it made them want to participate more in the learning process, increasing their class participation and use of the language outside the classroom. Students no longer saw their Spanish speaking skills as something limited to using exclusively in their classes, but rather sought out avenues to use the target language in their communities. As is the case with the current SL course, Grabois had students keep journals detailing their experiences, including successes, failures, and recognition for improvement. Echoed throughout the students' journals was how much more interested they had become in learning the target language after their participation in the SL course.

A second advantage to offering SL courses in language classrooms is the shift in teacher-student role placing the student in an autonomous role in which s/he has more control over his/her learning (Whittig and Hale, 2007; Moreno-López et al., 2017). The reason students

are able to become more active in their learning, according to Tilley-Lubbs (2007), is due to their decreased level of anxiety to participate. In the SL course in Tilley-Lubbs' study as well as the SL course described in this study, students were forced to communicate with native speakers of the target language in order to fulfill the responsibilities of the course. The students felt like they had more control of their participation because they were essentially leading the conversations and their teachers were not telling them what to say or correcting their errors. In a more recent study, Pascual y Cabo, Prada and Lowther Pereira (2017) found learners discovered a sense of purpose for learning Spanish when they saw how useful and important knowing a second language was after participating in a SL course. A similar outcome in the present study, the students' confidence increased, resulting in a sense of accomplishment. Similarly, Moreno-López et al. (2017) discovered Spanish students who participated in SL reported gains both linguistically and an increase in their confidence and motivation to use the language outside the classroom.

A third repeated benefit to incorporating SL in language courses is the students' increased awareness of other cultures and dialects representing the target language as well as their feelings of a sense of accomplishing a civic duty (Baker, 2018; Belpoliti and Pérez, 2019; Bettencourt, 2015; Centeno, 2007; Perren, 2007; Spack, 2007). After incorporating an ESL SL project in a business course, Spack noted that students' knowledge and understanding of their own culture was greatly enriched. Similarly, Belpoliti and Pérez's (2019) SL course taught students the potential for using their Spanish speaking abilities outside the classroom once they saw firsthand the benefits of knowing a second language in healthcare environments. SL can be especially advantageous for Spanish heritage learners who, through their involvement with other Spanish speakers in their community, can feel an added sense of pride and usefulness, a key finding in a study by Petrov (2013). SL is not limited to projects in the U.S. Perren's (2007) study demonstrated an increased awareness of dialectal and cultural variations with a project in which students worked with different groups of people in the Philippines to build houses. After the project, the students reported an increased cognizance of other dialects native to the Philippines, and they were quicker to accept these other dialects in more positive terms.

The beneficial aspects students experience and gain during SL, although difficult to statistically show, are significant. The above studies have mentioned the main benefits of SL as increased motivation, learner autonomy, and multicultural awareness. The current study recognized similar benefits from a SL course offered at a mid-size university. However, the researcher also questioned whether students would recognize Spanish language variations among the participants of the SL project, and would they in turn react, whether negative or positive, to the varying Spanish dialects spoken in their community.

### **3. SERVICE-LEARNING DETAILS**

This study began as a pilot study in order to determine if a SL course could be successful in a small Spanish department at a university located in a relatively rural area. Furthermore, it questioned if SL should be required to obtain a Spanish major because it gives students more exposure to native speakers of the language. Prior to the course, the advantages of SL had been recognized from current research and it was a desire for the department and university to incorporate courses with SL related projects to better connect students with the community. In the spring prior to the course, a local, public preschool called the Spanish department requesting students' help with the growing Hispanic population in their school.

The director of the preschool expressed a desire and need to communicate with Spanish speaking parents who did not speak English and were struggling to understand the schools' procedures and regulations. At the time little was known surrounding the background of the Spanish speakers, and it was later determined that they were from Mexico, Guatemala, and Nicaragua. The researcher realized this would be an opportunity to fill a gap in the department by designing a SL course where students would have direct contact with native Spanish-speakers in the community.

When the planning initially began for the course, it was discovered that organization, patience, and consistency would be crucial for such a course to be successful. The faculty member designing the course knew this from previous educators' experiences with designing similar classes in their Spanish curriculum (Ebacher, 2013; Sánchez-López, 2013; Taylor, 2007). It was vital for the objectives of the course to be clear and for students to understand the course expectations and requirements. It was also important that students realize that although they were "helping" the Hispanic population in the community, they needed be open to learning from their experiences as well.

The objectives were two-fold: (1) the preschool was asking Spanish students to serve as interpreters for the Hispanic parents in order to communicate their questions and/or concerns to their children's teachers, and (2) the students would interpret for the teachers so the parents could understand issues that may be transpiring with the children in the classroom as well translate any documents the teachers had for the parents.

### **3.1 Participants**

The course was offered as a one-hour credited course for students who had completed at least 15 hours of Spanish previously, were native Spanish speakers, or had lived or studied in a Spanish speaking country for a time approved by department faculty on a case-by-case basis. The first quarter it was offered, six students signed up for the course. They were all either junior or senior Spanish majors. Four of them were double majors with primary majors in Education, Political Science, English, or History. Four of the students were females, and 2 were males. Two of the students had participated in a study abroad program to Madrid, Spain for four weeks. Two students had visited Central American countries for short times on vacation. One student was a heritage speaker whose family came from Mexico. And one student had spent six weeks in Mexico on a mission trip.

### **3.2 Procedure**

The students were required to meet once a week at the preschool for one hour to accomplish the objectives mentioned above. Initially, the students composed a letter in Spanish to the Hispanic parents outlining when and why they would be at the school. By writing the letter, students further practiced their Spanish writing language skills. The instructor indicated any grammatical or structural errors for the students having them revise and make necessary corrections. The teachers distributed the letter to the Spanish-speaking parents.

During the first meeting with the parents, the students and parents introduced themselves, and the students translated questions parents had for the teachers. This gave students firsthand practice in Spanish conversation with native speakers as well as a translation exercise with the parents' questions. They wrote the questions down in English and gave them to the administrating staff to give to the teachers. The remainder of the time, students conversed with the parents, asking them questions about their homelands. To aid

with the flow of the meeting time, the students were instructed to have a running list of questions in Spanish they had previously approved with the instructor. These questions were about the parents' homelands and families. The researcher, always present during the student-parent meetings, observed the interaction and noted that many of the words and phrases the parents used were regional variations from their native countries. As will be shown in a later section, the students also recognized some of these dialectally varied vocabulary items and listed them in their journals as such.

Over the next eight weeks, students continued to meet once a week with the parents. On average between two and four parents would attend the meetings. After the first five meetings, there was one day when no parents who showed up for the meeting. The instructor anticipated that this may happen, and in order for students to have something to do, the students had prepared Spanish lessons to teach in the classes in which there was a Spanish-speaking child. The students were instructed to bring their lesson plans and props with them each time in the event no parents showed up so they would be prepared to teach the children. The lessons were 30 minutes and included basic Spanish vocabulary such as greetings, colors, and numbers. The students did this two times in two different classes.

### **3.3 Instrument**

Prior to the course, the instructor sought to determine to know how much the students interacted with or knew about the Hispanic community where their university was located. This was important because it would show how much they knew about the cultures and Spanish dialects with which they would potentially come in contact prior to them beginning the course. The means to determine this was a survey (Appendix A) the instructor administered during a pre-meeting to the course.

In order to evaluate the students' performance in the SL course, they were required to write a journal entry in Spanish between 150 and 200 words after each meeting with the parents and/or lesson with the children. In the journals, they would recount their experience including where they felt they succeeded and and/or failed. The journals were analyzed using the abbreviated grounded theory (Charmaz, 2006; Willig, 2013) in order to determine the worth and validity of the course. Participants were also instructed to keep a log of anything they learned during the meetings and lessons with the preschoolers including vocabulary words or phrases and cultural, historical, political, or geographical details about the participants' countries. In addition to the journals, students were to compose a final paper between four and five pages at the end of the quarter with a detailed account of what they feel they learned and gained from having taken the course. The researcher analyzed the journals and final papers searching for patterns and repeated themes amongst the students as well as individually. In order to extract salient features from the journals, the researcher determined comments that were along the same thread and repeated among all six participants were significant. The instructor's presence during the meetings with the parents ensured the students were complying with the course requirements. The researcher's firsthand observations of the student/parent meetings also verified the information students detailed in the journals and papers actually happened in the meetings, triangulating and strengthening the results.

Once the journals and papers were collected, the researcher gleaned three core themes echoed in all six of the students' journals and/or papers: awareness of linguistic and cultural variation among Spanish speakers in their community, increase in motivation and a shift in

attitude towards learning and speaking Spanish, and validation and purpose to study Spanish as a second language

## 4. RESULTS

Based on the survey, the instructor determined all the students assumed the Hispanic families living in the community would be of Mexican heritage. Furthermore, none of them had contact with the any of Spanish speakers in the community. This was significant because it meant if the families were from another Hispanic culture, the students were unaware of it at the start of the course. Although there were other items on the survey, how much students knew about and had contact with Hispanics in the community where the study took place were the items salient to the study. This would allow a comparison of what students thought about the demographics of the Hispanic community before and after the course. This will be discussed in more detail in later sections.

Once the students turned in all their journals and final papers, the researcher analyzed their comments and self-evaluation searching for commonalities in their perceived language learning. Upon doing this, three themes emerged: (1) an increase in Spanish vocabulary and awareness of the diversity amongst Latin American dialects; (2) an increase in their motivation and receptive attitude to practice their conversational Spanish with local native speakers; and (3) a heightened sense of validation and purpose for why they were studying Spanish. The researcher determined these three categories to be the results based on each student making at least one comment that would fall under each of the categories.

### 4.1 Linguistic and cultural discoveries

Optimally, the course's objectives were that students would gain more linguistic competence in conversational Spanish as a result of spending time each week conversing with native Spanish speakers in a natural environment. It was difficult to determine prior to the course how much Spanish students would be exposed to and exactly which grammar features they could potentially acquire. The researcher decided vocabulary and especially terms that were unique to the countries and regions from which the parents were from would offer the clearest results. Mentioned previously, students were asked to list any Spanish terms or phrases they learned as a result of the time they spent with the Hispanic parents.

In their journals, each of the students mentioned at least two new words they learned or had learned differently. Some of the new words included "cierre," "folleto," "ayudante," "estuche," "chupete," "estar brava," "catarro," "cobija," "recreo," "calabaza", and "pelear". The words the students had learned differently than they previously learned or heard were "torta," "levantarse" and "feria" for "sandwich," "pasar por," and "cambio". Additionally, two students stated that they heard parents saying "que padre" for something that was good, and this reinforced what one student said he had been taught in a previous class was an expression used in Mexico.

Although this may not seem like much progress in terms of language learning, the students ended the course knowing more vocabulary than when they started. Furthermore, the course was only a one-hour course, severely limiting the time students spent with the native speakers. As mentioned previously, gains in language acquisition during SL are very difficult to measure and verify for a three- or four-hour course, much less a one-hour class.

In addition to linguistic gains students made during the course, they learned aspects about the variety of cultures represented by the participating families. Although initially all students believed all or the majority of the families they would be working with would be from Mexico, they realized Mexicans were not the only Hispanic group living in the community. While every student made a comment about the families coming from Latin American countries other than Mexico, these are only three students' comments:

*"De la Señora aprendí varias cosas de Guatemala. Aprendí que la palabra Guatemala significa 'tierra de árboles,' también aprendí que el idioma Español es realmente utilizado como segunda lengua ya que en Guatemala existen 21 idiomas diferentes."*

*"Aprendí mucho sobre el sistema escolar de central américa. Me di cuenta que es muy diferente que el de los EE.UU."*

*"Vi que hay muchas diferencias entre la vida cotidiana de México y de Nicaragua. Aunque hay semejanzas, tienen sus propias tradiciones y costumbres."*

As mentioned earlier, the students completed a survey prior to the course giving their preconceptions of where they thought the Hispanics in their community came from. All the students assumed that the Hispanic families, or at least the majority, were going to be of Mexican descent. Although some of the families in the preschool were indeed from Mexico, there were also families from Nicaragua and Guatemala. It was encouraging to see students discover that the Hispanic community they may have previously thought was part of their community was in fact different from the reality.

## **4.2 Motivation and attitude**

The students who participated in the SL course had varying backgrounds with Hispanic and Latino populations, as determined by the survey they filled out during the first class meeting. In order to determine how much contact students had with Hispanic families in the community prior to the course, one of the survey items questioned their previous contact with Spanish speakers in the area. The survey included questions like "how often do you have contact with Spanish speakers in Ruston or the surrounding areas?" and "if given the opportunity would you desire to meet with native Spanish speakers in the community?" Other than the heritage speaker, all the other students answered that they had spoken little to never with Spanish speakers in the area because they did not have the opportunity to do so and because they were not aware of the Hispanic population in the community or how they could get in contact with them. However, they all did express the desire to make contact with native Spanish speakers, if for nothing else than to have an avenue to practice their conversational Spanish. The present course would provide a much-needed bridge between Hispanics in the area and students wishing to get authentic practice with the language.

In their journals, all the students expressed their surprise at the number of Spanish speakers living in the community. Some of the comments in the journals were:

*"Me sorprendí el número de hispano-hablantes en Ruston. Nunca había notado el número de familias hispano-hablantes en Ruston."*

*"Esta clase me ayudó conectar con los latinos en la comunidad. No sabía que había tantos viviendo en Ruston."*

*"Hay muchos hispano-hablantes en esta área para ser un lugar tan pequeño. Y esto me sorprendí."*

*"Al principio del curso pensaba que no había muchos hispanos en Ruston, pero me equivoqué. Me alegré ver el gran número de hispanos en una comunidad tan pequeña. Y ahora sé que hay una manera para poder aprender de los nativo hablantes aquí."*

It was not only the large number of Spanish speakers in the area that was surprising to students, but the diversity of the Spanish speakers was a discovery for them as well. This was seen with the following comments:

*"Como soy mexicana, pensaba que la mayoría de los latinos con quienes iba a trabajar también serían mexicanos. Pero no era así. Hay muchos hispanos aquí de Guatemala y unos de Nicaragua."*

*"Me sorprendí con la diversidad de hispano-hablantes porque pude hablar con personas de México y Central América."*

*"Me gustó poder hablar con personas de varias culturas y países."*

One obstacle many Spanish programs in schools and universities have is providing a means for students to benefit from authentic contact and practice with native speakers. Many programs encourage study abroad to students in order to overcome this obstacle. However, not every student can participate in study abroad for a variety of reasons, and even the students who do participate may desire to continue to develop relationships with native Spanish speakers after their return. This SL course demonstrates a practical way to give students the contact with the target language and culture they desire. Furthermore, heritage speakers can greatly benefit from working with native Spanish speakers with backgrounds different from their own.

### **4.3 Encouragement and Validation of Spanish Studies**

The most recognizable gains in the SL course were in the encouragement students received to continue their Spanish studies and validation of the knowledge they acquired in their previous classes. Each student commented on how they felt their Spanish studies had successfully equipped them to speak with native speakers and/or how they now realized the importance of being able to speak Spanish. Although it was a requirement that students have completed at least 15 hours of Spanish, there were some students who had very little practice conversing in Spanish in previous classes. Prior to the course, some of the students expressed concern in their lack of fluency in Spanish to be able to effectively communicate with the Hispanic families. This was not an issue, however, as expressed in the students' journals:

*"Vi que no tengo que ser fluente para poder ayudar a otras personas."*

*"Las familias se parecerían estar felices que habían americanos tratando de comunicarse con ellos y no les importaban los errores en el español."*

*"Al principio me sentí que no sabía suficiente español para poder comunicar con las familias, pero al final aprendí que no tengo que saber todas las palabras o reglas de la gramática para poder hablar en español."*

This class enabled students to use the skills they had learned in the classroom to talk with and help the Hispanic community in their town. They were also able to speak Spanish without worrying about being penalized if their grammar or pronunciation were not perfect. Additionally, the course pushed them to speak Spanish even when they were not completely confident with their skills. One student in her journal expressed the confidence gained from the course:

*"Hablando con hispano-hablantes en la comunidad me hizo sentir más segura de mi habilidad de hablar español y ahora siento como puedo hablar con hispano-hablantes afuera de la escuela pre-escolar."*

The same student reported to the professor of the course that when she saw a Spanish-speaking woman struggling to communicate with a pharmacist one day at a local pharmacy, she was compelled to approach the woman and ask if she could interpret for her. The Spanish-speaking woman accepted her help, and the student successfully translated the pharmacist's questions. The student said she never noticed situations like that before and is now much more aware of what she can offer to Spanish speakers struggling to communicate. Awareness of the Hispanic communities' needs is an objective SL courses strive to meet. Once students realize there are opportunities to use their Spanish skills in the community, they will be able to do so after the SL courses have ended.

Some of the students realized a greater importance of their Spanish studies as a result of the course. They noticed the need for Spanish speakers in their community and the need to include Hispanics in mainstream activities of the community such as school meetings and events. As mentioned above, students did not know there was such an extensive, varied Hispanic community in their town due to their lack of opportunity to interact with them. The eye-opening experience this course provided is seen through journal entries:

*"Creo que hay una necesidad para los hispanos a tener un lugar en nuestra sociedad. Hay una falta de comunidad para ellos."*

*"Una señora me dijo que ella tiene que pagar para un intérprete cuando ella va al hospital. Este intérprete cobra \$500. Es una lástima que haya estudiantes que pueden ayudarles pero ellos no sabían que estamos aquí. Ahora espero que sepan que podemos ayudarles y no tienen que pagar el intérprete."*

*"Este curso me ayudó a ver la gran necesidad que existe en las escuelas al no contar con maestras bilingües. Es impresionante la cantidad de niños que día a día necesitan ayuda en la escuela y por falta de alguien que hable su idioma ellos no pueden progresar en la vida como los demás."*

*"Este curso me ayudó a valorarme a mí misma como persona porque pude darme cuenta de lo afortunada que soy al poder hablar dos idiomas y de lo mucho que puedo ayudar a las personas gracias a esta habilidad."*

*"Con esta clase vi que los estudiantes universitarios no solo contribuyen a las vidas y educación de los niños, sino también les dan a los padres bienvenidos y un sentido de que son partes de la comunidad."*

## 5. CONCLUSIONS

An objective for many language instructors in schools and universities today is for students to use the skills they gain in the classroom to effectively communicate with others in the target language outside the classroom. SL courses provide a way for students to accomplish this by placing students in direct contact with native speakers of the target language. In addition, SL courses accomplish a second objective: to enable students to use their knowledge to serve others in their community.

The course analyzed in this study reiterated what previous language SL courses discovered in that results can be difficult to measure and are many times qualitative and subjective in nature. The results in this study, for example, cannot be measured through statistical advances in grammar or acquisition. The advances students made, however, are valid and important to their Spanish language learning experiences.

Through journal entries, three main results surfaced as a result of the course: an increase in students' target language vocabulary and cultural knowledge, recognition and change in their attitude towards the numerous Spanish speakers in their community, and validation and encouragement to continue their studies in Spanish. Students' growth in these areas alone proves the course to be successful, especially when considering it was limited to one hour per week.

## 6. IMPLICATIONS FOR FUTURE STUDIES

Although there were positive aspects to the course, there were also challenges and drawbacks. Little was known about what to expect when initially designing and preparing for the course, making it difficult to pinpoint realistic objectives. It could not be predicted how many Hispanic parents would participate. While there was a regular attendance of Spanish speakers in the weekly sessions, students reported feeling they exhausted the conversational topics in a few weeks because it was the same parents who attended the meetings. For future courses, a way to remedy this issue would be for students to go to the sessions with a more extensive list of conversational topics and/or questions for the parents so if it is the same people every week, they will have a different point to discuss.

A second issue that arose during the course was that some students felt the Hispanics were more comfortable speaking to the student who was a heritage speaker, and therefore addressed all their questions to her, limiting their speaking time. This could also be addressed by students being better prepared with topics and questions prior to going to the weekly sessions. This would allow students to take turns speaking and addressing the parents.

Overall, there were many positive aspects to the course, and it proved to be an effective, relatively easy way for students to make contact with native Spanish speakers. Additionally, it is an option for students who cannot participate in a study abroad program to gain cultural insight and language practice. After presenting the results to the university's Spanish department where the course was offered, the faculty decided to incorporate service learning as a requirement for students who are unable to participate in Spanish study abroad. While it is more work for the instructor designing the course, it is well worth the effort.

One of the main goals and proven successes for starting this program was to enable students to connect with the Hispanic community in the area where their university is located. This would allow them to have an avenue to practice their Spanish and learn from native Spanish speakers. From the students' reported experiences and the instructor's observations, this course serves as an effective tool to accomplish these goals.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, C. (2013). Syntactic gains in short-term study abroad. *Foreign Language Annals*, 46, pp. 705-712.
- Baker, L. (2018). From learner to teacher assistant: Community-based service-learning in a dual-language classroom. *Foreign Language Annals*, 51, pp. 796-815.
- Belpoliti, F. and Pérez, M. (2019). Service learning in Spanish for health professions: Heritage language learners' competence in action. *Foreign Language Annals*, 52, pp. 529-550.
- Benson, L., Harkavy, I. and Hartley, M. (2005). Integrating a commitment to the public good into the institutional fabric. In: A. Kezar et. al., eds. *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 17-36.
- Bettencourt, M. (2015). Supporting student learning outcomes through service learning. *Foreign Language Annals*, 48, pp. 473-490.
- Centeno, J. (2007). From theory to realistic praxis: Service-learning as a teaching method to enhance speech-language pathology services with minority populations. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 190-218.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- DeKeyser, R. M. (2014). Research on language development during study abroad: Methodological considerations and future perspectives. In: C. Pérez-Vidal, ed. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 313-327.
- DuBord, E. and Kimball, E. (2016). Cross-language community engagement: Assessing the strengths of heritage learners. *Heritage Language Journal*, 13, pp. 298-330.
- Grabois, H. (2007). Service-learning throughout the Spanish curriculum: An inclusive and expansive theory-driven model. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 164-189.
- Ebacher, C. (2013). Taking Spanish into the community: A novice's guide to service-learning. *Hispania*, 96(2), pp. 397-408.
- Hale, A. (1999). Service-learning and Spanish: A missing link. In: J. Hellebrandt and L. Varona, eds. *Construyendo puentes (Building bridges): Concepts and models for service-learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education, pp. 9-32.
- Lopez, M., Gonzalez-Barrera, A. and Cuddington, D. (2014). Diverse origins: The nation's 14 largest Hispanic-origin groups. [https://www.pewresearch.org/hispanic/2013/06/19/diverse-origins-the-nations-14-largest-hispanic-origin-groups/PewResearch Hispanic Trends Project](https://www.pewresearch.org/hispanic/2013/06/19/diverse-origins-the-nations-14-largest-hispanic-origin-groups/PewResearch%20Hispanic%20Trends%20Project).

- Martinsen, R.A. (2010). Short-term study abroad: Predicting changes in oral skills. *Foreign Language Annals*, 43, pp. 503-530.
- Marijuan, S. and Sanz, C. (2018). Expanding boundaries: Current and new directions in study abroad research and practice. *Foreign Language Annals*, 51, pp. 185-204.
- Medina, A. and Gordon, L. (2014). Service learning, phonemic perception, and learner motivation: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 47(2), pp. 357-371.
- Moreno-López, I., Ramos-Sellman, A., Miranda-Aldaco, C. and M.T. Gomis Quinto, M. T. (2017). Transforming ways of enhancing foreign language acquisition in the Spanish classroom: Experiential learning approaches. *Foreign Language Annals*, 50, pp. 398-409.
- Overfield, D. (2007). Conceptualizing service-learning as second language acquisition space: Directions for research. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 58-81.
- Pak, C. (2007). The service-learning classroom and motivational strategies for learning Spanish: Discoveries from two interdisciplinary community-centered seminars. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 32-57.
- Palpacuer Lee, C., Curtis, J. and Curran, M. (2018). Shaping the vision for service-learning in language education. *Foreign Language Annals*, 51, pp. 169-184.
- Pascual y Cabo, D., Prada, J. and Lowther Pereira, K. (2007). Effects of community service-learning on heritage language learners' attitudes toward their language and culture. *Foreign Language Annals*, 50, pp. 71-83.
- Perren, J. (2007). International service-learning in the Philippines: Community building through intercultural communication and second language use. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 263-292.
- Petrov, L. (2013). A pilot study of service-Learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement, identity, and language in the Chicago area. *Hispania*, 96(2), pp. 310-326.
- Sánchez-Lopez, L. (2013). Service-learning course design for languages for specific purposes programs. *Hispania*, 96(2), pp. 383-396.
- Seele, A. (2019). Latin America's migration lesson for the world. *Americas Quarterly*. [americasquarterly.org/content/latin-americas-migration-lesson-world](http://americasquarterly.org/content/latin-americas-migration-lesson-world).
- Spack, R. (2007). Teaching the lived experience of language learning. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 119-140.
- Stewart, S. (2007). Crossing borders/forging identities: Echoes and symbiosis between classroom and community. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 82-114.
- Taylor, J. (2007). What's the service in service-learning? Historicizing as a means of understanding. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 5-31.
- Tilley-Lubbs, G. (2007). The intersection of academy and the community: Researching relationships through community-based education. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of gobal citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 297-324.
- Whittig, E. and Hale, A. (2007). Confidence to contribute: Service-learning in ESL. In: A. Wurr and J. Hellebrandt, eds. *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*. Bolton, MA: Anker, pp. 378-404.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: McGraw Hill.

## APPENDIX A

1. Do you think Spanish speakers in the U.S. should learn English?
2. Do you think U.S. born Americans should be encouraged to learn Spanish?
3. Do you think Spanish should be required in U.S. education?
4. Why did you study Spanish in college? Be honest.
5. Have you ever been to a Spanish-speaking country? If yes, when, for how long, and for what purpose?
6. Do you think there is a large Hispanic population in Ruston? Why do you think this?
7. Which Hispanic country do you think the majority of Hispanics in Ruston are from?
8. Do you think there are Hispanics from other countries too? If so, which ones?
9. Do you think the majority of Hispanics in Ruston are:
  - men over age 18
  - women over age 18
  - children under age 18
  - equal amount of all three
10. How often do you have contact with native Spanish speakers in Ruston or the surrounding areas?
  - More than once a week
  - Less than once a week
  - Never
11. Why?
12. If given the opportunity, would you desire to meet with native Spanish speakers in the community? Why or why not?
13. Do you consider learning Spanish in the U.S. to be important? Why or why not?
14. How do you feel when you hear a Spanish speaker someone who can't speak English in the U.S.?
15. Rate how important you think the ability to speak Spanish in relation to each of the following activities is in the U.S. (1=not important, 2 = somewhat important 3 = very important):
  - Getting a job
  - Higher education
  - Conducting business
  - International relations
  - Getting a higher salary

## Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica

### *Virtual teaching of Spanish as a foreign language: From an empirical study to a didactic application*

**Nancy Agray Vargas**

Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)  
nagrav@javeriana.edu.co

**Marta Baralo Ottonello**

Universidad Antonio de Nebrija  
martabaralo@gmail.com

#### RESUMEN

En este artículo<sup>1</sup> se presentan los resultados de un estudio empírico que permitieron identificar las necesidades para el diseño de una aplicación didáctica para la enseñanza virtual de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELE). El objetivo general de la investigación en la que se enmarca el estudio fue proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. Entre las conclusiones se destaca que la coherencia entre las necesidades identificadas, el diseño curricular propuesto y la unidad prototipo permite mostrar la articulación entre los diferentes niveles de concreción curricular: el nivel macro correspondiente al diseño curricular completo; el nivel meso, a la planificación, y el nivel micro, a la aplicación didáctica.

Palabras clave: enseñanza virtual de ELE, diseño curricular de ELE, estudio empírico en ELE, aplicación didáctica.

#### ABSTRACT

*This article presents the results of an empirical study that allowed us to identify the needs for the design of an instructional unit for the virtual teaching of Spanish as a Second/Foreign Language (ELE). The general objective of the research in which the study is framed was to propose a curricular design for ELE virtual teaching. Among the conclusions it is highlighted that coherence between the identified needs, the proposed curricular design and the prototype unit allows showing the articulation between the different levels of curricular concreteness: the macro-level corresponding to the complete curricular design; the meso-level to planning and the micro-level to the didactic application.*

*Keywords: SFL virtual teaching, SFL curriculum design, SFL empirical study, didactic application.*

doi: 10.26378/rnlael1428395

Fecha de recepción: 09/01/2019  
Fecha de aprobación: 12/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una realidad de la comunicación virtual y su papel en los procesos educativos que no es posible ignorar. En Colombia, según el Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), en la última década aumentó el número de estudiantes en esta modalidad en un 1.195% y la tasa de graduación en programas virtuales en 169%. En 18 países de América Latina hay más de 241 instituciones con modalidad virtual y, en todo el mundo, ha sido significativo el incremento de cursos virtuales en los últimos años (Arias-Velandia, 2015). Estos datos reflejan el auge de este tipo de educación y la mayor aceptación y credibilidad en la misma por las ventajas que ofrece, aunque aún haya temores de estudiantes, profesores y administrativos, específicamente en el contexto de las lenguas extranjeras (Blake, 2013).

Igualmente, existe una serie de hechos problemáticos en relación con esta modalidad de educación que, junto con lo antes señalado, motivaron la realización de la investigación de la que surge este artículo. Entre ellos están la existencia de un amplio número de estudios sobre la educación virtual y sobre sus ventajas, pero pocos centrados en sus limitaciones. No hay suficiente investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje virtual de ELE y su efectividad, tampoco sobre el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE y las nuevas lógicas que este entorno de aprendizaje demandan, tal como lo ratifican varios autores (véanse Adell et al., 2008; Arrarte, 2011; Baralo, 2009; Barberá et al., 2001; Barroso y Cabero, 2013; Blake, 2013; Cabero, 2006; Coll y Monereo, 2008; Cruz Piñol, 2002; De Pablos-Pons, 2010; Fernández-Pampillón Cesteros, 2009).

En este artículo se presentan los resultados del estudio empírico realizado para establecer las necesidades que se deberían considerar para proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE y la aplicación didáctica de dicho diseño. Esta última evidencia la coherencia entre las necesidades identificadas en el Análisis de Necesidades (AN), el diseño curricular propuesto y la aplicación didáctica y permite dar cuenta de todo el proceso realizado: a partir de un estudio empírico se propone el diseño curricular y, con base en los dos, se hace la propuesta de aplicación didáctica.

## 2. EL ESTUDIO EMPÍRICO

### 2.1 Informantes y contexto

El estudio empírico se realizó con informantes de siete instituciones<sup>2</sup>, en seis países: Austria, Canadá, Colombia, Corea del Sur, Francia y Marruecos. En total participaron 201 informantes distribuidos así: 87 estudiantes y 12 profesores de ELE en cursos presenciales, 91 estudiantes y 9 tutores de inglés virtual, el coordinador de los cursos virtuales de inglés y el subdirector del Centro de Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, institución para la cual se propuso el diseño curricular.

### 2.2 Metodología e instrumentos de recolección de datos

Se trata de una investigación empírica, de metodología mixta y de naturaleza exploratoria para la cual se diseñaron cuatro cuestionarios y dos entrevistas, a partir de los

planteamientos y propuestas de Ainciburu (2010), Gómez (2013), Llorián et al. (2007), Long (2005), Palomino (2013), Richards (2009) y Sigalés et al. (2013), dado que no se encontraron instrumentos que pudieran ser replicados directamente.

Los cuestionarios de los estudiantes se organizaron en cuatro secciones así: el de los estudiantes de ELE en (1) información personal, (2) cursos de ELE, (3) aprendizaje y enseñanza presencial de ELE, y (4) aprendizaje y enseñanza virtual de ELE. El cuestionario de los estudiantes de inglés virtual se divide en tres partes: información personal, datos de estudio, y aprendizaje y enseñanza virtual de inglés. En total, el cuestionario de los estudiantes de ELE de la PUJ contiene 26 preguntas, el de los estudiantes de Otras instituciones (OI) 28, y el de los estudiantes de inglés virtual 22.

Los cuestionarios de los profesores de ELE y tutores de inglés virtual no se organizaron en secciones y contienen, respectivamente, 10 y 15 preguntas abiertas referidas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (ELE e inglés en particular), en modalidades presencial y virtual. Las entrevistas en profundidad realizadas a los directivos (el coordinador del programa virtual de inglés y el subdirector de TIC de la PUJ) son semiestructuradas y en ellas se indaga por las características académicas, tecnológicas y administrativas de los programas virtuales que ofrece la Universidad, especialmente el de inglés, y por las características y necesidades que los entrevistados consideran que se deben tener en cuenta para un eventual programa de ELE.

## 2.3 Recolección y análisis de datos

Los datos se recolectaron de forma virtual y se analizaron utilizando herramientas cuantitativas y cualitativas (Excel para el análisis estadístico de los cuestionarios de los estudiantes, Atlas T para el procesamiento de los cuestionarios de los profesores y tutores y el análisis del discurso para las entrevistas) para luego triangularlos y obtener los resultados finales. Para la presentación de los datos y resultados de los cuestionarios de los estudiantes se usaron, en el caso de las variables de "información personal", tablas y/o figuras que presentan tanto el conteo como los porcentajes de los resultados y el total, como lo muestra la Tabla 1 relacionada con la lengua materna de los estudiantes de ELE de OI y de la PUJ.

Lengua materna	Conteo y porcentajes por categorías		Conteo y porcentaje del total
	OI (% OI)	PUJ (% PUJ)	
<i>Francés</i>	35 (53,8%)	3 (13,6%)	38 (43,7%)
<i>Alemán</i>	9 (13,8%)	1 (4,5%)	10 (11,5%)
<i>Coreano</i>	7 (10,8%)	3 (13,6%)	10 (11,5%)
<i>Árabe</i>	9 (13,8%)	--	9 (10,3%)
<i>Inglés</i>	1 (1,5%)	8 (34,4%)	9 (10,3%)
<i>Japonés</i>	--	4 (18,2%)	4 (4,6%)
<i>Amazigh</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Bosnio</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Croata</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Darja marroquí</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Griego</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Holandés</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Vietnamita</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<b>Total</b>	65	22	87 (100%)

Tabla 1. Conteo y porcentaje de lengua materna (OI, n = 65; PUJ, n = 22).

En la Tabla 1, se puede observar que los estudiantes de ELE hablan 13 lenguas maternas diferentes, entre las cuales predomina el francés con 38 hablantes (43,7% del total). Si se observa separadamente cada grupo, la lengua predominante de OI es también el francés con 35 estudiantes (53,8%) y en la PUJ el inglés con 8 (36,4%). Se encuentran también 7 lenguas maternas con un solo informante, que representan un 1,1% del total cada una.

Para los datos empíricos de las demás variables, se analizaron media, desviación estándar (DESVEST) y límites máximo y mínimo de desviación estándar por pregunta. A continuación, se ilustran en la Tabla 2 los resultados correspondientes a la pregunta del cuestionario *Califique lo que más le ha gustado de estudiar inglés virtualmente*.

Aspectos	Media	DESVEST	DESVEST Máx.	DESVEST Mín.
<i>El horario</i>	3,85	1,46	5,31	2,39
<i>El programa</i>	3,47	1,31	4,78	2,16
<i>El tutor</i>	3,63	1,41	5,04	2,21
<i>Los ejercicios</i>	3,80	1,19	5,00	2,61
<i>Los compañeros</i>	2,97	1,34	4,30	1,63

Tabla 2. Media, DESVEST y DESVEST Máx. y Mín. de calificar aspectos que más les han gustado del curso virtual de inglés (PUJ, n = 91).

En la Tabla 2, las opciones de respuesta posible eran el horario, el programa, el tutor, el tipo de ejercicios y los compañeros. La escala de Likert de posicionamiento de la respuesta era de cinco puntos, siendo 1 lo que menos les ha gustado y 5 lo que más. Como se observa, lo que más le ha gustado a la mayoría de su curso virtual es "el horario" con la media más alta ( $\bar{x}$ 3,85); y lo que menos, "los compañeros" ( $\bar{x}$ 2,97). Sin embargo, los valores de la media de los demás aspectos están muy cerca unos de otros (entre  $\bar{x}$ 3,80 y  $\bar{x}$ 3,47).

Las DESVEST se encuentran la más alta para "el horario" (1,46) y la más baja para "los ejercicios" (1,19). Al igual que con la media, estos valores están muy cerca entre ellos, pero dado que las DESVEST más alta y más baja no se corresponden con la media más baja y más alta, no se puede afirmar que la respuesta sea sólida. Sin embargo, teniendo en cuenta que la escala es de 5 puntos y que la DESVEST más alta es de 1,46 sí se puede afirmar que los datos son homogéneos y se mantienen los datos de esta pregunta como confiables, ya que la media para cada uno de los aspectos no supera las desviaciones máxima y mínima, según se observa en la Tabla 2.

En relación con los cuestionarios de los profesores, la presentación de los datos y resultados se organizó según las posibilidades de la herramienta Atlas-T: creación de categorías y consolidado de su frecuencia de aparición en las respuestas de los informantes; creación de "familias" que reflejan las relaciones entre las categorías; creación de "redes" que permiten visualizar las conexiones existentes entre las categorías, las familias y las citas extraídas de las respuestas de los informantes; la relación entre las variables y las respuestas mayoritarias a las preguntas del cuestionario, y finalmente, las necesidades identificadas para el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. En las Figuras 1 y 2 se ejemplifica el consolidado de frecuencia de aparición de categorías, una familia y una red del cuestionario de profesores de ELE.

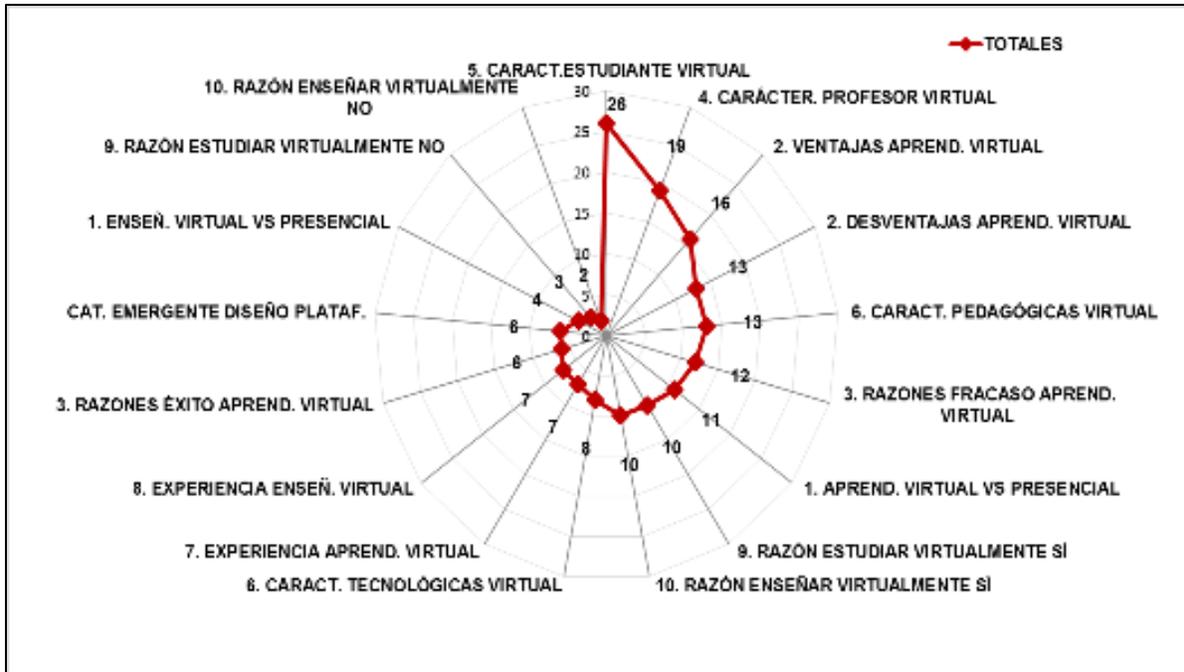


Figura 1. Frecuencia de aparición de categorías para las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

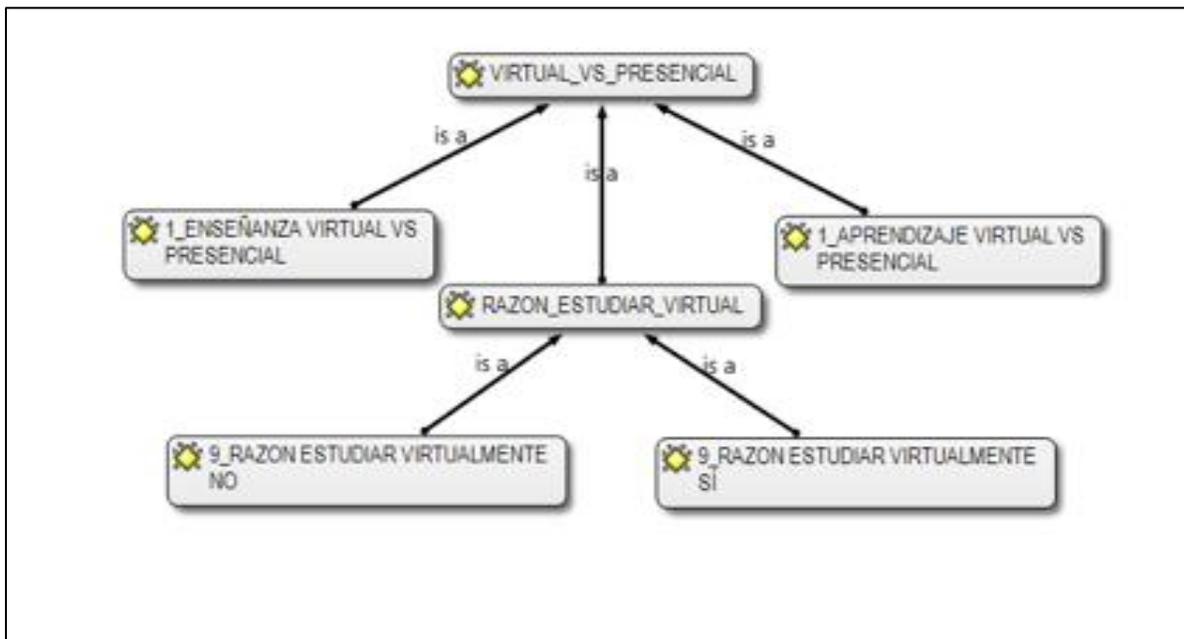


Figura 2. Familia creada a partir de las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

Como se aprecia en la Figura 1, la cantidad de referencias a una categoría oscila entre 2 menciones para *razones para no estudiar virtualmente* y 26 para *características de un estudiante virtual*. Las familias hacen referencia a la agrupación de los temas centrales por los que se indagó en el cuestionario y permiten establecer relaciones entre categorías. En este caso, en la Figura 2 se presenta una familia con subdivisiones —*virtual vs presencial*— que incluye tres componentes: *aprendizaje virtual*, *aprendizaje presencial* y *razón para*

estudiar virtualmente; esta última se subdivide en razones para SÍ estudiar virtualmente y razones para NO estudiar virtualmente.

Las redes, representadas en la Figura 3, permiten visualizar las relaciones entre categorías familias y citas extraídas de lo dicho por los participantes en sus respuestas al cuestionario.

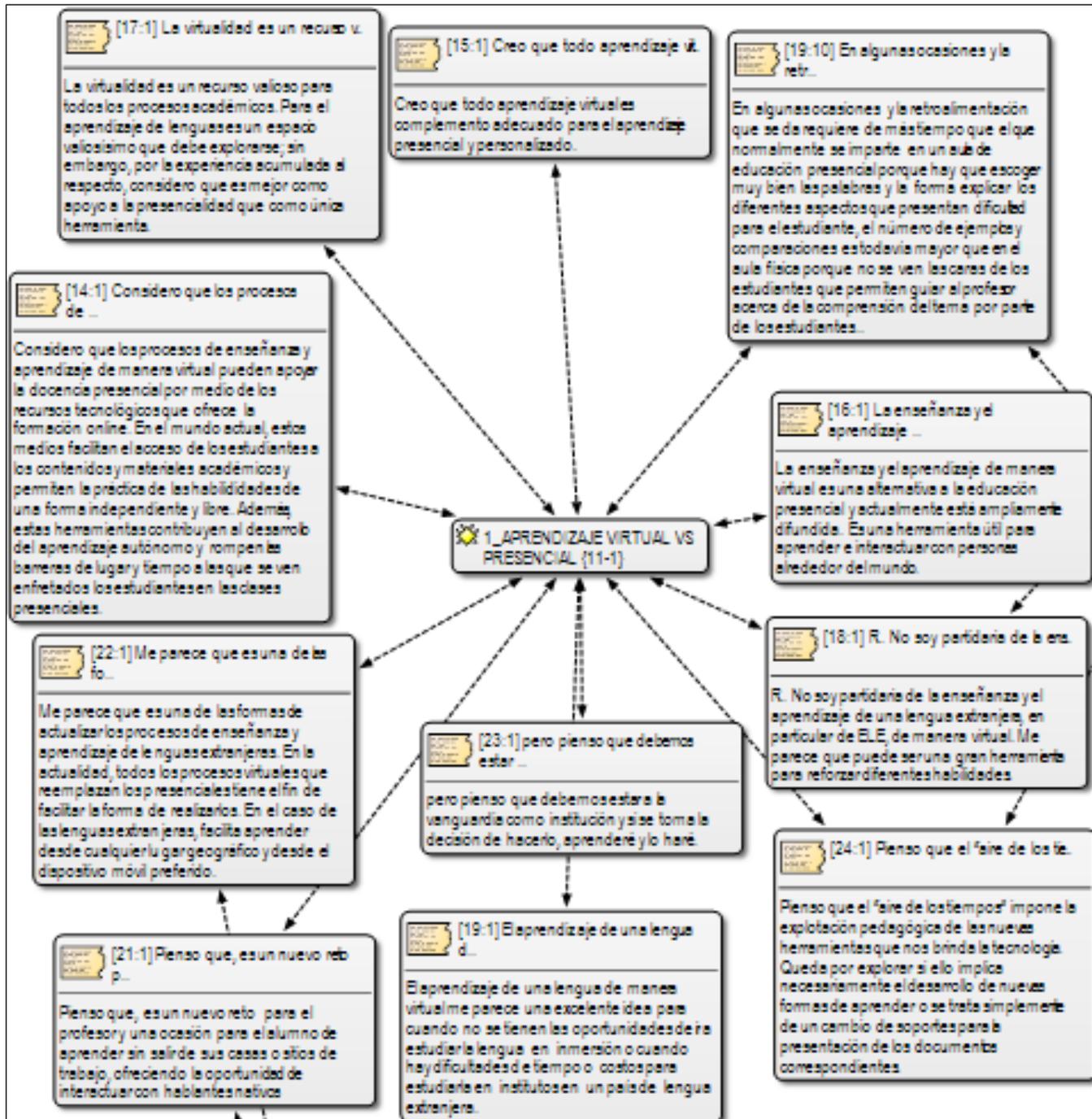


Figura 3. Red creada a partir de las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

La red de relaciones representada en la Figura 3 tiene 16 nodos, y en la Figura 3 se representa una parte de las relaciones correspondientes al nodo de la categoría *Aprendizaje virtual vs presencial*.

Por último, el hecho de recolectar información de diferentes tipos de informantes, construir diversos tipos de instrumentos y analizar la información con varias herramientas obedeció a que se partió de la hipótesis de que esta variedad permitiría identificar no solo una diversidad de necesidades sino también una mayor cantidad de ellas. Igualmente, se consideró que la personalización de los instrumentos podría tener una incidencia en la identificación de las necesidades por el rol (estudiante o profesor), experiencia en cursos virtuales o no, modalidad de estudio o trabajo y contexto en el que se encontrara cada grupo de informantes. No obstante, los resultados nos indicaron que ninguno de estos aspectos incidió en la identificación de las necesidades, pues a excepción de unas pocas, las necesidades fueron las mismas. Estos resultados son valiosos por la coherencia que presentan y porque permiten afirmar que hay solidez en las necesidades identificadas para, a partir de ellas, diseñar el currículo para la enseñanza virtual de ELE y la aplicación didáctica.

## 2.4 Resultados

Los resultados se organizaron según la concepción de *necesidad* construida (carencia, deseo, construcción social, recurso positivo y pedagógicamente significativo y construcción teórica); de los *tipos de necesidades* propuestos (individuales, de enseñanza de lenguas, educativas y de situación), y de las siete variables sobre las cuales se recolectó información (*percepciones, creencias, motivaciones, preferencias, opiniones y conductas futuras* y una categoría de *información personal*, que reúne un conjunto de variables demográficas como edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas que se hablan, y carrera que se estudia). Las áreas de interés sobre las cuales se recolectó información fueron el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en la modalidad virtual; las TIC en el campo de las lenguas extranjeras, particularmente en ELE, y el diseño curricular en ELE. A partir del interrogante central del estudio empírico, ¿cuáles son las necesidades para el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE?, a continuación, se presentan los resultados más representativos obtenidos con base en las variables de investigación por las cuales se indagó.

En la variable *percepción*, los resultados muestran que para todos los informantes un curso virtual de L2 debe ser una experiencia positiva, tener una buena herramienta tecnológica, un buen tutor y equilibrar entre lo aprendido con la duración del curso. Debe atender a la interacción y empatía entre profesor-estudiante y entre estudiantes. Debe considerar el manejo del tiempo, la comunicación no verbal, las actividades y la evaluación. Así mismo, debe ofrecer algo nuevo al estudiante, incluir estrategias y objetos virtuales que promuevan la interacción y contar con mecanismos de evaluación (esto último es importante solo para los informantes de inglés virtual, estudiantes, tutores y coordinador).

En la variable *opinión*, los resultados revelan que para todos los profesores y para el coordinador del programa de inglés, los cursos virtuales deben ofrecerse para ir a la vanguardia, desarrollar autonomía y apoyar la enseñanza presencial; deben ofrecer el "plus" del tutor; atender a los contenidos, las actividades y la evaluación de estudiantes y profesores. Es indispensable tener buenos recursos pedagógicos y tecnológicos; proponer una plataforma que facilite la interacción con herramientas amigables, de fácil uso y que se

enseñen a manejar; revisar programas virtuales para comparar y mantener un equipo interdisciplinario para desarrollar el proyecto.

Los resultados de las variables de *información personal* revelan que, independientemente de las variables sociodemográficas, la mayoría de los estudiantes, estudian o estudiarían virtualmente por el ahorro de tiempo, la flexibilidad, y el menor costo, y demandan calidad en los cursos virtuales. Se contempla la diversidad como aspecto central de un programa virtual: variedad de temas, contenidos, actividades y metodologías que se relacionen con los intereses de los participantes.

Por su parte, los resultados de la variable *preferencia* sugieren que los estudiantes de ELE prefieren realizar actividades de habla para la clase y de escucha para la casa, (los de ELE de otras instituciones prefiere ver televisión) y que el profesor promueva la conversación. A los estudiantes de inglés virtual el tutor es lo que más les ha gustado del curso y lo que menos son los compañeros. Prefieren la modalidad virtual por el horario, el ahorro y la flexibilidad en el manejo del tiempo; y los tutores de inglés virtual prefieren una de las dos modalidades de enseñanza, la virtual o la presencial, bajo la premisa de que la modalidad virtual no es para todo tipo de docentes. Esto también afirman los profesores de ELE.

En los resultados de la variable *creencia* se evidencia que los profesores de ELE y de inglés virtual creen que las razones más importantes para el éxito o fracaso en cursos virtuales son la autonomía, la responsabilidad y la motivación del estudiante. También la calidad del programa, la plataforma, las herramientas tecnológicas, el tutor, la modalidad misma de estudio, (no es para todo tipo de estudiante) y la comprensión de que es otra forma de aprender (solo los de inglés lo dicen). Creen también que las ventajas de estudiar virtualmente son el ahorro de tiempo y el desarrollo de la autonomía y las desventajas, las dificultades para interactuar y los problemas tecnológicos que se presentan. Especialmente los tutores de inglés piensan que un curso virtual requiere de un buen programa con actividades comunicativas e interactivas y la formación de profesores y estudiantes en su uso.

Los resultados de la variable *motivación* denotan que para todos los estudiantes de ELE y de inglés virtual, la motivación principal para estudiar una L2 es el trabajo, la profesión o el futuro profesional, así como cumplir con un requisito de grado en su carrera, y también el gusto por la lengua. La motivación para el estudio virtual es ahorrar tiempo, dinero, y estudiar al propio ritmo.

En la variable *conducta futura*, la mayoría de los estudiantes de ELE dice que estudiaría virtualmente porque es una experiencia enriquecedora, interesante y valiosa, ya que se aprende más, se practica el idioma y se desarrollan las habilidades. Además, porque es más rápido, práctico, barato, y flexible en tiempo y espacio. En cuanto a los profesores ELE, ellos dicen que estudiarían o enseñarían virtualmente por el auge de este tipo de enseñanza, por ser una nueva experiencia y por el ahorro de tiempo y dinero. No obstante, para hacerlo o no, tendrían en cuenta el estilo de aprendizaje y enseñanza y el gusto por la interacción directa en cursos presenciales. El Subdirector de las TIC, por su parte, afirma que ayudaría a conseguir los recursos económicos para el desarrollo del proyecto de diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE que contemple todos los requerimientos pedagógicos y tecnológicos para que sea de buena calidad y se ajuste a lo que se necesita.

Por último, en términos de las *necesidades*, los resultados finales son un conjunto de 79 necesidades que luego de triangularse se decantaron en 32, de las cuales 19 atañen de manera directa al diseño de la aplicación didáctica y por ello se presentan a continuación.

## 2.5 Necesidades identificadas para el diseño de la aplicación didáctica

Las 19 necesidades identificadas para este diseño se enfocan en atender a seis aspectos: el desarrollo del proyecto, la fundamentación, la estructura y gestión curricular, los participantes, los aspectos pedagógicos y didácticos, y los tecnológicos y de diseño gráfico. A continuación, se presentan estas necesidades y en la sección 4, se retoman para mostrar la manera como se tuvieron en cuenta en el diseño de la unidad prototipo.

Las necesidades relacionadas con la *gestión del proyecto* son constituir un equipo interdisciplinario y revisar programas virtuales para compararlos con el que se quiere diseñar. Las del componente de *fundamentación* de la unidad se refieren a considerar el auge de la educación virtual, el mundo globalizado y las características de los aprendices como parte de él. También a tener en cuenta son las razones y motivaciones para estudiar virtualmente: nueva experiencia, enriquecedora, interesante y valiosa; el gusto por la lengua, por aprenderla, por practicarla más y por desarrollar las habilidades; por último, otras motivaciones son el estudio, el trabajo, el ritmo propio de aprendizaje, la rapidez y la practicidad.

Las necesidades acerca de la *estructura y gestión curricular* son definir, desde el inicio, los niveles de lengua que se ofrezcan y flexibilizar el curso en cuanto al tiempo, los horarios de encuentro, los exámenes y las tutorías. En relación con las necesidades sobre los *participantes*, se basan en considerar las experiencias previas, creencias, motivaciones y preferencias de los estudiantes, desarrollar en ellos competencias específicas de comunicación, de interacción, digitales, de autonomía y de manejo del tiempo y tener en cuenta sus opiniones, contexto y motivaciones.

En cuanto a las necesidades sobre *aspectos pedagógicos y didácticos*, estas se refieren al diseño de un programa amigable, no predecible ni repetitivo, que motive el uso de herramientas virtuales y que cuente con buenos tutores. Además, que incluya temas, contenidos, actividades y metodologías de calidad y útiles para el aprendizaje de ELE, según el perfil de los estudiantes y en cantidad acorde con su duración; que se planteen estrategias, actividades y OA que promuevan la interacción, el uso comunicativo de la lengua y que contengan aspectos como foros, trabajos en grupo, recursos multimedia y remisión a otras páginas web. También entre estas necesidades se incluye desarrollar especialmente la expresión oral, la comprensión auditiva y el vocabulario, e incluir el componente cultural, lúdico y de pronunciación; atender a la calidad del tutor, la interacción, la empatía entre los participantes, la comunicación no verbal y la gestión del tiempo, y por último planear diferentes tipos de evaluación, coevaluación y autoevaluación en todas las habilidades, que brinden retroalimentación oportuna con exámenes cortos y que incluyan, con reglas claras, la calificación de la participación en las tutorías.

Las necesidades sobre *aspectos tecnológicos y de diseño* se refieren a contar con una buena plataforma, herramientas tecnológicas amigables, de fácil uso, con diseño atractivo, que faciliten la interacción, adaptables para la realización de exámenes y actividades de expresión oral y contar con un buen soporte técnico.

Finalmente, se puede afirmar que los resultados del estudio empírico permitieron hacer un AN que se puede considerar coherente y sólido. La ampliación que este estudio empírico presenta del concepto de AN en cuanto a informantes, métodos de análisis y tipos de necesidades a recoger, que van de lo individual a lo contextual, permitió que el "mapa de necesidades" se pueda reconocer también como completo para los fines propuestos de realizar un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. Dichas necesidades pueden

resumirse como referidas a los participantes, al programa, la plataforma, los objetos virtuales de aprendizaje, el diseño, la institución, los recursos y el contexto.

### 3. EL DISEÑO CURRICULAR

En la lógica planteada en la investigación, además del AN producto del estudio empírico, también se tuvo en cuenta el diseño curricular para la realización de la aplicación didáctica. Dicho diseño fue construido con base en el modelo curricular creado para esta investigación (ante la falta de uno para la enseñanza virtual de ELE), y por ello sus componentes son los mismos: enfoque curricular, mapeo de necesidades, fundamentación, decisión, actuación y evaluación.

Entre las características del diseño curricular propuesto se señalan que está centrado en el humanismo, en la pedagogía y la didáctica más que en la mediación tecnológica -aunque sin desconocerla-, en la construcción de comunidades de práctica y en la formación de ciudadanos del mundo. Para ello se propone desarrollar las competencias comunicativa intercultural y digital en los cursos de lengua con base, entre otros, en referentes tales como Baralo, (1998), Kumaravadivelu (1994), Marciales et al. (2013), MECD/INTEF (2017), Regueiro (2014), UNESCO (2015), Vinagre (2013), Wegerif (2013) y Wenger et al. (2011).

Del componente *enfoque curricular integrador*<sup>3</sup> se abordaron todas las categorías centrales del enfoque que reflejan la concepción del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la mediación tecnológica que caracteriza al Programa: centrado en la persona, la interacción, la negociación del significado, la cultura y la construcción colectiva del conocimiento. Del componente Mapeo de necesidades, como ya se señaló, se tuvieron en cuenta las 19 necesidades relacionadas con el desarrollo del proyecto, la fundamentación, la estructura y gestión curricular, los participantes, los aspectos pedagógicos y didácticos y los tecnológicos y de diseño gráfico (ver apartado 2.5).

Del componente de *fundamentación* se consideraron referentes internacionales, nacionales, institucionales, pedagógicos y didácticos referidos a los participantes y su interacción, la pedagogía y la didáctica y las mediaciones tecnológica y visual del diseño de los cursos virtuales. Del componente de Decisión se contemplaron elementos tales como el nivel de dominio de lengua, la duración del curso y la unidad, los objetivos de aprendizaje, la organización de las actividades de formación, la metodología, las actividades de la lengua, las competencias por desarrollar, los contenidos básicos, la evaluación y el equipamiento requerido.

Del componente de *actuación* se incluyó lo relacionado con el diseño de unidades didácticas (UD), Unidades de Aprendizaje (UA) y Objetos de Aprendizaje (OA). Es decir, la metodología de Enseñanza mediante tareas (EMT), la construcción de guiones para la realización de la UA y para poder "empaquetar" los contenidos en ficheros informáticos. Por último, del componente de *evaluación* se tomó la aplicación didáctica como uno de los mecanismos de evaluación del diseño curricular. Para ello se revisó la coherencia entre los planteamientos de los seis componentes del diseño curricular y su presencia en la unidad prototipo propuesta.

## 4. LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

La aplicación didáctica diseñada consiste en una unidad prototipo que se considera como tal por ser la primera unidad que se diseña con base en las necesidades identificadas y en la propuesta curricular. El diseño de la unidad prototipo se realizó en tres fases: una fase previa, una fase de desarrollo y una fase de evaluación. En la *fase previa* se consolidaron los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño de la unidad: las necesidades del AN y los elementos de los componentes del diseño curricular propuesto según se presentaron en los apartados 2 y 3. En la *fase de desarrollo* se diseñaron la unidad didáctica, la de aprendizaje y los OA y se definieron también la plataforma, las herramientas de comunicación y la imagen visual del entorno de aprendizaje y de la unidad en dicho entorno, creados para este proyecto. En la *fase de evaluación*, que se ejecutó simultáneamente con la fase de desarrollo, a medida que se diseñaban la unidad didáctica y la UA, los OA se revisaban, se analizaban, se comentaban, se probaban, se ajustaban, si era necesario, y se integraban al entorno virtual. A continuación, en la Figura 4 se presenta una imagen del campus virtual que incluye la unidad didáctica.

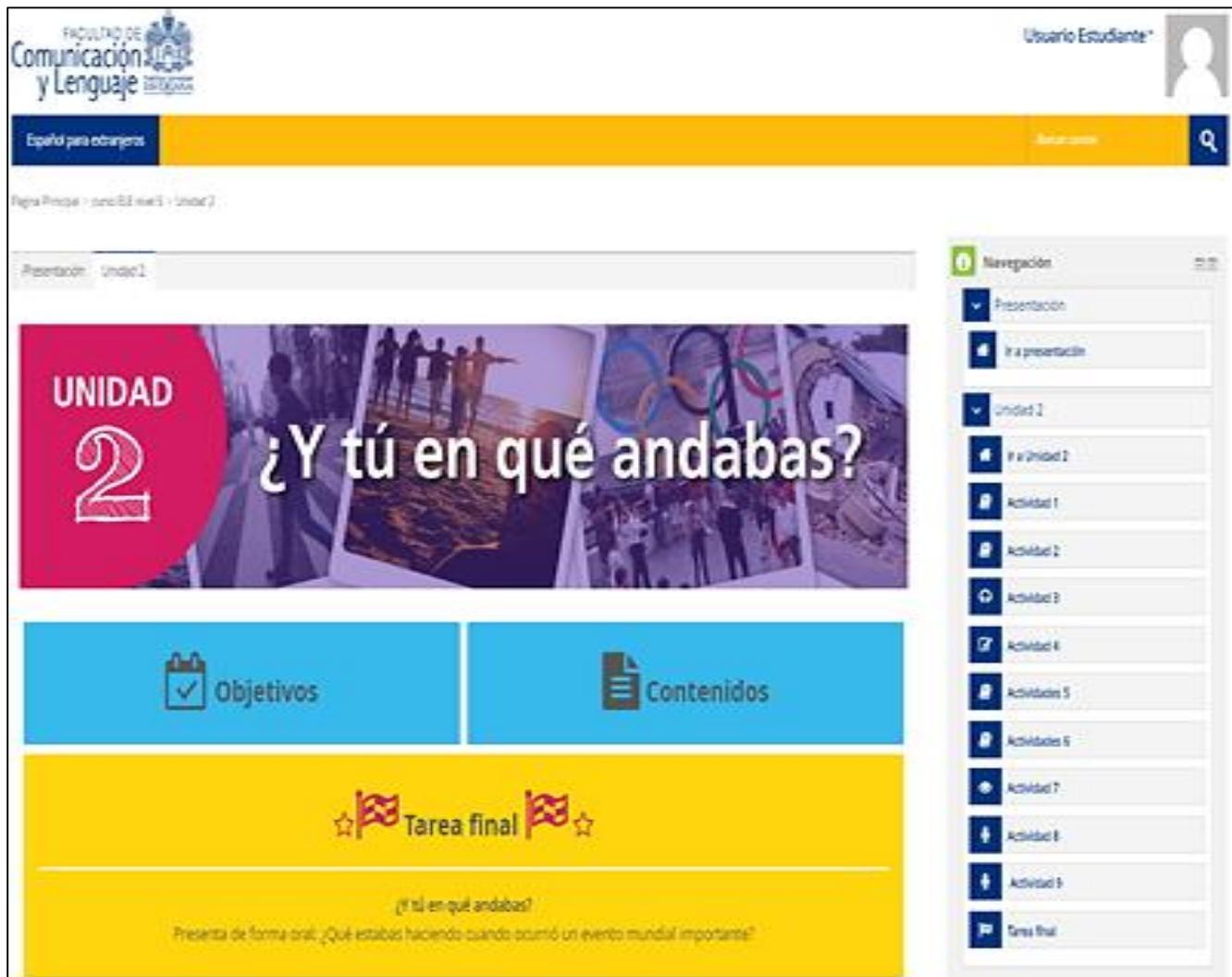


Figura 4. Imagen del campus virtual y de la unidad didáctica que incluye.

## 4.1 Fase de desarrollo

### 4.1.1 Diseño de la unidad didáctica prototipo

La unidad didáctica prototipo para la enseñanza virtual de ELE se diseñó a partir de las decisiones tomadas en la fase previa con base en la metodología de la EMT, Estaire (2011). Se trata de la unidad 2 del curso de nivel 5 que corresponde al B1.1, según el MCER (2002). A continuación, se presentan los seis pasos que en ella se proponen y algunas imágenes que ilustran lo realizado.

El *tema* de la unidad, “Y tú en qué andabas”, corresponde al ámbito personal, público y privado porque relaciona un hecho histórico importante con la vida personal del estudiante, en una actividad social como es la de contar experiencias. El género es la presentación informal a partir de un texto narrativo y, aunque el estudiante moviliza todas las actividades comunicativas de la lengua, la tarea final es de expresión oral: contar de forma oral lo que estaba haciendo cuando ocurrió un evento mundial importante. A continuación, la Figura 5 muestra cómo se presenta la tarea final de la unidad, cuya descripción inicial aparece también en la Figura 4.



Figura 5. Presentación de la tarea final.

Los *objetivos* se formularon según las dimensiones del aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo y los objetivos de la competencia digital docente (Instituto Cervantes, 2006; MECD/INTEF (2017). En síntesis, en estas dimensiones el estudiante será capaz de (a) relatar y describir con detalle situaciones imprevistas y expresar sentimientos o pensamientos; (b) establecer similitudes y diferencias entre los sistemas culturales, de conducta y de actitudes de la cultura propia y de la cultura de los países hispanos, y (c) identificar los rasgos del propio perfil como aprendiz de ELE. En la competencia digital estará en capacidad de localizar información y

recursos para el aprendizaje de ELE y utilizar programas de edición de imágenes, videos y audios.

Los *contenidos* se especificaron a partir de la tarea final y se seleccionaron siete tipos: funciones, gramática, léxico, referentes socioculturales, tácticas y estrategias pragmáticas, habilidades y actitudes interculturales, y procedimientos de aprendizaje. Los tres últimos contenidos se incluyeron en coherencia con la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural y la autonomía del estudiante en el aprendizaje, especialmente por la modalidad virtual que se propone.

La *secuencia de tareas facilitadoras* se propone para que conduzcan a la tarea final. Se proponen nueve tareas de comunicación graduadas por nivel de complejidad, de las más sencillas a las más complejas, y un conjunto de tareas de apoyo lingüístico centradas en el léxico y la gramática, tal como se observa en la Figura 6.

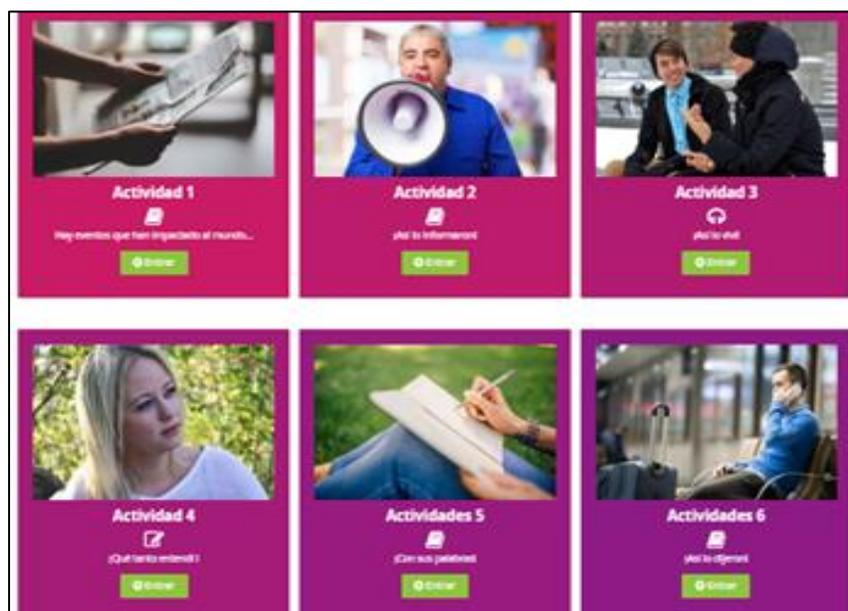


Figura 6. Presentación de algunas tareas facilitadoras.

Los *ajustes de los pasos anteriores* se efectuaron a medida que se diseñaron la UA y los OA, dadas las implicaciones que cada aspecto tiene en el desarrollo de los demás. Entre los ajustes realizados, se precisaron algunos contenidos porque estaban muy amplios, se reubicó una tarea facilitadora por su nivel de complejidad, se explicitaron algunos objetivos que no se reflejaban suficientemente y se cambiaron los recursos para la realización de algunas de las tareas posibilitadoras, a partir de la disponibilidad tecnológica.

Por último, se planificó *la evaluación* teniendo en cuenta la participación, el trabajo colaborativo y la interacción, por parte del estudiante en los espacios de comunicación. Así mismo, la realización de las tareas facilitadoras y las actividades comunicativas de la lengua; el proceso de preparación, la presentación de la tarea final y el logro de los objetivos. Se incluye una autoevaluación y una coevaluación con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre el proceso realizado. La Figura 7 ilustra cómo se presenta la evaluación.



Figura 7. Presentación de la sección de evaluación y "¿Cómo vamos?".

#### 4.1.2 Diseño de la UA y de los OA<sup>4</sup>

El diseño de la UA y de los OA parte de la unidad didáctica y de la decisión con respecto a la plataforma. Se evaluaron tres, Blackboard 9.1, Sakai y Moodle y se decidió trabajar con esta última por ser de acceso libre y una de las más utilizadas en contextos educativos. Además, por su flexibilidad, su desarrollo pedagógico que se declara "constructivista social" y por la variedad de herramientas que tiene que permiten crear rutas de aprendizaje. Moodle tiene herramientas de:

- Administración y gestión: de usuarios, cursos y plataforma.
- Comunicación: chat, foro, correo electrónico y tablón de anuncios.
- Participación: creación de grupos, multi-conferencias de audio, video conferencias, e integración de redes sociales.
- Gestión de actividades: agenda, tareas y ejercicios.
- Contenidos: carpetas por jerarquía, etiquetado, formatos IMS, estándar Unicode y SCORM.
- Evaluación y seguimiento: de calificación en línea, de soporte, registro y ayuda.

Una vez definida la plataforma se realizó el guion para desarrollar la UA y los OA. Luego se creó la UA para "empaquetar" los contenidos y materiales, es decir, los OA creados para la unidad en el entorno virtual. Se determinó también la imagen visual del campus virtual del Programa virtual de ELE de la PUJ y la estructura del curso en cuanto a sus contenidos, organización y diseño gráfico, es decir, se "personalizaron" el campus y el curso, antes de crear la unidad prototipo, tal como se observa en la Figura 8.



Figura 8. Personalización del campus virtual.

Se realizaron también pruebas para establecer requerimientos tecnológicos, compatibilidad, facilidad de uso y diseño gráfico y se realizaron los OA necesarios para dicha personalización. Así mismo se determinó su adecuación a la imagen institucional y a los resultados del AN acerca de tener una imagen sencilla, clara, atractiva e intuitiva que facilitara la navegación tal como se parecía en la figura anterior.

En este proceso de “personalización” fue preciso buscar herramientas tecnológicas que permitieran incorporar a Moodle la imagen visual y estructura interactiva que se quería y que la plataforma no contiene. También se requirió realizar pruebas de adaptabilidad y compatibilidad del diseño y estructura con todo tipo de recursos móviles como tabletas, teléfonos celulares y computadores portátiles, así como de escritorio. La adaptabilidad, usabilidad y compatibilidad hacen parte de los estándares internacionales para evaluar cursos virtuales (Quality Matters, 2016). En la Tabla 3 se resumen las características tecnológicas que tiene el entorno virtual y las herramientas de comunicación que se incorporaron.

<b>Herramientas informáticas<sup>5</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma virtual libre: Moodle 3.1.6</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Web hosting semidedicado (servidor con características mejoradas en comparación con un web hosting convencional. Es más rápido, tiene mayor espacio en disco y ofrece mejor aprovechamiento de los recursos del servidor).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contiene la trilogía Apache, MySQL y PHP, indispensable para el funcionamiento de Moodle. (MySQL es un sistema de gestión de bases de datos utilizado por Moodle para almacenar la información de usuario y demás datos de la plataforma. PHP: es un lenguaje de código abierto en el cual está desarrollado Moodle.)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bootstrap framework:</i> se integró a la plataforma virtual porque permite insertar fácilmente elementos interactivos en html y con diseño <i>responsive</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Articulate storyline:</i> permite realizar recursos educativos digitales para plataformas virtuales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones y retoque fotográfico: Adobe Illustrator y Adobe Photoshop.</li> </ul>
<b>Herramientas de comunicación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foros, wiki, chat, correo electrónico, whatsapp y un portal para videollamadas</li> </ul>

Tabla 3. Características tecnológicas del entorno virtual y de la unidad.

En la Tabla 3 se aprecia la inclusión de varias herramientas que se considera que potencian y permiten una mayor flexibilidad, dinamismo, diversidad e interactividad y un mayor nivel de personalización del entorno virtual. Las herramientas de comunicación se seleccionaron con un criterio de facilidad de uso, sencillez en su manejo y disponibilidad. En este proceso la responsabilidad es compartida por el equipo de trabajo ya que los aspectos pedagógicos, tecnológicos y de diseño se afectan mutuamente. La intencionalidad y necesidad pedagógica determinan las herramientas a usar y las herramientas tecnológicas determinan, a su vez, los aspectos pedagógicos y de diseño.

Los OA creados son de diversa naturaleza: videos, audios, ilustraciones, presentaciones, ejercicios, actividades, cuestionarios, tutoriales, lecturas, y fotografías con el fin de propiciar posibilidades de aprendizaje para el estudiante que le permitan integrar las actividades de la lengua y atender a las diferentes formas de aprender. En la Figura 9, se ejemplifican algunos de los OA diseñados.



Figura 9. Ejemplos de OA.

## 4.2 Fase de evaluación

Esta fase se realizó simultáneamente con la fase de desarrollo. En ella se valoró y verificó la integración, en la unidad prototipo, de las perspectivas pedagógica, didáctica, tecnológica, de diseño y de comunicación de la UD con la UA y con los OA, así como la compatibilidad entre ellos. En ese sentido, las actividades de diseño y evaluación son cíclicas. Entre los aspectos evaluados están la pertinencia pedagógica, la claridad en el diseño, la facilidad de uso, la adaptabilidad a la plataforma y la sencillez para comunicar, de acuerdo con el objetivo propuesto. A partir de la evaluación se hicieron modificaciones como, por ejemplo, incluir más muestras de habla, limitar la cantidad de preguntas y textos en algunos ejercicios, modificar algunas instrucciones, ilustraciones, imágenes, colores, íconos y tamaños de letra, e incorporar algunas herramientas de grabación y de comunicación sincrónica.

## 5. DEL ESTUDIO EMPÍRICO A LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

Como se ha reiterado, la unidad prototipo, nivel micro de concreción curricular, refleja la coherencia entre las necesidades identificadas en el estudio empírico, lo propuesto en el diseño curricular y su aplicación didáctica. A continuación, se presenta la manera como se atendió a las 19 necesidades en la unidad prototipo.

Las necesidades relacionadas con el desarrollo del proyecto como interdisciplinario y la revisión de experiencias previas de diseño de cursos virtuales fueron atendidas creando un equipo interdisciplinario de tres profesionales de las áreas requeridas y revisando experiencias para el diseño del campus virtual y de la unidad. Esta revisión permitió identificar y ratificar algunos aspectos ya identificados en el AN sobre el proyecto y la unidad: proponer actividades con acompañamiento de un tutor, seleccionar bien la plataforma y crear espacios de interacción.

En cuanto a las necesidades para la fundamentación de la unidad (p.ej., reflejar el contexto de globalización, las características de la educación virtual y las razones y motivaciones para estudiar virtualmente), en la unidad se proponen: diversidad de temas presentados en diferentes contextos del mundo; actividades sincrónicas y asincrónicas y de interacción y secciones adicionales en el curso tales como una cafetería para la interacción entre estudiantes y con el profesor, actividades para practicar la lengua jugando (El recreo)

y una sección dedicada al léxico con ejercicios, juegos y textos de diferente tipo para su práctica (Palabras, palabras, palabras).

En relación con las necesidades sobre la estructura y gestión curricular, la primera (definir bien los cursos y unidades) se contempló al proponer, antes de hacer la unidad, un plan de estudios y una programación didáctica: 12 cursos, cada uno con 4 unidades, uno de ellos el de nivel B1.1 para el cual se diseñó la unidad prototipo. La segunda necesidad (flexibilizar los tiempos, los horarios de encuentro y la organización de exámenes y tutorías) se abordó incluyendo en la unidad actividades como encuestas y votaciones para fomentar los consensos, proponiendo más de una forma de realizar actividades, y creando espacios de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Las necesidades relacionadas con los participantes (p.ej., tener presentes sus experiencias previas, creencias, motivaciones, opiniones y contexto, y el desarrollo de competencias de comunicación, interacción, digitales, y de autonomía) se contemplaron en la selección de temas, materiales, actividades de la lengua, contenidos e integración de ejercicios de práctica controlada, semi-controlada y libre. También en la flexibilidad para realizar las tareas y el trabajo en equipo e individual, y en el desarrollo de las competencias generales, comunicativas de la lengua y digitales. Por último, se habilitaron herramientas de interacción para encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Las necesidades sobre los aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con diseñar un programa amigable, con tareas motivantes, con contenidos útiles y de calidad, acordes con la duración del curso, se asumieron en la unidad con la propuesta de (a) una tarea final que relaciona el espacio personal con el mundial, y de (b) tareas facilitadoras que abordan temas de interés general para públicos diversos, con diferente nivel de complejidad para trabajar los contenidos propuestos. Estas tareas invitan a hacer diferentes actividades y movilizar distintos conocimientos. También se incluyen secciones dedicadas al vocabulario y a las actividades lúdicas y se remite a sitios web para realizar prácticas libres de pronunciación, léxico, gramática, cultura y comprensión auditiva.

Se atendió asimismo a las necesidades referidas a los aspectos tecnológicos y de diseño, específicamente en cuanto a la plataforma, las herramientas tecnológicas y la imagen visual. En concreto, (a) se seleccionó una plataforma de fácil uso adecuada a las necesidades de personalización y herramientas tecnológicas según los propósitos de la propuesta; (b) se adaptaron otras herramientas externas compatibles con la plataforma, y (c) se le brindó al estudiante acompañamiento en el desarrollo del curso y en temas puntuales, como el manejo del tiempo y la motivación con el ofrecimiento de minicursos virtuales y la realización de tutoriales sencillos para el manejo de las herramientas. Finalmente, se diseñaron todas las tareas y actividades originales para el curso y la unidad, y se construyó una imagen visual conforme a las características de los potenciales estudiantes, según los resultados del estudio empírico y la imagen institucional. Se contó con soporte técnico durante todo el proceso.

Los componentes del diseño curricular presentes en la unidad tienen que ver con el enfoque curricular integrador, cuya perspectiva es la formación del ser humano a largo plazo. En la unidad se trata de brindar al estudiante oportunidades para desarrollarla a través de:

- El tipo de actividades: se propone actividades en las cuales debe elegir, sustentar las elecciones, argumentar posiciones propias frente a situaciones y construir conocimiento.
- Las oportunidades de interacción: se presentan actividades en grupo, en parejas, individuales, con el tutor, con otros hablantes.

- El tema, tarea final y tareas facilitadoras, muestras de lengua y contenidos: relacionados con el contexto social y cultural, mundial, nacional, local y personal del estudiante.
- Los medios de comunicación: se hace uso de los recursos disponibles tales como los foros, la wiki, las tutorías, el chat y la mensajería instantánea.
- Del tipo de evaluación: se contempla la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en relación con diferentes aspectos.

Del componente de fundamentación en la unidad se recupera el concepto de formación centrada en el humanismo que implica el tratamiento de temas de interés social, el acompañamiento permanente al estudiante por parte del tutor y el establecimiento de los aspectos pedagógicos y didácticos como ejes de la construcción de los ambientes virtuales. Por ello, primero se diseñó la unidad y luego se marcaron los requerimientos tecnológicos que armonizaban con ella. Por otra parte, de los componentes de decisión y actuación se consideraron los elementos del plan de estudios, el diseño de los OA y la realización de un guion para la construcción de la UA. Se reitera el acompañamiento pedagógico y tecnológico para el desarrollo de la autonomía y el manejo del tiempo, la inclusión de tutoriales de apoyo y la selección de una buena plataforma. Por último, del componente de evaluación se destaca considerar la unidad didáctica como una manera de evaluar la coherencia de la propuesta curricular, en la medida en que sus componentes se evidencian en la unidad.

## 6. CONCLUSIONES

La articulación entre los resultados del estudio empírico, el diseño curricular y la aplicación didáctica dan cuenta de la coherencia en los diferentes niveles de concreción curricular macro, meso y micro, es decir, el diseño curricular completo, la planificación y programación y la aplicación didáctica.

Se concluye que los estudios empíricos para el AN son una herramienta esencial para el diseño curricular, porque proporcionan información pertinente sobre las necesidades que se deben atender en el mismo, a partir de los propios actores curriculares. Por esta razón, es conveniente seguir ampliando estos estudios para recoger información no solo sobre el tipo de necesidades, sino también acerca de los informantes que se seleccionan, las variables de investigación y las perspectivas metodológicas y epistemológicas desde las cuales se abordan, a nivel de diseño de cursos y de currículos completos.

Así mismo, como existen pocas investigaciones acerca del AN para el diseño curricular para la enseñanza virtual de una L2, y en particular de ELE, se requiere más difusión de este tipo de investigaciones como parte de un campo propio de la lingüística aplicada en el que aún hay mucho por investigar y en el que hacen falta más estudios empíricos que informen sobre la identificación de necesidades de manera más amplia y rigurosa.

De la realización de la aplicación didáctica con base en las necesidades identificadas en el estudio empírico y algunos elementos del diseño curricular propuesto, se concluye que es un reto que permite poner a prueba, en la práctica, el diseño curricular, razón por la cual esta actividad debe hacer parte integral del proceso. Su realización implica contar con la participación de un grupo interdisciplinar para, de este modo, romper con la tradición de que unos construyen el currículo y otros lo aplican, y establecer la coherencia entre la teoría y la práctica en todo el proceso de diseño curricular.

El proceso realizado permite reconocer la necesidad de una mirada interdisciplinar de los objetos de estudio inmersos en la investigación para diseñar aplicaciones didácticas. Así, se reconoce el carácter complejo del diseño curricular en todas sus dimensiones y se atiende al carácter también interdisciplinar de la lingüística aplicada que exige el análisis de los fenómenos desde diferentes perspectivas.

Igualmente, en cuanto al diseño de unidades didácticas de ELE para entornos virtuales de aprendizaje, se concluye que es un proceso que implica integrar diferentes saberes y requiere la construcción en equipo, la producción de una buena cantidad de OA, la realización de más de una versión preliminar, la claridad sobre los aspectos pedagógicos a privilegiar en su relación con los tecnológicos y de diseño y la evaluación, discusión y consenso sobre estos antes de su pilotaje y ofrecimiento.

Finalmente, se concluye que la unidad prototipo puede considerarse como un producto "práctico" que se pueden denominar "de innovación" si se parte de entender la innovación como la creación o cambio de algo que incluye mejoras o ideas nuevas. Asimismo, se considera que la integración de las tres áreas que convergen en esta propuesta, la lingüística aplicada a ELE, la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, y el diseño curricular como eje articulador, permite dimensionar el nivel de concreción al que alude cada proceso o fase de investigación y de este modo, intentar mantener una relación permanente entre la reflexión y la acción.

## NOTAS

1 Este artículo toma como base parte de los resultados de la investigación realizada para la tesis doctoral de Agray (2017), *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*, Universidad Antonio de Nebrija.

2 Las instituciones participantes en el estudio empírico fueron la Escuela de Ingeniería ENSEA e IT París con 23 estudiantes en conjunto; la Pontificia Universidad Javeriana, con 22 estudiantes de ELE, 91 de inglés virtual, 12 profesores de ELE y 9 tutores de inglés virtual; la Universidad de Quebec en Montreal, con 15 estudiantes; la Universidad de Viena, con 11; la Universidad Abdelmalek Saadi, con 9, y la Universidad de Keimyung, con 7.

3 La propuesta de este enfoque curricular integrador surge de la adaptación de las características de los enfoques práctico y crítico propuestos por Grundy (1994), y complementado por Ewert (1991) y Santos et al. (2001).

4 En esta fase se inició el trabajo con el equipo interdisciplinario compuesto por un especialista en ingeniería de software y en TIC aplicadas a la educación, un diseñador gráfico especialista en el diseño de páginas web y una de las autoras del artículo como especialista en ELE.

5 Información suministrada por el especialista en ingeniería de software. Se mantienen los términos en inglés porque así se reconocen en el medio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Bellver, A. y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En: C. Coll, C. Monereo, eds. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, pp. 274-298.
- Agray, N (2017) *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.
- Ainciburu, M.C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.
- Arias-Velandia, N. (2015). Educación virtual en Colombia: actualidad, tradición e indicadores. *TIC y Educación. Institución universitaria Politécnico Gran Colombiano*.

- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (1998). Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de E/LE? En: K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, eds. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, pp. 133-138.
- Baralo, M. (2009). La formación de profesores de español en espacios virtuales: diseño y etiquetado de objetos digitales de aprendizaje. En: Asociación Europea de Profesores de Español, eds. *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*. Madrid: UNED, pp. 323-334.
- Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J.M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(3). <http://revistas.um.es/redu/article/view/11511>.
- Barroso, J. y Cabero, J., eds. (2013). *Nuevos escenarios digitales*. Madrid: Pirámide.
- Blake, R. (2013). *Brave new digital cassroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), p. 1.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de internet*. Barcelona: Octaedro.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marcoele Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 12, pp. 1-19.
- Ewert, G. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in education literature. *Review of Educational Research*, 61(3), pp. 345-378.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-73.
- Gómez, R. (2013). *El español como lengua extranjera, las nuevas tecnologías y la motivación*. Madrid: Bubok Publishing.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del IC. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), pp. 27-48.
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llorián, S., Gil, M. and Castro, E. (2007). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. En: K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, eds. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, pp. 527-538.
- Marciales, G., Cabra, F., Castañeda, H., Peña, L.B., Mancipe, E., y Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales. Transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- MECD/INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.
- MEN. (2016). *Condiciones específicas de calidad para la oferta de programas de metodología a distancia, en modalidades virtual y combinada (blended learning)*. <https://www.slideshare.net/fjsuarez14/lineamientos-distancia-men-2016>.
- Observatorio Laboral para la Educación, MEN (2018). *Tasa de crecimiento promedio en graduación de programas virtuales*. <https://ole.mineduacion.gov.co/portal/>
- Palomino, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo. *Suplementos MarcoELE*, 16. [https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias\\_adolescentes\\_sicilianos.pdf](https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf).
- Quality Matters (s. f.). *About quality matters*. <https://www.qualitymatters.org/why-quality-matters/about-qm>.

- Regueiro, M.L. (2014). *La programación didáctica ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. (2009). *Curriculum development in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Santos, D., García, A., Sánchez, W, Agray, N., Ruíz, J. (2001). *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Pontificia Universidad Javeriana*. Documento de Circulación interna, Departamento de Lenguas, PUJ.
- Sigalés, C., Mominö, J., Meneses, J., Badía, A. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: La necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. En: International House y Editorial Difusión, eds., *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: International House y Editorial Difusión, pp. 19–28.
- Treviño, M.E. (2011). *Objetos de aprendizaje*. Zamora: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común global?*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Vinagre, M. (2013). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: UNICEF.  
[https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf).
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Londres: Routledge.
- Wenger, E., Trayner, B. y De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands.: Ruud de Moor Centrum.

**Curricular innovations: Teaching a multidisciplinary module on climate-driven migration in an advanced Spanish course**

***Innovaciones curriculares: la enseñanza de un módulo multidisciplinario sobre migración impulsada por el clima en un curso avanzado de español***

**Silvia M. Peart**

*United States Naval Academy*  
peart@usna.edu

**Bradford S. Barrett**

*United States Naval Academy*  
bbarrett@usna.edu

**Sharika Crawford**

*United States Naval Academy*  
crawford@usna.edu

**ABSTRACT**

In the past decade, both the Modern Language Association (MLA) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) called for curricular changes that better integrate languages and cultures, advocating for multidisciplinary work with the intent to broaden learners' linguistic and cultural skills as well as regional expertise. It is in this spirit, and to engage language through content, that the authors embarked on the design of a multidisciplinary teaching module in an advanced Spanish course to explore the links between climate shocks and human migration in México and Central America. At the beginning of the article, the authors discuss the theoretical and pedagogical frameworks of this curricular redesign. Afterward, a description of the curricular components is presented. Results from both quantitative and qualitative data indicate that students were able to advance content knowledge from other disciplines while developing their linguistic skills in Spanish.

*Keywords: multidisciplinary approaches to teach L2, content-based instruction (CBI), climate-driven migration.*

**RESUMEN**

*En la última década, tanto la Asociación de Lenguas Modernas (MLA) como el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) impulsaron cambios curriculares para integrar mejor las lenguas y las culturas, abogando por el trabajo multidisciplinario con la intención de ampliar las habilidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, así como el conocimiento regional. Bajo este espíritu, y para fomentar la adquisición de la lengua a través del contenido, los autores se embarcaron en el diseño de un módulo de enseñanza multidisciplinario en un curso avanzado de español para explorar los vínculos entre los choques climáticos y la migración humana en México y Centroamérica. Al principio del artículo, los autores discuten los marcos teóricos y pedagógicos de este rediseño curricular. Posteriormente, se presenta una descripción de los componentes curriculares. Los resultados de datos cuantitativos y cualitativos indican que los estudiantes fueron capaces de avanzar en el conocimiento del contenido de otras disciplinas mientras desarrollaban sus habilidades lingüísticas en español.*

Palabras clave: enfoques multidisciplinarios para enseñar L2, enseñanza de contenido a través de una segunda lengua, migración impulsada por el clima.

doi: 10.26378/rnlael1428385

Fecha de recepción: 15/01/2020  
Fecha de aprobación: 12/03/2020

## 1. INTRODUCTION

In 2007, the U.S. Modern Language Association (MLA) Executive Council established the Ad Hoc Committee on Foreign Languages with the objective to (1) transform academic programs, and (2) make translingual and transcultural competence the center of language teaching. The MLA committee report called for a broader, more coherent curriculum in which culture, language, and literature are taught as a whole and supported by alliances with other disciplines. This proposed transformation of academic programs advocated broadening learners' linguistic and cultural skills as well as regional expertise. The World-Readiness Standards for Learning Languages (National Standards Collaborative Board, 2015) in the U. S., underscored the need for learners to understand the relationship between products, practices, and cultural perspectives. This approach to language intentionally highlights the interplay between language and culture in order to develop intercultural communicative competence. The Council of Europe (CoE) guide for educators (Council of Europe, 2018a) recognized intercultural dialogue as a basic condition for social cohesion and social justice. The MLA, CoE, and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) emphasize the importance of learning a second language (L2) that is not divorced from its culture. Therefore, the L2 has both personal and professional value, as it leads to greater understanding of people with other ways of living and thinking (Wagner, Cardeti and Byram, 2019). An L2 is never learned in a vacuum, but rather in a particular context that gives meaning to that L2. With that mandate, the authors collaborated on the design of a multidisciplinary teaching module in an advanced Spanish course to explore the relationship between climate shock events, identity, and human migration from México and Central America to the United States. This transversal approach to L2 teaching is thus in line with guidelines in both the United States and the European Union.

In the context of the MLA and ACTFL revisions, foreign language educators have seen an increasing call for curricular changes in the Spanish language (Brown and Thompson, 2018). Recent studies have shown that the diverse demographics of the United States (Fry and Lopez, 2012; Roberts, 2008) and the growing presence of heritage learners of Spanish in postsecondary education necessitate a change in the curricula (Brown and Thompson, 2018; Snow, 2017). In Europe, the growing number of asylum-seekers and refugees put into question the meaning of social cohesion. In response to this situation, the Council of Europe (2018b) has created a *Reference Framework of Competences for Democratic*

*Culture* (RFCD) in order to underscore the importance of intercultural communication, which is at the heart of language education. Spanish programs are feeling the tension between the traditional approaches of teaching Latin American and Spanish literature in favor of those that focus on cultural studies (Brown and Thompson, 2018). Furthermore, within the field of Second Language Acquisition (SLA), there is a need for transdisciplinary instruction that goes beyond the mere collection of discipline-specific findings and shows how content and language are related (Douglas Fir Group, 2016).

Spanish-language programs are in a unique position to introduce contemporary and relevant topics in their curricula by adopting content-based instruction (Glisan and Donato, 2012; Grabe and Stoller, 1997; Larsen-Freeman, 2018; Met, 1998; Snow, 2001; Stoller, 2002; 2006). The link between climate shocks and human migration in México and Central America is an example of a meaningful topic to explore in an L2 classroom. Incorporating this topic could improve learners' linguistic skills by engaging them in new material that develops them cognitively. They are offered the chance to use Spanish to express complex ideas and acquire new and discipline-specific vocabulary in the target language. It also provides students with a space where they can critically examine the heterogeneity of both home and target culture. This approach breaks with mono-dimensional and homogeneous presentation of cultural perspectives, practices, and products, which is what some language textbooks present, even at the university level (Canale, 2016; McConachy, 2018).

Content-based instruction can be attained through the careful implementation of Project-based learning (PBL) (Barrett and Woods, 2012; Blumenfeld et. al., 1991; Kahl, 2008; Krajcik and Blumenfeld, 2006; Lathrop and Ebbett, 2006; Stoller, 2002; 2006; Stoller and Myers, 2020). More than simply integrating projects into the classroom, PBL instruction maximizes opportunities for students to make meaningful connections to the second language, while increasing content knowledge through authentic experiences. PBL instructors achieve greater success when they take time to identify an appropriate project theme and scaffold activities to complete the final product. PBL tends to work well with themes that are relevant to the students or the greater community. The themes must have sources, whether print or digital, readily accessible to the students. Then, PBL instructors must allow students time to gather and examine newfound material before displaying the final project. Finally, PBL instruction is most successful when both the instructor and student reflect on the learning and project. More than simply integrating projects into the classroom, PBL instruction maximizes opportunities for students to make meaningful connections to the second language, while increasing content knowledge through authentic experiences. PBL instructors achieve greater success when they follow a five-step framework (Stoller and Myers, 2020).

This article describes and evaluates a curriculum redesign module that teaches language through the lens of a multidisciplinary topic: climate-induced migration. The authors begin by discussing the theoretical and pedagogical frameworks of the curricular redesign and how it facilitates the development of intercultural competence. Afterward, a detailed description of the curricular components is presented, with a focus on both the learning objectives for those components and the methodology for delivering content in the L2 language. The authors present quantitative, empirical results from an assessment survey instrument given to students both before and after the delivery of the curricular content. The empirical results are complemented with qualitative data from a reflection piece in which students provided open-ended thoughts on what they learned. Results from both quantitative and qualitative assessment data indicate that students were able to advance content knowledge from other disciplines while, at the same time, developing their

linguistic skills in the target language. The authors conclude the article with an evaluation of this curricular redesign and offer pedagogical recommendations for future multidisciplinary work between language professionals and subject matter experts in the L2 classroom.

## **2. THEORETICAL AND PEDAGOGICAL FRAMEWORKS OF THE CURRICULAR REDESIGN**

The theoretical and pedagogical frameworks of this curricular redesign come from Content Based Instruction (CBI) (Met, 1998), also called Content-and-Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle, 2007). Major support for CBI comes from second language acquisition (SLA), in particular, from three scholars: Krashen, Swain, and Cummins. Krashen's comprehensible input hypothesis (1982, 1985) provided an early rationale for the development of CBI in second language contexts. CBI was originally associated with immersion programs developed in Canada during the 1960s. The University of Ottawa offered programs for second and foreign language learners, emphasizing the importance of comprehensible input for L2 development and L2 content learning (Snow, 1993; Wesche, 1993). Swain formulated the output hypothesis (1985, 1988; Swain and Lapkin, 1995), which states that learning takes place when learners encounter a gap in their linguistic knowledge, notice it, modify their production, and respond to feedback. She strongly argued that in order to develop L2 proficiency in writing and speaking, it is important to explicitly focus on productive language skills. Her research had great impact on the Canadian immersion programs and beyond. Furthermore, the relationship and integration of form and content in L2 teaching has been the focus of many discussions (Garrett, 1991; Lightbown and Spada, 1994; Swain, 1995; Tarone and Swain, 1995). The main argument raised in these studies is that both form and meaning (content) are important and not readily separable in language learning. Moreover, all meaningful language communication combines formal accuracy and relevant content.

Finally, theoretical support from second language learning for CBI comes from Cummins' (1984, 1989) notion of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). He argues that many students learn basic interpersonal communication skills fairly quickly. These skills alone, however, are not sufficient for students to succeed in academic learning contexts. This is where CBI can make a difference, and is the most effective way in developing CALP skills because this framework delivers more complex and authentic content.

Researchers are generally in agreement about the effectiveness of CBI. Particularly, Grabe and Stoller (1997) have posited four research-based findings that support the use of CBI for language educators: (1) learners are immersed in the target language and acquire it while they engage in meaningful interactions; (2) learners have the opportunity to receive comprehensible input and negotiate meaning while interacting with their peers and the instructor; (3) learners are challenged cognitively to express complex ideas and to complete authentic tasks; and (4) learners make meaningful connections to related information by working through a coherent content. All of these serve to foster a better learning process. ACTFL has endorsed CBI as a research priority (Glisan and Donato, 2012), and recent work by Larsen-Freemann (2018) identified CBI as "an obvious growth area" for the next few years. However, CBI and CLIL have not always been associated with language education. Traditionally, the discipline specialist teaches content, for example, science in

the target language. The discipline specialist has enough proficiency to deliver the content and ensure that learners acquire the necessary knowledge and skills. In the case presented here, it is the language professor who is team-teaching content drawn from other content areas, cooperating in a multidisciplinary setting with colleagues from history and climate science. The chosen content (climate-driven migration) is challenging, relevant to the students' lives, and sometimes difficult and sensitive to discuss. Working with this complex and multidimensional content is critical for the language classroom because students learn to explain their own thinking in the target language, learn appropriate ways to share their new acquired knowledge with others, and discuss among their peers making comparisons and interpretations so they can learn from each other. These kinds of classroom projects have proven to be an effective way to approach such learning goals.

## **2.1 Project-based learning in the L2 classroom**

Language practitioners who use CBI usually struggle to balance content-specific delivery and focus on the target language. As discussed in section 1, language educators have looked at project-based learning (PBL) in order to alleviate some of those concerns and to integrate discipline specific content and L2 learning. Stoller (2002, 2006) and Stoller and Myers (2020) worked in the integration of content and L2 learning, and as a result of her research in this area, she offers three additional benefits of using PBL in the context of L2 learning: (1) PBL fosters L2 learning by engaging learners in projects that require them to use their L1 and L2 in meaningful ways, including using both to complete a number of complex tasks; (2) learners are pushed to use all four skills (listening, reading, speaking, writing) in their L2 at different levels of complexity inside and outside of the classroom; and (3) learners work collaboratively and construct knowledge through exploration and interaction with their peers. This promotes autonomy, interaction with others who may hold different points of view, as well as development of cognitive skills. There is also a significant body of scholarship in the sciences that highlights the value of PBL. Blumenfeld et al. (1991) conclude that PBL is a comprehensive tool for classroom teaching and learning that engages students in investigation of authentic problems, thereby sustaining both their motivation and their critical thinking. Lathrop and Ebbett (2006) note it is important to use PBL to engage students in critical thinking activities. They argue such activities help students retain information they learn in the classroom. Kahl (2008) argue that "application learning" should be one of the standards for student engagement, and Krajick and Bluemfeld (2006) report that the cognitive structure of deep, conceptual understanding can come from engagement in PBL, allowing students to "learn by doing." Barrett and Woods (2012) show that teaching strategies that incorporate PBL, and particularly PBL activities that are multidisciplinary (Barrett, Moran and Woods, 2014), have a significant impact on learning for both secondary and post-secondary students. This model applies in the L2 classroom as well: students learn language via PBL as they apply their cognitive skills and engage both their L1 and L2 in new and meaningful ways to complete complex tasks.

The authors of this current study designed a multidisciplinary module using a PBL approach. PBL has proven to promote cross-disciplinary collaboration that benefits students and promotes learner autonomy (Tatzl et al., 2012). Additionally, PBL is a comprehensive, enriching pedagogical approach that can better engage and empower students by developing academic skills such as planning, researching, analyzing, synthesizing, producing, and reflecting, all while developing language and content knowledge. Research

on PBL suggests that participating in projects can build decision-making skills and foster independence while enhancing cooperative work skills, challenge students' creativity, and improve problem-solving skills (Beckett and Slater, 2018). Additionally, PBL is a student-centered approach that offers students opportunities to learn and produce language creatively and work collaboratively. Learners focus on what they are interested in (Alan and Stoller, 2005; Habók and Nagy, 2016), and apply the target language -in this case Spanish- in a professional context.

The authors used what Wiggins and McTighe (2005) call "backward design", that is, they discussed and agreed upon the goals and objectives of the unit before they started working on the overall design. The main focus of this multidisciplinary module was to teach Spanish through the lens of a multidisciplinary topic: climate-induced migration. A team of three Naval Academy professors redesigned the seminar "Latinos in the U.S." to include this multidisciplinary module, taught in Spanish, that addresses issues of migration and climatic shock events. Furthermore, the module was enriched by themes from data science (with financial support from the Office of Naval Research; ONR), which students learn and use in other courses at their institution. By linking migration with climate and data science, the module thus aligned well with the institution's mission to graduate cross-culturally adaptable naval officers. Moreover, the institution is presently embarking on an ambitious goal to develop data science skills at various points in the four-year curriculum. By connecting L2 language students to this data science movement through the lens of Spanish instruction, the authors' module aligns well with the specific language-learning goals of the seminar course, the MLA, and ACTFL, and the broader learning goals of the institution.

The main objective behind incorporating this module in the Spanish-language classroom was to improve learners' linguistic skills by engaging them in new and relevant content, cultural perspectives, practices and products (McConachy, 2018). In this manner, students were offered the chance to use Spanish to express complex ideas and acquire new and discipline-specific vocabulary in the target language.

## **2.2 Curricular components for the multidisciplinary module**

Since winter 2016-2017, U. S. Naval Academy (USNA) professors from different disciplines (applied linguistics, climate science, and history) have been working to explore the links between, and consequences of, climate shocks and human migration. This multidisciplinary project emerged from their shared interests to understand the many dimensions of the complex climate-migration question, and to fill an existing gap in both scholarship and pedagogy on migration. Indeed, the existing academic literature on migration draws largely from the social sciences (Durand, Massey and Pren, 2016; Rumbaut and Portes, 2001; Young, 2015). However, there is now literature emerging that suggests a link between migration and climate shock events (Feng and Oppenheimer, 2010; Nawrotzki and DeWaard, 2016). Moreover, the decision to migrate usually takes place at the household level, which contributes to substantial variation across regions and populations (Suárez-Orozco, 2019). Migration is thus a multicausal phenomenon, benefitting from an integrated methodological approach using both quantitative and qualitative methods. This project has created new opportunities to conduct joint research with undergraduate STEM students (Peart, Crawford and Barrett, 2019), who currently rarely come to understand the deep connections between the humanities, social sciences, and their own field of inquiry (Wagner, Cardetti and Byram, 2019). This gap is what motivated the creation of this module, in the hope that students will develop boundary-crossing skills that enable them

to integrate knowledge of several disciplines to achieve cognitive understandings in their L2 that go beyond single disciplines.

In order to determine how to design the multidisciplinary module, the authors considered several questions. Answering them guided the authors' work and helped them determine the topics to include, the strategies to use in delivering the content, and how to engage students in complex discussion using exclusively Spanish:

1. What type of tasks do we want students to perform?
2. What type of texts do we want them to interact with in this module?
3. What is the students' current ability to perform discipline-specific tasks and comprehend and/or deliver discipline specific products?
4. What type of linguistic support might students need in order to work with discipline-specific content?
5. How will we three specialists collaborate?
6. What type of tasks will serve as building blocks of this multidisciplinary unit?

During the pedagogical development, the professors used what in language education are called "essential questions" (McTighe and Wiggins, 2013), which are: (1) open-ended; (2) thought provoking and intellectually engaging because they spark discussion, questions that call for (3) higher order thinking, favoring analysis, inference, evaluation and prediction; (4) questions that point to cross-disciplinary or transferable ideas; and (5) questions that spark further inquiry. Essential questions are useful tools that help students to connect each perspective with the bigger picture that the module was trying to present. Additionally, these types of questions foster critical thinking, and the inclusion of knowledge from different disciplines.

The main goals of each of the tasks designed by the professors was to support students' linguistic development, while at the same time offer them the opportunity to (1) delve into questions about climate driven migration that focus on increasingly complex and nuanced aspects of this phenomena as module develops (2) evolve their understanding with small group and whole class discussions, and (3) show their understanding through different products such as written reflections, research projects, and oral presentations.

Once the main topic was discussed and the authors agreed on the general objectives for this multidisciplinary module, the instructor of the course identified the best place to incorporate this module within the existing schedule of the course. It was decided that the authors would teach four classes (an introduction to the module plus three additional class periods). Finally, the module would end with the presentation of students' research on a particular topic of their choosing from a list of four given by the team of professors:

1. Migration and the Dry Corridor
2. Migration and water scarcity
3. Migration and water abundance
4. Migration and hurricanes

The multidisciplinary module was taught completely in Spanish for a total of six days spanning two calendar weeks. The seminar was taught on Mondays, Wednesdays, and Fridays for 50 minutes, and all classes were designed by the authors. All three authors were present at all times and actively participated in each class. In the first class period, the authors introduced the module and presented the main tasks and objectives to the students. Then, for the next three class periods, each author led a content presentation and class discussions, thereby bringing their own disciplinary perspective to the class to look at migration from a particular lens. In the final two class periods of the module, the students delivered an oral presentation about their research. The main objective of these

presentations was for students to integrate relevant content on migration, history, climate and identity. A number of sources were provided by the authors for each topic, and students were instructed to expand upon the initial number of sources given to the students. In the last portion of their presentations, students were asked to propose a research project and describe (1) what type of research they would conduct; (2) what type of data they would use and how they would analyze it; and (3) what challenges they might encounter in this proposed project. Students were assessed with a rubric designed by the professors that was introduced to the students the first day of class. A total of four student teams delivered oral presentations (three teams of three students each, and one team of two students) on the four topics listed above. Students presented their findings for approximately 15-20 minutes using PowerPoint, and all presentations were given in Spanish.

### **3. METHODOLOGY**

#### **3.1 Context**

Students at the U.S. Naval Academy are accepted for admission after undergoing a rigorous application and nomination process; during their second year, they commit to serving a minimum of five years as military officers in exchange for their education. The student body is approximately 60 percent non-Hispanic white and more than 70 percent men (U. S. Naval Academy, 2019). Spanish is not offered as a major subject, but is offered as a minor.

This multidisciplinary module offers advanced Spanish learners the opportunity to collaborate and think creatively about a pressing problem of our time, helping students who will be future officers in the U.S. Navy and Marine Corps gain greater regional expertise. Moreover, due to the heavy emphasis on science and engineering at the institution (e.g., all students, regardless of major, must complete two courses in chemistry, three in calculus, two in physics, and three in engineering), a multidisciplinary module of this nature can help them see the content with a new perspective that integrates humanistic concerns about migration and scientific, data-driven analysis of climatic shock events.

#### **3.2 Participants and course**

Table 1 summarizes the characteristics of student participants in the study. A total of 11 advanced learners of Spanish (3 males and 8 females) participated in the study. None of the participants was more than 25 years old. A total of five students were STEM majors (mathematics, quantitative economics, computer science, physics, and mechanical engineering), five were humanities majors (two in Arabic, one in English, and two in political science), and one was undeclared (an exchange student from another institution). A total of four students were heritage language learners (HLL), and seven were second language learners (SLL). All of the students were enrolled in a 400-level (the most rigorous of course levels numbered from 100 to 400) seminar entitled "Latinos/as in the United States." Students were placed at this level through a combination of a placement test and successful completion of prerequisite course work.

<b>Number of students</b>	Eleven: 8 females and 3 males.
<b>Student age</b>	None more than 25 years old.
<b>Student majors</b>	Five in STEM fields (mathematics, quantitative economics, computer science, physics, and mechanical engineering). Five in humanities (two in Arabic, one in English, and two in political science). One undeclared.
<b>Heritage language status</b>	Four heritage language learners (HLL). Seven second language learners (SLL).

Table 1. Characteristics of student participants in the study.

The course focused on the historical forces pushing and pulling people from Latin America to the United States. Furthermore, it also examines how “Spanish,” “Latinxs,” “Hispanics,” “Latinos/as” adjust, integrate, assimilate, resist, and adapt to the many forces that affect their lives in the U.S. over the last century and a half, creating new ethnic, racial, and local identities in the process. Throughout the semester, students were exposed to the experience of Latinos/as and Latin American immigrants, with an eye toward patterns of second-class citizenship, identity formation, ethnic culture, community maturation, labor struggles, and social mobility. Through the problematization of migration, this course explores how issues of mobility had and still have an impact on both the Spanish and English languages. The course addresses many of these issues through a variety of texts, films, current events, and guest speakers. Students took this course for primarily two reasons: pursuit of a Spanish minor and continued mastery of the Spanish language.

The multidisciplinary learning module focused on immigration and built on prior topics covered in the course: the Spanish spoken in the U.S., its historical presence, relevance, current impact and the relationship between this linguistic variety and the linguistic variations spoken in Latin America. HLL students were able to explore their family history, and better understand their own bilingualism. Both SLL learners and HLLs bring to the course a variety of skills that complement each other. This diverse classroom offers the opportunity to collaborate, where students can integrate their own family history and connect it with the content in a meaningful way. Moreover, it can also bring empathy to SLL learners about the cultural diversity and contributions of Spanish-speaking migrant communities in the United States. Finally, it gives students the opportunity to establish new connections between their major, the language they are learning, and Latin America. Additionally, with a wide range of majors in this class, students had the opportunity to collaborate and understand their peers’ different perspectives.

### 3.3 Assessment instruments

Two formal instruments were used to assess student learning as a result of participating in the module. In the first, quantitative instrument, the authors asked students to respond twice to a Likert survey instrument: once before the start of the learning module, and once at the end of the module. The instrument contained 13 statements (Table 2), and students were asked to read and respond to each of the statements (by circling a number) according to the following scale: 1 = strongly agree, 2 = agree, 3 = neutral, 4 = disagree, and 5 = strongly disagree. The questions in the instrument were designed to assess their understanding of key elements that were covered during the learning module: migration, climate, history, Latin America, and data science. This assessment was delivered in English,

which is the language of instruction of all courses at the institution, with the exception of foreign language courses.

Differences between student responses to the survey instrument before and after the module quantified their learning as a result of participating in the module. The authors used two methods to report the quantitative assessment results: the first method was to calculate, for each student and each question, the difference between the post score and the pre score (here, the difference was calculated as “post minus pre”), and report the average of those differences for each of the 13 questions. This calculation is referred to hereafter as “average change.” The second method was to calculate the “normalized gain,”  $c$  (Figure 1), following the method of Marx and Cummings (2007) adapted for a Likert scale from 1 to 5 with 1 being “high” and 5 “low,” for each student and each question: where “post” and “pre” are the paired Likert responses in the post-module and pre-module survey for each student. In the calculation, when scores were already at the upper or lower limit and did not change between surveys (i.e., a student indicated “strongly agree” for a question in both the pre- and post-module survey), those scores were dropped from the calculation. Normalized gains  $c$  for each student were then averaged for each question, with the results interpreted as small ( $c < 0.3$ ), medium ( $0.3 < c < 0.6$ ), and large ( $c > 0.7$ ), following Hake (1998).

1. I have learned about climatic shock events in the past.
2. I have learned about climatic shock events and their effects in Latin America.
3. I know the difference between climatic shock events and climate variation.
4. I have studied the links between migration and climatic shock events in the past.
5. I have learned about the patterns of migration from Mexico to the U. S.
6. I understand the patterns of migration from Mexico to the U. S.
7. I understand how migration patterns from Mexico to the U. S. have changed over time.
8. I understand how weather/climate has affected México.
9. I understand how weather/climate can potentially affect other areas in Latin America.
10. I have studied how language is related to identity.
11. I understand how language is related to “place” and “identity.”
12. I have used data and data science to help me understand migration.
13. I understand how data and data science are connected to migration.

Table 2. Quantitative assessment instrument.

$$c = \begin{cases} \frac{\text{post} - \text{pre}}{1 - \text{pre}} & \text{post} < \text{pre} \\ \text{drop} & \text{post} = \text{pre} = 1 \text{ or } 5 \\ 0 & \text{post} = \text{pre} \text{ (and not 1 or 5)} \\ -\frac{\text{post} - \text{pre}}{\text{pre}} & \text{post} > \text{pre} \end{cases}$$

Figure 1. Procedure to calculate normalized gain,  $c$ .

In the second, qualitative instrument, students were asked to respond freely to the following prompt: “¿Qué has aprendido en este módulo?”. This assessment prompt was given in Spanish. Ten of the 11 students in the course answered the question (one student was absent on the day of the assessment), and all ten of the students who responded to the assessment did so in Spanish, thereby providing data on both content and linguistic skills on how to articulate the new content in the target language.

Finally, following Nekrasova-Beker and Becker (2017), the authors used formative and summative assessments to evaluate this learning module. Formative assessments are used to collect information about the learning process, in this case the Likert-scale assessment and the free response assessment. Summative assessments are used to determine achievement at the end of instruction, in this case a final oral presentation. Additionally, PBL can be assessed directly, that is measuring, and observing students' knowledge. In this learning module, the final oral presentation is an example of direct assessment. The final oral presentation was assessed using a scoring rubric (see Appendix I), and all presentations were assessed by all three professors. On the other hand, the Likert-scale assessment and the free response assessment are examples of indirect assessment, where students' attitudes and reflections about their own learning experience were obtained via free response.

### **3.4 Procedures**

Students were asked to complete a formal consent form acknowledging that they agreed to voluntarily participate in this study and that neither their participation nor their results would affect their semester grade. All the students agreed to participate and completed all the activities, which were part of the course. Afterwards, students were asked to read and respond to each of the 13 questions in the quantitative Likert survey instrument. They were told that their participation in the survey was optional. They indicated their level of agreement with each statement by circling their response. Student responses before and after the module were then matched, and all students ( $n = 11$ ) participated in both portions of the quantitative assessment. Students took approximately 10 minutes to complete each survey. For the qualitative assessment, students were asked to respond freely to describe what they learned. As with the quantitative assessment, students were told that their participation in the qualitative instrument was optional. Students took approximately 15 minutes to complete the qualitative instrument, and ten students participated in it.

## **4. RESULTS**

In this section, the authors present the results of the two assessment instruments: a quantitative Likert-scale assessment answered by students before and after the learning module and a qualitative free-response assessment answered by students at the conclusion of the learning module.

### **4.1 Likert assessment results**

Scores on the Likert survey instrument (Table 1) tended to decrease in the post-assessment compared to the pre-assessment (Figure 2). This indicates that students agreed more with the statements after participating in the module than they did before participating in it. The

average change across all 13 questions was -0.77. Because the statements reflect knowledge about different subjects, a decrease in scores on the post-assessment compared to the pre-assessment indicates greater knowledge about the subjects. The average normalized gain (c) across all questions was 0.38 (Figure 3), which can be interpreted as a medium gain in knowledge as a result of participating in the module.

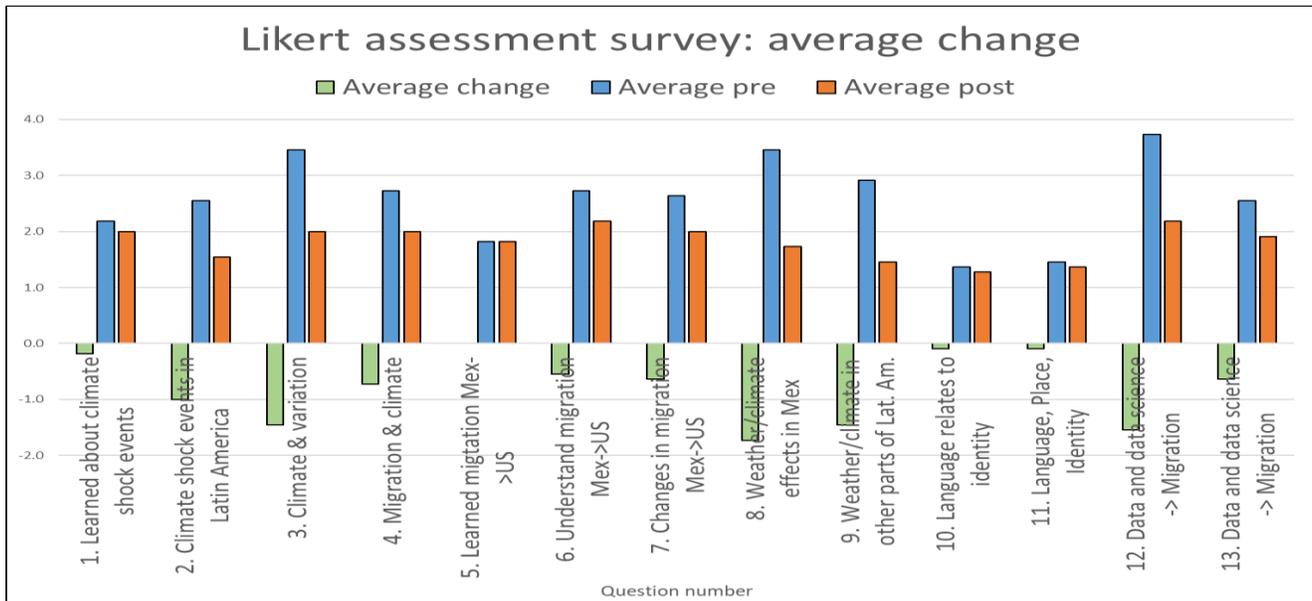


Figure 2. Results from the Likert assessment survey for each of the 13 questions administered before (“pre”) and after (“post”) the learning module (student population n = 11). A negative average change (post minus pre) indicates an increase in agreement with the statement after the module compared with before the module. Negative average change can be interpreted as showing student learning, with more negative average changes showing greater learning.

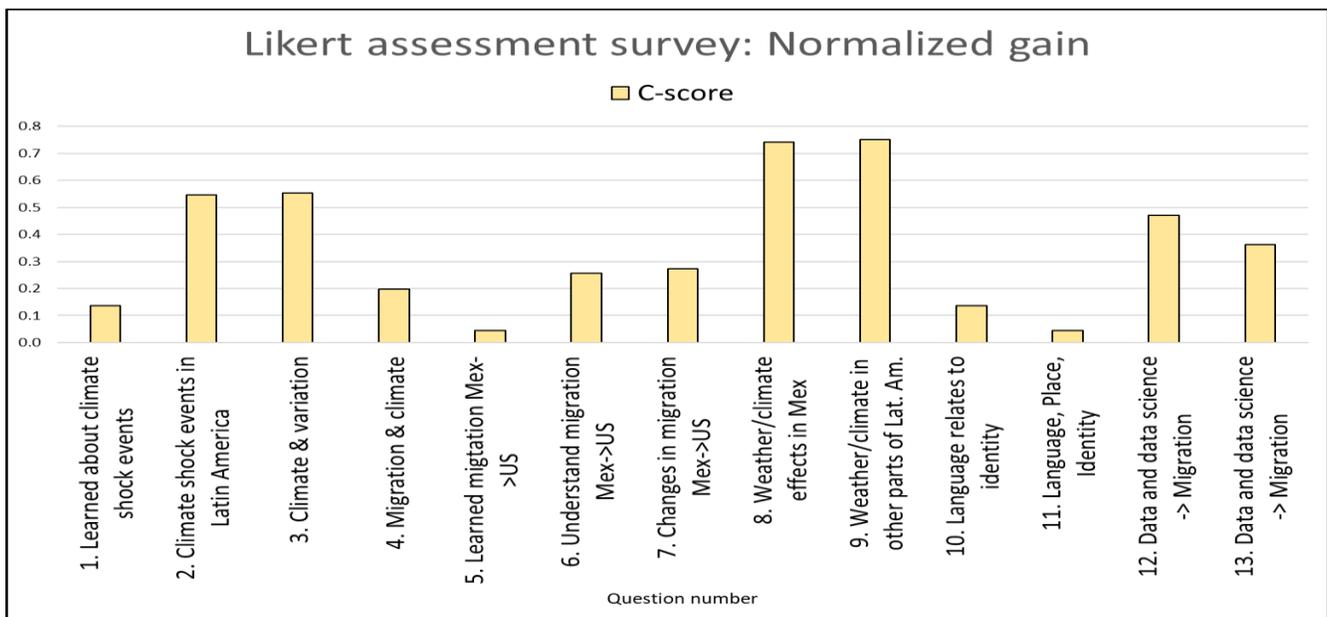


Figure 3. As in Figure 2, but for Normalized gain c for the post survey compared to the pre survey (see section 3.1.3 for details on how to calculate c).

The knowledge gains were not distributed evenly across questions. This indicates that students learned more in some content areas than others. For example, average change was most negative for questions 3, 8, 9, and 12 (-1.5, -1.7, -1.5, and -1.5, respectively), indicating that students learned the most about the differences between climate shocks and climate variation (question 3), the weather and climate impacts on Mexico (question 8) and other areas of Latin America (question 9), and the use of data science to understand migration (question 12). The average normalized gains indicate that students learned the most about how climate and weather affect Mexico (0.74) and Latin America (0.75); those scores convey large student knowledge gains in those content areas. Medium student knowledge gains were found for climate shock events in Latin America (question 2;  $c = 0.54$ ), the difference between climate shock events and climate variability (question 3;  $c = 0.55$ ), the use of data and data science to help understand migration (question 12;  $c = 0.47$ ), how language is related to identity (question 10;  $c = 0.38$ ), and understanding how data and data science connect to migration (question 13;  $c = 0.36$ ).

Student knowledge gains were least pronounced for questions 1, 5, and 11, indicating that students learned the least about climate shock events (question 1), patterns of migration from Mexico to the U.S. (question 5), and how language is related to place (question 11). Average normalized gains for each of those questions were generally small ( $c < 0.3$ ). The questions that showed the most learning (3, 8, 9, and 12) also had the highest Likert scores in the pre-module assessment, indicating that students may have entered the module with the least amount of knowledge on those topics. The questions that showed the least learning (1, 5, and 11) had the lowest Likert scores in the pre-module assessment, indicating that students may have entered the module with the most amount of knowledge on those topics.

Finally, it is worth noting that each student showed negative average change in Likert scores from before and after the module. That result indicates that each student individually showed knowledge gains as a result of participating in the module. Three of the 11 students showed gains more than -1.0, or a whole Likert category.

## 4.2 Free response assessment results

In addition to the quantitative assessment, student learning in this module was assessed qualitatively via a free response at the end of the module. Student answers to the prompt (summarized in Table 3) indicated that they learned about many topics ranging from climate, migration, identity, and research. Those topics were emphasized by the three authors during the module. Several themes seen in the qualitative assessment include: (1) a deeper understanding of the links between climate and migration, including an understanding that climate and climate shock events can be catalysts for the decision to migrate; (2) a deeper understanding of the connections between history, identity, and migration; (3) an understanding of the relationships between economics and impacts from climate shocks; and (4) new knowledge of the Dry Corridor of Central America. The learning module focused exclusively on the Americas, with examples from Mexico, Brazil, Argentina, Puerto Rico, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia and the U.S., and the qualitative assessment reflects student learning in those regions. Finally, one student mentioned that some concepts in the student's major discipline (oceanography) were reinforced in the multidisciplinary module (hurricanes and the El Niño phenomenon).

Student	Comments
1	Aprendí sobre la conexión entre el clima y la migración; sobre las dificultades de una región que experimenta un evento climático terrible; y como el clima afecta a la agricultura y la migración y las personas y su identidad.
2	Aprendí que es un "climatic shock event"; La conexión fuerte entre lugar e identidad; y el corredor seco.
3	Aprendí la conexión entre la ciencia y la migración; Ejemplos más concretos de migración (tipos diferentes de eventos naturales y su impacto); y cuáles son los países más afectados en Latinoamérica.
4	Yo no sabía del corredor seco y de los efectos del clima a la pobreza; aprendí como el clima afecta a la identidad; y estoy en una clase de oceanografía y en ese módulo aprendí cómo se relacionan los temas de migración y huracanes y el niño
5	Lo que yo encontré muy interesante fue el corredor seco; los países afectados son Honduras, Guatemala y El Salvador; nunca supe del TPS de Honduras y Nicaragua.
6	Aprendí cómo proponer una investigación de desastres y migración; los efectos del clima a la migración.
7	Aprendí de la investigación la intersección de la socioeconomía y la ciencia del clima.
8	Aprendí la gran conexión entre la migración y la lengua, y cómo los eventos del clima pueden totalmente cambiar la vida de una persona; los patrones de la migración y las sequías, especialmente en México.
9	Aprendí que los eventos climáticas son una de las razones más comunes para migrar; los eventos de "shock" afecta a la población indígena y de la clase baja de una manera desproporcionada; eventos como las sequías afectan más de un área; Hay un patrón de migración de áreas rurales a las ciudades.
10	Aprendí que las inundaciones son muy peligrosas y pueden desplazar a la gente; huracanes son peligrosos; el corredor seco está en Centroamérica.

Table 3. Qualitative assessment: student free-response answers to the prompt "¿Qué has aprendido en este módulo?" Ten of the 11 students in the module answered the prompt.

## 5. DISCUSSION

The results showed student learning in all of the content areas. Moreover, the results show that the learning occurred more in some areas than others. Largest gains occurred in topics related to differences between climate shock events and climate variation and weather and climate impacts in México and other areas in Latin America. Smallest gains occurred in topics about climate shock events, patterns of migration from México to the U.S., and how language is related to place and place attachment (Higgins, 2017). Students gained a deeper understanding about the relationship between climate and migration, and how climatic shock events can be an added factor that may have an impact on people's decision to migrate. Several students mentioned the dry corridor, the links between climatic shock events, migration, and Temporary Protected Status (TPS), and how mobility has a strong

impact on language and identity. It is important to note that all of these gains occurred in the Spanish language and reflect new vocabulary and context, alongside new content. Students also gained an understanding of the use and application of data science to migration, a skill that is relevant for not only both STEM and humanities majors but also for their profession as military officers. This new knowledge will help students communicate with others who may think differently, those who speak Spanish in Latin America, and become mediators for people that may not otherwise be able to communicate with each other (Wagner, Cardetti and Byram, 2019). Additionally, students were able to further develop academic skills that are highly transferable, such as planning and collaborating with a team and researching authentic and contemporary problems (Stoller, 2002, 2006). Furthermore, they were able to analyze, synthesize, and produce new content knowledge while developing their L2 (Tatzl et al., 2012)

Students at this institution receive information briefings about the “northern triangle” (Council on Foreign Relations, 2019) that emphasize poverty, drug and human trafficking. This module presented a more nuanced and complex perspective on this topic. The fact that the module was taught in Spanish provides students with the opportunity to decentering, leading to comparing the new knowledge acquired with other views on the same topic, questioning old paradigms. By seeing these topics through the lens of a different language and culture, students are able to re-think their own personal values and beliefs.

Quantitative and qualitative results show that students valued the inclusion of this learning module into the course as a means of developing their understanding of the connections between climate and mobility in Latin America. For questions with the least amount of learning, it is possible that students entered the module with prior knowledge about those topics. That possibility is supported by the “pre” survey data (Figure 2), in which student answers on questions about those topics indicated greater agreement (and thereby familiarity) than in other topic areas. In fact, patterns of migration from México to the U. S., and the relationship between language and place (language loss as a consequence of migration, for example), were topics explored before this module was introduced to the class. However, it is also possible that those topics were not taught as well, or emphasized as much, by the authors. Nevertheless, student scores on the “post” survey indicated that students left the module with knowledge about those topics.

## 6. CONCLUSIONS AND FINAL REMARKS

As a result of this module, the authors have reached the following conclusions. These conclusions can also be considered as suggestions for others interested in pursuing similar learning modules in the Spanish classroom.

1. Multidisciplinary collaborative teaching is worth pursuing. In this case, students in an upper-division Spanish elective course were exposed to new vocabulary and content in essentially four disciplines (applied linguistics, climate science, history, and data science) in a way that a single instructor skilled in only one of those disciplines would not likely be able to accomplish. Learners showed gains in all of those disciplines, and they gained a new perspective on the links between migration and climate shock events in Latin America. Moreover, via the free response instrument and oral presentations, students demonstrated a new understanding of the technical terminology in Spanish.

2. This multi-week learning module can fit in the general curriculum of many programs of study. Here, it is situated in an upper-level elective course in Spanish taken by students typically near the end of their undergraduate studies. The course is viewed by students as a fundamental part of the minor curriculum in Spanish and thus utilizes linguistic skills from earlier foundation courses as well as literary and cultural content from peer courses. The course is typically offered once a year and has an enrollment of between 10 and 20 students. Depending how the module is situated, the authors suggest it can fit into any upper-level Spanish course.
3. Even though it is worth pursuing, multidisciplinary collaborative teaching is challenging. The authors were fortunate to have partial funding from ONR to support their pedagogical developments, which they worked on during the summer months. Additionally, the authors had the support of their direct supervisors to try this new pedagogical redesign. Nevertheless, the structure of the institution resulted in only one of the three authors getting "credit" for the pedagogical innovation, meaning the other two authors worked to deliver the content in a manner above-and-beyond their other duties. Institutional support is thus crucial to foster cross-disciplinary collaborative, faculty development opportunities that advance their knowledge and lead to innovate, rich experiences for students and colleagues.
4. The traditional view of teaching each discipline (language learning, climate science, and history) in isolation is pervasive in academia, and hard to change. One of the secondary goals of the authors in pursuing this multidisciplinary collaboration was to demonstrate to our students that such work is possible, and thereby begin to change the institutional culture at the "grass roots" level.
5. Although PBL and CBI are critical for student learning, multidisciplinary PBL and CBI are less developed in Spanish classroom contexts. We believe this curricular innovation is an excellent example, supported by quantitative and qualitative assessments, to show the value of multidisciplinary PBL and CBI in the Spanish classroom. By being multidisciplinary, the module allowed students to communicate collaboratively with both a diverse set of instructors and a diverse set of peers. They were able to thus understand a complex problem (in this case, the links between climate and migration) and do so in the target language. Students worked collaboratively in teams and applied problem solving and decision-making skills to prepare for each task inside and outside of class. In an oral presentation, students developed their L2 skills by presenting new information and a novel research project to an audience delving into two of the most pressing problems of our times: migration and climate.

In this article, the authors have related a theoretical and practical curricular development in the Spanish language with other disciplines. Such a module represents a multidisciplinary paradigm that is gradually moving toward the development of an interdisciplinary and collaborative pedagogical approach to study a second language. In today's world, educators need to teach students how to collaborate to solve real problems. This module presents a model on how this objective can be accomplished in the L2 classroom by engaging and fostering communication with those who speak a different language, hold a different opinion or come from a different background.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alan, B. and Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4), pp. 10-21.
- Barrett, B. S. and Woods, J. E. (2012). Using the amazing atmosphere to foster student learning and interest in meteorology. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 93, pp. 315-323.
- Barrett, B. S., Moran, A. L. and Woods, J. E. (2014). Meteorology meets engineering: An interdisciplinary module for middle- and early secondary-school students. *International Journal of STEM Education*, 1(6), pp. 1-7.
- Beckett, G. H. and Slater, T. (2018). Project-based learning and technology. In: J. I. Liontas, ed. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. and Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 369-398.
- Brown, A. V. and Thompson, G. L. (2018). *The changing landscape of Spanish language curricula: Designing higher education programs for diverse students*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), pp. 225-243.
- Council of Europe (2018a). Companion volume and curriculum: Fostering enrichment and positive impact to the common European framework of references for languages. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680788b17>.
- Council of Europe (2018b). References framework of competences for democratic culture. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/>.
- Council on Foreign Relations (2019). <https://www.cfr.org/background/central-americas-turbulent-northern-triangle>.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), pp. 543-562.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56(2), pp. 111-119.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), pp. 19-47.
- Durand, J., Massey, D.S. and Pren, K.A. (2016). Double disadvantage: Unauthorized Mexicans in the U.S labor market. *The Annals of the American Academy of Political Science and Social Science*, 666(1), pp. 78-90.
- Feng, S., Krueger, A. and Oppenheimer, M. (2010). Linkages among climate change, crop yields and Mexico-US cross-border migration. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), pp. 14257-14262.
- Fry, R. and Lopez, M. H. (2012). *Hispanic student enrollments reach new highs in 2011*. Washington, DC: Pew Hispanic Center. [http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2012/08/Hispanic-Student-Enrollments-Reach-New-Highs-in-2011\\_FINAL.pdf](http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2012/08/Hispanic-Student-Enrollments-Reach-New-Highs-in-2011_FINAL.pdf).
- Garrett, N. (1991). Theoretical and pedagogical problems of separating "grammar" from "communication". In: B. F. Freed, ed. *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Head.
- Glisan, E. W. and Donato, R. (2012). Guest editors' message. *Foreign Language Annals*, 45(S1), S3.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In: M. A. Snow and D. M. Brinton, eds. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman, pp. 5-21.

- Habók, A. and Nagy, J. (2016). In-service teachers' Perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(1), p. 83.
- Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), pp. 64-74.
- Higgins, C. (2017). Space, place, and language. In: S. Canagarajah, ed. *The Routledge handbook of migration and language*. New York: Routledge, pp. 102-116.
- Kahl, J. D. W. (2008). Reflections on a large-lecture, introductory meteorology course: Goals, assessment, and opportunities for improvement. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 89, pp. 1029-1034
- Krajcik, J. S. and Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In: K. Sawyres, ed., *The Cambridge handbook of learning the sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 317-334.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 51(1), pp. 55-72.
- Lathrop, A. S. and Ebbett, B. E. (2006). An inexpensive, concentrated field experience across the Cordillera. *Journal of Geoscience Education*, 54, pp. 165-171.
- Lightbown, P.M. and Spada, N., 1994. An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), pp. 563-579.
- Marx, J. D. and Cummings, K. (2007). Normalized change. *American Journal of Physics*, 75(1), pp. 87-91.
- Met, M. (1998). *Curriculum decision-making in content-based language teaching*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), pp. 77-88.
- McTighe, J. and Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervisors and Curriculum Development (ASCD).
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession*, 1, pp. 234-245.
- National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Nawrotzki, R. and DeWaard J. (2016). Climate shocks and the timing of migration from Mexico. *Population and Environment*, 38(1), pp. 72-100.
- Nekrasova-Beker, T. and Becker, A. (2017). Integrating project-based learning into English for specific-purposes classrooms. In M. K. Long, ed. *Language for specific purposes: Trends in curriculum development*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 101-126.
- Peart, S. M., Crawford, S. and Barrett, B. S. (2019). What do migration and meteorology have to do with Latin American studies? Bridges across disciplines at the United States Naval Academy. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 3, pp. 1-14.
- Roberts, S. (2008). In a generation, minorities may be U. S. majority. *The New York Times*, August 13. <https://www.nytimes.com/2008/08/14/washington/14census.html>.
- Rumbaut, R. G. and Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Oakland, CA: University of California Press.
- Snow, C. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, ed. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle, pp. 303-318.
- Snow, C. E. (1993). Learning from input in L1 and L2. In: J. Alatis, ed. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 23-35.

- Snow, C. (2017). The true failure of foreign language instruction. *The Conversation*, <http://theconversation.com/the-true-failure-of-foreign-language-instruction-80352>.
- Stoller, F. L. (2002). Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning? *TESOL: Plenary Address*, Salt Lake City, UT. <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/stoller2002/stoller.pdf>.
- Stoller, F. L. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: G. H. Beckett, and P. C. Miller, eds. *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 19-40.
- Stoller, F. L. and Myers, C. C. (2020). Project-based learning: A five-stage framework to guide language teachers. In: A. Gras-Velázquez, ed. *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education*. New York: Routledge, pp. 25-47.
- Suarez-Orozco, M. (Ed.). (2019). *Humanitarianism and mass migration: Confronting the world crisis*. Oakland, CA: University of California Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. M. Gass and C. G. Madden, eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-245.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), pp. 68-83.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: G. Cook and B. Seidlhofer, eds. *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 125-145.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), pp. 371-391.
- Tarone, E. and Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), pp. 166-178.
- Tatzl, D., Hassler, W., Messnarz, B. and Flühr, H. (2012). The development of a project-based collaborative technical writing model founded on learner feedback in a tertiary aeronautical engineering program. *Journal of Technical Writing and Communication*, 42(3), pp. 279-304.
- U.S. Naval Academy. (2019). *2023 USNA class portrait*. [https://www.usna.edu/Admissions/\\_files/documents/ClassPortrait.pdf](https://www.usna.edu/Admissions/_files/documents/ClassPortrait.pdf).
- Wagner, M., Cardetti, F. and Byram, M. (2019). *Teaching intercultural citizenship across the curriculum: The role of language education*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Wesche, M. B. (1993). Discipline-Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes. In: M. Krueger and F. Ryan, eds. *Language and content: Discipline-and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington, MA: DC Health.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervisors and Curriculum Development (ASCD).
- Young, J. (2015). *Mexican exodus: Emigrants, exiles, and refugees of the Cristero War*. Oxford: Oxford University Press.

**El español es un caos: apuntes sobre las implicaciones de los sistemas complejos para el aprendizaje de L2 más allá de las redes lingüísticas**

***Spanish is a chaos: Notes on the implications of complex systems for L2 learning beyond language networks***

**Jorge Jiménez-Ramírez**

Universidad Europea de Madrid

jorge.jimenez@universidadeuropea.es

**RESUMEN**

Este texto defiende que la teoría de los sistemas complejos aplicada al lenguaje puede ayudar a superar algunas limitaciones de L2 y abrir nuevos caminos metodológicos más allá de la representación de redes lingüísticas utilizada en la enseñanza del léxico. Para ello, se presenta brevemente la teoría de lo complejo como una parte del paradigma de los sistemas caóticos; se explica la relación de los sistemas complejos con diversas disciplinas, en general, y con la lingüística y la L2, en particular. Además, se contextualiza su principal aplicación, las redes lingüísticas o semánticas, y se explica por qué el lenguaje es un sistema complejo. A partir de los rasgos presentados, la parte final del artículo destaca algunas implicaciones que ofrece esta teoría para el desarrollo de nuevas metodologías o enfoques para la enseñanza de español L2.

Palabras clave: caos, sistemas complejos, lingüística aplicada, sociolingüística cognitiva, redes lingüísticas.

**ABSTRACT**

*This text argues that the theory of complex systems applied to language can help overcome some limitations of L2 and open new methodological paths beyond the representation of linguistic networks used in the teaching of vocabulary. First, complexity theory is briefly presented as a part of the chaotic systems paradigm. Next, we discuss the relationship of complex systems with various disciplines, in general, and with linguistics and L2, in particular. We will also contextualize the notion of linguistic or semantic networks and the main application of complexity theory and explain why language is a complex system. The final part of the article will focus on some implications that complexity theory could contribute for the development of new methodologies or approaches are highlighted.*

*Keywords: chaos, complex systems, applied linguistics, cognitive sociolinguistics, language networks.*

doi: 10.26378/rnlael1428379

Fecha de recepción: 10/01/2019

Fecha de aprobación: 14/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

En la lingüística aplicada, en general, y en el campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2), en particular, la visión prospectiva depende de cómo se conciba el lenguaje, las lenguas y la comunicación. Por la misma razón que el estructuralismo y el conductismo de principios del siglo XX inspiraron, entre otros, los métodos audio-lingual y funcional, o las teorías lingüísticas de Austin y Searle impulsaron el avance del enfoque comunicativo (Sánchez, 2009), la visión de la lengua como un sistema complejo también puede influir en las perspectivas metodológicas a medio plazo.

El propósito de estas líneas es familiarizar al lector con las bases de esta teoría y apuntar algunas áreas dentro de L2 en las que esta influencia puede ser decisiva. La intención final es que los docentes prosigan la exploración y se animen a contribuir y ampliar las posibles aplicaciones metodológicas que tienen los sistemas complejos para L2.

## 2. DEL CAOS A LOS SISTEMAS COMPLEJOS

Cuando hablamos de los sistemas complejos nos referimos a una parte de una vasta área transdisciplinaria (Castellani y Hafferty, 2009), en concreto, el estudio de los sistemas caóticos o caología. Esta disciplina nace alrededor de los años 70 y abarca diversas teorías conectadas en torno a las propuestas matemáticas que desarrollan, entre otros, Benoît B. Mandelbrot (1924-2010) —autor de la llamada geometría fractal—, James A. Yorke (1941) —que determinó la teoría del caos— o Alfred W. Hübler (1957-2018) —experto en teoría de los sistemas no lineales.

Dado que hablamos de un área de la física, el origen profundo de la teoría de los sistemas complejos hay que buscarlo en los estudios sobre la mecánica universal de Isaac Newton (1642-1726) o Pierre-Simon Laplace (1749-1827), entre otros. A partir de los trabajos de estos autores, se asienta en Occidente la idea de que es posible conocer las reglas que rigen al mundo. De este tronco común, nacerían dos visiones de la física: una, la corriente de pensamiento que desde Descartes (1596-1650) identifica *regla* o *ley* física con *estabilidad*; otra, que aceptaba lo que, a partir de autores como Henri Poincaré (1854-1912) o Werner Heisenberg (1901-1976), se conocería como “el principio de incertidumbre” (1927): no son posibles las predicciones seguras si no se controlan todas las posibles variables, porque cualquier pequeña alteración supone enormes cambios posteriores.

La última fase a tener en cuenta para este trabajo surge a partir de los años 80 en EE. UU., donde una parte de la caología —el estudio de los sistemas complejos— sienta sus bases como nueva disciplina pertinente para muchas áreas. A este respecto, fue trascendental la creación de instituciones centradas en la investigación y la divulgación de los mencionados sistemas complejos, como el Santa Fe Institute (1984) o el New England Complex System Institute (1996), porque llevaron a cabo importantes trabajos que afectaban de lleno a la lingüística, como veremos más adelante.

### 2.1 Características de los sistemas complejos

Antes de explicar la relación de los sistemas complejos con la lingüística, debemos explicar en qué consisten tales sistemas. En la física y otras disciplinas afines, *caos* no significa

“desordenado en extremo” (como señala la definición del Diccionario de la Real Academia Española o RAE), sino que lo observado sigue un orden cuyas reglas se desconocen. En lo que respecta a este trabajo, conviene tener en cuenta que *caótico* no significa lo mismo que *casual* o *azaroso* (que se refiere a lo puramente aleatorio) y, por lo tanto, definimos un sistema como *caótico* cuando las reglas de funcionamiento no se puedan apreciar por los medios de los que disponga el observador.

Esta característica, que un sistema se organice bajo unas reglas que se desconocen, es parte del carácter “contraintuitivo” (Mitchell, 2009) que identifica a la caología y los sistemas dinámicos complejos frente a gran parte de la comunidad intelectual. Sin embargo, siguiendo a la tradición newtoniana, que las reglas no se puedan percibir no significa que debamos renunciar a investigarlo. Como indica Zamorano:

En estas teorías, hablar de “caos” significa no hablar de desorden total, sino de un desorden o aleatoriedad cuyas leyes se desconocen, pero que pueden llegar a investigarse. De esta forma, conoceríamos las leyes que gobiernan esa irregularidad, pero no hacia dónde tendería el movimiento de los cuerpos investigados (Zamorano, 2012: 682).

Atendiendo a la naturaleza de las reglas, se distinguen dos tipos de sistemas caóticos o complejos: los deterministas y estables, que cambian de forma previsible bajo reglas de fácil sistematización; y los “sistemas dinámicos” (o “adaptativos”), que tienen una evolución impredecible y constante. Estos sistemas dinámicos se componen de piezas que se conocen como *agentes* y se organizan entre sí siguiendo unas *reglas emergentes* de muy difícil sistematización.

## 2.2 Ejemplos de sistemas complejos

Para entender mejor en qué consisten los sistemas complejos, recurramos a un ejemplo clásico en el que el todo es la suma de las partes: imaginemos un acto cotidiano y sencillo como conducir. Manejar nuestro auto nos puede parecer la suma de decisiones autónomas y libres, sin embargo, coincidimos con miles de conductores que han tomado la misma o muy similar suma de decisiones autónomas y libres hasta producir enormes atascos. Todos los autos, o *elementos agentes*, que conforman el tráfico deben respetar ciertas reglas que son idénticas e implícitas, hasta formar un todo, el atasco o el tráfico, que, paradójicamente, sigue unas reglas propias e independientes de la voluntad de quienes lo conforman. Por esta razón, las leyes desconocidas que organizan el tráfico se estudian desde hace años desde la perspectiva de lo caótico, como un sistema dinámico cuyas reglas debemos investigar y conocer para poder prever sus efectos.

Los cardúmenes (véase Figura 2) o las bandadas de estorninos tienen la misma estructura, típica de los sistemas complejos dinámicos: miles de idénticos componentes tomando decisiones individuales según reglas desconocidas (Figura 1) que, sin embargo, conforman un ente homogéneo, que se comporta como un sujeto independiente de las piezas que lo forman. De la misma forma que sucede con un pastel: su sabor es la suma de todos los ingredientes, no sabe como ninguno en concreto: es la interacción de todos lo que le da su sabor peculiar, esa propiedad que lo caracteriza y lo hace único (Christakis y Fowler, 2010: 39).

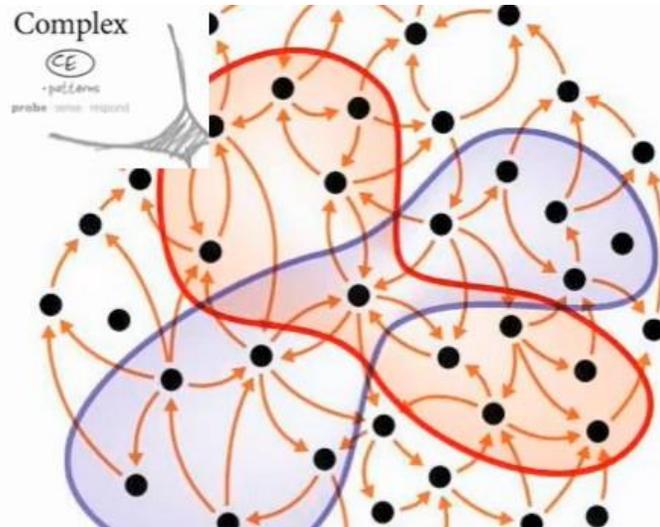


Figura 1. Grafo de relaciones en una red compleja.



Figura 2. Cardumen o banco de peces.

La meteorología es el otro gran campo de aplicación de la teoría de los sistemas complejos en la actualidad. Los componentes que la afectan (gases y elementos químicos que ocupan la atmósfera) se organizan y mueven bajo reglas que podemos anticipar con cierta seguridad, hasta con tres días de antelación. Sin embargo, hace unos años dichas reglas se definían como "caóticas", en el sentido de que no se podían predecir porque se desconocían y, además, como es típico de los sistemas complejos, les afecta el principio de incertidumbre: una alteración mínima de sus condiciones iniciales conlleva enormes cambios.

Sin embargo, otras metáforas frecuentes cuando se describe lo complejo pueden llevarnos a confusión. Así sucede con el reloj: decenas o cientos de piezas, de formas diversas, que interrelacionan entre sí con funciones diferentes, para formar un objeto cuyo propósito último no tiene que ver nada con la forma y la función de los elementos que lo conforman. Como dice Moreno Fernández (2012: 26), esta visión peca de ser mecanicista y, por ello, opuesta a la visión de los fenómenos emergentes y complejos, formados por organismos que se organizan y cooperan de forma dinámica.

### 2.3 Aplicaciones de los sistemas complejos en las humanidades

En la actualidad, diversas visiones de lo complejo se aplican en las ciencias puras, las naturales —desde la biología o la ingeniería a la medicina— y también en las sociales —especialmente en la economía—, desde las cuales han saltado a los medios de comunicación teorías propias de los sistemas complejos, como “la constante del caos” (del matemático estadounidense Mitchell Feigenbaum, 1944-2019), el muy conocido “efecto mariposa” (Edward Lorenz, 1917-2008) o términos como autoorganización, autopoiesis o escalabilidad.

Respecto a las ciencias sociales y las humanidades (si es que cabe la diferencia), cada vez más disciplinas están aplicando los principios de lo complejo, a medida que cae la falaz frontera entre ciencias y letras en favor de una “tercera cultura” (Brockman, 1995). Sirvan como ejemplo los trabajos que se publican en áreas tan diversas como la psicología (Maya, 2003), la antropología (Maldonado, 2012) o la arqueología —donde, por ejemplo, se articula la llamada “arqueología de los sentidos” (Hamilakis, 2014) y la “arqueología cognitiva” (Arrizabalaga, 2005).

Con todo, es la sociología la que más y mejor está aplicando la caología a su campo. Más en concreto, una parte de los sistemas complejos: el estudio de las redes destinado a la organización y funcionamiento de las sociedades humanas (véase como ejemplo Maya, 2002). Al igual que sucede en la lingüística, como veremos más abajo, esta preferencia se debe a dos factores esenciales: por un lado, la generalización de las mal llamadas “redes” sociales ha hecho evidente para cualquiera que las comunidades humanas tienen estructura de red (Cannarella y Spechler, 2014; Christakis y Fowler, 2010); por otro lado, la tecnología ha facilitado recabar datos para entender el funcionamiento de estas estructuras sociales, lo que hace más sencillo procesar y trabajar con ellas.

En cualquier caso, la popularidad y utilidad de las teorías de los sistemas complejos están tan extendidas en muchas disciplinas que algunos autores instan a incluirlas como parte del currículo de la educación formal general (Mason, 2008) para sean parte del inventario de conocimientos que un ciudadano medio debe manejar para comprender el mundosticas.

### 2.4 Relación entre los sistemas complejos y la lingüística

Dentro de la lingüística, los primeros trabajos que aplicaron los estudios de los sistemas complejos al lenguaje se sitúan alrededor de los años 70 en Europa, a partir de las investigaciones que desarrollan autores como Petitot (1982) o Wildgen (1985). Estos escritos iniciales tenían como objetivo común desentrañar las reglas internas del cambio lingüístico a partir del formalismo matemático catastrofista (en este sentido, compartimos lo que recoge Zamorano, 2012 basándose en un trabajo anterior de Bernárdez, 1994).

Esta línea de investigación tuvo cierto éxito en el mundo hispano, llegando a cristalizar en diversos focos, como Madrid —la *lingüística catastrofista* encarnada por Enrique Bernárdez (1994, 1995)—, Valencia —la *lingüística liminar* de Ángel López García (1996)— o México —las investigaciones de Martín Butragueño (1994)—. Sin embargo, a pesar del rigor y potencial de esos trabajos, y del establecimiento de grupos alrededor de notables especialistas, la popularidad de estos enfoques entre la comunidad investigadora fue modesta. Es probable que, como señala Bernárdez (1994: 182), la poca familiaridad con

los principios matemáticos imposibilitara su comprensión para la mayoría de los lingüistas hasta impedir una mayor difusión —y eso a pesar de los evidentes vínculos entre la mencionada lingüística catastrofista y, por ejemplo, el conexionismo psicológico, tan utilizado después en múltiples enfoques metodológicos.

En Estados Unidos, por otra parte, podemos distinguir dos épocas en lo que respecta a la aplicación de la caología en la lingüística, de acuerdo con Hensley (2010). La primera etapa abarca los años 90, cuando se establecen los principios teóricos y se inicia la investigación de sus relaciones con diversas áreas lingüísticas, como la fonología (Mohan, 1992), o con otras disciplinas como la psicología (véanse Gelder y Port, 1995; Thelen y Smith, 1994). No en vano es en esta época cuando Diane Larsen-Freeman (1997) explora por primera vez las implicaciones que puedan tener los sistemas complejos para la enseñanza de L2.

En una fase posterior aún en el contexto estadounidense, la discusión intelectual se intensifica. De Bot, Lowie y Vespoor (2007) y, sobre todo, Larsen-Freeman y Cameron (2008) dejan el terreno intelectual abonado para la publicación del manifiesto del Five Graces Group (2009: 1) con un título inequívoco: *Language is a Complex Adaptive System*. Esta obra decisiva marca un antes y un después en los estudios de los sistemas complejos en lo que respecta a la lingüística en general y, más en concreto, en lo que respecta a la adquisición del lenguaje. Entre otras cuestiones, los autores del manifiesto defendieron un sistema de adquisición a partir del uso de la lengua que implicaría la intervención de elementos lingüísticos hiperconectados ordenados siguiendo reglas emergentes (o también llamados *atractores* en el estudio de redes), es decir, definen la adquisición como un sistema dinámico complejo (Plaza-Pust, 2008).

A partir del mencionado manifiesto, se establecen dos perspectivas teóricas con respecto a la visión de la lengua como un sistema complejo. Por un lado, una visión más estricta o “dura”, que estudia y aplica los posibles modelos matemáticos implícitos. Aquí se situarían los autores que investigan el cambio y la variación lingüística (véanse los trabajos de Feldman, 2008; Salas Llanas, 2015; Regier, 2005 o incluso, en otro nivel, el trabajo de González de la Vera, 2018) puesto que los sistemas caóticos estudian el porqué del cambio constante y no la descripción de un sistema. Hay incluso una visión más radical, dentro de la dura, que concibe la lengua exclusivamente como un sistema complejo, como un nuevo paradigma llamado a cambiarlo todo y arrasar las visiones más tradicionales del lenguaje y la lingüística. Por el otro lado, la versión más flexible o “blanda” se limita a usar lo complejo como una metáfora, una simple representación gráfica capaz de reproducir las intersecciones de todos los elementos: la red. En el campo de la lingüística, esta imagen metafórica es usada casi en exclusiva por la semántica, con el fin de poder visualizar la estructura de los significados (Crisan, 2011). No obstante, también existen aplicaciones en otros campos dentro de L2, como los estudios sobre el discurso (Rodríguez y González, 2014), la motivación en aprendientes (Rodríguez Lifante, 2015) o la interacción dentro de una clase —que no sigue una progresión lineal, sino que tiene una estructura dinámica (Seedhouse y Walsh, 2010).

Entre las líneas expuestas, creemos que la propuesta de Larsen-Freeman es la más importante a efectos de este trabajo, porque establece un puente entre las corrientes sociológicas o pragmáticas centradas en el uso y las aproximaciones cognitivas de la adquisición y el aprendizaje. También la mayoría de los últimos trabajos relacionados con los sistemas complejos y la lingüística encajan en esta línea, véanse como ejemplo Bastardas-Boadas (1996, 1998, 2009) o Zamorano (2012), así como la publicación de *Sociolingüística Cognitiva* (2012) de Moreno Fernández.

### 3. SISTEMAS COMPLEJOS Y L2: MÁS QUE REDES

En la actualidad, la sociolingüística cognitiva constituye uno de los marcos psicológicos principales para la adquisición de lenguas y el aprendizaje en L2. Una parte fundamental de sus principios teóricos guardan relación directa con los sistemas complejos, en concreto, con la topología de las estructuras neuronales y los módulos que organizan el funcionamiento cerebral. Las metodologías de aprendizaje conexionistas, que aplican las redes neuronales en la didáctica (Campanario, 2004), son el resultado de esta visión del cerebro y el aprendizaje (2). Esta visión de la sociolingüística cognitiva asume la complejidad inherente de la comunicación humana —y, por lo tanto, es totalmente coherente con la teoría de los sistemas dinámicos— ya que se centra en el uso y el papel social de las lenguas (3).

Esta actitud transversal es la más productiva para L2/E porque une los principios del enfoque comunicativo, los principios del cognitivismo y las teorías de los sistemas complejos. A este respecto, cada vez más especialistas exploran esta área transversal como, por ejemplo, Jean Petitot (2008), en Francia, que une teoría cognitiva, teoría del caos y psicología conexionista con el propósito de ampliar el conocimiento de la morfología.

#### 3.1 Lenguaje y redes

El lenguaje parece que se estructura como una red en nuestra mente o, al menos, se conforma así desde los primeros estadios de la adquisición de la lengua. Solé, Corominas y Fortuny (2013: 64) explican que los seres humanos avanzamos en la adquisición del lenguaje desde señalar para saber nombres de objetos o situaciones en una etapa deíctica (*coche, abuela, pájaro...*) a unir esas palabras en bloque de dos (*coche mío, abuela no, pájaro comida...*). Alrededor de los veinticuatro meses de edad somos capaces de pasar de dicha fase de producción de dos palabras a otra en la que producimos oraciones. Sin embargo, no existe una "fase de tres palabras" o una organización gradual, sino que directamente empezamos a producir oraciones completas.

La explicación para esta "explosión" productiva parece residir en esa estructura de red descentralizada. La adquisición de ciertos nodos hiperconectados que tienen una posición central en la red (sufijos, lexemas, elementos paralingüísticos, fonéticos o contextuales) conlleva la producción compleja. Esto permite al cerebro acceder a mucha más información y organizarla más rápidamente. La centralidad en cualquier red viene dada por la cantidad de conexiones: a más conexiones tenga un nodo, más central será su ubicación y cuantas más conexiones tengan los nodos entre sí, más tupida será la red.

Si sabemos que las sociedades humanas forman redes de distinta estructura, hay que preguntarse si la lengua que les sirve para comunicarse entre sí no reproducirá esa misma estructura. Además, si los seres humanos damos forma a nuestra red lingüística ¿también somos influidos por esta a extremos que no percibimos? (Christakis y Fowler, 2010: 43). Como ejemplo, en el 2001 un estudio sueco para conocer los mecanismos de transmisión sexual concluyó que, para prevenir las enfermedades de transmisión sexual, era mucho más sencillo y eficaz actuar sobre los nodos centrales en lugar de sobre todos los miembros de la comunidad (Christakis y Fowler, 2010: 117). De la misma forma, ¿no será más útil y rentable centrarse en conocer el recorrido de las ideas lingüísticas dentro de la red para saber cuándo, con quién y de qué forma trabajar ciertos contenidos o competencias en vez

de lanzarlas en general esperando que alguien las recoja? Si la clase es un jardín con diversas plantas, ¿por qué regar todas las plantas por igual y no solo a las que lo necesitan y cuando lo requieren?

Si observamos la Figura 3, tomada de Christakis y Fowler (2010: 28) para representar la estructura de amistades y relaciones personales entre un grupo de alumnos universitarios estadounidenses, podemos ver cómo el nodo señalado como A ocupa un lugar central, frente a los de B o C. De la misma forma, cuando hablamos del lenguaje y la adquisición, cabría preguntarse si existen “agentes” lingüísticos (como los mencionados sufijos, lexemas...) que actúen como estos nodos centrales, favoreciendo la interconexión con otros. ¿Existen nodos hiperconectados que disparan la adquisición?, ¿cuáles son?, ¿convendría centrarse en ellos para los procesos de aprendizaje?

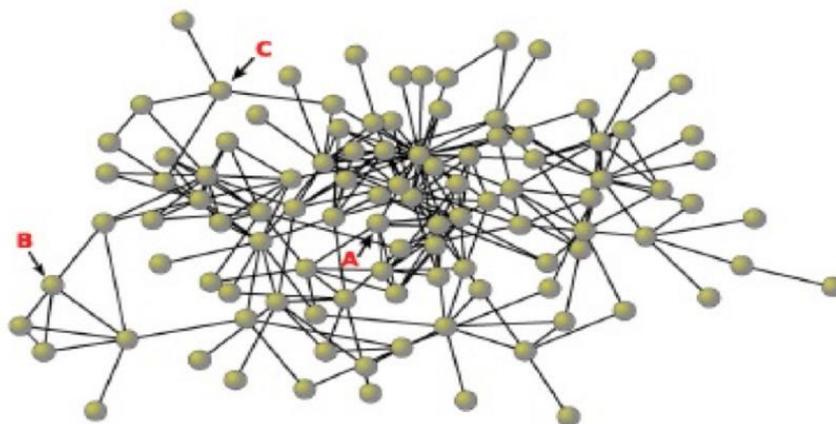


Figura 1. Red de relaciones personales en una universidad (Christakis y Fowler, 2010).

Como decía el antropólogo Clifford Geertz (1926-2006), la cultura es una “red de significados” que tejen los miembros de una comunidad humana y tiene la función esencial de hacer comprensible el mundo mediante significados compartidos. Por su parte, la lengua es un sistema dinámico complejo que almacena esos significados implícitos, junto con conocimientos, habilidades y estrategias (Verspoor, Lowie y van Dijk, 2008) de una comunidad con el objeto de comunicarse. La comunicación es posible porque los interactuantes comparten esos significados, implícitos y explícitos; por lo tanto, para conocer la lengua es imprescindible también conocer la cultura. Por esa razón, con frecuencia solemos calificar la cultura de una sociedad humana como *compleja*, del latín *complecti*: “enlazado, trama” (Diccionario de la RAE). Por esa razón, por pura metonimia, es frecuente que cualquier estructura en red se tenga por un sistema caótico.

El mecanismo que conecta la red de significados con la lengua y la comunicación es la inferencia. Podemos decir que el fenómeno de la inferencia es el núcleo del proceso comunicativo porque nos permite reconstruir el significado a partir de los símbolos conocidos presentes en el contexto. En cualquier interacción no solo se descodifica la información (lo que es una visión mecanicista e industrial), sino que se infieren las intenciones, los objetivos y el significado (Hofstadter y Sander, 2018). Ambas funciones, la producción y la inferencia, son imprescindibles para la comunicación, como señalaba el manifiesto del Five Graces Group:

La lengua cumple una función fundamentalmente social. Los procesos de interacción humana, junto a los procesos cognitivos de dominio general, configuran la estructura y el conocimiento de la lengua (Moreno Fernández, 2011: 2).

### 3.2 Aplicaciones de las redes lingüísticas

Como hemos visto, las llamadas *redes lingüísticas* son el nexo más evidente entre la lingüística y las teorías de los sistemas complejos. Pensemos, por ejemplo, en los conocidos *árboles* utilizados para el análisis sintáctico (ya sea generativo o funcional), que no son más que el reflejo gráfico de un tipo de sistema complejo, una imagen metáforica que representa gráficamente la conexión que existe entre puntos, sin necesidad de regresar al anterior, es decir, son redes (también llamadas *grafos* en matemáticas).

Sin embargo, como hemos mencionado arriba, la semántica —y no la sintaxis— es la disciplina lingüística que más y mejor usa los esquemas en red para representar las conexiones entre significados y palabras. Los diccionarios combinatorios son la aplicación más clara de esta teoría (si bien es importante destacar que el español está muy retrasado respecto al inglés en mostrar la estructura en red de los significados). Frente a la aridez visual del diccionario *Redes* (Bosque, 2004) o el *DICE* (Alonso Ramos, 2004), los tesauros visuales anglosajones muestran a las claras las interrelaciones semánticas en múltiples ejemplos, como el diccionario *Wordflex*, *Visuwords* o *Visual Thesaurus English Dictionary*, entre otros (Figuras 4 y 5).

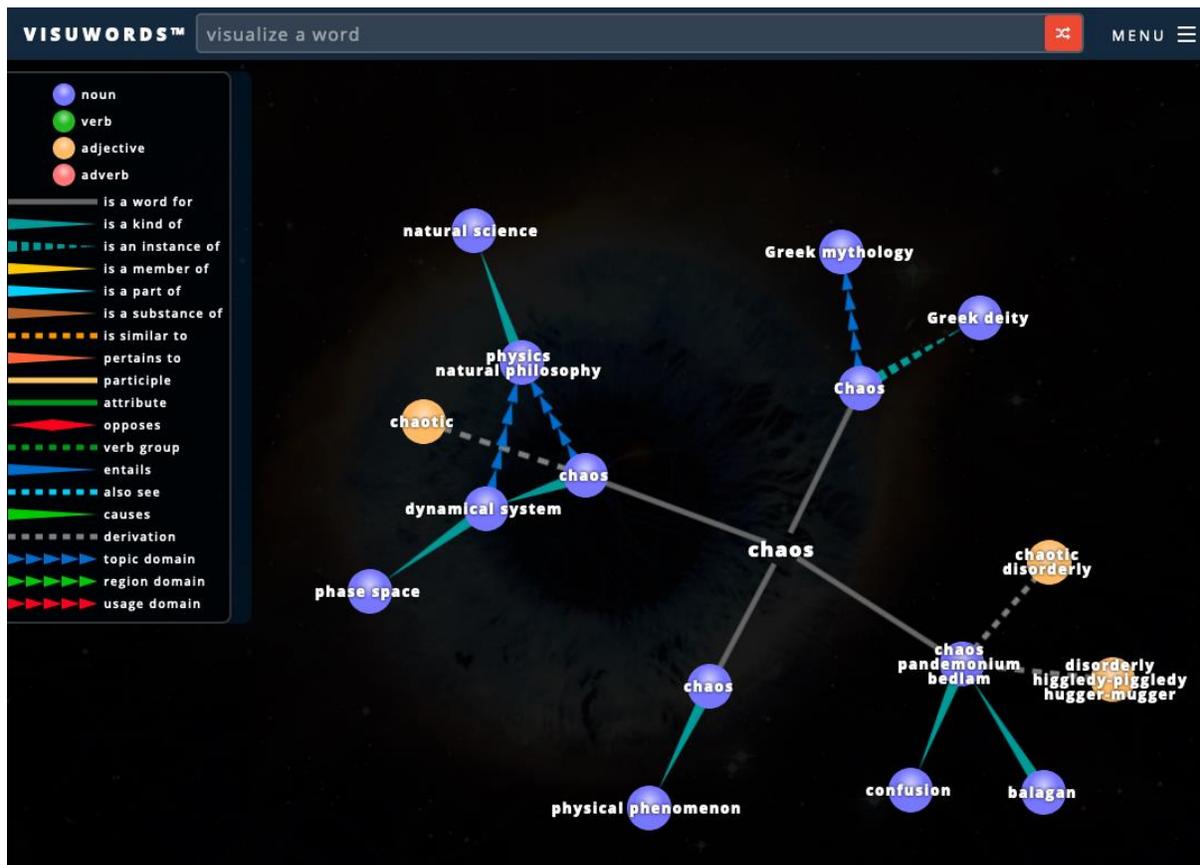


Figura 4. Red de la palabra "chaos" en el diccionario en inglés *Visuword*.

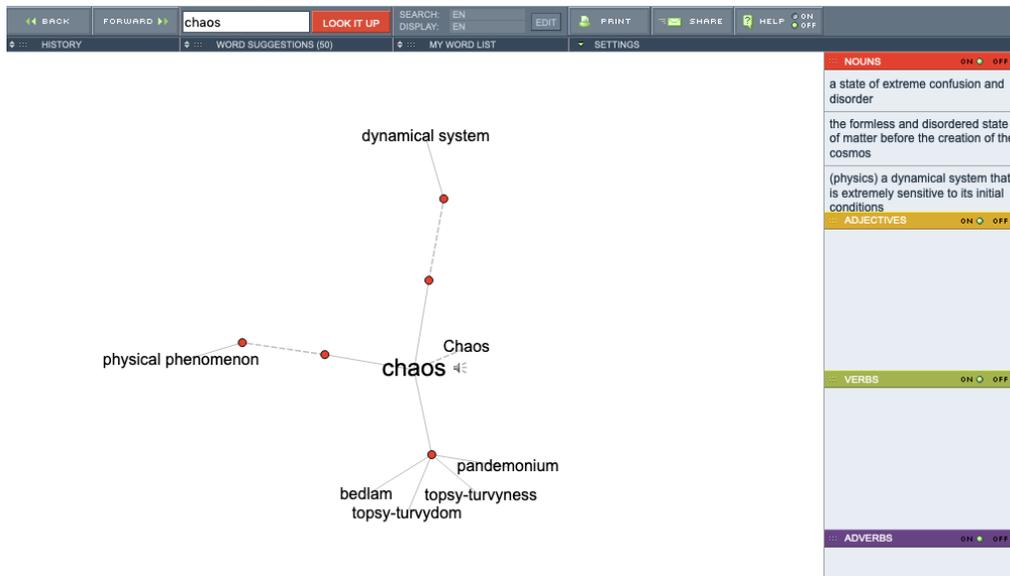


Figura 5. Red de la palabra "chaos" en el *Visual Thesaurus English Dictionary*.

La representación gráfica de redes lingüísticas, como las que vemos en los mencionados tesauros digitales, ayuda definitivamente a entender que la lengua y el lenguaje también son grafos o redes, pero también es coherente con los enfoques y metodologías que aplican a la lingüística los presupuestos de la psicología cognitiva. El punto de unión más evidente entre ambos es, de nuevo, la idea de la red aplicada al aprendizaje, también conocido por *conexionismo* (también *conectivismo* o *conectismo*). Como señalan Christakis y Fowler (2010), el conexionismo consiste en la aplicación de los principios de la caología (teoría del caos, sistemas dinámicos, complejidad o autoorganización) al aprendizaje, la percepción y la organización de la información.

En este sentido, son muy reseñables algunos intentos de sistematizar el uso de los diccionarios combinatorios en L2 para su uso en el aula, de forma que se une el uso con las teorías de adquisición en L2. Por ejemplo, Baralo (2007) explica la rentabilidad de trabajar con redes semánticas en la enseñanza de español L2 dentro de los parámetros del conexionismo, y propone algunas actividades mediante la información que ofrece el mencionado diccionario combinatorio *Redes* (se puede ver un ejemplo de aplicación en la figura 6).

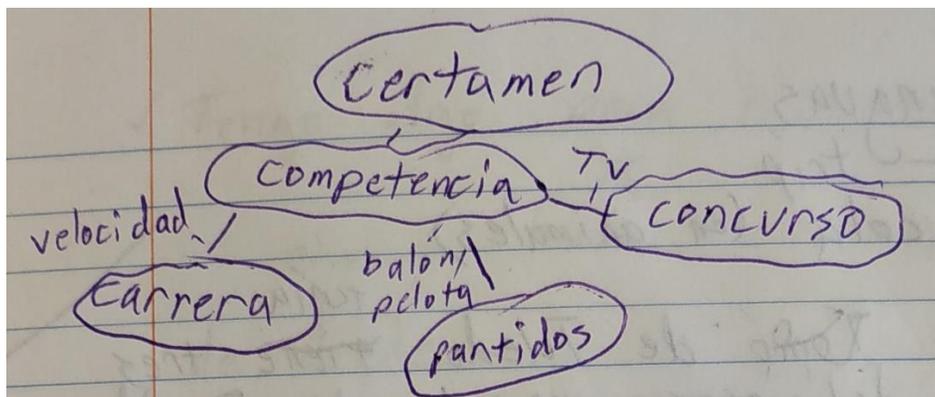


Figura 6. Red lingüística a partir de la palabra "competencia", fragmento de cuaderno de clase de un aprendiz de ELE (Escuela de Español, Middlebury College). Imagen del autor.

Que las redes lingüísticas sean la aplicación más conocida de los sistemas complejos se explica por varias razones:

- Para entender las redes no es necesaria ninguna formación en física o matemáticas.
- La red es una imagen metafórica cuyo diseño y comprensión es asequible para profesores y aprendientes.
- Las imágenes de redes lingüísticas son fáciles de utilizar y adaptar para su uso en clase.
- Existen múltiples herramientas tecnológicas que permiten reproducir de forma sencilla las redes lingüísticas.
- Las redes lingüísticas son cercanas a nuestra intuición y la experiencia de hablantes sobre cómo almacenamos el significado.

### 3.3 Más allá de las redes lingüísticas

Aunque la semántica sea el ámbito casi exclusivo de aplicación de las teorías de la complejidad en la lingüística, en realidad todos los elementos de una lengua se tejen formando una trama (recordemos: compleja). Como hemos señalado arriba, las lenguas tienen una estructura de red conformada por diversos elementos conectados (o agentes), no solo palabras, sino morfemas, componentes vocales (sonidos, entonación, pronunciación) y no vocales (gestos, proxémica, táctica, oculésica), lugares, momentos y el resto de los elementos implícitos que intervienen en un proceso comunicativo.

Al igual que el resto de las redes, esta trama lingüística debe seguir las leyes de la física que afectan a los sistemas complejos (4). En la práctica esto significa que las redes tienen tres dimensiones —aunque solemos representarlas gráficamente en dos—, es decir, puede haber un nivel que sea meramente lingüístico, en el que se entrelazan nodos léxicos y gramaticales, pero este nivel se liga con otros morfológicos, fonológicos o contextuales, formando redes complejas de varias alturas agrupadas en torno a la intención comunicativa.

La posible aplicación de los sistemas complejos en la lingüística debe ir más allá de la mera reproducción gráfica de redes lingüísticas. Si no se profundiza en otros aspectos, se corre el riesgo de parecer superficial porque la evidencia formal (“la lengua es una red”) queda en una simple técnica de aprendizaje (conexionismo), por más que esté tomada de los presupuestos cognitivos relacionados con los sistemas complejos. Uno de los aspectos a explotar, por ejemplo, tiene que ver con las llamadas “colocaciones”, combinaciones habituales de unidades léxicas (Alonso Ramos, 1994) que el cerebro almacena en el léxico tejiendo redes cognitivas (Alonso Fernández, 2004).

También son evidentes las posibilidades que tiene esta perspectiva para los estudios de disponibilidad léxica (Valenzuela et al., 2018). En esta línea, conviene tener en cuenta los proyectos que implementan las aplicaciones para el desarrollo de redes (Ucinet para el entorno Windows, o Gelphi para los Mac) en el estudio de la disponibilidad léxica. Este tipo de estudios son plenamente pertinentes para la enseñanza de L2 porque permite rentabilizar el esfuerzo centrándonos en ciertas palabras que actúan como súper nodos. Como recuerdan Solé y sus coautores:

Varios estudios han demostrado que las redes lingüísticas son redes sin escala. Estas se caracterizan por poseer un pequeño número de nodos mucho más conectados que el resto, lo cual permite llegar de un punto a otro con enorme rapidez. En las redes semánticas, estos «superconectores» serían las palabras muy polisémicas, (Solé et al., 2013: 62)

Otro campo de previsible explotación por su vínculo evidente con las redes y el resto de las teorías de lo complejo es el desarrollo de la competencia intercultural. Por ejemplo, las redes lingüísticas pueden representar una excelente vía para la reflexión intercultural pues muestran en dos dimensiones toda la información explícita alrededor de un término y la imposibilidad de la traducción pura —lo que, mediante una habilidad cognitiva básica, la comparación, conduce al “extrañamiento” (Jiménez-Ramírez, 2018, 2019): la capacidad para ver la cultura propia con los ojos del otro—.

En cualquier caso, se hace imprescindible conocer las conexiones con otros elementos que influyen en la inferencia del significado (pragmática, sociolingüística) o gramaticales (sintaxis, morfología). La investigación en este sentido aún es escasa y rudimentaria. Aunque quizá la computación cuántica puede confirmar definitivamente estas teorías a medio plazo, es necesario antes de ese momento aumentar en ELE el inventario de estas conexiones, de forma que la red implícita de conocimientos sea cada vez más explícita y enseñable. Es cierto que la tarea es ímproba, pero también que contamos con las bases teóricas (lingüísticas y psicológicas) y técnicas que hacen más fácil que nunca la comprensión profunda de las redes.

### 3.4 El lenguaje es un sistema complejo, no solo una red

Hasta ahora, hemos definido los sistemas complejos y esbozado su relación con la lingüística general y L2/E. No obstante, para asegurarnos de entender las aportaciones que puede hacer la teoría de los sistemas complejos a L2/E, es necesario recordar las características que la caología comparte con el lenguaje. A partir del manifiesto del Five Graces Group y los trabajos en la misma línea de diversos autores (Johnson, 2007; Mitchell, 2009; Sanpson, 2009) reseñados en trabajos anteriores (Jiménez-Ramírez 2016), creemos que el lenguaje es un sistema complejo por las siguientes razones:

1. Se compone de agentes, elementos menores, finitos y simples (fonemas y morfemas) que componen una maquinaria compleja de significados infinitos —una producción infinita de oraciones con un repertorio finito de sonidos, como señalaba el lingüista Charles Hocket—. De la misma forma, en los sistemas complejos, el todo es más que la suma de las partes (los mencionados agentes). Por esa razón, el conocimiento de los sistemas complejos pasa por liberarse de la tendencia cartesiana occidental a diseccionar para comprender; en L2/E se hace imprescindible desplazar al estudio de las partes (la gramática o el léxico) como medio para entender el todo (la comunicación).
2. El lenguaje es una red dinámica porque los elementos agentes se estructuran entre sí en forma de red y están en constante cambio para adaptarse a nuevos contextos y situaciones. Esta es una característica de todos los sistemas complejos que también son sistemas dinámicos, es decir: escalables, que mejoran de forma autónoma.
3. Las reglas que conforman el lenguaje, este sistema dinámico en forma de red, son emergentes e implícitas, de forma que es difícil (véase la explicación del doblete por/para) o casi imposible explicar su funcionamiento de forma precisa (el caso del subjuntivo, por ejemplo), por esa razón con frecuencia se tacha de *complejo* o *caótico* el uso de la lengua. Esta alta sensibilidad a las condiciones iniciales es otra característica de los sistemas complejos (puesto que cualquier pequeño cambio originará una evolución desconocida).

4. El lenguaje se organiza de forma autónoma, con independencia de la voluntad de sus hablantes (aunque popularmente algunos creen que la RAE es quien controla el español). Como en cualquier otro sistema complejo, no se puede reconocer una jerarquía o nodo central que organice el funcionamiento o que controle la lengua, sino que se organiza autónomamente a partir de las necesidades de sus hablantes.

#### **4. APORTACIONES DE LOS SISTEMAS COMPLEJOS PARA UN NUEVO ENFOQUE EN L2**

A partir de estos antecedentes, proponemos una nueva mirada metodológica dentro de L2 que incorpore la teoría de los sistemas complejos en la práctica de clase. Como veremos en los apartados siguientes, este enfoque implicaría priorizar el uso como objetivo esencial del proceso de aprendizaje, aceptar las variantes lingüísticas que caracterizan la complejidad de lengua, diseñar actividades sobre lo complejo, y facilitar procesos didácticos que favorezcan la conexión entre los diversos agentes que conforman el lenguaje.

##### **4.1 Priorizar el uso como objeto del aprendizaje**

Los estudios lingüísticos han esquivado desde sus inicios la evidencia de que solo podemos conocer el lenguaje por su uso (la lengua) y que solo el uso es lo que hace el lenguaje. La lengua es necesariamente compleja por las variables sociales que implica. Precisamente todas estas características dinámicas de la lengua han provocado que el uso haya sido ignorado por el estructuralismo y el generativismo (a pesar de que los sistemas lingüísticos no se pueden explicar sin él). Sin embargo, la visión de las lenguas como sistemas complejos no desecha los contextos y el uso, sino que los ve como engranajes de un mismo sistema. Al aceptar que la lengua es un sistema adaptativo complejo “se acepta que la comunicación es una actividad cooperativa en la que se produce el reconocimiento de la intención del hablante por parte de un oyente” (Grice, 1989, en Moreno, 2012: 27).

Por otra parte, al concebir la lengua como un sistema, introducimos una perspectiva materialista, centrada en lo existente y su utilidad. Esto nos conduce de nuevo a la necesidad de ajustarse al uso y dejar atrás otras disquisiciones teóricas que no suelen aportar demasiado al trabajo en el aula ni a los intereses de los discentes. Estas disquisiciones con frecuencia parten de la falsa dicotomía lengua/habla de matriz saussureriana replicada por el generativismo chomskiano, como señala Moreno (2012: 25) a partir de la obra de Bajtín: “La lengua es una capacidad individual que se construye y ejercita de forma esencialmente colectiva e interactiva dentro de un entorno cultural”.

##### **4.2 Aceptar las variantes y la complejidad lingüística**

Nuestra labor de investigación y enseñanza debe trasladarse de las partes al todo, abandonar la tradición newtoniana de trocear el objeto de estudio para explicarlo, a favor de acotar y mostrar sus reglas de organización. La lingüística, y más si se entiende con la perspectiva comunicativa, necesita combinar y relacionar los datos para comprender y poder explicar.

Los sílabos también se deberían adaptar para tener en cuenta los agentes con más conexiones (atractores) que puedan potenciar la adquisición (preposiciones, pronombres,

sufijos verbales, entre otros) y, por otro lado, abandonar la linealidad newtoniana que crea un relato ficticio y homogéneo sobre lo que supone aprender español (primero: presente, luego formas simples; luego compuestas; después subjuntivo...).

En la actualidad, como señalan Amenós Pons et al. (2019: 163) "suele fomentarse la enseñanza de los aspectos formales de la gramática que sirven al almacén sintáctico, pero no los aspectos que restringen la inferencia de los significados de esas estructuras". En nuestra opinión, esto puede tener relación con el desajuste entre la sociedad red y las metodologías contemporáneas. Como apunta Hensley al comentar a Larsen-Freeman (1997): "Cuando se trata de un sistema complejo de cualquier tipo, incluso uno con menos componentes que un alumno humano, las metodologías reduccionistas tradicionales de causa-efecto son ineficaces" (Hensley, 2010).

En definitiva, las nuevas propuestas deberían abandonar el esquema acción-reacción y la cadena de montaje, propias de la era industrial. Una metodología de lo complejo, que a partir de la experiencia, se centre en el significado y el uso (Ruiz Campillo, 2007), es más cercana y coherente con las características de la sociedad red contemporánea (Castells, 1997). Esta sociedad demanda una concepción dinámica del aprendizaje que permite a diversos aprendientes llegar a diferentes lugares desde un mismo punto de partida. La labor docente es proporcionar las herramientas con las que gestionar esos caminos de aprendizaje.

### **4.3 Diseñar actividades sobre lo complejo**

Los enfoques que pudieran surgir desde una perspectiva caológica de la lengua no suponen un cambio en los objetivos respecto al enfoque comunicativo, sino, precisamente, progresar en sus presupuestos. Debemos ir más allá de las redes lingüísticas para crear actividades que hagan visible lo complejo en cualquier situación comunicativa (por ejemplo, la relación entre los elementos sociales, objetos, jerarquía o sexo de los interactuantes) con el fin de que los aprendientes puedan inferir los significados y, en última instancia, crear (y no solo repetir) otros significados nuevos apropiados al contexto.

Dado que la lengua refleja los patrones del pensamiento a partir de la analogía y la percepción (Hofstadter y Sander, 2018), ambos elementos deben ser también el eje de las dinámicas pedagógicas y actividades de clase. Debemos concebir el aula y los que la habitan como un todo, lo que implica reconstruir y conocer las redes de influencia y relaciones mutuas de forma que, por ejemplo, actuando sobre un nodo central y fomentando la interacción, los elementos comunicativos que sean el objetivo de la clase "se contagien" a otros miembros de la red.

Exponer a los alumnos a la interacción y adiestrarles en el uso supone para el profesor, inevitablemente, incluir en los materiales didácticos y objetivos de estudio a las variedades geográficas, contextuales y sociales del español. Recordemos que hablamos de una comunidad de hablantes potenciales que puede superar los 600 millones de personas, lo que supone una cantidad ingente de variables y combinaciones admisibles que, como en cualquier sistema dinámico complejo, se reconfiguran continuamente. Es decir, es imposible para un docente medio tener todo el conocimiento necesario si su único papel es el de proveer de él. Esto implica que el profesor debe renunciar a ser la única fuente de conocimiento o modelo de aprendizaje y abandonar la posición central de la red.

De la misma forma, si asumimos que la clase es una red, debe cumplir también las reglas de los sistemas dinámicos complejos. Como ejemplo, podemos ocuparnos de que los nodos

que no sean centrales (aquellos aprendientes que están en los márgenes) puedan ganar conexiones, de forma que una red de clase que sea centralizada acabe siendo distribuida o, lo que es lo mismo, que las relaciones en el aula sean más igualitarias. Se trata de aplicar las conclusiones del estudio de redes en general a la red de nuestra clase para usarla en nuestro favor para que, por ejemplo, sea más efectivo actuar sobre los nodos centrales que aspirar a hacerlo sobre todos (Christakis y Fowler, 2010: 168-69).

#### 4.4 Desarrollar métodos sobre lo complejo

¿Cómo enseñar algo que es dinámico? La respuesta es mostrando las reglas emergentes generales y abriéndose a todas las posibles particularidades infinitas que conlleva la interacción humana. Asumiendo esta perspectiva, el docente será aquel que entrene en las competencias que permitan a los aprendientes desenvolverse en el sistema dinámico en el que vive la otra comunidad, eso que llamamos *cultura*.

La naturaleza sistémica de la lengua conlleva la necesidad de modificar a medio plazo los enfoques pedagógicos en L2 para centrarse en el desarrollo de competencias, como la pragmática o la intercultural, que ayuden a desarrollar la capacidad de relacionar elementos dentro de un contexto. Estamos de acuerdo con Hensley (2010) cuando señala que observar la interacción de las diversas habilidades que intervienen en los procesos comunicativos, con el objetivo final de reproducirlas e incluso enseñar su uso a los aprendientes, puede ayudar a comprender qué construcciones cognitivas se requieren para que se produzca una comunicación exitosa o una mejora del nivel lingüístico. Esto es coherente con lo que el cognitivismo nos va enseñando sobre los procesos mentales porque sabemos que el conocimiento es contextual, se construye relacionando elementos dispersos, siguiendo caminos diferentes (Amenós et al. 2019; Geary, 2013; Mason, 2008).

Por esa razón, muchas de las propuestas de los últimos años que forman parte de la "era postmetodológica" (Lacorte, 2015: 103) se caracterizan por ser sistémicas e integrar lo complejo de alguna forma, ya sea el enfoque integral (Sánchez, 2009) o ecológico (Bastardas, 1998), la literacidad (Reyes-Torres, 2019), la gramática cognitiva (Ruiz Campillo, 2007), o los diversos métodos interculturales. La mayoría tienen en común que parten de los presupuestos cognitivos (Sanz, 2015: 55) e integran visiones, enfoques y metodologías para adaptarlas a realidades de enseñanza-aprendizaje muy diversas. A pesar de sus diferencias, todos asumen los postulados comunicativos, pero además atienden a la complejidad y dejan de centrarse en los agentes (la gramática o el léxico de la lengua) para hacerlo en la totalidad del sistema (la comunicación humana).

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos presentado la teoría de los sistemas complejos y su relación con la lingüística. Bajo esta perspectiva, el lenguaje y las lenguas se organizan siguiendo las reglas de los sistemas dinámicos complejos. El hecho de que en L2 usemos las redes lingüísticas en diccionarios y actividades confirma la intuición de que el lenguaje es un tipo de sistema caótico, porque las redes son una parte de estos sistemas. Pero lo más importante es que esta idea no puede ser ajena al resto de L2.

Más allá del eco que esta perspectiva tenga en la investigación teórica, incorporar algunas de sus conclusiones en la reflexión y práctica docente de L2 puede ayudar a buscar

nuevas vías metodológicas que solucionen sus actuales limitaciones. Compartimos con Hensley (2010) que los nuevos caminos deben ir más allá de lo conocido hasta ahora —el diseño de redes lingüísticas, principalmente, pero también la investigación sobre el cambio lingüístico, las conexiones entre el uso y la sintaxis o la motivación de los estudiantes—. En el futuro inmediato, lo esencial es conocer cómo afectan los sistemas complejos al proceso de aprendizaje desde el punto de vista de la sociolingüística cognitiva, para averiguar, por ejemplo, si centrarse demasiado en enseñar la forma en detrimento del uso puede ser perjudicial para L2 (Hensley, 2010: 92).

La visión de lo complejo en L2 está en contra de los enfoques metodológicos que ven las lenguas como sistemas estables y cerrados, como estructuras rígidas o innatas. También supera algunos de los límites tradicionales del aprendizaje de L2, como la separación entre lengua/habla, la diversidad de las producciones espontáneas y la preferencia por el léxico o la gramática frente al uso. En cambio, respalda aquellas posiciones que aceptan la complejidad del lenguaje en vez de rehuirla, porque concibe la comunicación como una vasta red de elementos agentes interconectados.

Una metodología de lo complejo no se centra en las partes (el léxico o la gramática), sino en el todo (el uso para la comunicación) y prepara a los aprendientes para manejar las diferencias culturales, los cambios de la lengua y la incertidumbre de cualquier proceso comunicativo. Y todo esto lo puede hacer siendo coherente con los procesos cognitivos. En definitiva, el lenguaje es complejo porque la realidad que quiere transmitir es compleja. Por eso creemos, como señala Lacorte (2015: 111), que el estudio de los sistemas complejos debe ser una de las áreas que influya en la metodología y la pedagogía de L2.

## NOTAS

1 El *Five Graces Group* ("Grupo de las Cinco Gracias" en español) lo conforman Clay Beckner, Richard Blythe, Joan Bybee, Morten H. Christiansen, William Croft, Nick C. Ellis, John Holland, Jinyun Ke, Diane Larsen-Freeman y Tom Schoenemann. El texto de este grupo citado aquí fue traducido al español por Francisco Moreno Fernández en 2011 (para la revista *Linred, Lingüística en la Red*) y está disponible en el siguiente enlace: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_04092011.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_04092011.pdf).

2 En realidad, estas teorías no son tan innovadoras como podrían parecer, porque guardan relación con la teoría estructural y el principio de la discrecionalidad del lenguaje, es decir, con las teorías estructurales más clásicas.

3 Aunque debemos tener en cuenta que, como señala Amenós Pons, et al. (2019: 20), no todos los usos de la lengua son comunicativos, por ejemplo, el razonamiento, la toma de decisiones o la reflexión.

4 En concreto hablamos del entrelazamiento cuántico y la superposición. En la práctica, esto significa que en un bit de un computador cuántico puede activarse a la vez un uno y un cero (por eso hablamos de *cubit*). A efectos de las redes representa que la estructura no es lineal, a pesar de que las simbolizamos así.

5 Existen tres clases básicas de redes: las centralizadas, con un nodo que conecta todos los demás; las descentralizadas, con nodos que tienen diversos grados de conexiones con otros, y las distribuidas, en las que todos los nodos tienen el mismo número aproximado de conexiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Fernández, C. (2004). *Redes semánticas en el procesamiento del lenguaje natural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Alonso, M. (1994). Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firtha I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, 1, pp. 9-28.
- Amenós Pons, J., Ahern, A. y Escandell, M.<sup>a</sup> V.<sup>a</sup> (2019). *Comunicación y cognición en ELE: La*

- perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.
- Arrizabalaga, Á. R. (2005). *Arqueología cognitiva: origen del simbolismo humano*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En: Instituto cervantes de Múnich, ed., *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 384-399.
- Bastardas i Boada, A. (1996). *Ecología de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Edicions Proa.
- Bastardas i Boada, A. (1998). Lingüística general y teorías de la complejidad ecológica: algunas ideas desde una transdisciplinariedad sugerente. En: J. F. González, M<sup>a</sup>. C. Fernández Juncal, M<sup>a</sup>. M. Marcos Sánchez, E. J. Prieto de los Mozos y L. Santos Río, eds., *Actas del III Congreso de Lingüística General*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 287-294.
- Bastardas-Boada, A. (2013). *Sociolinguistics: Towards a complex ecological view. Complexity perspectives on language, communication and society*. Heidelberg: Springer.
- Bernárdez, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, pp. 6-14.
- Bernárdez, E. (1995). On the study of language with the tools of catastrophe theory. *Atlantis*, 17(1-2), pp. 261-291.
- Brockman, J. (1995). *The third culture: Scientists on the edge*. New York: Simon & Schuster.
- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), pp. 93-104.
- Cannarella, J. y Spechler, J. A. (2014). Epidemiological modeling of online social network dynamics. arXiv preprint, Cornell University. <https://arxiv.org/pdf/1401.4208.pdf>.
- Castellani, B. y Hafferty, F. W. (2009). *Sociology and complexity science: A new field of inquiry*. New York: Springer.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Volumen 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- Christakis, N. y Fowler, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus.
- Crisan, M. (2011). Chaos and natural language processing. En: E. Zeraoulia, ed., *Models and applications of chaos theory in modern sciences*. Boca Ratón: CRC Press, p. 393.
- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), pp. 7-21.
- Feldman, J. (2008). *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Five Graces Group (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59, pp. 1-26.
- Geary, D. C. (2013). Early foundations for mathematics learning and their relations to learning disabilities. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), pp. 23-27.
- González de la Vera, I. (2018). *El cambio lingüístico y la teoría del caos. Una propuesta sobre la predictibilidad de los neologismos denotativos*. Trabajo final de Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/758-2019-01-03-TFG\\_Hector\\_Gonzalez\\_de\\_la\\_Vera.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/758-2019-01-03-TFG_Hector_Gonzalez_de_la_Vera.pdf).
- Hamilakis, Y. (2014). *Archaeology and the senses: Human experience, memory, and affect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hensley, J. (2010). A brief introduction and overview of complex systems in applied linguistics. *Journal of the Faculty of Global Communication*, 11, pp. 83-95.
- Hofstadter, D. R. y Sander, E. (2018). *La analogía: el motor del pensamiento*. Barcelona: Tusquets.
- Jiménez-Ramírez, J. (2016). *Lengua y caos: esbozo de las implicaciones de la teoría de los sistemas complejos para la lingüística. Nuevas investigaciones lingüísticas*. Comillas: Universidad de Cantabria.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid: Arco Libros.
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M.

- Lacorte, eds., *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 243-258.
- Johnson, N. (2007). *Simply complexity, a clear guide to complexity theory*. Londres: Oneworld.
- Lacorte, M. (2015). Methodological approaches and realities. En: M. Lacorte, ed., *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. Londres: Routledge, pp. 99-116.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez, J. A. P., y Rodríguez Martín, O. R. (2014). Análisis complejo del discurso. *Poliantea*, 10(19), pp. 237-258.
- Salas Llanas, I. (2015). La teoría del caos como paradigma integrador: una aproximación caológica a la variación lingüística. En: C. M. Stanfa, ed., *Actas electrónicas del Quinto Simposio de Español*. Madrid: Saint Louis University, pp. 104-112.
- Sampson, G. (2009). A linguistic axiom challenged. En: G. Sampson, D. Gil y P. Trudgill, eds., *Language complexity as an evolving variable*. Oxford, Oxford University Press, pp. 1-18.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), pp. 141-165.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), pp. 200-213.
- Maldonado, C. E. (2012). Complejidad de las ciencias sociales. Contribuciones de la antropología (Complexity of the social sciences. Contributions from anthropology). *Revista Jangwa Pana*, 11.
- Martín Butragueño, P. (1994). Hacia una tipología de la variación gramatical en sociolingüística del español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42(1), pp. 29-75.
- Mason, M. (2008). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), pp. 4-18.
- Maya, I. (2002). Tipos de redes personales de los inmigrantes y adaptación psicológica. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 1.
- Mohanan, K. P. (1992). Emergence of complexity in phonological development. En: C. A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon, eds., *Phonological development: Models, research, implications..* London: York Press, pp. 635-662.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Petitot, J. (1982). *Pour un schématisme de la structure, de quelques implications sémiotiques de la théorie des catastrophes*. Tesis doctoral. París: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Petitot, J. (2008). *Neurogéométrie de la vision: modeles mathematiques et physiques des architectures fonctionnelles*. París: Editions Ecole Polytechnique.
- Plaza-Pust, C. (2008). Dynamic systems theory and universal grammar: Holding up a turbulent mirror to development in grammars. *The Modern Language Journal*, 92(2), pp. 250-269.
- Port, R. F. y Van Gelder, T. (eds.) (1995). *Mind as motion: Explorations in the dynamics of cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Regier, T. (2005). The emergence of words: Attentional learning in form and meaning. *Cognitive Science*, 29(6), pp. 819-865.
- Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds., *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 628-640.
- Rodríguez Lifante, A. (2015). Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos. En: Y. Morimoto, M<sup>a</sup>. V<sup>a</sup>. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, eds., *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Málaga: ASELE, pp. 813-822.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Entrevista. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5.
- Salas Llanas, Israel (2015). La teoría del caos como paradigma integrador: una aproximación caológica a la variación lingüística. En: C. M. Stanfa, ed., *Actas electrónicas del Quinto Simposio de Español*, pp. 104-112.

- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sanz, C. (2015). Cognitive approaches to Spanish SLA. En: M. Lacorte, ed., *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. Londres: Routledge, pp. 44-60.
- Seedhouse, P., y Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. En: P. Seedhouse, S. Walsh, y C. Jenks, eds., *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 127-146.
- Solé, R. V., Corominas, B. y Fortuny, J. (2013). Lenguaje, redes y evolución. *Investigación y ciencia*, 440, pp. 58-67.
- Thelen, E. y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Valenzuela, M. F., Pérez Villalobos, M., Bustos, C., y Salcedo Lagos, P. (2018). Cambios en el concepto aprendizaje de estudiantes de pedagogía: análisis de disponibilidad léxica y grafos. *Estudios filológicos*, 61, pp. 143-173.
- Verspoor, M., Lowie, W. y Van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), pp. 214-231.
- Wildgen, W. (1985). *Archetypensemantik: Grundlagen für eine dynamische Semantik auf der Basis der Katastrophentheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zamorano, A. (2012). Teorías del caos e historiografía de la lingüística. Una interpretación. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 22(2), pp. 243-98.

**Miscelánea**



**Miscellanea**

***Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico***

***Change-of-state verbs in SFL teaching: a critical analysis***

**Fátima Cheikh-Khamis**

*Universidad San Jorge y Universidad de Zaragoza*

fcheikh@usj.es / fcheikhkh@gmail.com

**RESUMEN**

Los verbos pseudocopulativos de cambio del español (VPC) han sido descritos de forma poco uniforme por la tradición lingüística hispánica y, como consecuencia, los libros de español como lengua extranjera (ELE) presentan su explicación desde muy diversas posturas. Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, analizar las necesidades pedagógicas de construcciones de difícil adquisición para crear una serie de criterios pedagógicos que sirvan como instrumento de análisis de su enseñanza en materiales didácticos; y en segundo lugar, aplicar tales criterios al tratamiento que reciben los VPC en un corpus de materiales frecuente en las clases de ELE en España. Los resultados de este análisis muestran la falta de uniformidad, imprecisión explicativa e insuficiente propuesta práctica de manuales. Se propone la aplicación del enfoque de la lingüística cognitiva para lograr una descripción sistemática de los VPC que permita a los estudiantes operar con ellos de manera efectiva.

Palabras clave: verbos de cambio; análisis de materiales; ELE; construcciones; lingüística cognitiva.

**ABSTRACT**

Pseudo-copulative change-of-state verbs in Spanish (PCOS) receive an unequal treatment in Hispanic linguistics tradition. Therefore, there are diverse explanations in Spanish textbooks. The goals of this paper are, first, to analyze the pedagogical needs of constructions with acquisition difficulties in order to create a list of pedagogical criteria as a tool for material analysis. Secondly, to apply such criteria on a corpus of frequent SFL materials used in Spain. The results of the analysis in their treatment of Spanish PCOS show the lack of uniformity and inaccuracy in theoretical descriptions and insufficient practical proposal. These problems contribute to make the learning of these verbs quite challenging for students. Finally, we bring to light the need of a clearer and systematic method based in cognitive linguistics approach to allow SFL students to deal with PCOS efficiently.

Keywords: change-of-state verbs; teaching materials; SFL; constructions; cognitive linguistics.

doi: 10.26378/rnlael1428321

Fecha de recepción: 02/05/2019

Fecha de aprobación: 19/10/2019

**INTRODUCCIÓN**

Los verbos de cambio se han definido como aquellos que participan en predicados donde la naturaleza de un ser u objeto pasa de un estado a otro siendo modificada por una acción cuyos matices de intensidad o voluntariedad quedan codificados en el significado de la nueva estructura<sup>1</sup>. En español se puede expresar el cambio mediante diferentes mecanismos léxicos, morfológicos y sintácticos. Se dispone para ello de construcciones copulativas en las que aparecen los denominados verbos de cambio o devenir como *ponerse, volverse, hacerse, quedarse, convertirse en, tornarse, tornarse en*; perífrasis verbales en la que aparecen los verbos *ser* y *estar*: *llegar a ser/estar, venir a ser/estar, pasar a ser/estar*; y los derivados de sustantivos y adjetivos mediante procedimientos morfológicos, los cuales son verbos de cambio plenamente léxicos, como *oscurecer, adelgazar* o *mejorar*. En el caso particular de los verbos pseudocopulativos de cambio como *ponerse, hacerse, volverse* y *quedarse* (VPC en adelante), el verbo de significado pleno del que provienen (*poner, hacer, volver* y *quedar*) pierde parte de su significado conceptual original, se gramaticaliza y se hace más abstracto, pero mantiene cierto matiz semántico que impide que se combinen libremente con otros ítems léxicos (véanse entre otros Crespo, 1949; Coste y Redondo, 1965; Porroche, 1988; Morimoto y Pavón, 2007: 9; Van Gorp, 2017: 67). Este último grupo de verbos de cambio es el objeto de análisis de este trabajo dado que se considera que el tratamiento que han recibido en la tradición gramatical ha sido desigual, poco uniforme y, como consecuencia, la aplicación de tales teorías a la enseñanza de segundas lenguas resulta compleja.

La hipótesis en la que se basa este trabajo es que esa misma falta de unidad descriptiva en la L1 se traduce a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), de modo que las preguntas de investigación que se plantean desde el plano explicativo y práctico son las siguientes: ¿Tienen los verbos de cambio un peso relevante en la instrucción gramatical?, ¿de qué forma se integra su explicación con los demás contenidos? y, por último, ¿son efectivas las actividades propuestas para la puesta en práctica de la instrucción recibida? En definitiva, se trata de esclarecer si hay un enfoque unitario para explicar los verbos de cambio y, de no haberlo, qué enfoque favorece su aprendizaje. Así pues, los objetivos de este trabajo son, por un lado, la creación de unos criterios pedagógicos que sirvan como instrumento de análisis de materiales didácticos y, por otro, la aplicación de tales criterios al tratamiento que reciben los VPC en un corpus de manuales y gramáticas de uso frecuente en las clases de ELE en España.

En la sección 1 de este artículo se revisa el tratamiento que los estudios teóricos han dado a la clasificación, descripción y diversidad de estructuras en que intervienen los VPC. En la sección 2 se analiza cómo abordan los materiales de enseñanza de ELE su explicación según criterios basados en los principios básicos de una enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante. A continuación, se propone la discusión y reflexión crítica de los resultados obtenidos. Finalmente, la sección 3 recoge algunas propuestas para mejorar en la enseñanza de los VPC en clase de ELE.

## 1. LOS VERBOS DE CAMBIO EN ESTUDIOS TEÓRICOS.

Los verbos de cambio han sido objeto de estudio por diversos autores y desde diferentes perspectivas. A continuación, se presentan algunos de los estudios teóricos clave en la descripción de estos verbos. Ante la diversidad de enfoques, esta revisión se organiza alrededor de tres ejes: cómo se han categorizado los verbos y las estructuras en que

aparecen, cómo se clasifican internamente y cómo se resuelve la alternancia de construcciones.

En primer lugar, la categorización que se ha hecho de estos verbos puede abordarse desde tres puntos según sean estudios descriptivos, gramáticas o estudios de fraseología.

Los trabajos que se han dedicado en concreto al estudio de los VPC del español lo han hecho sin uniformidad, es decir, sin acuerdo en el tipo de exponentes que pertenecen a la clase, desde diferentes ópticas teóricas y con distintas denominaciones. Por ejemplo, se describen como verbos reflexivos intransitivos en Crespo (1949), reflexivos atributivos en Navas Ruiz (1963), auxiliares y funcionales en Alba de Diego y Lunell (1988), construcciones con *se* en Fernández Leborans (1999) o construcciones canónicas de cambio en Rodríguez Arrizabalaga (2001). Los primeros estudios que analizan el funcionamiento de los verbos de cambio en español (véanse Crespo, 1949; Coste y Redondo, 1965) ofrecen una lista amplia de exponentes y estructuras, convirtiéndose así en referente y punto de partida de análisis para estudios posteriores que concretan la categoría y reducen el número de verbos que se incluyen bajo el nombre de "verbos de cambio", aunque también de forma desigual (véanse Fente, 1970; Lorenzo, 1970; Pountain, 1984; Eberenz, 1985; Porroche, 1988; Eddington, 1999; Bybee y Eddington, 2006; Morimoto y Pavón, 2007; y los más recientes Conde Noguero, 2013 y Van Gorp, 2017).

En lo referente a las gramáticas del español, la *Gramática descriptiva de la lengua española* (en el capítulo a cargo de Fernández Leborans, 1999) y la *Nueva Gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2009) tratan los verbos de cambio. Sin embargo, solo en esta última se consideran los VPC como un grupo definido. Cabe destacar también que, la gramática de Matte Bon (1992) destinada a estudiantes de ELE, desde una perspectiva comunicativa recoge los VPC bajo la función "hablar de las transformaciones sobre el sujeto", y la gramática de Nilsson, Söhrman, Villalobos y Falk (2014), que desde la visión de la gramática cognitiva los incluye en un grupo más amplio de verbos intransitivos de cambio. Otros estudios como el de Demonte (1994) o el de Vázquez, Fernández y Martí (2000) analizan el aspecto léxico de los predicados de cambio de estado, pero solo para construcciones medias y acusativas y no mencionan los inacusativos, donde se incluirían los reflexivos o pseudocopulativos (*hacerse, volverse, ponerse y quedarse*).

Otro punto de vista desde el cual se ha abordado el estudio de las construcciones de VPC es la fraseología, que las considera estructuras complejas e idiomáticas, pero hasta el momento tampoco se ha logrado una descripción unitaria desde este enfoque. Se han denominado de muy diverso modo: expresiones idiomáticas, unidades léxicas pluriverbales, secuencias formulaicas, secuencias prefabricadas, bloques léxicos o *chunks* (véanse, p.ej., Casares, [1950] 1969; Firth, 1957; Corpas Pastor, 1996).

En relación al segundo eje, la clasificación interna de los verbos de cambio tampoco presenta uniformidad. Fente (1970) criticaba los estudios precedentes de Navas Ruiz (1963) y Coste y Redondo (1965) porque basaban su clasificación únicamente en criterios extralingüísticos como el valor esencial-accidental para regir la elección del verbo. Sin embargo, son muchos los estudios posteriores que han seguido este modelo y se apoyan en el paralelismo que hay entre los VPC y los verbos copulativos *ser* y *estar* para organizar los numerosos exponentes de que dispone el español (p.ej., Crespo, 1949; Alba de Diego y Lunell, 1988; Morimoto y Pavón, 2007; Real Academia Española, 2009; Nilsson et al., 2014). Por otro lado, también se ha atendido a variables semánticas relativas a la animacidad, la mayor o menor intencionalidad, naturalidad, radicalidad y predictibilidad del cambio o el grado de participación del sujeto. Todos estos criterios son de carácter subjetivo que dan lugar a múltiples variantes, reglas y excepciones fácilmente detectables.

Finalmente, el tercer eje se centra en la alternancia de construcciones en las que intervienen los verbos pseudocopulativos. No existe exclusividad de combinación de un verbo con un único tipo de elementos léxicos, sino que un elemento léxico puede combinarse con más de un verbo dando lugar a construcciones como *hacerse vegetariano* y *volverse vegetariano*, siendo las dos igualmente válidas. Fente (1970) fue uno de los primeros en contrastar diferentes construcciones de verbos de cambio y señalar que las fronteras semánticas entre estos verbos son difusas y sus usos se entremezclan frecuentemente. Este solapamiento de construcciones se ha atribuido a la expresividad o énfasis (Crespo, 1949), diferencias estilísticas (Navas Ruiz, 1963) o incluso a cuestiones dialectales (Eddington, 1999). Más en sintonía con la visión que defenderá más adelante este artículo, Eberenz (1985) propone ver el cambio como una progresión lineal que en cierto punto cruza un umbral, momento a partir del cual la transformación se considera realizada, y la continuación de la línea significa por tanto el resultado. En la misma línea, autores posteriores orientan la interpretación de los verbos de cambio hacia la participación del hablante en la selección de la construcción en función de su grado de implicación en el proceso de cambio (Alba de Diego y Lunell, 1988; Conde Noguero, 2013; Van Gorp, 2017). Así, cada VPC constituye una forma específica de conceptualizar un evento de cambio y las restricciones de combinación tienen que ver con el grado de gramaticalización de la construcción.

Tras esta revisión, resulta evidente que no hay una teoría unificada que resuelva todas las dificultades que entraña el análisis de los VPC en español. Así pues, su aplicación en el plano didáctico resulta compleja. En el siguiente apartado se va a hacer una revisión crítica del modo en que los manuales de ELE afrontan este aspecto gramatical del español.

## 2. LOS VERBOS DE CAMBIO EN LOS MANUALES DE ELE.

Vista la falta de unanimidad en la descripción de la naturaleza de las construcciones con VPC en la tradición gramatical, no es extraño que los manuales de ELE aborden su explicación desde múltiples perspectivas y con muy diferentes criterios explicativos. Encontrar una descripción coherente, asequible y precisa que englobe los múltiples significados que ofrecen las construcciones en las que aparecen estos verbos de cambio es un reto que la lingüística aplicada debe resolver para lograr acercar tal explicación a los métodos y prácticas didácticas en clase de ELE.

Adicionalmente, es reseñable que las indicaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) recomiendan su introducción en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) lo cual supone dos problemas: en primer lugar, el estudiante se enfrenta de golpe con al menos cinco verbos diferentes para expresar una noción de cambio que en su L1 podría expresar con un único verbo (por ejemplo, *become* en inglés, *devenir* en francés, *werden* en alemán, *diventare* en italiano); y en segundo lugar, retrasar su enseñanza explícita a un nivel avanzado puede diferir con las necesidades expresivas del estudiante, que con gran seguridad se ha enfrentado a este problema en un estadio anterior de su interlengua.

En este segundo apartado se describe el corpus de materiales de este estudio (apartado 2.1) para continuar con una reflexión global acerca de las necesidades didácticas específicas que precisa todo contenido lingüístico de difícil adquisición teniendo en cuenta factores como su presentación, su explicación explícita e implícita, la calidad de los estímulos y ejemplos aportados, su integración en una secuencia didáctica, y las actividades

prácticas y de reflexión sobre su uso. Seguidamente, se establecen diez criterios de análisis, desplegados en subcriterios para un análisis más preciso, y se aplican tales factores al caso particular de la enseñanza de los VPC. Para finalizar, se ofrecen los resultados del análisis crítico a las propuestas de enseñanza de cada manual o gramática pertenecientes al corpus obtenido de la aplicación de la propuesta de criterios pedagógicos, así como una conclusión que invita a la investigación para el desarrollo de una pedagogía más adecuada y especializada para los VPC (apartado 2.2).

## 2.1. Corpus de materiales

Aunque está claro que los materiales impresos no son la única fuente de conocimiento o *input* y que estos pueden no satisfacer plenamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los manuales y gramáticas de español siguen teniendo una presencia indiscutible en el aula, responden a las necesidades generales y facilitan la gestión de los cursos de idiomas, de modo que permiten al profesor centrarse en otras tareas, como, por ejemplo, la atención personalizada de los estudiantes (Ezeiza Ramos, 2009). El corpus de materiales (manuales y gramáticas) que se ha creado para el análisis de este artículo está formado por 64 títulos, un total de 92 volúmenes, de diversas editoriales españolas, épocas y enfoques didácticos enmarcados en niveles desde B1 a C2 del MCRE<sup>2</sup>. Del total, 35 títulos (27 manuales y 8 gramáticas) trabajan los verbos de cambio (un 56,7%) y 29 no lo hacen o bien el modo en que aparecen o se trabajan es accidental y no se considera que se enseñe su funcionamiento de manera explícita (un 43,3%).

Como primera observación, los resultados revelan que bajo el epígrafe “verbos de cambio” se encuentran elementos de diferente naturaleza, pero en todos ellos los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse* aparecen en un porcentaje superior al 80% en el caso de manuales y en un 100% en gramáticas. Esto refuerza la idea de considerar estos cuatro verbos como un grupo diferenciado, que comparten características lingüísticas y que merecen ser estudiados como tal. En cuanto al nivel del MCRE en que los materiales trabajan los verbos de cambio, aparecen en un 75,5% de los casos en los niveles B1 y B2 (o intermedio para los manuales que no se ajustan al MCRE) frente a un 24,5% en niveles superiores, es decir que se presentan mayoritariamente cuando se considera al estudiante usuario independiente.

En los siguientes apartados se abordan las necesidades pedagógicas para la enseñanza de construcciones de difícil adquisición, la creación de diez criterios pedagógicos de análisis y su consiguiente aplicación al tratamiento que hacen de los VPC los materiales del corpus de trabajo.

## 2.2. Análisis de materiales didácticos

El objetivo del análisis que se presenta a continuación es el de valorar la aptitud de un manual para enseñar los verbos de cambio de manera satisfactoria de acuerdo a un enfoque pedagógico basado en el uso y la capacitación de los alumnos para entender su funcionamiento. Cabe destacar que los criterios de análisis utilizados (véase tabla I) nacen de una reflexión pedagógica sobre el tratamiento de construcciones de difícil adquisición en manuales y gramáticas ELE y se presentan en este trabajo por primera vez, es decir, que no han sido aplicados con anterioridad.

Criterio 1	Presentación del contenido
Criterio 2	Explicación completa: información sintáctica, relación con otros contenidos lingüísticos, aparición en expresiones idiomáticas, etc.
Criterio 3	Explicación objetiva: no contiene criterios subjetivos
Criterio 4	Explicación de la alternancia de estructuras
Criterio 5	Explicación de interpretación metafórica
Criterio 6	Estímulos no verbales en la explicación
Criterio 7	Exponentes y ejemplos
Criterio 8	Integración en una secuencia didáctica
Criterio 9	Actividades de práctica formal
Criterio 10	Actividades de inferencia, reflexión y autonomía

Tabla I. Criterios pedagógicos de análisis de materiales ELE

El significado específico de cada criterio se desarrolla en una serie de preguntas o subapartados que miden mediante una escala Likert de cuatro segmentos su grado de cumplimiento (véase tabla 2 en anexo). En la evaluación global del material se evalúa el grado en que éste trata y trabaja los VPC, siendo 4 que los trabaja de forma muy satisfactoria; 3, que los trabaja de forma bastante satisfactoria; 2, que los trabaja de forma deficiente; y 1, que los trabaja de forma muy deficiente.

Dado que estos criterios se han diseñado para valorar el tratamiento de un contenido lingüístico concreto, y no para analizar el enfoque global de un material, son adaptables al análisis de cualquier tipo de construcción o cuestión que entrañe una dificultad de adquisición, pudiendo servir además de guía para su enseñanza en clase de ELE. La lista es ampliable o modificable en función de las necesidades que requiera un objeto de estudio diferente al que se muestra aquí.

Para presentar el proceso de creación de los criterios y posterior análisis de los materiales este apartado se vertebra del siguiente modo: para cada criterio, primero se plantea su relevancia desde una base teórica, desde la cual se desarrollan las preguntas del cuestionario y seguidamente se analiza cualitativamente cómo éstos se ven representados en los recursos didácticos del corpus de materiales. Finalmente, a modo de resume, se muestran las tablas que recogen el resultado del análisis cuantitativo (véanse tablas III, IV, V y VI).

El punto de partida del análisis es una reflexión acerca de las necesidades pedagógicas que requieren los contenidos lingüísticos de difícil adquisición, como es el caso particular de las construcciones de VPC. En primer lugar, se hace esencial una correcta delimitación y definición del contenido lingüístico que se engloba bajo un epígrafe. Los manuales tienden a enseñar los contenidos gramaticales con un metalenguaje que el estudiante no tiene porqué manejar (por ejemplo, conceptos como *perífrasis*, *verbos copulativos*, *modo verbal* u *oración adverbial propia*) y a desvincular contenidos que en la realidad de la lengua están íntimamente relacionados: información sintáctica, relación con otros contenidos, colocaciones, expresiones idiomáticas, diferentes usos pragmáticos, etc. En la instrucción explícita se debe incluir, además de ejemplos de reglas sintácticas, claves semánticas que permitan al estudiante afianzar el conocimiento de uso de cada construcción de cambio en su interlengua (Baralo, 2006). Deben evitarse explicaciones con lenguaje complejo, poco

transparente, y descripciones que incluyan términos subjetivos, dado que una regla que *suele* cumplirse *a veces*, *normalmente*, o *generalmente* o que dependa del valor social del cambio no resulta práctica (Alonso Raya y Martínez Gila, 2006). La descripción del funcionamiento gramatical de construcciones complejas debe aspirar a facilitar la automatización de asociación entre estructura y significado mediante rutinas operativas para el estudiante (Castañeda Castro, Alhmoud, Alonso, Casellas, Chamorro, Miquel y Ortega, 2014) sin tener que recurrir a criterios extralingüísticos. Estas ideas derivan en los criterios 1, 2 y 3 relativos a una presentación y explicación precisa de los contenidos lingüísticos de difícil adquisición. En cuando a los VPC, es esencial determinar qué verbos son considerados en cada manual como tales y que, por lo tanto, se agrupan bajo la misma denominación. Además, en el análisis es reseñable si el manual o gramática considera los VPC como un grupo diferenciado, como contenido lingüístico concreto y delimitado. Si es así, se debe comprobar si en la instrucción se incluyen al menos los cuatro VPC más característicos de este grupo: *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse*; verbos que forman parte de la nómina que la mayoría de estudios teóricos consideran VPC<sup>3</sup>. Si no se incluyen algunos de ellos, se debe argumentar si es por un propósito pedagógico, como la presentación paulatina de construcciones o la distribución en niveles por frecuencia de uso. De no haber una razón didáctica para no incluir al menos los cuatro verbos, se considerará que este criterio se cumple mínimamente o no se cumple en absoluto. Finalmente, se considera insuficiente si la propuesta no incluye una explicación que defina el uso de cada verbo y los diferencie o relacione entre sí, aunque sea superficialmente. La mayoría de materiales cumplen con el criterio 1, e incluyen bajo el nombre “verbos de cambio” como mínimo los verbos *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse* y ofrecen una explicación sobre su funcionamiento más allá de la información combinatoria del tipo: “*ponerse* + adjetivos de carácter” y contemplan un número de verbos de cambio suficiente. *Aula Internacional 5* y *Gente 3* son la excepción al no cumplir este criterio, ya que solo tratan dos de los cuatro verbos, *ponerse* y *quedarse*, no habiendo tampoco referencia a los otros en niveles anteriores o posteriores de la colección. Una posible justificación para la ausencia de los otros VPC es que los creadores de materiales hayan priorizado el valor funcional de *ponerse* y *quedarse* dentro de los objetivos didácticos al de la presentación del grupo de VPC como tal. Sin embargo, se echa en falta un tratamiento similar de *hacerse* y *volverse*. Son destacables por el incumplimiento total de este criterio los manuales *Español sin fronteras* porque en *Español sin fronteras 2* no se incluye *hacerse*, sin causa aparente, la explicación se presenta en el cuaderno de ejercicios sin reflejo alguno en el libro del alumno y no hay homogeneidad con la presentación propuesta en *Español sin fronteras 3*.

Respecto a la explicación teórica de los VPC (criterio 2), se espera que conste al menos de información sintáctica básica, de su relación con otros verbos, pseudocopulativos o no, y de su aparición en colocaciones frecuentes o expresiones idiomáticas. Se valora positivamente que sea inductiva y no parta de una presentación meramente gramatical que desemboque en ejercicios de práctica formal, que sea funcional, comprensible y libre de metalenguaje, que incluya ayudas visuales más allá de negritas o cursivas (como esquemas o flechas) que resalten aspectos gramaticales. Es preferible, finalmente, que la explicación incluya información semántica y pragmática que guíe al estudiante sobre las restricciones de uso de cada verbo. De igual modo, es preferible que la explicación no se vea afectada por criterios de clasificación subjetivos, para mantener la claridad y concisión (criterio 3). En el análisis se ha visto que algunos manuales oponen pares de verbos, los relacionan con los verbos *ser* y *estar* según el tipo de ítems con que se combinan o aportan información sobre los verbos de cambio no pseudocopulativos. Sin embargo, la mención a la relación

entre verbos de cambio, cuando la hay, es poco clarificadora: se habla de preferencias de uso o identidad de significado y uso. Estos materiales, herederos de los estudios teóricos como los recogidos en el apartado 1, basan las normas de uso de los diferentes verbos en aspectos imprecisos, de modo que resultan poco funcionales (Bybee y Eddington, 2006: 323), con lo que el criterio 3, relativo a una explicación libre de términos relativos y subjetivos, se incumple en todos los materiales analizados por incluir expresiones vagas o basarse en la combinación u oposición de criterios semánticos como la duración, voluntariedad, gradualidad o positividad. Véanse a continuación algunos ejemplos:

(1) Hacerse:

- a. "En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo". (Hernández Alcaide, Kondo Pérez y Moreno 2007:139) Un estudiante no tiene por qué comprender tal grado de abstracción y tal definición es difícilmente aplicable a ejemplos concretos de construcciones.
- b. "Suele presentar cambios que decide el sujeto". (Fruns et al. 2005:183) *Hacerse mayor* es la construcción de alta frecuencia de aparición que contradice directamente esta definición.

(2) Volverse:

- a. "Normalmente se usa para cambios negativos". (Chamorro et al. 2006a:14) Alguien puede volverse responsable, tolerante u ordenado. Un estudiante puede encontrar difícil determinar el alcance de "normalmente".
- b. "A veces usamos volverse para cambios más definitivos y negativos". (Verdía et al. 2005:183). La duración del nuevo estado es independiente del verbo de cambio. Nadie está condenado a la locura si se *vuelve majareta*, ni será siempre rico si se gasta todo lo que ganó cuando de la noche a la mañana se *volvió millonario*.

(3) Ponerse:

- a. "Expresa un cambio de estado momentáneo. Normalmente es involuntario". (Cano et al. 2008:52) Contrariamente a esto, alguien que se *ha puesto gordo* lo estará durante más tiempo que un momento y alguien que se *pone chulo* lo hace con intención de amedrentar.

(4) Quedarse:

- a. "Suele expresar la pérdida de algo. En ocasiones, lo que se pierde es el estado normal o habitual". (Hernández Alcaide, et al. 2007:140) No funciona esta descripción para una de las construcciones más frecuentes: *quedarse embarazada*.
- b. "El cambio puede ser duradero o transitorio. Por lo general se relaciona con aspectos físicos, materiales y de ánimo". (Jacobi et al. 2011:347) Este enunciado es tan impreciso que provoca el solapamiento con los posibles usos de *ponerse*, por ejemplo.

Desde el punto de vista del uso, los estudiantes se encuentran con problemas como la alternancia de construcciones (criterio 4), en el caso de los VPC muy relevante, ya que existen opciones perfectamente gramaticales y posibles pero que se usan en contextos discursivos diferentes o tienen significados e intenciones pragmáticas distintas (Castañeda Castro y Alonso Raya, 2006), por ejemplo, *Marta es delgada* y *Marta está delgada* o *Marta se ha hecho vegetariana* y *Marta se ha vuelto vegetariana*. La elección de VPC en una construcción no es libre y tampoco hay exclusividad de combinación (Eddington, 1999). Se considera, por lo tanto, que la instrucción debe centrarse en explicar que pueden darse diversas combinaciones, y más importante aún, en invitar a los alumnos a resolver mediante la reflexión la perspectiva tomada o las imágenes alternativas de la misma situación según la construcción elegida (Castañeda Castro et al., 2014: 57; Nilsson et al., 2014: 147; Van Gorp, 2017: 57). Dos manuales de los analizados hacen referencia a la no arbitrariedad de combinación y proponen imágenes alternativas de la misma situación según el verbo elegido: *Abanico* y *Gramática comunicativa del español*. En el libro del profesor de *Abanico*

se relacionan con el humor y la ironía las construcciones alternativas a la norma y se invita a buscar contextos apropiados a combinaciones como *terminar de ministro* o *volverse vegetariano*. En *Gramática comunicativa del español* se atribuye al hablante el papel de controlador de su enunciación, eligiendo *ponerse* y *volverse* cuando se reconoce como origen de lo dicho y *llegar a ser* o *hacerse* para distanciarse de ello negando su participación. *A fondo* y *Curso intensivo de español* cumplen este criterio parcialmente porque en el primer caso no se atiende a la no arbitrariedad de combinación, pero sí al cambio de registro cuando se elige verbo pseudocopulativo frente a un verbo de cambio pleno; y en el segundo habla de usos sarcásticos para algunas construcciones alternativas.

Algunos recursos útiles para la explicación de la alternancia de construcciones es valerse de la interpretación metafórica de la construcción o el uso de imágenes o elementos visuales que apoyen la explicación del funcionamiento de estas construcciones (criterios 5 y 6). Esto favorece la creación de un punto de acceso adicional al léxico y una mayor retención del significado y forma de la estructura, pues se ha corroborado que la fluidez y el tiempo real de recuperación de las estructuras aprendidas mejoran cuando el alumno asocia un estímulo verbal con uno no verbal, lo que aquí sería relacionar estructura e imagen mental (Arnold, 2000; Boers y Lindstromberg, 2009). Ese significado abstracto es más accesible si se representa visualmente y puede ser percibido (Castañeda Castro et al., 2014). En el caso de los VCP, cada verbo puede ser interpretado metafóricamente desde el significado del verbo pleno del que procede y estímulos no verbales como los esquemas de imagen pueden facilitar la explicación y la conceptualización del cambio y ayudan a establecer diferencias entre el significado de los diferentes verbos (esta idea se desarrolla con más detalle en el apartado 3). En cuanto a los usos metafóricos, solo *Gramática. Nivel avanzado B2* expone el cambio de significado de los verbos según sean o no pronominales, pero no profundiza en él ni menciona el proceso de metaforización del verbo pleno correspondiente en el caso de los verbos pseudocopulativos. Por otro lado, algunos materiales incluyen fotografías o dibujos que muestran el antes y el después de un cambio, pero no el proceso en sí, que es precisamente lo crucial en el proceso de adquisición.

Siguiendo con las necesidades didácticas, además de una descripción concisa del fenómeno gramatical de dificultad, los materiales deben ofrecer un *input* del contenido lo suficientemente rico como para que su producción lingüística en las actividades que sigan a la explicación sea igualmente efectiva (Ellis, 2002; Cadierno y Eskilden, 2015). De no ser así, el esfuerzo cognitivo deja de ser rentable. Si los exponentes proporcionados son suficientes y representativos, se asegura un *input* adecuado con el cual el alumno puede empezar a expresarse y establecer relaciones de semejanza para su posterior reconocimiento y producción de nuevas construcciones (criterio 7). Así, los ejemplos de construcciones a los que se expone al alumno deben ser suficientes en número, estar contextualizados y no simplemente listados junto a la instrucción gramatical. En múltiples ocasiones los materiales obvian ejemplos determinantes, de alta frecuencia además, por el hecho de constituir una excepción clara a la regla gramatical que ofrecen. Además, la coherencia explicativa no tiene que darse solo de forma interna, sino también externa, esto es, que su explicación se integre en una secuencia didáctica y se vincule a otras competencias lingüísticas o extralingüísticas de la unidad como tareas comunicativas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas. Del mismo modo, deben organizarse en torno a nociones y funciones que favorezcan también el desarrollo de otras competencias como la pragmática y la sociolingüística (criterio 8). En muchos de los materiales analizados apenas ofrecen exponentes o se hace de modo sesgado, limitando así las posibilidades de aprendizaje de dichas estructuras. Destacan *En acción*, de modo positivo por proporcionar

un número de exponentes muy amplio, de forma contextualizada y con variedad tipológica en sus múltiples textos y actividades, y *Español 2000*, de forma negativa, por presentar los exponentes léxicos mínimos de uno por estructura. En cuanto a su integración en la unidad temática, se observa que no todos los métodos vinculan de forma exitosa la gramática a otros contenidos lingüísticos en una secuencia didáctica. En más de la mitad de los manuales de ELE se integran los verbos de cambio, ya sea como contenido léxico o gramatical, en unidades didácticas; sin embargo, en 8 de los 21 títulos su enseñanza está desvinculada. Para este punto no se han valorado las gramáticas por no estar organizadas por unidades didácticas, sino por temas gramaticales.

Por último y en relación a la práctica de lo aprendido tras la instrucción explícita, las actividades deben estar estructuradas de modo que permitan al alumno conectar la forma de las construcciones con su significado y éste sea capaz de producir y automatizar nuevos hábitos lingüísticos (Baralo, 2006). Igualmente, el volumen de práctica debe ser suficiente para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión y producción, de modo que a la reiterada aparición en contextos de uso suficientes se deben sumar ejercicios de conceptualización, práctica formal, de interacción semidirigida y tareas de comunicación reales y significativas equiparables al uso de los hablantes. Así, una secuenciación de actividades se considerará adecuada cuando se base en principios de aprendizaje constructivista, presentando primero una fase de elaboración cognitiva a la que sigue una fase asociativa y que culmina en una fase de autonomía (Estaire y Zanón, 1990). Esto permite que los alumnos tomen conciencia desde la práctica individual de las estrategias comunicativas que posee en su lengua materna, de cómo se aplican en la segunda lengua y puedan validar la gramaticalidad de una estructura de nueva creación (Martín Peris, 1996). Se considera que este carácter reflexivo y autónomo donde los alumnos dan sentido a lo que aprenden acerca del lenguaje es esencial para que tanto su competencia gramatical como comunicativa se desarrollen positivamente. En definitiva, la práctica propuesta tiene que ser rentable, tanto en términos funcionales como cognitivos o afectivos, a la inversión de esfuerzo que se exige. Se espera que se implique al estudiante mediante la toma de decisiones, negociación e interpretación en la resolución de las actividades. Del mismo modo, la propuesta tiene que contener procedimientos de autoevaluación y estimular el uso de recursos para el aprendizaje autónomo y autorreflexión. A esta última reflexión corresponden los criterios 9 y 10, los cuales se incumplen en la mayoría de manuales. Solo algunos manuales complementan las actividades de respuesta cerrada con actividades comunicativas (p.ej., los tres volúmenes de *En acción*), orientadas a la acción (p.ej., *Gente 3*, *Aula Internacional 5*), de producción libre (p.ej., *Meta ELE Final 2*), identificación de errores (p.ej., *Gramática. Nivel avanzado B2*) y no se limitan al desarrollo de una única destreza, como por ejemplo la expresión escrita (p.ej., *Nuevo Prisma B2*, *Método 4*, *Etapas Plus*). Solo *Gramática comunicativa del español* no ofrece ningún tipo de actividades prácticas.

La falta de uniformidad en el tratamiento que hacen de los VPC los materiales de ELE se suma a la diversidad de acercamientos teóricos sobre la naturaleza lingüística de los VPC, revisada en el apartado 1. Así pues, este análisis, además de permitir establecer conclusiones para la elección de uno u otro material y servir de guía para la elaboración de futuros materiales de enseñanza, muestra que es necesario seguir investigando sobre el funcionamiento de los VPC en español para llegar a una definición concisa que explique todas las posibilidades expresivas de sus construcciones y sea fácilmente aplicable a su didáctica.

Las tablas III, IV, V y VI recogen los resultados cuantitativos del análisis del tratamiento de VPC en manuales y gramáticas. Para su elaboración, se ha tenido en cuenta, por un lado, la puntuación total obtenida en el análisis de cada criterio, según el coeficiente agregado de las medianas parciales de las subcategorías de cada criterio evaluado, y por otro lado, la valoración de cada subcriterio para mostrar de manera más precisa su cumplimiento. Habiendo 10 criterios y 42 subcriterios, en el caso de los manuales, uno con puntuación máxima (4: muy satisfactorio) en cada pregunta, obtendría una puntuación total de 40 en los criterios y de 168 en los subcriterios.

Manual	Coeficiente
<i>Aula Internacional 5</i> (Corpas et al., 2015)	27,5
<i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2015)	27
<i>Método 4</i> (Esteba Ramos et al., 2014)	26
<i>Agencia ELE 6</i> (Muñoz, 2013)	25
<i>En acción 3</i> (Verdía et al., 2007)	24,5
<i>En acción 2</i> (Verdía et al., 2005)	24
<i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema, 2013)	24
<i>Pasaporte ELE</i> (Cerroloza et al., 2010)	23,5
<i>ELE Actual</i> (Borobio y Palencia, 2013)	22,5
<i>En acción 4</i> (Gutiérrez, 2010)	22
<i>Gente 3</i> (Martín Peris et al., 2004)	21,5
<i>A fondo</i> (Coronado et al., 2003)	21,5
<i>Dominio</i> (Gálvez et al., 2007)	20
<i>Lengua viva 3</i> (Pérez et al., 2013)	21
<i>Embarque 3</i> (Alonso et al., 2012)	20
<i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al., 2014)	20
<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al., 2015)	19
<i>Abanico</i> (Chamorro et al., 2006a y b)	18,5
<i>Vuela 5</i> (Alarcón Pérez et al., 2006)	18
<i>Lengua viva 4</i> (Natal et al., 2008)	17, 25
<i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al., 2011)	17
<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al., 2005b)	15,5
<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al., 2005a)	15,25
<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno y Tuts, 1991)	14,5
<i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al., 2010)	14,5
<i>A fondo 2</i> (Coronado et al., 2004)	12,5
<i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al., 2015)	12

Tabla III. Clasificación de manuales de ELE según los criterios pedagógicos.

Manual	Coeficiente
<i>Aula Internacional 5</i> (Corpas et al., 2015)	123
<i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2015)	115
<i>Método 4</i> (Esteba Ramos et al., 2014)	112
<i>Agencia ELE 6</i> (Muñoz, 2013)	106
<i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema, 2013)	105
<i>En acción 3</i> (Verdía et al., 2007)	101
<i>Pasaporte ELE</i> (Cerroloza et al., 2010)	98
<i>En acción 2</i> (Verdía et al., 2005)	97
<i>A fondo</i> (Coronado et al., 2003)	96
<i>ELE Actual</i> (Borobio y Palencia, 2013)	96
<i>Gente 3</i> (Martín Peris et al., 2004)	96
<i>Lengua viva 3</i> (Pérez et al., 2013)	90
<i>Embarque 3</i> (Alonso et al., 2012)	89
<i>En acción 4</i> (Gutiérrez, 2010)	88
<i>Vuela 5</i> (Alarcón Pérez et al., 2006)	86
<i>Dominio</i> (Gálvez et al., 2007)	85
<i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al., 2014)	84
<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al., 2015)	83
<i>Abanico</i> (Chamorro et al., 2006a y b)	77
<i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al., 2011)	73
<i>A fondo 2</i> (Coronado et al., 2004)	71
<i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al., 2010)	66
<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno y Tuts, 1991)	63
<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al., 2005b)	61
<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al., 2005a)	60
<i>Lengua viva 4</i> (Natal et al., 2008)	59
<i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al., 2015)	50

Tabla IV. Clasificación de manuales de ELE según los subcriterios pedagógicos

Para las gramáticas la puntuación mas alta sería de 36 en los criterios y de 156 en los subcriterios. En este caso, no se aplica el criterio 8 dado que las gramáticas presentan el contenido teórico sin integración en secuencias didácticas.

Gramática	Coeficiente
<i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)	19,5
<i>Gramática. Nivel Avanzado B2</i> (Hernández et al., 2007)	19
<i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al., 2011)	18
<i>Temas de gramática</i> (Moreno, 2008)	17,5
<i>Competencia gramatical en uso</i> (Cano et al., 2008)	17
<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al., 1990)	17
<i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon, 1992)	15
<i>Diccionario práctico de gramática</i> (Cerrolaza, 2005)	13,5

Tabla V. Clasificación de gramáticas de ELE según los criterios pedagógicos

Gramática	Coeficiente
<i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)	79
<i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al., 2011)	77
<i>Gramática. Nivel Avanzado B2</i> (Hernández et al., 2007)	77
<i>Competencia gramatical en uso</i> (Cano et al., 2008)	68
<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al., 1990)	68
<i>Temas de gramática</i> (Moreno, 2008)	67
<i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon, 1992)	62
<i>Diccionario práctico de gramática</i> (Cerrolaza, 2005)	58

Tabla VI. Clasificación de gramáticas de ELE según los subcriterios pedagógicos

En conclusión, esta propuesta de análisis sistematiza el análisis crítico de un objeto de análisis concreto, un contenido lingüístico de difícil adquisición, y lo hace medible cuantitativamente. Por focalizarse en un contenido lingüístico concreto y no examinar de modo global el enfoque de un manual o de sus actividades, se considera ésta una aportación novedosa al análisis de materiales didácticos<sup>4</sup>.

### 3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este artículo se ha revisado el tratamiento que han recibido los VPC tanto en estudios teóricos como en manuales y gramáticas de español como lengua extranjera.

En el apartado 1 se ha demostrado que los estudios teóricos no presentan una coherencia con respecto al tratamiento de estos verbos, ya sea en su denominación, su clasificación interna o en la solución al problema de la alternancia de construcciones. Seguidamente, en el apartado 2 se ha analizado cómo se explican los verbos de cambio en materiales de ELE, qué verbos se incluyen, con qué frecuencia aparecen y en qué niveles, en 35 títulos (27 manuales y 8 gramáticas) que presentan de forma explícita VPC. Para ello se han estudiado, en primer lugar, las necesidades pedagógicas de las construcciones de difícil adquisición para crear una lista de criterios pedagógicos que guíe el análisis, en

segundo lugar se han analizado los factores determinantes de cada criterio y se ha propuesto un cuestionario de análisis con el fin de hacer más preciso el proceso. Finalmente se han mostrado los resultados cuantitativos de la aplicación del cuestionario a los manuales y gramáticas del corpus de materiales. Los resultados han puesto de manifiesto la falta de uniformidad y, en muchos casos, la imprecisión en la explicación gramatical y la insuficiente propuesta práctica de los conocimientos trabajados. Se concluye que, tanto las carencias explicativas de los estudios teóricos de VPC, por un lado, como las debilidades de su enseñanza en clase de ELE, por otro, contribuyen a que estas construcciones, ya de difícil adquisición, supongan un problema de aprendizaje para alumnos y profesores de ELE.

Así pues, los VPC y las construcciones en que aparecen no cuentan aún con una descripción teórica detallada de sus características lingüísticas que satisfaga su explicación y posterior aplicación a la enseñanza de ELE. Para hallar una solución a ambos problemas, se propone la adopción del enfoque de la lingüística cognitiva y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas (Achard y Neimeier, 2004; Robinson y Ellis, 2008; Littlemore, 2009; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno, Castañeda Castro, 2019). Su visión puede ser beneficiosa, ya que esta perspectiva proporciona una serie de principios operativos que ayudan al alumno a entender cómo se codifican y externalizan conceptos lingüísticos complejos (el cambio en español y sus construcciones en este caso), lo cual hace su adquisición más eficiente y natural.

Algunas obras que estudian los verbos de cambio del español desde la perspectiva cognitiva son los trabajos de Gómez Vicente (2011, 2013), Nilsson et al. (2014), Van Gorp (2017), Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) y Fernández Pereda (2019). En primer lugar, Gómez Vicente (2011) ofrece una visión unificada de las diferentes acepciones, en apariencia contradictorias, asociadas a una forma polisémica quedar/quedarse. Analiza los mecanismos para que una misma construcción exprese dos nociones opuestas, cambio y permanencia, valiéndose de los conceptos de perfil-base (Langacker, 1987), así como del concepto de dinámica de fuerzas (Talmy, 2000) y demuestra que se trata de un único verbo con un núcleo semántico común, polisémico, cuyas acepciones han evolucionado de acuerdo a procesos de extensión semántica. En Gómez Vicente (2013) se estudia la conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español y francés, donde incluye el evento de cambio, mediante el análisis de un corpus de materiales de ELE editados en Francia y de un corpus de relatos de estudiantes franceses de ELE. Su propuesta pretende facilitar la comprensión de los fenómenos de cambio y emoción mediante el *modelo cognitivo idealizado de ciclo de control*, que divide el evento en cuatro fases prototípicas y permite dar cabida tanto a los estados estáticos como al mismo proceso de cambio, rompiendo la dicotomía de las nociones *cambio* y *permanencia*. Concluye señalando la importancia de que la formación lingüística tenga un trasfondo contextual y el potencial pedagógico de la didáctica del lenguaje metafórico como herramienta para conseguir sus objetivos.

Por otra parte, Nilsson et al. (2014) clasifican los verbos de cambio según sean transitivos, como *dejar*, *hacer*, *poner* y *volver*; o intransitivos o reflexivos, como *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *llegar a ser*, *pasar a ser*, *resultar*, o *salir*. Defienden que el proceso de cambio se explica desde una conceptualización metafórica basada en esquema de imagen del significado pleno y físico de estos y, apoyándose en el paralelismo que hay entre los verbos de cambio y los verbos copulativos *ser* y *estar*, hacen una clasificación del modo de representar el cambio según sea un cambio transformativo (*hacerse*, *volverse*, *pasar a ser* y *estar*) o bien resultativo (*llegar a ser/estar*, *venir a ser/estar*, *resultar*, *dejar*).

Siguiendo la idea de representación mediante imagen conceptual, Van Gorp (2017)

considera que esta imagen determina el perfil de la relación sujeto y atributo y el tipo de restricciones que impone. Ofrece una explicación desde la semántica cognitiva con gran potencial pedagógico proponiendo esquemas de imagen motivadas en la proyección de modalidades de movimiento en el espacio (distancia, ritmo, velocidad, etc.), y de la dinámica de fuerzas por medio de la metáfora del esquema de imagen LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS (Lakoff and Johnson 1999: 147), donde el esquema FUENTE-CAMINO-DESTINO (SOURCE-PATH-GOAL) corresponde al comienzo, desarrollo y consecución del cambio de estado. Atender a este punto en la instrucción explícita de los verbos pseudocopulativos de cambio puede facilitar al estudiante la memorización y fortalecer su aprendizaje.

Por otro lado, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) demuestran desde la Gramática de Construcciones (Goldberg 1995, González-García, 2012), apoyándose en el análisis de corpus lingüístico, que el modelo construccional puede explicar de manera holística y unitaria estructuras como las de los VPC *hacerse* y *volverse* con complementos nominales y adjetivales y que este enfoque es aplicable a la enseñanza de ELE, ya que, independientemente de del ítem léxico que aparezca en la construcción, esta funciona como una plantilla que tiene un significado específico: "X sufre un cambio de estado Y". Esta construcción se estudia a diferentes niveles de especificidad: a nivel verbal, donde el verbo elegido aporta un matiz de cambio diferente, y a nivel de objeto, donde se determina si el cambio es genérico o si su estructura provoca una lectura metonímica de la construcción. La regularidad de estos patrones en cada nivel de especificidad puede ser muy útil en la enseñanza de ELE porque evita la aparición de excepciones y que permite una comprensión holística y motivada del significado construccional.

En un plano más pedagógico, Fernández Pereda (2019) plantea una clasificación en 4 niveles de abstracción de las construcciones en las que aparecen los verbos de cambio desde el modelo de Traugott (2008) con el objetivo de desarrollar una herramienta didáctica adaptada y dirigida específicamente a estudiantes neerlandófonos de español. Considera el modelo construccional como vehículo facilitador de su aprendizaje y, basándose en los resultados revelados por el análisis de errores de un corpus de aprendices, propone el diseño de las imágenes conceptuales de los verbos *convertirse en*, *transformarse*, *llegar a ser* (completando la propuesta de Van Gorp (2017) para *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*).

Aunque queda camino por recorrer, las propuestas que hacen estos estudios suponen una importante base para la implementación de la lingüística cognitiva en clase de ELE y la creación de un modelo que pueda ser usado por instructores y autores de manuales de ELE.

### 3.1 Propuesta de enfoque explicativo

En el plano práctico, la breve propuesta que se muestra a continuación puede ser tomada como recurso o guía para la explicación de los verbos pseudocopulativos del español.

Primero se propone una definición de verbo pseudocopulativo de cambio: "Son predicados que implican un cambio en la composición de una entidad que permanece como experimentante". La entidad en posición de sujeto en la construcción, por un lado, pierde los rasgos de control que caracterizan a un sujeto activo, pero sigue participando con un nivel de actividad no determinado claramente y, por otro lado, opera como locación depositaria del cambio de estado que designa el verbo porque la energía del evento se transmite al mismo participante. Es decir, el sujeto pasa a tener características de agente y de experimentante simultáneamente (Maldonado 1999).

Después, para involucrar al alumno en la negociación del significado y la elaboración semántica de las construcciones de cambio, se le debe invitar a adoptar diferentes perspectivas ante un mismo evento de cambio. La figura 1 muestra como es posible interpretar un evento de cambio “desde fuera”, de manera global pudiendo escapar a los usos prototípicos; desde el proceso, es decir, el verbo, y desde el del estado resultante del cambio en relación con su estado previo (usos prototípicos estos).



Figura 1. Perspectivas de cambio de estado

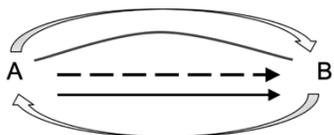
Adicionalmente, se puede acompañar la explicación de cada verbo con su correspondiente esquema de imagen (Delbecque y Van Gorp, 2012; Van Gorp, 2014), dibujos o imágenes para aprovechar el potencial mnemotécnico del *dual coding* o destacar la metáfora conceptual EL CAMBIO ES MOVIMIENTO mediante diagramas sencillos para orientar al alumno en la interpretación del enunciado.

Véanse los siguientes ejemplos:

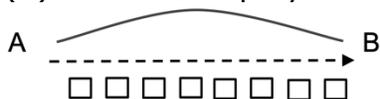
(1) Se puso gordo cuando dejó el deporte.



(2) Cuando lo dejó su mujer, se volvió loco.



(3) Pasó el tiempo y nuestro perro se hizo mayor.



(4) Si mi hija sale de noche, me quedo despierta.



El enunciado (1) se asocia con un diagrama donde el verbo *ponerse* expresa que el cambio es una progresión lineal que en cierto punto cruza un umbral, momento a partir del cual la transformación se considera realizada, y la continuación de la línea significa por tanto el resultado. Además, el diagrama también señala la posibilidad de reversibilidad al estado inicial. En (2), el diagrama para el verbo *volverse* muestra que, independientemente de que el cambio sea repentino o paulatino (líneas continua o discontinua), el estado resultante del cambio es contrario al estado inicial. Para (3), el diagrama de *hacerse* representa un cambio

que supone una evolución, que puede estar o no dividida en pasos o etapas, y que resulta en un estado que no mantiene necesariamente relación con el estado inicial. Por último, en (4) se representa uno de los múltiples significados del verbo *quedarse*, el de permanencia, mediante un diagrama que pone el foco en el resultado y su durabilidad.

Por último, también puede ser beneficioso favorecer la memorabilidad de las construcciones más frecuentes o semifijas (*quedarse embarazada*, por ejemplo) y tomar como estímulo los errores producidos por los alumnos como punto de partida del análisis para observar las diferencias en la percepción cultural del cambio y cómo se refleja en sus lenguas maternas. En definitiva, resulta imprescindible promover actividades de producción pasado un tiempo tras la exposición para comprobar que el proceso de recuperación no supone una dificultad y que la adquisición ha sido satisfactoria.

## NOTAS

1. Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación CONESSO (FFI2017-82460-P) financiado por el Gobierno de España.
2. Agradezco al Dr. Vicente Lagüéns Gracia, director de los Cursos de Español de la Universidad de Zaragoza, su amable disposición al permitirme el acceso a estos materiales.
3. Véase Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) para ver los argumentos que sostienen esta idea.
4. Véanse trabajos como el de Hutchinson y Torres (1994), Littlewood (1996), Tomillson (2003), y en concreto para ELE, Estaire y Zanón (1990), Martín Peris (1996), Fernández López (2004), Ezeiza Ramos (2009), o Lozano y Ruiz Campillo (2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.) (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Alba De Diego, V. y Lunell, K. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En: P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (Eds.) *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*. Madrid: Castalia, pp. 343-359.
- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, ¿Creéis en las hadas?. *Mosaico*, 18, pp.21-28.
- Arnold, J. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En: J. Arnold, (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 277-294.
- Baralo, M. (2006). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué?. En: *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Difusión, Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>. [Consulta 22-02-2019].
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. NY: Palgrave Macmillan.
- Bybee J. y Eddington, D. (2006). A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'. *Language*, 82(2), pp. 323-355.
- Cadierno, Teresa y Soren W. Eskildsen (eds.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Casares, J. [1969 (1950)]. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2006). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. En: De Dios Luque Durán, J. (ed.) *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José*

- Andrés de Molina Redondo, tomo III, (pp. 1363-1396). Granada (España): Método Ediciones. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso\\_percepciongramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf). [Consulta 22-02-2019].
- Castañeda Castro, A., Alhmoud, Z., Alonso, I., Casellas, J., Chamorro, M.A., Miquel, L. y Ortega, J. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid: Sgel.
- Conde Noguero, M.E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. Tesis doctoral, Universidad de La Coruña.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coste, J. y A. Redondo. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- Crespo, L. (1949). To become. *Hispania*, 32, pp. 210-212.
- Demonte, V. (1994). La semántica de los verbos de cambio. En: A. Alegría, B. Garza y J.A. Pascual (Eds.) *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*. Salamanca: Junta de Castilla y León y Universidad de Salamanca, pp.535-563.
- Eberenz, R. (1985). Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance. *Linguistique comparée et typologie des langues romanes*, 2, pp. 460-475.
- Eddington, D. (1999). On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state. *Southwest Journal of Linguistics*, 18, pp. 23-35.
- Ellis, Nick C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24(2), pp. 143-188.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990), El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Ezeiza Ramos, J.A. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, 9. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>. [Consulta 22-02-2019].
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o devenir. *Filología Moderna*, 38, pp. 151-171.
- Fernández Leborans, M.J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En: I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2357-2460.
- Fernández López, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos, En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.715-734.
- Fernández Pereda, L. (2019). Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices plurilingües y sus posibles efectos en la enseñanza. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Lovaina.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (1995). *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Gómez Vicente, L. (2013). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- González-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de construcciones. En: Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. (Eds.) *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 249-280.
- Hutchinson, T. y Torres E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48(4), pp. 316-328.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno T. y Castañeda Castro, A. (2019). *Lingüística cognitiva y español como lengua extranjera*. London: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cheikh-Khamis, F. (2019). "How to become a woman without turning into a Barbie": Change-of-state verb constructions and their role in SSL. En: Llopis-García, Reyes y Alberto Hijazo-Gascón (Eds.) *Applied cognitive linguistics to L2 acquisition and learning: research and convergence*. IRAL 57:1.

- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Los Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, Stanford University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching*. NY: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. P. (2009), Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE 9*. Disponible En: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf). [Consulta 22-02-2019].
- Llopis García, R. (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), pp. 29-50.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J.M.y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Maldonado R. 1999. *A media voz: problemas conceptuales del clítico se en español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Martin Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II*. Barcelona: Difusión.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M.V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Navas Ruiz, R. (1963). *Ser y Estar. Estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nilsson, K., Söhrman, I., Villalobos, S.y Falk, J. (2014). Verbos copulativos de cambio. En: S. Fernández y J. Falk (Eds.) *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter-Lang, pp. 145-170.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.
- Pountain, C. (1984). How "become" became in Castilian. En: R.A. Cardwell (Ed.) *Essays in honour of Robert Brian Tate from his colleagues and pupils*. Nottingham: University of Nottingham, pp. 101-111.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa: Madrid
- Robinson, P. y Ellis, N.C. (Eds.) (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. NY: Routledge.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español e inglés contemporáneos: un análisis contrastivo*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London-NY: Continuum.
- Traugott, E.C. (2008). Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. En: Regine Eckardt, Gerhard Jäger y Tonjes Veenstra (eds.), *Variation, selection, development: Probing the evolutionary model of language change*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp 219-250.
- Van Gorp, L. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- Vázquez G., A. Fernández y Martí, M.A. (2000). *Clasificación verbal. Alternancias de diátesis*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: MATERIALES

- Alarcón Pérez, C., Álvarez Martínez, M.A., Blanco Canales, A. y Torrens Álvarez, M.J. (2006). *Vuela 5. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Alonso M. y Prieto, R. (2012). *Embarque 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

- Borobio, V. y Palencia, R. (2013). *ELE Actual B2. Libro del alumno*. Madrid: SM.
- Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M.L. y Ruiz Martínez, A.M. (2015). *Nuevo Sueña 2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Cano, A., Díez, P., Estébanez, C. y Garrido, A. (2008). *Competencia gramatical en uso. B2*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2010). *Pasaporte ELE. Nivel 4. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza Gili, O. (2005). *Diccionario práctico de gramática*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J.P. y Ruiz, G. (2006a). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J.P. y Ruiz, G. (2006b). *Abanico. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Coronado, M.L., García, J. y Zarzalejos, A.R. (2003). *A fondo. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Coronado, M.L., García, J. y Zarzalejos, A.R. (2004). *A fondo 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2015). *Aula internacional 5. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Del Mazo de Unamuno, M., Marín, F. y Morales, R. (2015). *Vente 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Equipo Entinema. (2013). *Etapas Plus B2.2. Libro del alumno/ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma. (2015). *Nuevo Prisma B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Esteba Ramos, D., Peláez Santamaría, S., Zayas López, P. y Miranda Paredes, F. (2014). *Método 4. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Fernández, J., Fente, R. y Siles, J. (1990). *Curso intensivo de español: Gramática*. Madrid: SGEL.
- Pérez, L., Ramos, J. y Gaínza, A. (2008). *Español Lengua viva 3. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Gálvez, D., Gálvez, N. y Quintana, L. (2007). *Dominio: Curso de perfeccionamiento. Nivel C*. Madrid: Edelsa.
- García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1991). *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL.
- Gutiérrez, E., Blas, A. y Abia, B.G., (2010). *En acción 4. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2004). *Eco B1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- González Seara, C. (2012). *Gramática explicada para niveles intermedios*. Madrid: Enclave ELE.
- Hernández Alcaide, C., Kondo Pérez, C.M. y Moreno, C. (2007). *Gramática. Nivel avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- Jacobi, C., Melone, E. y Menon, L. (2011). *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans, N. (2004). *Gente 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II*. Madrid: Edelsa.
- Moreno, C. (1991). *Curso superior de español. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C. (2008). *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C. y Tuts, M. (1991). *Curso de perfeccionamiento. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Sánchez, J. y Santos, J. (2005a). *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Sánchez, J. y Santos, J. (2005b). *Español sin fronteras 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010). *Nuevo avance 4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2011). *Nuevo avance 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Muñoz, J. (2013). *Agencia ELE 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Natal, E. y Vaquero, N. (2008). *Español Lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, J.R. y Pérez de la Fuente, L. (2014). *Meta ELE Final 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Verdía, E., Fruns, J., Martín, F., Ortín, M. y Rodrigo, C. (2005). *En acción 2. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.

## ANEXO

Tabla II. Cuestionario para el análisis de materiales

Manual: Código:				
	1	2	3	4
1. La presentación de los verbos es suficiente y significativa				
1.1 ¿Se presenta los verbos pseudocopulativos en un grupo diferenciado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 ¿Incluye los cuatro verbos pseudocopulativos <i>ponerse, volverse, hacerse, quedarse</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Si no se presentan todos, ¿el criterio de elección tiene un propósito?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 ¿Se presentan relacionados entre sí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 ¿A cada verbo le corresponde una explicación y es suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
2. La explicación es completa: información sintáctica, relación con otros verbos, expresiones idiomáticas, etc.				
2.1 ¿La aproximación a la explicación es inductiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 ¿Incluye ayudas visuales más allá de negritas o cursivas (como esquemas o flechas) para resaltar aspectos gramaticales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 ¿La explicación particular parte de su función?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 ¿Incluye otro tipo de información sintáctica, semántica, pragmática, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
3. La explicación no contiene criterios subjetivos				
3.1 ¿Hay ausencia de adverbios u otros elementos de frecuencia o probabilidad que hagan la regla imprecisa o flexible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 ¿Omite aspectos de +/-duración, +/-voluntariedad, +/-gradualidad o +/-positividad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 ¿Prescinde de criterios extralingüísticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
4. Se explica la alternancia de estructuras				
4.1 ¿Hay exponentes que se combinen con más de un verbo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 ¿Se muestran alternativas de uso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 ¿Se explica que la alternancia de uso no es arbitraria y conlleva cambio de significado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4
<b>5. Se contempla la interpretación metafórica</b>				
5.1 ¿Se relaciona el verbo pseudocopulativo con el verbo de significado pleno del que procede?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 ¿Se atiende al significado metafórico del verbo pseudocopulativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 ¿Se atiende al significado metafórico del cambio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>6. Ofrece estímulos no verbales en la explicación</b>				
6.1 ¿Se acompaña la explicación con un esquema acerca del significado del verbo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Exceptuando el antes y el después, ¿se acompaña la explicación con dibujos o imágenes del proceso de cambio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>7. Proporciona exponentes suficientes y representativos</b>				
7.1 ¿Los ejemplos de uso son suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 ¿Los ejemplos está contextualizados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 ¿Se contemplan los ejemplos más paradigmáticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>8. Presenta los verbos de cambio integrados en una secuencia didáctica</b>				
8.1 ¿La presentación de los verbos de cambio está ligada a los contenidos anteriores y posteriores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 ¿La función de los verbos pseudocopulativos está integrada con las demás funciones de la unidad en que aparecen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 ¿Remite a la recuperación de conocimientos previos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>9. Las actividades de práctica son suficientes y variadas</b>				
9.1 ¿Se proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 ¿Se desarrollan todas las destrezas? (expresión, comprensión e interacción orales y escritas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3 ¿Se pone foco en la forma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4 ¿Se ha ofrecido anteriormente el contenido lingüístico para su consecución?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5 ¿Siguen la progresión de comprensión-producción-interacción?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6 ¿Las actividades se vinculan unas con otras? ¿Están secuenciadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7 ¿Hay suficiente equilibrio entre actividades cerradas o abiertas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8 ¿La práctica controlada sirve para presentar la práctica libre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9 ¿Son comunicativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10 ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	1	2	3	4
10. Las actividades ofrecidas promueven la inferencia, la reflexión y la producción				
10.1 ¿Se implica al alumno mediante la toma de decisiones, negociación e interpretación en la resolución de las actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 ¿Contiene procedimientos de autoevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 ¿Estimula el uso de recursos para el aprendizaje autónomo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4 ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Prácticas y concepciones sobre la alternancia verbal escrita en pasado irreal al comentar un texto literario en bachillerato**

### **Practices and conceptions about written verbal alternation when commenting the past unreal in literary texts**

**Ernesto Hernández Rodríguez**

*Universidad Nacional Autónoma de México*

ernestotem@live.com.mx

#### **RESUMEN**

Este trabajo caracteriza la escritura en español de oraciones condicionales en pasado irreal, la temporalidad y la modalidad en las alternancias y usos verbales metafóricos y ambiguos. Estudiantes bachilleres comentaron el significado de oraciones representativas y redactaron comentarios sobre personajes literarios si "hubieran tomado otras decisiones". Después tuvieron la opción de escribir otra versión y explicar sus desempeños. El estudio contempla el enfoque de la intencionalidad lingüística mediante expresiones temporales, modales semánticas, morfológicas, adverbiales y de frases verbales en la conjugación de estas oraciones. Los resultados contrastan la identificación de significados en oraciones leídas y las dificultades para redactarlas. La escritura muestra la alternancia en la apódosis, el antepretérito subjuntivo en ambas partes del condicional, con un significado de irrealidad y menor posibilidad, y de mayor posibilidad mediante el antepospretérito potencial. Los resultados muestran la confusión predominante con el pospretérito potencial, así como la frase modal de posibilidad en pasado irreal.

Palabras clave: comunicación verbal, desempeño del estudiante, educación media superior, literatura, redacción.

#### **ABSTRACT**

This paper characterizes the Spanish writing of conditional sentences in past unreal, temporality and modality in alternations, and metaphors and ambiguous verbal uses. High school students commented on the meaning of representative sentences, they wrote about literary characters if they "had made other decisions", then they had the option to write another version and explained their performances. The study contemplates the linguistic intentionality approach by means of temporal, semantic, morphological, adverbial expressions and verbal phrases in the conjugation of these sentences. The results contrast the identification of meaning in the sentences read and the difficulties in writing them. The writing shows alternation in the apodosis, the subjunctive previous past (antepretérito) in both parts of the conditional, with a meaning of unreality and less possibility, and of greater possibility through the potential previous-postpast (antepospretérito). The results exhibit the predominant confusion with the potential postpast (pospretérito), as well as the modal possibility phrase in unreal past.

Keywords: verbal communication, student's performance, high school education, literature, writing.

doi: 10.26378/rnlael1428324

Fecha de recepción: 05/06/2019  
Fecha de aprobación: 12/12/2019

## 1. INTRODUCCIÓN

La caracterización de las oraciones condicionales en pasado irreal del tipo <si p entonces q> involucra la estructura, la morfología y el léxico correspondientes a los tiempos, usos y alternancias modales, por ejemplo, indicativo, subjuntivo y potencial, principalmente, en la cláusula independiente o apódosis, por ejemplo, en "Si yo hubiera o hubiese tomado esa decisión, habría/hubiera resuelto mis problemas". A pesar del predominio actual de esta alternancia, en las tradiciones gramaticales normativas, esta manifestación verbal ha sido considerada incorrecta. Asimismo, existen consideraciones sobre usos prototípicos y valoraciones semánticas relacionadas con las alternancias y expresiones verbales con intencionalidad metafórica.

Los enfoques sobre las conjugaciones verbales en estas oraciones condicionales son múltiples y polémicos desde la tradición clásica hasta la actualidad. La caracterización del desempeño en la práctica requiere de estudios sobre los verbos para expresar situaciones condicionales en pasado irreal. Particularmente, en la escritura escolar, los estudiantes enfrentan dificultades relacionadas con la estructura y los significados de las conjugaciones y las alternancias temporales y modales en este tipo de oraciones. La escritura de estos recursos verbales requiere de prácticas de lectura y escritura contextualizada, por ejemplo, para comentar situaciones correspondientes al condicional en pasado irreal y los diversos usos relacionados.

El presente estudio intenta responder cuáles son las concepciones y las prácticas de los estudiantes de bachillerato en la identificación y la expresión escrita de los recursos temporales y modales de las conjugaciones empleadas en los condicionales en pasado irreal y sus diversos usos, alternancias y dificultades enfrentadas. Para ello, es fundamental contemplar criterios teóricos sobre la multiplicidad de elementos involucrados en la conjugación, además de los paradigmas morfológicos. Este trabajo contempla la intencionalidad en el desempeño y el énfasis metodológico para propiciar la expresión escrita de criterios y situaciones en condicional en pasado irreal.

Las siguientes secciones presentan los objetivos, la revisión teórica, las polémicas sobre la conjugación, las alternancias verbales y la intencionalidad metafórica en las oraciones condicionales estudiadas. La metodología presenta el contexto escolar, las actividades para propiciar la escritura y las consideraciones de los estudiantes sobre posibles significados de los usos y alternancias involucradas. Los resultados incluyen las categorías de análisis para caracterizar los criterios de los estudiantes sobre las conjugaciones en las oraciones leídas y el desempeño escrito. La discusión enfatiza la intencionalidad lingüística, las dificultades enfrentadas, los significados contemplados y el trabajo cierra con la conclusión.

El propósito de esta investigación es caracterizar la escritura de estudiantes bachilleres en el uso de oraciones condicionales en pasado irreal, su estructura, los recursos verbales, las alternancias y otros significados intencionales metafóricos temporales y modales de la conjugación, principalmente, en la cláusula independiente (apódosis) en comentarios sobre los personajes de un texto literario. El estudio también contempla las consideraciones de los estudiantes sobre sus desempeños relacionados con la intencionalidad escrita en las alternancias verbales y significados temporales y modales, fundamentalmente, en indicativo, subjuntivo y potencial.

Se justifica esta investigación debido a la necesidad de realizar prácticas escritas contextualizadas que permitan el acceso a muestras representativas de redacción, para estudiar el desempeño verbal y las consideraciones sobre las oraciones condicionales en pasado irreal.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y ENFOQUE

### 2.1 El condicional en pasado irreal

En la escritura es necesario considerar la estructura y los recursos léxicos y morfológicos en las alternancias verbales y la intencionalidad temporal, modal y metafórica en las oraciones condicionales en pasado irreal. La presente investigación contempla que:

en los irreales de pasado como en 'Si hubieras hablado con él, se habrían arreglado las cosas',  $p$  y  $q$  deben ser falsas para que  $\langle \text{si } p, q \rangle$  cobre verdad. Para que la frase cobre sentido (valor de verdad), es obligatorio que 'no hayas hablado con él' y que 'no se hayan arreglado las cosas'. Dicho de otro modo, el hablante en su presente considera que en el presente, no se da la situación, que en el futuro, la acción es de realización imposible y que en el pasado, no se ha realizado la acción ( $\langle \text{no } p \rangle$  y  $\langle \text{no } q \rangle$ ). Desencadena una presuposición de pasado. (Vatrican, 2014: 251)

Estas oraciones expresan un futuro en el pasado en una situación irreal. La prótasis o cláusula dependiente ("Si hubieras hablado con él") corresponde a un pasado anterior y la apódosis o cláusula independiente ("se habrían arreglado las cosas") a un pasado posterior. Bello (1847) considera la "anterioridad del atributo a una cosa que se presenta como futura respecto de otra que es anterior al momento en que se habla" (p. 205). La prótasis expresa "un hecho que estimamos no realizado en el pasado, irrealizable en el presente o improbable en el futuro; y por tanto, la consecuencia contamos con que lo es también" (Seco, 1969: 286). La apódosis "expresa una acción venidera, aunque considerada con relación al pasado y con un matiz de irrealidad" (Carbolová, 2007: 24). El suceso "no es real en el momento de la enunciación porque hace referencia a una hipótesis basada en el pasado" (Perez-Cortes, 2011: 4).

En estas oraciones, la referencia temporal es anafórica con respecto al momento de la enunciación e implica un anclaje temporal con referencia a dos momentos del pasado. Veiga (1992) considera la representación del "contenido modal en determinados enfoques temporales de anterioridad a algún punto de referencia" (p. 884). Colombo Airoldi (2015) explica que "las relaciones relativas o anafóricas se distinguen porque denotan una de estas nociones -anterioridad, simultaneidad o posterioridad- respecto a un punto de referencia dado en el contexto, por lo general, otra forma verbal" (pp. 178-179).

La caracterización de estas oraciones contempla la intencionalidad en el desempeño escrito para establecer la estructura  $\langle \text{si } p \text{ entonces } q \rangle$ , las relaciones temporales y modales, las alternancias y los valores metafóricos verbales.

### 2.2 Criterios modales y temporales en el condicional en pasado irreal

Históricamente predomina el modo subjuntivo para lo subjetivo e irreal en la prótasis, con el auxiliar "hubiera o hubiese" y la alternancia de los verbos auxiliares "hubiera o hubiese" y "habría" en la apódosis: "Si hubiera hablado con ella, habría/hubiera o hubiese resuelto

la dificultad". Así, en esta oración tenemos en modo subjuntivo, "hubiera o hubiese hablado", denominado antepretérito (Bello, 1847) y pretérito pluscuamperfecto (RAE, 2010).

La conjugación "habría resuelto" ha sido considerada para situaciones reales en el modo indicativo en los tiempos antepospretérito (Bello, 1847), futuro condicional compuesto (Salvá, 1847), antefuturo hipotético (Gili Gaya, 1960; Carbolová, 2007), potencial compuesto (Seco, 1969: 99) y condicional compuesto (RAE, 2000 y 2010). En el modo potencial se le asocia a lo posible o probable en tiempo compuesto o perfecto (Bruño, 1947: 130; Henríquez Ureña & Alonso, 1977: 195-196), para "una acción pasada con relación a otra también pasada y terminada: (pretérito perfecto compuesto)" (Blanco y Sánchez, 1927: 137). En contraste, Moneva y Puyol (1945) considera en el modo subjuntivo a los "tiempos potencial simple y compuesto" (pp. 140-141). Alarcos Llorach (1994) propone el "antepospretérito (potencial perfecto) en el modo condicionado" (p. 172). Finalmente, la RAE (1973) elimina el "modo condicional (amaría), y lo incorpora en el indicativo como "tiempo condicional compuesto" (RAE, 2000: 555 y 2010: 453).

Ante esta diversidad de criterios para intentar caracterizar las conjugaciones en las oraciones condicionales irreales, es necesario prestar atención a las propuestas de dualidad modal, principalmente en la apódosis. Así, De la Peña (1906) considera el antepospretérito en indicativo cuando "significa un hecho posterior al pretérito: Dijo Pedro que volvería al mes siguiente; que para entonces ya se habría aliviado el enfermo", y, en subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto en "hubiera, habría y hubiese amado: Dice tu padre que él habría deseado que tú hubieras estudiado leyes" (pp. 76, 78, 86). Hernández (1948) lo considera indicativo "cuando declara la verificación de un hecho de manera absoluta, es decir, no condicional" y subjuntivo "en condicional" (p. 201), además contempla que en condicional en pasado irreal, esta conjugación corresponde al

pretérito pluscuamperfecto o antepretérito de subjuntivo (hubiera, habría, hubiese amado) y puede equivaler a un antepospretérito. [...] Su segunda forma enuncia la acción como terminada y expresa la *posibilidad* de una acción en tiempo pasado, pero subordinada a otra; v. gr.: *habría tenido* el libro, si me lo hubieses prestado. (pp. 204-205)

La presente investigación contempla que, en la alternancia, el subjuntivo implica un significado más incierto o hipotético mediante el antepretérito "hubiera o hubiese resuelto" y más posible en el antepospretérito potencial "habría resuelto". Para precisar los modos verbales, es preferible el criterio clásico temporal sobre el modo subjuntivo en antepretérito (Bello, 1847), y el modo potencial en sus dos tiempos: el pospretérito y el antepospretérito (Santos Cetina, 1952: 106-111). El valor irreal de la conjugación "habría resuelto" corresponde a un significado de "posibilidad" en un futuro en el pasado.

Carbolová (2007), destaca que el modo condicional "se aproxima más al subjuntivo que al indicativo" (p. 24). Bosque (2012) contempla diversos significados del subjuntivo y Vázquez González (2013) considera que

el subjuntivo es ambivalente, ya de indicativo, ya de potencial, [...] Los modos verbales se distinguen en la dependencia sintáctica: el indicativo y el potencial aparecen en la oración subordinante y ocasionalmente en la subordinada, y el subjuntivo, solo en la subordinada. (p. 267)

Perea Siller (2013) contempla factores modales, aspectuales, semánticos, léxicos y temporales "cuando el tiempo del verbo subordinado está condicionado por el del verbo

principal y no por el momento de la enunciación" (p. 29). Perez-Cortes (2011) y Camacho Guardado (2011) consideran el alcance temporal en presente en las apódosis: "Si mi hermano hubiera estudiado, ahora trabajaría" (pp. 3-4) y "Si hubiera aceptado ese trabajo, ahora habría tenido que rechazar éste" (p. 220). Martínez-Arbeláiz (2000) plantea que "el punto de vista del hablante con respecto a la mayor o menor posibilidad con la que contempla una acción no tiene que mantenerse fijo o estable en las dos partes del período condicional" (pp. 219).

Ante los diversos criterios temporales, Alarcos Llorach (1994) propone "renunciar al término *tiempo* para designar los morfemas que consideramos, y adoptar el de perspectiva temporal" (p. 157), además propone los significados metafóricos (Alarcos Llorach, 1980: 130). Bruño (1946) establece que "cuando una forma verbal pierde su significado propio para tomar el de otra forma, se le da el nombre de tiempo metafórico" (p. 184). Encontramos enfoques similares en Martínez Oronich (2008), San Miguel Lobo (2012); Vásquez González (2013); Rujea (2016); Ruiz Campillo (2014 y 2017) y Regueiro Rodríguez (2017). Estos usos permiten expresar determinados valores semánticos temporales, modales y discursivos (Moreno de Alba, 2003: 43-61; RAE, 2010: 912; Colombo Airoldi, 2015: 178-192). Podemos advertir usos metafóricos en "Si te han agarrado, te hubieran metido a la cárcel", "Si se lo hubiera contado a alguien, seguro se reía de mí" (RAE, 2010: 912), así como en "Si hubieras llegado temprano, firmas sin problemas la lista de asistencia". Sobre la discusión modal y temporal, el enfoque de esta investigación contempla el siguiente criterio de Martínez Arbeláiz (2000):

Los diferentes grados de probabilidad expresados por medio de diferentes tiempos y modos no están restringidos a una construcción en particular. Todas las cláusulas, simples, subordinadas o coordinadas expresan el punto de vista del hablante. De hecho, las combinaciones particulares de tiempos y modos en las condicionales no son otra cosa que una manifestación más de la modalidad y, consecuentemente, no hay nada específico en ellas que requiera su división en subtipos. (p.219)

Asimismo, González Calvo (1995) contempla valores modales en "los predicados (incluidas sus reestructuraciones léxicas: decir, insistir, etc.), las conjunciones y giros conjuntivos, las partículas discursivas, etc." (p. 203). Asimismo, Hernández Alcaide (2013) considera que en las oraciones condicionales la dificultad en la conjugación se debe al valor semántico modal de los conectores subordinados en la prótesis.

En la presente investigación, la modalidad verbal está concebida por un conjunto de rasgos semánticos, manifestados de manera morfológica y léxica adverbial en las expresiones verbales, correspondientes a significados temporales y de percepciones sobre la realidad, la objetividad y la certeza (indicativo), la irrealidad, la subjetividad, la creencia, la duda y la hipótesis (subjuntivo) y las posibilidades (potencial).

### 2.3 Criterios sobre la alternancia

Este trabajo contempla la alternancia en los condicionales en pasado irreal en español, ampliamente documentada, principalmente, en la apódosis mediante los auxiliares *hubiera* o *hubiese* y *habría* (Bruño, 1947: 361-362; Gili Gaya, 1960: 173; Henríquez Ureña & Alonso, 1977: 169; RAE, 2010: 481; Urrutia & De Vega, 2015: 306; Perez-Cortes, 2011: 3-4).

Derivado de los criterios de Julián Mariscal (2007: 62) y Jasim (2014: 72-73), la presente investigación contempla la siguiente alternancia prototípica: "Si + antepretérito

subjuntivo + antepretérito subjuntivo / antepospretérito potencial”: Si hubiera o hubiese hablado con él, hubiera o hubiese/habría resuelto las cosas. Sin embargo, en la práctica escrita además existen otros usos y metáforas verbales. Alarcos Llorach (1994) establece que en la apódosis “la anterioridad y la perspectiva de pretérito suelen borrar la distinción modal entre *habrías* y *hubieras* o *hubieses cantado* [...] son indiferentes *habrías cantado* y *hubieras* o *hubieses cantado*” (p. 166-167).

Pitloun (2006) propone que en la apódosis “el imperfecto de subjuntivo frente al condicional se usa para marcar un mayor grado de duda o de hipótesis” (p. 349). Perez-Cortes (2011) considera que el subjuntivo en la apódosis “muestra vacilación ante la probabilidad del suceso” (p. 45). González Calvo (1995: 203) propone que en la alternancia, el subjuntivo implica mayor distanciamiento con respecto a la realidad, verificación o constatación del hecho. Lastra & Butragueño (2012: 112) consideran el sentido hipotético en las construcciones de doble subjuntivo. Fábregas (2014) considera que

las prótasis son estructuras relativas que se relacionan con la apódosis por medio de un operador sobre situaciones; cuando ese operador ha adquirido valor modal en la prótasis y no ha satisfecho el anclaje referencial dentro de la prótasis, entra en la apódosis como un elemento activo y fuerza la proyección del modo en la apódosis, [...] el subjuntivo de la prótasis es el que legitima la presencia del subjuntivo en la apódosis. (p. 15)

Ante las distintas posturas sobre alternancias y usos metafóricos verbales en las oraciones condicionales en pasado irreal, este trabajo toma en cuenta las concepciones y prácticas de escritura (Suárez Téllez, 2018; Álvarez Otero, 2018), la intencionalidad lingüística (De Beugrande & Dressler, 1979; Paredes, 2007; Beuchot, 2015), particularmente, en la temporalidad y modalidad (García de María, 2007) y en las maneras de enfrentar dificultades, ambigüedades e hipercorrecciones en el desempeño (Castro, 2009).

Los criterios teóricos aquí presentados requerían ser caracterizados en el desempeño escrito y las consideraciones de los estudiantes en las oraciones condicionales en pasado irreal.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Sobre los estudiantes y el contexto escolar.

En esta investigación participaron, en febrero de 2019, 47 alumnos de 16 años de edad en promedio, quienes cursaban en el segundo ciclo escolar, la asignatura de Literatura Universal en el plantel Justo Sierra de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los estudiantes que ingresan a esta institución obtienen las puntuaciones más altas en el examen de admisión en la zona metropolitana de la Ciudad de México. El curso previo contempló la lectura de textos literarios y la escritura de comentarios y breves análisis.

El programa del curso incluye el reconocimiento de géneros textuales, la lectura de textos clásicos y la escritura de reseñas (ENP, 2017). Por ello, la práctica desarrollada contempló la lectura de la tragedia clásica *Medea* de Eurípides y los comentarios sobre los personajes, por ejemplo, la infidelidad de Jasón, el sufrimiento y el trágico final cuando Medea mata a sus hijos para vengarse de su marido.

## 3.2 Prácticas de elicitación

La metodología de elicitación correspondió a prácticas para propiciar la producción lingüística (Gass & Mackey, 2007; Hyland, 2016; Macklin, 2016), en este caso, la escritura contextualizada del condicional en pasado irreal. Iniciamos con la lectura parcialmente guiada de la obra en clase, para posteriormente ser completada como tarea. En un primer ejercicio, los estudiantes expresaron libremente sus consideraciones sobre los significados de las alternancias en las apódosis de las siguientes oraciones condicionales:

### Ejercicio 1

Lee las siguientes oraciones y presta atención a los verbos subrayados:

#### **Sobre Medea**

(1) Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella jamás hubiera sufrido tanto en su vida.

(2) Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella jamás habría sufrido tanto en su vida.

#### **Sobre Jasón**

(1) Si Jasón hubiera ocultado su romance a Medea, él hubiera salvado la vida de sus hijos.

(2) Si Jasón hubiera ocultado su romance a Medea, él habría salvado la vida de sus hijos.

Para cada par de oraciones los estudiantes realizaron el siguiente ejercicio:

¿Existen diferencias de significado entre las oraciones (1) y (2)?: Sí \_\_\_\_\_ o No \_\_\_\_\_

En caso de que consideres que sí, explícalas:

En (1):

En (2):

Además, los estudiantes expresaron sus consideraciones sobre la distinción entre el condicional en pasado irreal y el condicional potencial, correspondiente a una situación pasada con alcances en el presente y en el futuro. Realizaron el mismo ejercicio para determinar los significados de las siguientes oraciones:

#### **Sobre Medea**

(1) Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella hubiera vivido sin sufrimientos.

(2) Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella viviría sin sufrimientos.

#### **Sobre Jasón**

(1) Si Jasón hubiera ocultado su romance a Medea, ella no habría matado a sus hijos.

(2) Si Jasón hubiera ocultado su romance a Medea, ella no mataría a sus hijos.

A continuación, los alumnos comentaron lo que creían que pudo haber sucedido si Medea y Jasón hubieran actuado de otra manera. A partir de las siguientes indicaciones, los estudiantes escribieron libremente.

### Ejercicio 2

Lo que pudo haber sido y no fue en la vida de los personajes

Explica aspectos de lo que pudo haber sido y no fue sobre la vida y las decisiones de Medea y Jasón.

¿Qué otras opciones pudo haber tomado que cambiaran el rumbo de su historia?

Desde mi punto de vista, si Medea \_\_\_\_\_

Desde mi punto de vista, si Jasón \_\_\_\_\_

Las instrucciones no incluyeron ejemplos de la estructura completa de la oración condicional y las opciones de alternancia verbal, así los estudiantes no recibieron influencia que condicionara o favoreciera determinado uso verbal.

En asesoría, quienes tuvieron dificultades para lograr la estructura del tipo <si p entonces q> recibieron retroalimentación. La actividad de revisión y edición respetó la intencionalidad en las alternancias y los usos metafóricos temporales y modales, para tratar de expresar el pasado irreal. Los estudiantes tuvieron la opción de escribir otra versión, y explicaron por qué decidieron modificar determinadas conjugaciones o dejarlas sin cambios. Así, los datos proporcionarían información relacionada con prácticas y reflexiones sobre el desempeño escrito.

### 3.3 Establecimiento de categorías de clasificación y análisis.

La metodología de clasificación y análisis incluyó categorías de intencionalidad sobre las alternancias temporales, la expresión modal en indicativo (real), subjuntivo (irreal) y potencial (posible) y la modalidad léxica adverbial y en frases verbales. El análisis de las oraciones condicionales contempló los criterios clásicos temporales y modales del antepretérito subjuntivo: "hubiera o hubiese resuelto" (Bello, 1847; RAE, 2010; Munguía Zatarain, 2016), y en el modo potencial el antepospretérito "habría resuelto" y el pospretérito "resolvería" (Santos Cetina, 1952: 106-111). Este último es un tiempo cercano al momento de la enunciación y posible en el futuro (Perez-Cortes, 2011).

El significado de posibilidad corresponde a algo no real, pero que puede suceder. Así, el enfoque de esta investigación contempla que el pospretérito y el antepospretérito no corresponden al modo indicativo, sino al potencial (Bruño, 1947; Henríquez Ureña & Alonso 1977; Perez-Cortes, 2011). En otras perspectivas, este valor modal es considerado en indicativo (Bello, 1847; RAE, 2010; Munguía Zatarain, 2016) y en condicional (Alarcos Llorach, 1994: 172). Asimismo, tampoco es posible concebir un "tiempo condicional compuesto", tal como propone la RAE (2000: 555 y 2010: 453). Por ello, las categorías verbales, consideradas en este trabajo para el análisis de los textos, son el antepretérito subjuntivo "hubiera resuelto" y el antepospretérito potencial "habría resuelto" para el condicional en pasado irreal y el pospretérito potencial "resolvería" para el condicional potencial.

Los criterios para estudiar los usos y las alternancias en la conjugación incluyeron el condicional en pasado irreal, el condicional potencial, las alternancias en los auxiliares "hubiera o hubiese y habría" en la apódosis, los usos metafóricos y las frases modales en pasado irreal, tal como podemos apreciar en la siguiente propuesta de categorías. El paréntesis indica (P) prótasis y (A) apódosis.

#### Condicional en pasado irreal

Alternancia (P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepretérito subjuntivo / Antepospretérito potencial: Si Medea no hubiera o hubiese amado a Jasón, ella hubiera o hubiese / habría sido feliz

(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepretérito subjuntivo: Si Medea no hubiera o hubiese amado a Jasón, ella hubiera o hubiese sido feliz.

(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepospretérito potencial: Si Medea hubiera o hubiese sido fuerte, ella no le habría rogado.

#### Condicional potencial

(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Pospretérito potencial: Si Jasón no hubiera o hubiese traicionado a Medea, sus hijos vivirían.

#### Condicionales con metáforas temporales

(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Metáforas temporales: Si Jasón hubiera o hubiese evitado la ira de Medea, se ahorra la muerte de sus hijos.

(P) Metáforas temporales y (A) Antepretérito subjuntivo / Antepospretérito potencial: Si Medea fuera más inteligente, hubiera o hubiese seguido con su vida sin tener remordimientos.

(P) Metáforas temporales y (A) Metáforas temporales: Si Medea mataba solamente a la hija del rey, podía quedarse en el reino.

(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Frase modal en pasado irreal (poder haber + participio pasivo): Si Medea no se hubiera o hubiese enterado de la traición de su esposo, ella pudo haber salvado a sus hijos.

En todos los casos, el establecimiento de estas categorías se realizó a partir de los usos verbales empleados por los estudiantes en sus textos, evitando imponer criterios preestablecidos o normativos.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Consideraciones iniciales sobre significados de las alternancias en la apódosis

Los ejercicios sobre las alternancias, permitieron conocer diversos criterios sobre significados modales y temporales en el condicional en pasado irreal, y el contraste con el condicional potencial, cuyo significado se aproxima al presente y al futuro. Estas prácticas permitieron contextualizar las alternancias, mediante ejemplos relacionados con la lectura y la escritura en la expresión de criterios sobre la distinción de significados, el uso considerado correcto, la temporalidad y la modalidad.

Los resultados sobre los significados identificados en las oraciones leídas concuerdan con el enfoque teórico asumido en esta investigación sobre la existencia de la alternancia prototípica "Si + antepretérito subjuntivo + antepretérito subjuntivo / antepospretérito potencial", como una característica del español actual (Julián Mariscal, 2007; Perez-Cortes, 2011; Jasim, 2014; Urrutia & De Vega, 2015). Los datos muestran las concepciones sobre el uso de las conjugaciones involucradas, así como los criterios de quienes consideraron que no existe distinción de significado en la alternancia entre el antepospretérito potencial y el antepretérito subjuntivo en la apódosis: 15 de 47 estudiantes. Esta última conjugación fue considerada incorrecta únicamente por dos alumnos. De este modo, en concordancia con los resultados obtenidos, la perspectiva teórica de este trabajo descarta las visiones normativas que niegan la existencia de la alternancia en el español actual, fundamentalmente, en la apódosis del condicional en pasado irreal.

La tabla 1 presenta el número de ocurrencias de consideraciones relacionadas con los criterios temporales y modales sobre el reconocimiento de las alternancias en las oraciones leídas en el ejercicio 1, en condicional en pasado irreal, por ejemplo, "Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella jamás hubiera / habría sufrido tanto en su vida", en contraste con "Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella viviría sin sufrimientos" en condicional potencial. Las ocurrencias corresponden al número de ocasiones en que aparecen determinados criterios de temporalidad y modalidad en las consideraciones de los estudiantes.

Temporalidad y modalidad en las alternancias de las oraciones leídas	Antepretérito subjuntivo: hubiera sufrido	Antepospretérito potencial: habría sufrido	Pospretérito potencial: viviría
Pasado	16	12	7
Futuro	2	5	22
Presente	0	0	7
Futuro en el pasado	1	2	1
Del presente al futuro	0	0	3
Del pasado al presente	0	1	1
Posibilidad	14	14	19
Situación real o de certeza	3	15	9
Irreal o incierto	14	1	2

Tabla 1. Consideraciones modales y temporales sobre la alternancia en la apódosis

Los alumnos reconocieron parcialmente las características temporales y modales del condicional en la alternancia prototípica: hubiera o hubiese / habría sufrido. El interés por caracterizar estos desempeños corresponde al enfoque asumido en este trabajo sobre la intencionalidad lingüística (De Beugrande & Dressler, 1979; Paredes, 2007; Beuchot, 2015) para comprender e interpretar, en este caso, la temporalidad y la modalidad en la conjugación (García de María, 2007). De este modo, las consideraciones de los estudiantes muestran las dificultades y las ambigüedades en el manejo de significados verbales en la identificación de la alternancia prototípica. En su mayoría, reconocieron el tiempo pasado: 28 consideraciones en total, y acertaron al descartar el significado de presente; un solo alumno contempló el antepospretérito potencial como un tiempo "más cercano al presente".

Las dificultades para identificar el futuro en el pasado ponen de manifiesto que los criterios teóricos sobre la temporalidad con respecto al momento de la enunciación y un punto de anclaje con referencia a dos momentos del pasado (Santos Cetina, 1952; Veiga, 1992; Perez-Cortes, 2011; Colombo Airoldi, 2015) no se manifestaron en el ejercicio de lectura y comentario de oraciones condicionales representativas. De este modo, los estudiantes requieren aprender a identificar esta característica de temporalidad en la práctica. Estos resultados son relevantes para su consideración en la enseñanza de las oraciones condicionales irreales en el bachillerato.

En cuanto a los significados modales de posibilidad y situación real o irreal en la alternancia prototípica, los datos presentan números de ocurrencias similares en ambas conjugaciones: irrealidad o incertidumbre para el antepretérito subjuntivo (14), realidad o certeza para el antepospretérito potencial (15) y posibilidad (14 en ambas conjugaciones). Estos resultados muestran el logro de identificar significados modales correspondientes al condicional en pasado irreal, es decir, lo posible con lo irreal o incierto (hubiera sufrido). Sin embargo, este desempeño resultó contradictorio al asociar, con casi las mismas ocurrencias, concepciones sobre lo posible y lo real o certero (habría sufrido), ya que el valor de realidad o certeza se contraponen con la irrealidad pasada del condicional.

Sobre la identificación de significados modales y temporales, recordemos que Martínez Arbeláiz (2000) contempla que los grados de probabilidad "no están restringidos a una construcción en particular [...] las combinaciones particulares de tiempos y modos en las

condicionales no son otra cosa que una manifestación más de la modalidad” (p. 219) y la consideración de Vázquez González (2013) sobre que “el subjuntivo es ambivalente, ya de indicativo, ya de potencial” (p. 267). Estos criterios son evidencias de la alternancia de significados modales y temporales en la apódosis del condicional irreal. Por lo anterior, resulta fundamental caracterizar las múltiples manifestaciones modales léxicas, morfológicas y contextuales, así como la intencionalidad en las dificultades enfrentadas y las decisiones en los usos metafóricos de las conjugaciones.

Por otra parte, la tabla 1 muestra que para identificar el significado del condicional potencial con alcance temporal en el presente y en un futuro posible: “Si Medea no hubiera seguido a Jasón, ella viviría sin sufrimientos”, en su mayoría, los estudiantes no presentaron dificultad para reconocer los significados de futuro y posibilidad en el primer ejercicio. Sin embargo, fue reducida la consideración del presente y aún más del pasado con alcance hacia el presente.

Las siguientes secciones presentan el desempeño en la redacción. Los resultados sobre las consideraciones en la identificación de los usos verbales en las oraciones leídas, fueron de utilidad, al relacionarlas con la redacción, la revisión y, en su caso, las decisiones de modificación del texto propio.

## 4.2 Sobre la estructura del condicional en el desempeño escrito

En la redacción de los comentarios, destacan las maneras de afrontar las dificultades experimentadas por 15 de 47 estudiantes en la estructura del tipo *<si p entonces q>* en la prótasis y, en su mayoría, en la apódosis. Como resultado de la asesoría, este número se redujo únicamente a 10 de 47 en la segunda versión. En el enfoque de intencionalidad lingüística de este trabajo, es fundamental contemplar que la presuposición de pasado irreal en la estructura *<si p, q>*, planteada por Vatrican (2014: 251), implica el desarrollo gradual de recursos de escritura. Las dificultades experimentadas por los estudiantes evidencian la necesidad de la práctica escrita para plasmar las ideas, interrelacionando la estructura y el significado del condicional en pasado irreal. Por lo

tanto, en la redacción, no debemos dar por sentado que, de inicio, los estudiantes ya tienen los conocimientos y las habilidades para emplear la estructura lógica y sintáctica requerida, así como el significado de la estructura condicional; es necesario apoyarlos en este aspecto.

En el texto 10m, la alumna escribió una estructura incompleta en la primera versión, ambigua en la prótasis debido a dos estructuras subordinadas, introducidas por “si” y “aunque”, con puntuación confusa y carente de apódosis. En la segunda versión, resolvió las dificultades.

La transcripción del ejemplo que aparece a continuación y los siguientes a lo largo de este trabajo respeta la escritura de los estudiantes, sin hacer correcciones de ortografía, acentuación, uso de mayúsculas, gramática ni segmentación de palabras. La identificación de los textos incluye el número asignado y las claves m (mujer) y h (hombre).

10m.

Primera versión

Si no se hubiera lamentado de lo que dio por Jasón y solo le hubiera pedido que no la desterraran y aunque le doliera, quedarse ahí para el bien de sus hijos.

Segunda versión:

Si no se hubiera lamentado por lo que dio por Jasón y no le hubiera reprochado nada, entonces no habrían discutido.

La consideración de las dificultades en la estructura <si p entonces q> es fundamental, ya que, inicialmente, los estudiantes requerían resolver las dificultades para escribir esta estructura oracional, como requisito elemental y previo para expresar las conjugaciones intentadas.

### 4.3 Desempeño escrito correspondiente a las alternancias

La tabla 2 muestra el desempeño y la intencionalidad en las alternancias verbales escritas en la apódosis para tratar de comentar situaciones en pasado irreal sobre los personajes de la tragedia griega. En la primera versión, inmediatamente destaca el predominio del pospretérito potencial (28 de 47), correspondiente a un significado de probabilidad con alcance en el presente y el futuro, por ejemplo, "Si Jasón no hubiera traicionado a Medea, sus hijos vivirían", es decir, un uso verbal ajeno al condicional en pasado irreal y, por lo tanto, a la alternancia prototípica que lo caracteriza.

En la segunda versión, esta problemática se redujo, pero se mantuvo como una confusión sobre este uso verbal. También podemos percatarnos de que en la apódosis, la presencia exclusiva del antepretérito subjuntivo supera a la alternancia "prototípica", correspondiente al antepretérito subjuntivo / antepospretérito potencial y, por otra parte, observamos el escaso manejo exclusivo del antepospretérito potencial.

Manifestaciones alternancias verbales en la condicional: Prótasis (P) - Apódosis (A)	estructura	Primera versión	Segunda versión
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepretérito subjuntivo / Antepospretérito potencial		18	18
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepretérito subjuntivo.		23	22
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepospretérito potencial		3	3
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Pospretérito potencial		28	17

Tabla 2. Usos y alternancias verbales en las oraciones condicionales escritas (presencia en los 47 textos)

En la redacción de la segunda versión, 16 estudiantes no hicieron ninguna corrección de conjugación, y explicaron por qué consideraban correctos sus desempeños.

Los resultados indican que en las dos versiones existe una tendencia a favorecer el antepretérito subjuntivo en ambas partes de la estructura condicional. Conforme al enfoque teórico del presente trabajo, esto se explica debido a que en la apódosis "la anterioridad y la perspectiva de pretérito suelen borrar la distinción modal entre *habrías* y *hubieras* o *hubieses cantado*" (Alarcos Llorach, 1994: 166-167). Asimismo, este uso verbal corresponde al sentido hipotético en las construcciones de doble subjuntivo (Lastra & Butragueño, 2012: 112). Esta situación sucede ante la ausencia del anclaje referencial modal dentro de la prótasis, y, por lo tanto, este valor se proyecta hacia la apódosis. Por ello "el subjuntivo de la prótasis es el que legitima la presencia del subjuntivo en la apódosis" (Fábregas, 2014: 15). Por ejemplo, en 27h el alumno empleó ambas opciones de la alternancia prototípica en la apódosis, y en la segunda versión prefirió el subjuntivo.

27h

Primera versión

Si Medea no hubiera seguido a Jasón y hubiera superado el problema, ella nunca hubiera sufrido ni sentido tantos malos momentos en su vida y habría vivido feliz con otra pareja.

Segunda versión

Si Medea no hubiera seguido a Jasón y hubiera superado el problema, ella nunca hubiera sufrido ni sentido tantos malos momentos en su vida y ella hubiera vivido feliz con otra pareja.  
Explicación: Lo usé incorrectamente porque el "habría" es más probable que haya pasado y el "hubiera" menos probable.

La primera versión confirma la alternancia característica del español. La explicación sobre la corrección realizada contempla el criterio modal de probabilidad asumido en esta investigación, es decir, que en la apódosis el antepospretérito potencial es más probable que el antepretérito subjuntivo. Asimismo, las conjugaciones y la explicación en la segunda versión concuerdan con las perspectivas de González Calvo (1995), Pitloun (2006) y Perez-Cortez (2011) sobre el significado de duda, hipótesis o distanciamiento de la realidad del subjuntivo frente al potencial.

En los textos donde no aparece la alternancia prototípica en la apódosis, la tabla 2 exhibe el predominio del antepretérito subjuntivo, así como la escasa productividad del antepospretérito potencial que podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

47m

Versión sin modificación en esta oración

Si no la hubieran desterrado a Medea, ella misma habría matado a la princesa y sus hijos no habrían muerto.

En contraste, el texto 7m ejemplifica el predominio del antepretérito subjuntivo en ambas cláusulas del condicional para expresar el significado de duda.

7m

Versión sin corrección

Si Medea hubiera tenido una actitud defensiva con Creón, ella hubiera sido, quizá, exiliada, de donde se encontraba y no hubiera tenido oportunidad de volver.  
Explicación: Hubiera indica algo que no pudo ser.

En este ejemplo, la morfología verbal se acompaña de la expresión de modalidad léxica adverbial "quizá". Así, el subjuntivo recibe los matices semánticos de irrealidad y posibilidad. Esta situación concuerda con el enfoque de la dualidad de significados del subjuntivo (Carbolová, 2007; Bosque 2012; Vázquez González, 2013) y la concepción integral de elementos que conforman la conjugación mediante recursos morfológicos, léxicos adverbiales y estructurales (González Calvo, 1995; Martínez-Arbeláiz, 2000; Perea Siller, 2013).

El uso contradictorio del pospretérito potencial en la apódosis (28 de 47 textos en la primera versión) para escribir sobre situaciones condicionales en pasado irreal, resultó opuesto al desempeño favorable en la lectura e identificación de los significados de oraciones representativas. Esta problemática en la redacción se debió al uso de un recurso modal y temporal con implicaciones en el presente y en el futuro, por ejemplo, "Si hubiera perdonado a Jasón, sus hijos vivirían". Recordemos que en la identificación de los significados de las alternancias en las oraciones leídas, los alumnos descartaron sin

dificultades el valor temporal de presente y un futuro posterior en el condicional en pasado irreal. Asimismo, identificaron los significados de posibilidad futura en el condicional potencial. Ante la confusión del significado de posibilidad futura del pospretérito potencial, empleado para escribir sobre situaciones en pasado irreal, resultaba imprescindible contextualizar la intencionalidad modal y temporal en la redacción de comentarios sobre los personajes de la tragedia griega.

En la perspectiva teórica de este trabajo, el predominio del pospretérito potencial en la apódosis, que observamos en los textos de los estudiantes, no debe considerarse como una opción más de la alternancia prototípica del condicional irreal. En realidad, es una manifestación de intencionalidad correspondiente a un uso ambiguo, como resultado de la confusión que se presentó exclusivamente en la redacción, pero sin dificultades en el ejercicio previo de identificación de oraciones representativas. Este recurso de conjugación, únicamente adquirió el valor de intencionalidad metafórica de pasado irreal cuando los alumnos, como se explicará en breve, decidieron emplearlo en el contexto adecuado, con determinados recursos modales y temporales expresados, por ejemplo, en la morfología, el léxico adverbial y el contexto.

En las explicaciones de los estudiantes para tratar de contextualizar y, en su caso, justificar el uso del pospretérito potencial para expresar un valor de pasado irreal, podemos apreciar la intencionalidad sobre los significados temporales y modales (García de María, 2007), así como las estrategias para tratar resolver ambigüedades e hipercorrecciones (Castro, 2009). En la perspectiva de esta investigación, resulta fundamental contemplar estos enfoques de intencionalidad en el análisis de la escritura y en la metodología de elicitación, para propiciar la expresión de criterios sobre los usos y los significados de las conjugaciones empleadas. Por ejemplo, en el texto 5h, el alumno explicó que en la expresión "ella viviría", se asumió discursivamente como testigo de los hechos. Finalmente, prefirió el pasado irreal, mismo que había logrado expresar anteriormente en "no la habría aceptado".

5h

Primera versión.

Si Geo nunca hubiera sentido lastima ni interes por medea no la habria aceptado en su casa y ella viviria sola en su exilio

Segunda versión

Si Geo nunca hubiera sentido lastima ni interes por medea no la habria aceptado en su casa y ella hubiera vivido sola en su exilio.

Explicación: Usé viviría porque lo estaba pensando como si yo estuviera en esa época.

En 12m, la alumna presentó dificultad para expresar el pasado irreal y en su explicación contempló la posibilidad futura.

12m

Versión sin modificación en esta oración

Si Medea no le hubiera hecho la oferta a Egeo de que si ella le daba un hijo a él, le podría dar refugio a Medea y a sus hijos.

Explicación: Yo siento que utilice el verbo "podría" de una buena manera porque es algo que no paso pero que si cambia algo puede pasar.

En el texto 44m, la alumna expresó ambiguamente el contraste pasado y presente. Prefirió no modificar el pospretérito potencial, porque "es un complemento cuando estoy

hablando en pasado, y estoy escribiendo las acciones en presente". El recurso adverbial *posiblemente* contextualiza el presente subjuntivo en las expresiones "conozca" y "se case" en un futuro potencial.

44m

Versión sin corrección

Si Jasón no hubiese aceptado la idea de que Medea se escapara con él, [...] él seguiría su camino y posiblemente en este él conozca una mujer y se case con ella y si es en realidad el destino el habría conocido a la hija del Rey Creón o en tal caso no, seguir su vida como un viajero recorriendo el mundo.

En las explicaciones de los 17 estudiantes que decidieron mantener en la segunda versión el condicional potencial para escribir sobre el pasado irreal, predomina la intención de expresar situaciones posibles y futuras (11 textos). Además del uso ambiguo de este recurso verbal, estas explicaciones constituyen evidencias de la confusión predominante sobre el significado del condicional potencial con alcance en el presente y el futuro, en este caso, para comentar situaciones condicionales en pasado irreal sobre los personajes de la tragedia. En virtud de que las consideraciones temporales y modales, en las oraciones leídas del primer ejercicio, no correspondieron con la redacción ni con las explicaciones de los estudiantes sobre sus desempeños, era necesario determinar los usos ambiguos y problemáticos y, por otra parte, aquellos que realmente respondían a una intencionalidad metafórica temporal y modal.

#### 4.4 Intencionalidad en los usos metafóricos

Recordemos que el enfoque de esta investigación contempla que la intencionalidad en la expresión verbal incluye la caracterización de usos ambiguos, la manera de enfrentar dificultades y, por otra parte, las decisiones para el uso de recursos metafóricos en determinada conjugación, con los valores modales y temporales de otra en cierto contexto, tal como advertimos en la tradición clásica y actual (Bello 1847; Bruño 1946; Moreno de Alba, 2003; RAE, 2010; Colombo Aioldi, 2015).

En determinados textos encontramos usos intencionales metafóricos mediante tiempos y modos verbales distintos a los correspondientes a la estructura prototípica: (P) Antepretérito subjuntivo y (A) Antepretérito subjuntivo / Antepospretérito potencial. Asimismo, otros textos presentan usos ambiguos o problemáticos en conjugaciones distintas a las prototípicas. Este trabajo pone énfasis en la intencionalidad en la conjugación, las correcciones y las consideraciones relacionadas con el desempeño verbal, por ello, en el manejo de tiempos y modos distintos a los prototípicos era necesario identificar los valores metafóricos temporales y modales y, por otra parte, los usos ambiguos o problemáticos. La tabla 3 muestra la intencionalidad de los estudiantes en el manejo de metáforas temporales y modales, y, en la segunda versión, los intentos por resolver las dificultades enfrentadas.

Manifestaciones de alternancias verbales en la estructura condicional: Prótasis (P) - Apódosis (A)	Primera versión	Segunda versión
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Metáforas temporales-modales	12	7
(P) Metáforas temporales-modales y (A) Antepretérito subjuntivo / Antepospretérito potencial	8	4
(P) Metáforas temporales-modales y (A) Metáforas temporales-modales	8	4
(P) Antepretérito subjuntivo y (A) Frase modal en pasado (pretérito de poder + haber + participio)	9	7

Tabla 3. Intencionalidad para expresar metáforas temporales y modales (presencia en los 47 textos)

Los datos muestran la productividad de las metáforas temporales y modales en ambas cláusulas de la oración condicional y un ligero predominio en la estructura (P) Antepretérito subjuntivo y (A) Metáforas temporales y modales. En las segundas versiones, la reducción del recurso metafórico verbal en la apódosis pone de manifiesto la consideración reflexiva sobre el desempeño, los significados intentados y la naturaleza de las decisiones para modificar el desempeño mediante este recurso verbal, sustituyéndolo, fundamentalmente, por el antepretérito subjuntivo o la alternancia prototípica.

Por ejemplo, en el texto 45m, la alumna empleó adecuadamente el contexto del condicional en pasado irreal y, con la misma intencionalidad, expresó correctamente el recurso metafórico mediante el copretérito en "mataba", podía" y "ahorraba", así como el pospretérito potencial "quebraría". El manejo de estas opciones verbales, evidencia, no un error en las conjugaciones, sino intencionalidad metafórica modal y temporal, ya que la alumna inmediatamente utilizó la oración condicional en pasado irreal mediante el antepretérito subjuntivo. Es decir, contextualizó el significado metafórico. A pesar de este adecuado manejo del valor metafórico, en la segunda versión la alumna dudó sobre su desempeño y prefirió el antepretérito subjuntivo: "hubiera asesinado", "hubiera podido", "hubiera roto" y la frase modal de posibilidad "pudo haber salvado".

45m

Primera versión:

Si Medea mataba solamente a la hija de Creon podía quedarse en el reino ya que sin novia su matrimonio se quebraría. Si Jasón hubiera prevenido la ira de Medea asesinandola se ahorraba la muerte de sus hijos. Si Jasón no hubiera pedido el exilio de Medea sus hijos no hubieran muerto.

Segunda versión:

Si Medea hubiera asesinado solamente a la hija de Creon, hubiera podido quedarse en el reino ya que sin novia su matrimonio se hubiera roto. Si Jasón hubiera prevenido la ira de Medea y la hubiera asesinado, pudo haber salvado de la muerte a sus hijos. Si Jasón no hubiera pedido el exilio de Medea sus hijos no hubieran muerto.

Explicación: Use el verbo hubiera porque estaba en pasado y no pudo ser esa idea que ya paso.

En el texto 1m, la alumna avanzó en su desempeño al percatarse del uso ambiguo y de la imposibilidad del significado metafórico mediante las conjugaciones en "no tendria el problema" y "tiene" en la prótesis y "no tendria otra salida" en la apódosis. Corrigió, mediante la conjugación prototípica. Además, decidió no modificar el modo potencial en "quedaria sola" y "no tendria otra salida". Estos usos verbales están adecuadamente contextualizados como intencionalidad metafórica debido a que, a continuación, la alumna

resolvió sin problemas el significado en oraciones correspondientes al condicional en pasado irreal: “no hubiese tenido” y “habría tenido”.

1m

Primera versión

[...] Si Egeo no hubiera decidido ayudar a Medea, ella quedaria sola y no tendria otra salida. Si Egeo no tendria el problema que tiene con su mujer del no poder tener hijos ella no habria tenido otra opción [...]

Segunda versión

[...] Si Egeo no hubiera decidido ayudar a Medea, ella quedaria sola y no tendria otra salida. Si Egeo no hubiese tenido el problema que tuvo con su mujer ella no habria tenido otra opción [...]

Sin explicación sobre la corrección realizada.

Este desempeño pone de manifiesto el enfoque asumido en este trabajo sobre la intencionalidad en la modalidad y temporalidad verbal como un conjunto de rasgos semánticos expresados mediante recursos morfológicos, léxicos adverbiales y contextuales. De esta manera, se enriquece la concepción de la conjugación, puesto que no se limita a exclusivamente al nivel morfológico ni a criterios temporales y modales preestablecidos de manera normativa.

En el texto 21m, la alumna intentó explicar su desempeño mediante suposiciones relacionadas con un futuro en el pasado. Sin embargo, presentó ambigüedades en el pretérito subjuntivo “dedicara” en la prótesis y el pospretérito potencial “viviría” en la apódoxis. Estas conjugaciones no corresponden a usos metafóricos. La alumna mostró avance parcial, ya que el significado intentado no correspondió con la conjugación empleada.

21m

Versión sin correcciones

Si Medea se dedicara completamente a sus hijos, sin importar lo que le hizo Jasón, viviría feliz con sus hijos y sin ningún problema los hubiera cuidado ella.

Explicación: Dedicara. El verbo está en tiempo futuro porque es una suposición de lo que podría pasar, está bien. Viviría: El verbo está en tiempo futuro porque es una suposición de lo que podía pasar, está bien.

En los ejemplos presentados, podemos advertir que las conjugaciones distintas a la prototípica requieren de la contextualización verbal para determinar la intencionalidad metafórica y, en su caso, los intentos por resolver ambigüedades.

La tabla 3 exhibe un uso reducido de la frase de posibilidad: (P) Antepretérito subjuntivo y (A) Frase modal en pasado irreal (pretérito de poder + haber + participio pasivo), por ejemplo, “pudo haber salvado”, a pesar de aparecer en la instrucción del ejercicio inicial: “Lo que pudo haber sido y no fue en la vida de los personajes. Explica aspectos de lo que pudo haber sido y no fue sobre la vida y las decisiones de Medea y Jasón”.

En ningún caso los estudiantes emplearon la conjugación en antepretérito subjuntivo “hubiera o hubiese podido salvar” o antepospretérito potencial “habría podido salvar”. Evidentemente, el uso de la frase modal en pasado irreal en la opción “pretérito de poder + haber + participio pasivo” en la instrucción, influyó en la decisión de emplear esta frase

en la redacción. En el texto 38h, el alumno empleó sin dificultad esta frase modal irreal de posibilidad, sin embargo, en su corrección consideró "más correcta" la expresión en antepospretérito potencial. En ambas versiones mostró avance en el desempeño al considerar la posibilidad en pasado.

38h

Primera versión

Si Medea no se hubiera enterado de la traición de su esposo, esta nunca se pudo haber lamentado.

Segunda versión

Si Medea no se hubiera enterado de la traición de su esposo, esta nunca se habría lamentado.

Explicación: El original decía "se pudo haber lamentado", cuando la conjugación correcta sería: "se habría lamentado" ya que el verbo "habría" sería la forma más correcta de conjugar el pasado y la posibilidad de este.

Los alumnos emplearon sin dificultad la frase modal de posibilidad en la apódosis. El significado de posibilidad en pasado irreal mediante el verbo *poder* en esta frase es una muestra más de que la temporalidad y la modalidad no están limitadas al nivel morfológico, ya que, en estos casos, también entran en juego la selección léxica de este verbo modal, el significado de posibilidad en pasado y la estructura de la frase. Así, la modalidad y la temporalidad están conformadas por un conjunto complejo de rasgos semánticos y múltiples recursos de expresión lingüística en la conjugación.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio de las consideraciones y el desempeño escrito de bachilleres en los usos y las alternancias verbales en oraciones condicionales en pasado irreal, contextualizadas en contenidos sobre la obra clásica de *Medea*, permite caracterizar el contraste entre oraciones representativas leídas y la redacción de comentarios sobre los personajes protagonistas. La intencionalidad en la escritura permitió establecer criterios y categorías sobre el desempeño en la estructura condicional, los significados verbales, las alternancias, los usos metafóricos y los intentos por expresar significados temporales y modales.

En las consideraciones sobre la lectura de oraciones condicionales representativas, relacionadas con los contenidos de la obra, el estudio permitió constatar la alternancia prototípica entre el antepretérito subjuntivo y el antepospretérito potencial en la apódosis del condicional en pasado irreal: "Si hubiera o hubiese hablado con él, habría/hubiera o hubiese resuelto la situación". Estos resultados concuerdan con el enfoque asumido en esta investigación sobre la vitalidad actual de la alternancia prototípica en español. Asimismo, fue posible apreciar la intencionalidad en los aciertos de los estudiantes al identificar el tiempo pasado y los significados irreal y potencial. Por otra parte, los resultados muestran las dificultades para percibir la referencia anafórica con respecto al momento de la enunciación y un punto de anclaje temporal con referencia al futuro en el pasado. Otra dificultad fue la asociación contradictoria entre lo posible y lo real en el antepospretérito potencial. En contraste con el ejercicio de redacción, en el condicional potencial, por ejemplo, "Si hubiera o hubiese hablado con él, no tendría problemas" los alumnos no tuvieron dificultades para identificar el alcance temporal en el presente y el futuro.

La investigación permite enfatizar la necesidad de fortalecer e interrelacionar los comentarios sobre oraciones leídas y la producción escrita. Los aciertos en la lectura y los

comentarios del significado de oraciones condicionales en pasado irreal y condicionales potenciales, en su mayoría, no se vieron reflejados en la redacción. Esta situación sucedió, principalmente, al emplear el pospretérito potencial "resolvería" en la apódosis, con un valor temporal de presente y futuro posible, sin referencia al pasado, en lugar de las opciones de la alternancia prototípica, antepretérito subjuntivo o antepospretérito potencial. Esta confusión en la redacción resultó predominante con presencia en 28 de los 47 textos en la primera versión y una reducción a 17 en la segunda.

El predominio del pospretérito potencial "resolvería" en las apódosis de la primera versión, no es evidencia de que esta conjugación sea una opción más de la alternancia prototípica del español, puesto que esta problemática sólo se presentó en la redacción, debido a la complejidad que implica la expresión escrita de los rasgos modales y temporales involucrados, salvo en los casos adecuadamente contextualizados de usos metafóricos verbales. Así, en la distinción entre las opciones de la alternancia prototípica y el pospretérito potencial en la apódosis, la identificación de los rasgos temporales y modales resultó más sencilla que su manifestación escrita en oraciones condicionales en pasado irreal.

Por lo anterior, en la redacción es necesario fomentar la revisión y la corrección para contextualizar las conjugaciones y sus usos intencionales en pasado irreal. Además, este trabajo nos invita a considerar las dificultades de determinados alumnos para apoyarlos en lograr la estructura básica condicional <si p entonces q>, como requisito básico previo a la redacción y la conjugación en una perspectiva integral.

La caracterización de la intencionalidad se manifestó en la posibilidad de escribir segundas versiones para tratar de mejorar la redacción y en las explicaciones de los alumnos sobre por qué modificar los usos verbales o mantenerlos sin cambios. Al igual que en el ejercicio de lectura y comentario de oraciones, la redacción y las explicaciones sobre el desempeño mostraron la vitalidad de la alternancia prototípica. La expresión escrita permitió constatar el predominio del antepretérito subjuntivo "hubiera resuelto" en ambas partes del condicional. Estos resultados evidencian que el doble subjuntivo en ambas partes de la estructura condicional no es un error, tal como consideran los enfoques normativos al plantear que lo correcto es el antepospretérito potencial en la apódosis. En realidad, esta conjugación es una opción más recurrente que existe en la alternancia en el condicional en pasado irreal.

La redacción y las explicaciones sobre el desempeño muestran que, en la alternancia, los estudiantes consideraron los significados de irrealidad y menor posibilidad en el antepretérito subjuntivo y mayor posibilidad en el antepospretérito potencial. Además, mostraron en sus desempeños un uso favorable de la frase modal de posibilidad en pasado irreal "pudo haber resuelto", contemplada en la instrucción del ejercicio de redacción. Por otra parte, la presencia del antepretérito potencial se explica por cuestiones de proyección semántica de la prótasis hacia la apódosis, debido a la intencionalidad en los rasgos semánticos y modales, principalmente, de mayor o menor probabilidad, duda, incertidumbre o certeza.

La caracterización de las metáforas temporales y verbales y los intentos por resolver usos ambiguos permitieron contemplar que los criterios de modalidad y temporalidad no son rígidos ni limitados a determinada forma o conjugación. En ellos, existen múltiples elementos que involucran las perspectivas temporales y la modalidad en la morfología verbal, el léxico adverbial, las frases verbales y los significados de realidad o certeza, irrealidad o incertidumbre y potencialidad.

El aporte teórico de esta investigación es presentar evidencias de la existencia y vitalidad de la alternancia prototípica en los condicionales en pasado irreal, sus manifestaciones verbales, explicando, con criterios semánticos contextualizados, principalmente, el predominio del antepretérito subjuntivo en ambas partes del condicional. Asimismo, este trabajo aporta el enfoque de la intencionalidad en la caracterización de los usos metafóricos verbales en el contexto del pasado irreal. La revisión de la diversidad de criterios clásicos y actuales permitió tomar postura sobre el antepretérito subjuntivo, el antepospretérito potencial y el pospretérito potencial en las oraciones condicionales estudiadas. Ante las polémicas sobre las características de las conjugaciones, el enfoque asumido aporta la concepción de la modalidad y temporalidad verbales como un conjunto complejo de elementos interrelacionados de naturaleza morfológica, léxica, adverbial, fraseológica, contextual y de rasgos semánticos asociados a las intencionalidades modales de indicativo, subjuntivo y potencial.

La perspectiva de la intencionalidad aporta la identificación de los significados del condicional en pasado irreal en oraciones representativas y su escritura en los comentarios de los personajes de la tragedia griega leída, así como las problemáticas para lograr la estructura de las oraciones condicionales. Esta propuesta de trabajo propicia la discusión sobre las distintas manifestaciones del condicional en pasado irreal en ambos tipos de desempeño. A partir de ello, fue posible la discusión sobre la distinción de la alternancia prototípica en la lectura de oraciones representativas y en la redacción. Por otra parte, la decisión de incluir las explicaciones de los estudiantes sobre las conjugaciones empleadas permitió tener más elementos para el estudio de la intencionalidad en el desempeño. Además, la posibilidad de escribir una segunda versión, con la idea de mejorar la redacción, constituye un enfoque que fomenta la reflexión sobre el desempeño y la toma de decisiones sobre las opciones de conjugaciones.

La metodología de elicitación propició el acceso a las consideraciones sobre los significados de oraciones, la escritura contextualizada, la revisión, la edición en segundas versiones y la explicación reflexiva sobre el desempeño. Estas prácticas pueden ser aplicadas y, en su caso, adaptadas en distintos entornos educativos para favorecer la expresión escrita. La metodología de clasificación y análisis aporta el enfoque de intencionalidad mediante categorías relacionadas con la perspectiva temporal y múltiples formas de modalidad verbal. Los criterios teóricos y metodológicos podrán ser contemplados como categorías de estudio en futuras investigaciones sobre los diversos elementos involucrados en la expresión escrita de las conjugaciones verbales.

## REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: RAE - Espasa Calpe.
- Álvarez Otero, B. (2018). Concepciones sobre aprender y enseñar a través de la escritura en clase de ciencias naturales. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana* (1984). México: Edaf
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60/74: 127-145.
- Blanco y Sánchez, R. (1927). *Tratado elemental de lengua castellana o española*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando S.A.
- Bosque, I. (2012). Mood: Indicative vs. Subjunctive. En Hualde, J. I.; Olarrea, A.; O'Rourke, E. (eds.). *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 373-394.
- Bruño, G. M. (1947). *Lecciones de lengua castellana. Curso superior*. París: Procuraduría General.

- Camacho Guardado, L. A. (2011). Adquisición y uso de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como segunda lengua. *Tesis de doctorado*. Facultad de Filología. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Carbolová, K. (2007). Categoría verbal de modo en español moderno. *Bakalářská diplomová práce*. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Brno. Recuperado de: [https://is.muni.cz/th/a5wxc/CATEGORIA\\_VERBAL\\_DE\\_MODALIDAD\\_EN\\_EL\\_ESPAÑOL\\_MODERNO.pdf](https://is.muni.cz/th/a5wxc/CATEGORIA_VERBAL_DE_MODALIDAD_EN_EL_ESPAÑOL_MODERNO.pdf)
- Castro, L. (2009). Si las cosas hubieran sido como fueron..., *La Nación*, Opinión. 5 de enero de 2009. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1086873-si-las-cosas-no-hubieran-sido-como-fueron>
- Colombo Airoldi, F. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en el español: semántica y sintaxis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Beugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- De la Peña, R. Á. (1906). *Nueva gramática de la lengua castellana*. México: Herrero hermanos, sucesores.
- ENP (2017). *Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eurípides. *Medea. Las diecinueve tragedias*. Versión directa del griego, con una introducción de Ángel María Garibay (2003). Porrúa: México.
- Fábregas, A. (2014). Del subjuntivo como forma regente. *Anuari de filologia*. 4: 15-42.
- García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*, 1 (1): 1-28.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gili Gaya, S. (1960). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- González Calvo, J. M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *AEF*. 18: 177-20
- Henríquez Ureña, P. & Alonso, A. (1977). *Gramática Castellana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Alcaide, C. (2013). La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*: 13. Recuperado de: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5326db35da4c9.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5326db35da4c9.pdf)
- Hernández, J. A. (1948). *Gramática castellana superior*. México: Ediciones Magisterio.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*. 59: 116-125.
- Jasim, R. M. (2014). La condicionalidad en español: estudio analítico, formal y semántico-pragmático. *Journal of the Colleges of Languages*, 29: 66-88.
- Julián Mariscal, O. (2007). La condicionalidad: aproximación al concepto y sus formas de expresión en la lengua hablada. *Per Abbat: Boletín filológico de actualización académica y didáctica*. 4: 59-88.
- Lastra, Y. & Butragueño, P. M. (2012). Aproximación al uso del modo subjuntivo en el Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. *Boletín de Filología*, 47 (2): 101 – 131.
- Macklin, T. (2016). Compassionate Writing Response: Using Dialogic Feedback to Encourage Student Voice in the First-Year Composition Classroom. *Journal of Response to Writing*, 2(2): 88-105.
- Martínez-Arbeláiz, A. (2000). Algunas observaciones sobre las taxonomías de las cláusulas condicionales. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 18: 219-250.
- Martínez Oronich, O. (2008). El sistema verbal según Samuel Gili Gaya. *EPOS*, 24: 57-83.
- Moneva y Puyol, J. (1945). *Gramática castellana*. Barcelona: Editorial Labor.
- Moreno de Alba, J. G. (2003). *Estudios sobre los tiempos verbales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Munguía Zatarain, I. (2016). *Gramática de la lengua española: clases de palabras*. México: Gedisa – Universidad Autónoma Metropolitana.
- Paredes, M. (2007). *Teorías de la intencionalidad*. Madrid: Síntesis.

- Perea Siller, F. J. (2013). En torno a la combinatoria de tiempos verbales en español. *Language design*, 15 (29-59).
- Perez-Cortes, S. (2011). "Si yo tuviera mucho dinero, obvio que le diera dinero a ellos": La alternancia modal en las oraciones condicionales potenciales en el español de Nueva Inglaterra. *Researchgate*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/257823310\\_Si\\_yo\\_tuviera\\_mucho\\_dinero\\_obvio\\_que\\_le\\_diera\\_dinero\\_a\\_ellos\\_la\\_alternancia\\_modal\\_en\\_las\\_oraciones\\_condicionales\\_potenciales\\_en\\_el\\_espanol\\_de\\_Nueva\\_Inglaterra](https://www.researchgate.net/publication/257823310_Si_yo_tuviera_mucho_dinero_obvio_que_le_diera_dinero_a_ellos_la_alternancia_modal_en_las_oraciones_condicionales_potenciales_en_el_espanol_de_Nueva_Inglaterra)
- Pitloun, P. (2006). El uso del imperfecto de subjuntivo en el habla culta de Costa Rica. *Revista de filología española*, 86 (2): 339-371.
- RAE (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.
- RAE (2000). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española; Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). La dimensión espacial del tiempo verbal en español. *Revista Nebrija*, 22: 78-81.
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1): 62-85.
- Ruiz Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio: Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*: 22
- Rujea, V. (2016). El optativo en la gramática española. *Dacoromania, serie nouă*, 1(2): 215-225.
- Salvá, V. (1847). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Valencia: Imprenta de J. Ferrer de Orca.
- San Miguel Lobo, C. (2012). Anotaciones sobre el modelo de los tiempos verbales en A. Bello y en la NGRAE. *Revista Cálamo FASPE*, 60: 39-46.
- Santos Cetina, M. (1952). *Ejercicios gramaticales: libro auxiliar para las clases de lenguaje*. México: Ediciones Santos Cetina.
- Seco, R. (1969). *Manual de gramática española*. La Habana: Instituto del Libro.
- Suárez Téllez, S. (2018). Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto. *Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Urrutia, M. & De Vega, M. (2015). El valor del tiempo en las expresiones contrafactuales. *Literatura y Lingüística*, 32: 305-323.
- Vásquez González, J. A. (2013). Los modos verbales del español actual. *Lingüística y literatura*, 63: 255-271.
- Vatrican, A. (2014). Usos y valores modales del condicional en español. *Archivum*, 64: 239-274.
- Veiga, A. (1992). El subjuntivo en la apódosis irreal. *Actas del 2º Congreso Internacional de historia de la lengua española*, 1: 881-896.

## L'entretien rétrospectif dans la recherche sur les des stratégies de communication orale

### Retrospective interviews in oral communication strategy research

**Santiago Ospina García**

Universidad Paul Valéry Montpellier 3

santiago.ospina-garcia@univ-montp3.fr

#### Résumé

Depuis 40 ans les chercheurs anglo-saxons en acquisition des langues étrangères utilisent l'entretien rétrospectif pour étudier les processus cognitifs ayant lieu lors de la production de stratégies de communication orale et notamment le rôle joué par la conscience. Permettant d'accéder à des informations inobservables, difficiles à obtenir par d'autres instruments de recherche, l'utilisation de l'entretien rétrospectif renforce la validité et la crédibilité de la recherche sur les stratégies de communication. Cependant, en France et en Espagne peu de chercheurs utilisent cette méthode. Dans cet article nous étudions un corpus constitué de commentaires rétrospectifs produits par des étudiants d'espagnol en France. Les résultats des analyses suggèrent que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent mais ces stratégies ne sont pas toujours produites consciemment, ce qui semble renforcer l'idée selon laquelle il n'existerait pas *une* conscience mais *des* degrés différents de conscience (Cohen & Macaro 2007, Mariani 2010).

**Mots-clés :** Entretien rétrospectif, données inobservables, stratégies de communication orale, conscience, espagnol langue étrangère

#### Abstract

Anglo-Saxon researchers in foreign language acquisition have been using retrospective interviews for over 40 years to study the cognitive processes involved in the production of oral communication strategies, specially the role played by consciousness in their production. Retrospective interviews thus provide access to unobservable information that other search instruments do not provide, reinforcing the validity and credibility of research on oral communication strategies. However, in France and Spain few researchers use this introspective method. In this article we study a corpus of retrospective comments produced by international students of Spanish in France. The results of the analyses suggest that learners have some control over the strategies they use, but these strategies are not always consciously produced, which seems to reinforce the hypothesis of Cohen & Macaro (2007) and Mariani (2010) that states that there is not a single degree of consciousness but *different* degrees of consciousness.

**Keywords:** Retrospective interviews, unobservable data, oral communication strategies, consciousness, Spanish as a Foreign Language

doi: 10.26378/rnlael1428310

Fecha de recepción: 08/02/2019  
Fecha de aprobación: 10/09/2019

## **1. INTRODUCTION**

Pendant les quatre dernières décennies, de nombreuses recherches sur l'acquisition de la production orale et sur l'analyse conversationnelle en langue étrangère (LE) ont fait des apports très importants à la compréhension de la manière dont les apprenants de LE parlent en continu ou en interaction. Cependant, aujourd'hui il est encore difficile d'identifier les temps, les modalités et le rôle précis joués par l'activité langagière (que cela soit sous la forme de monologues ou de séquences de négociation) dans les processus d'acquisition d'une LE. Bien que les données observables sur l'activité langagière puissent être recueillies par le biais d'enregistrements de sons et de vidéos et transcrites selon les paradigmes préétablis en fonction de la méthodologie adoptée, la recherche a prouvé que l'analyse de ces données est fondamentale mais insuffisante lorsque l'on veut avoir accès aux processus mentaux, cognitifs et métacognitifs ou aux pensées, sentiments et motivations des apprenants d'une LE. L'analyse de la production orale et des processus invisibles qui permettent leur développement est par conséquent un défi pour le chercheur en acquisition de LE étant donné qu'un certain nombre de phénomènes échappent aux méthodes classiques de recueil de données. En effet, même si les questionnaires et l'observation sont couramment utilisés dans la recherche en psycholinguistique, leur portée est limitée du fait qu'ils disent peu sur ce qui se passe « dans la tête » de celui qui parle ou apprend à parler une LE. Dans ce contexte, les méthodes introspectives, et notamment les entretiens rétrospectifs, ouvrent la possibilité d'interroger l'apprenant/informateur sur les mécanismes qu'il met en place lorsqu'il parle dans la LE. En effet, elles permettent d'accéder à des données autrement inobservables, lesquelles permettent au chercheur de faire des analyses plus objectives et d'obtenir ainsi des résultats plus complets, valides et fiables.

Le but de cet article est dès lors de comprendre quel apport peut faire l'entretien rétrospectif à la recherche sur la production orale en ELE. Pour ce faire, nous nous concentrerons spécifiquement sur les stratégies de communication orale. Le corpus qui sera étudié a été obtenu dans le cadre de la thèse de doctorat que nous avons préparée en cotutelle entre la France et l'Espagne (Ospina García, 2016).

Nous commencerons par le cadre théorique et conceptuel à travers lequel on présentera l'entretien rétrospectif et les stratégies de communication. Ensuite seront présentés le corpus, la méthodologie et le contexte où il a été recueilli. Puis, nous analyserons ces données. Avant de conclure, nous discuterons les résultats à travers le prisme de la notion de conscience.

## **2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

### **2.1. L'entretien rétrospectif : de l'introspection aux protocoles verbaux**

Les méthodes dites « introspectives » font partie des méthodes de recueil de données dans la recherche qualitative. Elles comprennent des outils divers tels que les carnets de bord, les entretiens et même les questionnaires. Dans le domaine de la recherche sur les compétences orales, ces méthodes sont souvent associées à ce qu'on appelle les « protocoles verbaux », qui sont divisés en deux techniques : le commentaire à haute voix

et l'entretien introspectif/rétrospectif. Cette division est faite en fonction de la manière dont chaque technique est menée et des données qu'elles permettent de recueillir. Les deux genres de protocoles impliquent des processus différents et similaires à la fois : dans les commentaires à haute voix les informateurs font une sorte de récit en temps réel (*self-revelation*) alors que dans l'entretien ils sont amenés à réfléchir introspectivement sur comment ils communiquent (*self-report*) ou, rétrospectivement, sur leur activité langagière. Dans les protocoles verbaux trois types de processus mentaux sont mobilisés<sup>1</sup> :

- 1. Auto rapport (Self-report)** Les informateurs décrivent leur intervention sous la forme d'énoncés assez généraux. Par exemple, ils donnent des informations sur les stratégies qu'ils utilisent pour lire ou écrire un texte. Cette technique est plus mentale qu'introspective et elle est menée le plus souvent sous la forme d'entretien ou de questionnaire.
- 2. Auto observation (Self-observation)** Les informateurs commentent de manière ciblée des comportements langagiers spécifiques de façon introspective (par exemple, 20 secondes après l'évènement) ou rétrospective (rétrospection immédiate<sup>2</sup> ou reportée<sup>3</sup>) le plus souvent sous la forme d'entretien dirigé ou semi-dirigé. L'entretien rétrospectif est connu aussi comme la technique du « souvenir provoqué<sup>4</sup> ».
- 3. Auto révélation/découverte (Self-revelation)** Les informateurs commentent leur intervention pendant qu'ils participent à la tâche, c'est-à-dire de façon simultanée. Connue plus populairement sous le nom de « pensée/commentaire à haute voix » (*think-aloud*), l'auto révélation est de nature plutôt introspective que mentale. Elle est celle qui reflète de manière la plus fidèle les processus cognitifs des informateurs (Ericsson & Simon 1993 ; Cohen 2000).

L'entretien rétrospectif étant celui qui nous intéresse dans cet article, dorénavant nous allons nous y consacrer exclusivement.

### 2.1.1. Origines de l'entretien rétrospectif et applications dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères

L'entretien rétrospectif est né au XIXe siècle en Amérique du Nord et jusqu'au début du XXe siècle il a été très utilisé dans la recherche en psychologie. Cependant, pendant que le behaviorisme<sup>5</sup> dominait la recherche dans cette science, l'entretien rétrospectif a perdu sa valeur scientifique puisque les données qu'il permettait de recueillir (toujours d'après le behaviorisme) étaient impossibles à observer, à quantifier et donc à prouver. Il a fallu attendre l'arrivée du cognitivisme<sup>6</sup> dans les années 1960 pour que les méthodes dites introspectives soient à nouveau acceptées au sein de la communauté scientifique en psychologie et surtout en sciences de l'éducation, où les travaux des Nisbett & Wilson (1977) et d'Ericsson & Simon (1980) ont été les précurseurs. En ce qui concerne la psycholinguistique, les premières recherches ont eu lieu dans le domaine de la lecture et de la compétence grammaticale et lexicale en L1 et LE dans les années 1970 et 1980. À partir de ce moment-là, ces méthodes ont commencé à se faire une place dans notre discipline, à tel point qu'à la fin des années 1980 Faerch & Kasper (1987) ont coordonné un ouvrage clé dans lequel des spécialistes du sujet ont mis en lumière des travaux ou des réflexions fondatrices dans ce domaine. Par la suite, l'entretien rétrospectif a été couramment utilisé dans la recherche sur la production orale notamment pour enquêter sur les stratégies et les processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre par les informateurs à l'oral (Nakatani 2010), sur les processus cognitifs des informateurs pendant leur préparation pour participer à une tâche orale (Ortega 1999), sur la capacité des informateurs à identifier des fautes et

des erreurs et de se donner du *feedback* correctif à l'oral (Kormos 1998 ; Guichon & Cohen 2012 ; Manoïlov & Tardieu 2013), et pour étudier sous des angles divers les stratégies de communication utilisées par les informateurs (Poulisse *et al.* 1997 ; Dörnyei & Scott 1995 ; Fernández Dobao & Palacios Martínez 2007).

Les méthodes introspectives (et surtout l'entretien rétrospectif) ont donc été très utilisées principalement dans la recherche sur l'interlangue orale et sur les stratégies de communication en LE. On peut même dire que depuis le début de la recherche en acquisition de LE dans les années 1970 ces stratégies ont été l'un des objets d'étude les plus importants et les plus prolifiques de la discipline, à tel point que c'est en grande partie sur les bases des résultats de ces recherches qu'ont été construites les théories sur l'acquisition et sur la didactique de la langue orale en LE que l'on connaît aujourd'hui. L'entretien rétrospectif est alors utilisé couramment depuis les années 1970-1980.

### 2.1.2. Inconvénients et avantages de l'entretien rétrospectif

Bien qu'elles soient devenues courantes grâce à l'utilisation qu'en font des chercheurs de renommée internationale, les méthodes introspectives ne sont pas à l'abri des critiques et des controverses (Bowles 2010), puisque leur mise en pratique est une entreprise complexe sur le plan méthodologique, pouvant alors entraîner des effets sur la qualité des données recueillies. En ce qui concerne l'entretien rétrospectif en particulier, certains chercheurs qui s'y opposent ont structuré leurs arguments en trois axes :

- il peut y avoir une influence ou un effet de verbalisation (réactivité) sur les interventions futures des informateurs ;
- les données recueillies peuvent être incomplètes et/ou fausses ;
- c'est un « épiphénomène » (quelque chose qui n'a pas d'importance) dans la recherche.

Par exemple, pour Ericsson & Simon (1993/2002), pionniers dans la théorisation et dans la mise en pratique de cette technique et partisans de la ligne dure (*hard-liners*<sup>7</sup>), il est fiable d'utiliser l'entretien rétrospectif seulement lorsqu'il s'agit d'interventions courtes ou très courtes. En revanche, dans les interventions qui impliqueraient des processus cognitifs de longue durée chez les informateurs, la fiabilité des commentaires diminuerait. Cependant, même si ces arguments semblent évidents, le fait que de centaines de chercheurs en sciences de l'éducation et en acquisition de LE continuent à les utiliser couramment anéantit la crédibilité des arguments des détracteurs. En effet, même si pratiquement toute la communauté scientifique reconnaît que les données recueillies par le biais de l'entretien rétrospectif pourraient être partiellement incomplètes, incorrectes ou imprécises, il y a un consensus autour des bienfaits de son utilisation qui peut être résumé de la façon suivante : il vaut mieux disposer de ces informations que de ne pas les avoir du tout. Par ailleurs, il s'agit de données dites secondaires (elles ne sont pas la pierre angulaire de la recherche) qui enrichissent la triangulation.

D'autre part, des chercheurs d'horizons divers (Poulisse 1990 ; Maldonado Rosas 2012) ont démontré que certaines données peuvent être analysées avec l'aide de ceux qui les ont produites. Ainsi, en Espagne, Fernández Dobao & Palacios Martínez (2007) ont confirmé l'importance de l'analyse rétrospective lorsqu'ils ont cherché à identifier les motivations et les buts qui ont amené les informateurs à utiliser des stratégies de communication. Ils ont qualifié les commentaires rétrospectifs de « sources d'évidences les plus enrichissantes et les plus fiables » (p. 95).

## 2.2. Les stratégies de communication orale

Depuis les années 1970-1980 les stratégies de communication ont donc été au centre de la recherche en acquisition de LE. Par conséquent, c'est naturellement sur ces stratégies qui s'est dirigée la recherche sur l'entretien rétrospectif.

Les stratégies de communication ont suscité de vifs débats, notamment lors de leur apparition aux années 1970-1980. À l'époque, les chercheurs qui se sont intéressés à ces stratégies se divisaient en deux camps : les interactionnistes (ou le camp sociolinguistique) et les psycholinguistes (le camp psycholinguistique). Selon les conceptualisations des interactionnistes, ces stratégies servent à « négocier du sens » (Tarone 1980) et à maintenir le flux de la conversation (Long 1981). Les psycholinguistes pensent plutôt qu'elles servent à faire face à des difficultés ou à des ruptures dans la communication (Faerch & Kasper 1983).

Les interactionnistes (Tarone 1976/1983, 1977, 1980, 1981/1983 ; Canale 1983 ; Long 1983 ; Yule & Tarone 1991) considèrent les stratégies de communication comme des phénomènes d'interaction sociale. Ils mettent l'accent sur le processus d'interaction entre apprenants et interlocuteurs et s'intéressent notamment aux moyens qu'ils utilisent pour négocier le sens. Au contraire, les psycholinguistes (Faerch & Kasper 1983 ; Bialystok 1990 ; Poulisse 1990, 1993 ; Kellerman 1991) affirment que les stratégies de communication sont le résultat des processus psycho-cognitifs des apprenants et que, de ce fait, elles sont difficiles à cerner et à catégoriser. Ces chercheurs se centrent également sur les comportements de contingence que les apprenants mettent en place au moment de faire face à des difficultés dont l'origine est un manque de ressources linguistiques.

Par ailleurs, un troisième courant a vu le jour à la fin des années 1990 et c'est grâce à lui que la recherche sur stratégies de communication a été relancée. Cette troisième approche, dite « mixte », a été adoptée par Dörnyei & Thurrell (1991), Dörnyei (1995), Dörnyei & Scott (1995, 1997), Dörnyei & Kormos (1998), Mariani (2010), Nakatani (2005, 2010). Leurs travaux recueillent les réflexions et les taxonomies des deux courants traditionnels afin de proposer une voie alternative à l'analyse des stratégies de communication.

En révisant la littérature sur la compétence de communication et sur la compétence stratégique, on constate alors qu'il existe deux critères majeurs dans la définition des stratégies de communication : la centration sur la *problématicité* et sur la *conscience*, la première étant la caractéristique la plus citée dans les définitions traditionnelles. D'après Bialystok (1990 : 3), la problématicité en tant que critère pour la définition des stratégies de communication se réfère à « l'idée que les stratégies sont utilisées uniquement quand le locuteur remarque qu'il y a un problème qui peut provoquer l'interruption de la communication ». Ce critère fait partie de la plupart des définitions adoptées par les chercheurs intéressés par le sujet. Cependant, Dörnyei & Scott (1997) soutiennent que « l'orientation vers la problématicité en général n'est pas assez précise ; elle laisse sans définir le type exact de problème, un domaine où diverses approches ont démontré avoir des divergences considérables » (p. 182). Autrement dit, à la base le « problème » fait souvent référence aux déficits ou aux lacunes dans l'interlangue des apprenants qui « les empêchent de transmettre leur message » (Dörnyei & Scott 1997 : 183). Or, la seule centration sur le critère de la problématicité ne couvre pas toutes les désignations attribuées à ces dispositifs langagiers ou « stratégies de communication ». Par conséquent, ces chercheurs suggèrent d'élargir le terme afin qu'il puisse couvrir d'autres types de problèmes

de communication<sup>8</sup>.

### 2.2.1. La notion de problématicité

Alors qu'il n'y est pas une définition définitive des stratégies de communication (ni d'ailleurs des stratégies d'apprentissage), la plupart des recherches depuis les années 1980 suggèrent que la fonction principale de ces stratégies est de faire face aux difficultés ou aux ruptures dans la communication. Pour Skehan (2001), ces recherches seraient même presque exclusivement consacrées à la résolution de difficultés lexicales, lesquelles sont, selon lui, les difficultés les moins pertinentes.

C'est ainsi que dans les définitions les plus connues (Corder 1983 ; Faerch & Kasper 1983 ; Tarone 1983 ; Bialystok 1983 ; Poulisse *et al.* 1984 ; Bialystok 1990 ; Bange 1992 ; Cohen 1998/2010 ; Manchón 1998 ; Conseil de l'Europe 2001 ; Mariani 2010 ; Goh & Burns 2012) on peut observer une convergence et un trait commun : la problématicité.

Ces définitions sont toutes inspirées des modèles de compétence de communication classiques, notamment de ceux de Canale (1983), Swain (1984), Bachman (1990). L'utilisation de mots clés (ou leurs synonymes) est très révélatrice : résoudre des problèmes, améliorer/relancer, négocier du sens, lacunes, conscience, métacognition.

Néanmoins, aux années 2000 il semblerait que la recherche ait fait évoluer la conceptualisation de ces stratégies, ce qui a emmené deux chercheuses Anglo-Saxonnes à proposer une définition plus holistique :

(...) les stratégies de communication (...) incluent des **stratégies cognitives ou psycholinguistiques, des stratégies métacognitives, et des stratégies interactionnelles**. Elles permettent aux apprenants de surmonter les lacunes lexicales, de négocier le sens, de résoudre les **problèmes de communication**, et de relancer/améliorer (*enhance*) le discours que les apprenants et leurs interlocuteurs sont en train de **produire conjointement**. Goh & Burns (2012 : 67)

Il est donc important de faire remarquer qu'étant donné qu'avant 2000 la problématicité dominait les définitions, les stratégies de communication étaient considérées comme des actions conscientes, ou potentiellement conscientes, entreprises par les locuteurs/apprenants de LE pour résoudre des problèmes provoqués par leur manque de connaissances dans une des composantes de la compétence de communication. Ces problèmes pouvaient avoir lieu dans une production en continu (monologue) ou/et en interaction et les actions entreprises par les locuteurs pour *essayer* de les résoudre pouvaient être considérées comme le fruit de processus individuels (cognitifs) et/ou interactionnels (sociaux). Le verbe *essayer* est intéressant ici car seulement Tarone l'utilise explicitement. Ce détail est très important étant donné qu'en utilisant une stratégie de communication on peut réussir à résoudre un problème mais, en cas d'échec (ce qui arrive souvent), la stratégie reste au stade de la tentative de résolution de problème.

### 2.2.2. La notion de conscience

Une *stratégie* est donc un plan (action ou tactique) qui est censé permettre d'atteindre un but donné. De ce fait, la *conscience* a été considérée comme le deuxième critère dans la définition des stratégies de communication.

Il faut noter qu'il existe une grande controverse sur ce que l'on entend par la conscience. Dörnyei & Scott (1997) ont affirmé que trois aspects de la conscience sont pertinents en ce qui concerne les stratégies de communication : (a) la conscience en tant

que conscience du problème, (b) la conscience en tant qu'intentionnalité, et (c) la conscience en tant que conscience de l'utilisation stratégique de la langue. Ils ont fait remarquer que pour distinguer les stratégies de communication des erreurs et des fautes, il faut présumer que les locuteurs sont conscients d'avoir un problème dans le processus d'encodage de leur message. La conscience en tant qu'intentionnalité est aussi un critère nécessaire car il distingue les stratégies pour gagner du temps des pauses et des hésitations appliquées inconsciemment. Dörnyei & Scott (1997) ont soutenu également que les locuteurs doivent être conscients de l'utilisation des stratégies.

Selon Cohen (1998/2010), Chamot (2004) et Oxford (1990) les stratégies de l'apprenant sont conscientes, ou dans les mots d'Oxford (1990), elles sont choisies intentionnellement par l'apprenant, ce qui implique qu'il les choisit consciemment. Cohen (1998/2010) affirme que les actions ou les comportements mis en place inconsciemment sont des processus. L'élément qui distingue les stratégies des processus est donc la conscience. Ellis (1994 cité dans Cohen [1998/2010 : 11]) signale que si les stratégies deviennent tellement automatiques que les apprenants ne se souviennent plus qu'ils les emploient, elles ne sont plus accessibles par les biais de commentaires rétrospectifs, et donc elles perdent leur sens en tant que stratégies. C'est ce qu'on appelle « automatisation » ou « procéduralisation ». Celle-ci doit se produire dans le but d'accélérer l'apprentissage et l'utilisation de la langue et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. Les stratégies ont, toutefois, le potentiel d'être remises sous contrôle de l'attention à des fins de modification et d'adaptation, en particulier par les adultes qui ont la maturité cognitive de le faire (Flavell *et al.* 1993, cités dans Macaro 2006).

Cependant, Bialystok (1990 : 4) déclare que la conscience est implicite dans toutes les définitions des stratégies de communication. En conséquence, elle a écarté ce critère de sa définition. De plus, dans ses recherches elle n'a pas trouvé d'éléments prouvant que ses informateurs avaient conscience des stratégies qu'ils utilisaient. Elle explique également que les apprenants peuvent faire des choix quand ils communiquent. Par exemple, ils peuvent utiliser les mots « fourgon » (*truck*) ou « camion » (*lorry*) pour se référer à la même chose. C'est ainsi que les apprenants font un choix sans forcément entreprendre une démarche consciente. Ensuite, elle propose un troisième critère, l'intentionnalité, qui fait référence au contrôle sur le répertoire de stratégies de l'apprenant pour que des stratégies particulières puissent être choisies parmi l'éventail d'options disponibles et appliquées délibérément pour atteindre les résultats particuliers » (Bialystok 1990 : 5). Sur la base de ce critère, il est clair que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent puisqu'ils doivent faire des choix à partir d'un éventail de stratégies lorsqu'ils rencontrent des problèmes de communication. Bialystok (1990) a par conséquent souligné que les stratégies ne peuvent pas toujours être soumises à un contrôle volontaire et conscient.

En outre, une partie du problème dans la définition des stratégies provient aussi du fait que le terme conscience est lui-même multidimensionnel et a de nombreuses connotations différentes. Tout comme Bialystok, Mariani (2010 : 16) affirme que ce terme « est assez ambiguë et se prête à une série de questions intrigantes ». Il pose par ailleurs une série de questions très intéressantes : la conscience est-elle toujours une condition préalable à l'utilisation des stratégies ? De quoi doit être conscient un utilisateur/apprenant (par exemple, du problème, du besoin ou du souhait de le résoudre, des solutions disponibles) ? À quelles étapes des processus de production orale (par exemple, dans la phase de planification, pendant l'exécution effective du plan, ou même plus tard, lors de l'évaluation de son intervention) ? La conscience peut-elle jouer un rôle dans le travail sur

la métacognition après l'interaction, par exemple si on demandait aux apprenants/utilisateurs de dire s'ils ont rencontré des problèmes et quelles stratégies ils ont utilisées pour y faire face ?

En guise de réponse au moins à une partie de ces questions, on peut citer un sondage qui a été fait auprès d'experts du domaine (Cohen & Macaro 2007), lesquels ont convenu que les stratégies impliquent un certain niveau de conscience. Cela ne veut pourtant pas dire qu'il existe une position arrêtée, au moins pour ce qui est des stratégies de communication.

C'est donc à travers le prisme de la conscience que nous allons étudier une série de stratégies utilisées par des apprenants débutants d'espagnol dans le but de faire la lumière sur le rôle que l'entretien rétrospectif peut jouer dans l'analyse de l'interlangue de ces apprenants.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

Nous allons maintenant nous intéresser à un corpus composé de quatorze extraits d'entretiens rétrospectifs qui nous permettra d'étudier de près le rôle que peut jouer cet instrument dans la recherche sur l'acquisition de la langue orale et les stratégies de communication produites par des apprenants alloglottes d'ELE. Mais avant de continuer, nous allons présenter la méthodologie de notre recherche doctorale et le contexte dans lequel le corpus a vu le jour.

#### **3.1. Contexte**

Les données qui vont être étudiées font partie d'un corpus plus large qui a été recueilli pendant l'année universitaire 2013-2014 dans le cadre de notre recherche doctorale (Ospina García, 2016), menée avec un groupe de quinze étudiants français, allemands et luxembourgeois d'ELE, âgés de 18 à 20 ans, de niveau A1+/A2 d'un établissement international d'éducation supérieure en France. Nous avons mis en place une recherche action dans le but d'enseigner un certain nombre de stratégies de communication orale et de mesurer les effets de cet enseignement. Un des instruments méthodologiques utilisé pour atteindre cet objectif a été l'entretien rétrospectif.

#### **3.2. Méthodologie de recueil du corpus**

Dans cette recherche l'entretien rétrospectif a donc été mis en place afin de mieux comprendre par quels mécanismes a lieu la production de stratégies de communication. Grâce à cette technique, utilisée déjà par nombre de chercheurs (Poulisse 1990 ; Nakatani 2005 ; Pornpibul 2005 ; Huang 2010), nous avons pu accéder à des informations inobservables qui nous ont permis de desceller une partie des processus cognitifs qui ont emmené les apprenants à produire des stratégies de communication spécifiques dans quatre tâches de production en continu (monologues) qu'ils ont dû faire en début (pré test) et en fin d'année (post test)<sup>9</sup>.

Avant de continuer, il est important de rappeler comment se sont déroulées ces entretiens rétrospectifs : d'abord, à l'aide du matériel mis à leur disposition (un ordinateur, un dictaphone et parfois un caméscope), les étudiants ont fait les quatre tâches langagières lors de séances individuelles qui ont été enregistrées. Une fois qu'ils ont terminé les tâches,

ils ont été invités à écouter, toujours en individuel, les enregistrements et à arrêter la bande son lorsqu'ils voulaient faire des commentaires sur un point précis. Les commentaires devaient être faits en français. Ces entretiens rétrospectifs ont été aussi enregistrés. Les étudiants ont notamment été invités à signaler les moments où ils ont eu des problèmes de communication et à expliquer comment ils les ont résolus. C'est ici qu'on espérait avoir des informations sur le pourquoi et le comment de l'utilisation des stratégies de communication. Avant de commencer, nous avons fait nous-même un commentaire rétrospectif en guise d'exemple pour que les étudiants sachent comment s'y prendre. Nous avons décidé de ne pas intervenir afin que ce soit eux-mêmes qui soient à l'origine des commentaires. Parfois, il nous est arrivé de poser des questions aux étudiants sur des points qu'ils n'ont pas commentés pour une raison quelconque. Les entretiens rétrospectifs ont été transcrits et les données regroupées et analysées. Les tâches et les entretiens ont eu lieu la même semaine.

Après l'analyse des données recueillies à partir de quatre tâches de production en continu (monologues), quatorze stratégies ont été identifiées, certaines desquelles avaient été enseignées en cours<sup>10</sup>.

### 3.3. Analyse du corpus

Nous allons donc procéder à l'étude de plusieurs extraits d'entretien rétrospectif dans lesquels sont impliquées des stratégies de communication utilisées et identifiées par les étudiants<sup>11</sup>. Ceci afin de connaître le rôle joué par la conscience dans la réalisation de ces stratégies et le bénéfice exact que l'on peut tirer de l'entretien rétrospectif en tant qu'instrument de recherche dans ce domaine de la linguistique appliquée.

Avant de passer aux analyses, il faut savoir que dans les tâches 1 (pré-test) et 3 (post-test), les étudiants devaient présenter l'histoire de façon détaillée, en décrivant chaque vignette. Dans la tâche 2, ils devaient présenter le document (décrire l'image et présenter le contenu du texte) et donner leur avis personnel sur le thème (le piratage de biens culturels en Espagne et en Europe).

Commençons par deux extraits dans lesquels on remarque que les étudiants parlent ouvertement de certaines stratégies (dans le commentaire 2.1 l'étudiant affirme même qu'il s'agit d'une stratégie travaillée en cours). Si l'on observe, les commentaires se produisent suite à la détection par les étudiants de deux circonlocutions.

Extrait (1) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (1.1) – Tâche 3 – ETD2 - Stratégie : circonlocution
<p>em(.) a::(.) eh: lleva llega su::(.) lleva su su ¿niño?/ ((bruit du nez)) y:: eh pero el o- el otro en la: segunda ¿viñeta?/ em:(.) c:erra la: ¿la puerta?/(.) y: ((bruit du nez)) y entonces pienso que::(.) porque:(.) eh: ve los: otros eh viñetas/ pienso que los em(.) los eh(.) ((bruit du nez)) el instrumento que::(.) que sirve para:(.) abrir la puerta de la</p>	<p><b>ETD2</b> : En fait là <b>j'étais en train d'utiliser une Stratégie de communication justement</b> pour expliquer qu'il a oublié la clé donc maintenant je sais que « la clé » on dit « la clave » mais bref, en fait elle avait oublié la clef à l'intérieur de la voiture et son fils a fermé la porte. Enfin, je pense que c'est son fils là j'ai dit « el niño » parce que je suis pas sûr mais sinon j'aurais dit « el hijo »... et... donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « empezar el motor » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connaissais pas le mot<sup>12</sup>.</p>

coche y:: y:: em(.) y::: em-  
empezar eh el motor de la:(.)

Extrait (2) – Tâche 3 – ETD1	Commentaire rétrospectif (2.1) – Tâche 3 – ETD1 - Stratégie : restructuration
s:i puede: em puede em(.) em darle\ una cosa que se parece a::(.) es u- una cosa que: es de em ðmetálico?/(.) y: em se puede em::(.)	<b>ETD1 :</b> Là j'ai <b>essayé d'utiliser la stratégie qu'on avait faite</b> . Le problème c'est que c'était une chose vraiment difficile... Je pouvais utiliser la stratégie et je l'ai fait mais finalement ce que j'ai dit n'est pas très clair donc on n'a pas compris de quel objet il s'agissait...

Dans l'exemple (3), ETD2 utilise le mot « bien » pour *clôre tout ce qui vient d'être dit*. Comme dans à l'extrait précédent, nous étayons notre interprétation à l'aide du commentaire rétrospectif initié par l'étudiant de sa propre initiative (3.1), qui nous aide à comprendre qu'il est conscient de l'utilisation du marqueur « bien ». Ce marqueur existe aussi en français, ce qui explique qu'il puisse être utilisé assez facilement par des apprenants francophones.

Extrait (3) – Tâche 2 – ETD2	Commentaire rétrospectif (3.1) – Tâche 3 – ETD2 - Stratégie : utilisation de marqueurs du discours
y mirran como ((bruit du nez)) como regalos/ (.) <b>bien</b> el el hombre va a::	<b>ETD2 :</b> Pour le « bien »... C'était pour conclure... ma petite introduction donc là au début j'ai dit que... c'était donc... une feuille où il y avait des images et que ça va raconter de petites histoires avec des « viñetas » parce que c'était un mot de vocabulaire que j'ai appris au lycée... Et donc... j'ai dit que c'était une BD. Et donc c'est bah, ma petite introduction et pour conclure j'ai dit « bien »... Ça veut dire : « voilà c'était mon introduction je vais commencer à présenter le document »

Dans l'exemple (4) ETD2 a traduit littéralement du français « tête de mort ». Dans l'entretien, il reconnaît la stratégie et nous dit qu'il n'est pas sûr de ce qu'il a dit. Le fait qu'il ait pris l'initiative lui-même confirme qu'il était bien conscient de la stratégie.

Extrait (4) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (4.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : traduction littérale
<b>empezar</b> eh el motor de la:(.) de la ¿coche?/ es dentro\	<b>ETD2 :</b> donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « <b>empezar el motor</b> » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connais pas le mot.

Dans le même sens, dans l'exemple (4), c'est l'étudiant lui-même qui a pris l'initiative de faire le commentaire. Il voulait dire « démarrer la voiture » et donc il a traduit littéralement en utilisant « empezar » (*commencer*) pour dire « démarrer ». Dans le commentaire l'étudiant nous confirme qu'il a dit ce mot sans vraiment être sûr qu'il soit adéquat pour la situation.

Extrait (5) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (4.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : traduction littérale
<p><b>empezar</b> eh el motor de la:(.) de la ¿coche?/ es dentro\</p>	<p><b>ETD2</b> : donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « <b>empezar el motor</b> » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connais pas le mot de vocabulaire.</p>

Dans les exemples (6) et (7), on a affaire à des stratégies qui peuvent être masquées et que l'on détecte grâce aux commentaires rétrospectifs. On observe qu'ETD3 dit « aparece » et ETD1 dit « generaciones ». À première vue, on peut penser qu'il ne s'agit pas de stratégies car ce sont des mots courants qui sont produits sans agrammaticalités. On croit donc que les étudiantes connaissent les mots et qu'elles les utilisent de façon ordinaire. Néanmoins, les commentaires rétrospectifs révèlent le contraire. En effet, toutes les deux ont pris des mots d'autres langues et les ont « espagnolisés » (stratégie d'étrangéisation). Le résultat est admissible car le mot existe mais il s'agit tout de même d'une stratégie.

Extrait (6) – Tâche 1 – ETD3	Commentaire rétrospectif (6.1) – tâche 1 – ETD3 - Stratégie : l'étrangéisation
<p><i>em ariba de un ¿muro?/(.)</i> ((bruit de la bouche))(.) entonces la mujer que <b>viene</b> no:(.) veo el hombre/ hasta: el momento que el hombre: em:: ((bruit de la bouche)) &lt;((en riant)) <b>aparece</b>&gt; em: um(.) es en la en la:: <b>se-gún:: en el segond</b> imagen/(.) y la mujer\ es:tá um(.1) muy <b>¿sorpresa ?/</b> y por: y: quizás <b>ten::- tiene</b></p>	<p><b>ETD3</b> : Donc je ne savais pas le mot pour « effrayer » ou... oui c'est ça quand on saute derrière un mur et on fait buah !  <b>PROF</b> : Faire peur  <b>ETD3</b> : Merci. Et oui, je ne connaissais pas non plus donc « aparece »  <b>PROF</b> : Donc tu as décrit ?  <b>ETD3</b> : Non « aparece » c'est apparaître ?  <b>PROF</b> : Ah tu as utilisé le mot « aparecer »  <b>ETD3</b> : Oui. Hum  <b>PROF</b> : Mais tu voulais dire « faire peur »  <b>ETD3</b> : Oui, plutôt... Et aussi après je voulais dire deux fois que l'autre personne est « sor-presa » o « sor... »  <b>PROF</b> : « Sorprendida »  <b>ETD3</b> : Parce que c'est aussi  <b>PROF</b> : Ça vient du français alors « surprise »  <b>ETD3</b> : Oui. Et je ne voulais pas dire « surprise » parce qu'en fait ils sont aussi plutôt effrayés mais... oui voilà  <b>PROF</b> : Et tu ne savais pas dire « effrayée » ?  <b>ETD3</b> : Non</p>

L'aspect le plus important à nos yeux est le fait que dans « aparace » (6) il y a une hésitation, donc une marque de stratégie, alors que dans « generaciones » (7) le mot est produit presque naturellement. Le commentaire rétrospectif nous aide alors à mieux comprendre le comportement des étudiants, sans lequel nous n'aurions pas su qu'il s'agissait bien de comportements stratégiques.

Extrait (7) – Tâche 4 – ETD1	Commentaire rétrospectif (7.1) – tâche 4 – ETD1 - Stratégie : l'étrangéisation
<p>Necesi- em necesitan(.) un: em una situación de:: de MAS responsabilidad social/(.) em y es muy importante para em para los trabajadores y para em también las <b>generaciones</b> em más joven\ em porque la situación</p>	<p><b>ETD1</b> : Alors là par exemple je savais pas si ((rires)) ce mot existe.  <b>PROF</b> : « Generaciones » ?  <b>ETD1</b> : Si  <b>PROF</b> : Uh hum  <b>ETD1</b> : Si c'est comme ça ou si c'est un peu différent mais je me suis dit que peut-être c'est ça et...  <b>PROF</b> : Et si tu savais pas, comment t'as construit le mot ?  <b>ETD1</b> : ... Comment je l'ai construit ?  <b>PROF</b> : Uh hum  <b>ETD1</b> : Um... Je sais pas ((elle réfléchit)) je... je crois que j'ai pris juste le mot français mais en même temps le mot allemand est le même aussi et quand les deux langues sont la même chose, c'est très souvent que l'espagnol c'est aussi la même chose ((rires)), donc quand il y a un mot, qui est vraiment important, que je connais déjà en français parce que je le connais en allemand je l'utilise presque tout le temps aussi en espagnol parce que c'est rare que ça soit un autre mot.</p>

Cette stratégie a été peu utilisée par les étudiants mais elle est très intéressante à analyser. Dans (8) ETD2 essaie de décrire un « cintre » et il est amené à dire le verbe « colgar », qu'il ne connaît pas. Devant la difficulté, il cherche un synonyme et il trouve « suspendre »<sup>13</sup>. On constate alors que deux stratégies ont lieu de façon simultanée. En effet, l'étudiant utilise un **synonyme** dans une **circonlocution**, lorsqu'il veut dire « es un objeto/instrumento que sirve para colgar la ropa » (c'est un objet qui sert à pendre<sup>14</sup> les habits/vêtements). Dans le commentaire rétrospectif, il explique les raisons du choix de ce mot et les moyens linguistiques déployés. On voit alors qu'il n'oublie pas de faire allusion au mot « suspendre » (utilisation d'un synonyme).

Extrait (8) <sup>15</sup> – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (8.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : l'utilisation d'un synonyme
<p>ese instrumento que es un:(.) un em:(.) un:(.) un TRIANGULO de: de hierro/ parra: parra: um(.) parra:(.) um ¿cómo se dice?(.) para:.(.1) em &lt;((en français)) mettre&gt; ((sourire)) parra(.) parra(.1) parra: eh <b>suspender</b> eh los eh los em(.) los eh des- los eh(.) ¿ropas?/(.)</p>	<p><b>ETD2</b> : donc là... j'essaie d'expliquer à peu près, en fait ce qu'on lui donne c'est un cintre en métal qu'il veut faire glisser dans la porte de la voiture et... donc je savais pas comment on dit alors j'ai fait une petite description, enfin... j'ai dit que c'était un triangle en fer et donc je disais comment l'utiliser parfois parce que je savais pas trop comment on disait, je dis que c'était un triangle en fer pour suspendre les habits.</p>

Dans (9) on observe qu'ETD1 essaie de décrire l'homme de la BD<sup>16</sup>. Cet homme porte une veste et un chapeau. Elle commence à décrire les vêtements de l'homme mais elle ne dit que « yaqueta ». Ensuite on remarque des hésitations qui indiquent qu'elle rencontre des problèmes mais on ne sait pas exactement lesquels. Puis elle dit « no puedo ver mucho ». Dans le commentaire rétrospectif ETD5 affirme qu'elle voulait dire « chapeau »

mais qu'elle ne savait pas. S'il n'y avait pas eu de commentaire rétrospectif, on n'aurait pas su pourquoi elle a hésité et on n'aurait pas su non plus qu'elle a abandonné son plan d'origine.

Extrait (9) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (9.1) – Tâche 1 – ETD1- Stratégie : l'abandon ou omission
em: ve mucho cosas\(. ) eh y em y un hombre/ que:: eh la mujer no em no(. ) em no puede/(. ) ver el hombre\(. ) y el hombre tiene u:na(. ) <b>una yaqueta/ um(. ) y: em un(. ) y:: y:: em no puedo ver ¿mucho/?</b> y la mujer también eh tampoco\ y em eh cuando la mujer em:(.1)	<b>ETD1</b> : J'avais oublié ce que ça veut <sup>17</sup> dire « chapeau » ((en riant)) et du coup j'ai laissé tomber.

Dans (10), on observe que la syntaxe d'ETD1 est très peu développée. Nous comprenons ce à quoi elle fait référence parce que nous parlons français. En revanche, un hispanophone ne parlant pas cette langue comprendrait très difficilement ce qu'ETD1 est en train de dire. Le commentaire rétrospectif (8.1) nous aide à savoir quelle était la difficulté et comment a agi l'étudiante face à ce problème. Cet extrait-là est intéressant car, en lisant le commentaire, on comprend que ce qui a posé problème n'est pas le contenu de la BD mais plutôt un contenu en rapport avec le format de la tâche. En effet, elle voulait parler de la chronologie des images mais elle ne connaissait pas les nombres ordinaux. Cette lacune relève donc de ce que les experts en métacognition appellent la connaissance de la tâche (Wenden 1991 ; Cotterall 2009). C'est l'étudiante elle-même qui déclenche le commentaire rétrospectif.

Extrait (10) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (10.1) – tâche 1 – ETD1 Stratégie : l'abandon ou omission
em::(.1) <((en français)) <b>qu'elle est surprise&gt; que:(. ) y eh no:(.1) e::m:(. ) sí esta la:: eh: li:mage ¿dos/?(. ) &lt;((en riant)) y: cuando&gt; em eh el image tres/(. ) porque em porque ah/ la</b>	Alors c'était pas une phrase mais comme je ne savais pas comment continuer l'image deux, je voulais continuer à l'image trois mais je ne savais pas non plus comment le dire, du coup j'ai dû rigoler parce que j'étais coincée sur la deux et je ne savais pas comment continuer sur la trois.

Dans (11) ETD2 explique que devant le mot manquant il a « meublé ». En fait, d'abord il a cherché mais comme il n'a pas trouvé, il a abandonné son plan d'origine et a continué. S'il n'y avait pas eu le commentaire rétrospectif, nous aurions eu des difficultés à comprendre ce qui s'est passé car EDT2 passe « du coq à l'âne ». On sait qu'il a une difficulté mais on ignore laquelle, donc le commentaire rétrospectif vient nous éclairer.

Extrait (11) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif 11.1) – Tâche 1 – ETD1- Stratégie : l'abandon ou omission
vemos uno una una: un ¿hombre?/(. ) <b>que se eh:(. ) que es eh(. )</b> ¿cómo se dice?/(. ) con una(.1) una: camisa(. ) ¿azul?	<b>ETD2</b> : Oui donc là en fait je voulais dire qu'il y avait un homme qui se cachait mais je n'avais aucune idée comment on disait <b>PROF</b> : hum <b>ETD2</b> : donc ouais d'ailleurs je ne sais toujours pas... <b>PROF</b> : uh hum (...) mais tu as dit quoi ?

	<p><b>ETD2</b> : je voulais dire qu'il avait un manteau et j'ai dit qu'il avait une chemise</p> <p><b>PROF</b> : oui mais avant quand tu voulais dire qu'il s'est caché</p> <p><b>ETD2</b> : je ne l'ai pas dit en fait j'ai meublé ((rires))</p> <p><b>PROF</b> : t'as ?</p> <p><b>ETD2</b> : et je suis passé à autre chose, j'ai meublé, en fait</p> <p><b>PROF</b> : ah oui t'as laissé tomber</p> <p><b>ETD2</b> : ouais</p>
--	---

Dans l'exemple (12) ETD2 essaie de dire « un abrigo » (une veste) et il dit « una camisa » (une chemise) à la place. Face à cette lacune, il semblerait que l'étudiant ne veut pas passer trop de temps à chercher un mot qu'il ignore et prend un mot qu'il connaît en rapport avec les vêtements. Il s'explique dans le commentaire rétrospectif, qu'il initie lui-même.

Extrait (12) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (12.1) – tâche 1 – ETD1 Stratégie : l'abandon ou omission
vemos uno una una: un ¿hombre?/(.) que se eh:(.) que <b>es</b> eh(.) ¿cómo se dice?/(.) con una(.1) <b>una: camisa(.) ¿azul?/</b>	<b>ETD2</b> : Je voulais dire qu'il avait un manteau et j'ai dit qu'il avait une chemise

Dans l'extrait (13) ci-dessous, ETD1 essaie de produire le mot « reaccionar » (réagir). Dans le commentaire rétrospectif (13.1), elle explique qu'elle a utilisé ses connaissances de la langue pour créer le mot dont elle avait besoin. En effet, elle sait que la terminaison –ar correspond à un groupe de verbes en espagnol et elle essaie de construire le mot « réagir » en utilisant cette terminaison.

Extrait (13) – Tâche 1 – ETD1	(13.1) – Commentaire rétrospectif – Tâche 1 – ETD1 - Stratégie : la restructuration
muy estudiando> pero em se::(.) em::(.1) cómo puedo decir em(.) <b>no rea-j:ar em(.) no reajar/ y:</b> <b>es(.)en la calle e: no:(.) em:(.)</b> no: puedo em(.1)	<p><b>ETD1</b> : Oui alors là, j'ai traduit.</p> <p><b>PROF</b> : « No relajar » ?</p> <p><b>ETD1</b> : « Réagir »</p> <p><b>PROF</b> : Aaah !</p> <p><b>ETD1</b> : Et après je me suis dit « bon je fais en ar ((en riant)) mais je savais pas</p>

Puis, plus loin dans la même tâche, ce mot (réagir) revient et elle essaie de s'en souvenir (14). C'est ici que se produit la restructuration. Dans le commentaire rétrospectif, l'étudiante fait allusion au mot qu'elle a essayé de trouver précédemment. On remarque que l'elle voulait dire « la femme réagit » (*la mujer reaj-*) et elle fait une étrangéisation (elle essaie de faire une « version espagnole » du mot français « réagir »). Cependant, elle doute (on remarque les hésitations) et elle change d'avis. Finalement, elle utilise l'infinitif (*la mujer quiere reaccionar*). Elle restructure parce qu'au début elle voulait conjuguer un verbe (un seul mot) et à la fin elle produit un syntagme afin d'éviter le verbe au présent de l'indicatif, qui lui pose problème. Elle cherche donc une solution pour arriver à utiliser l'infinitif. Dans le commentaire rétrospectif ETD1 évoque le mot qui lui pose problème.

Extrait (14) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (14.1) – Tâche 1 – ETD1 - Stratégie : la restructuration
em y cuando em(.) la mujer em eh:: em(.) <b>eh reaj- em em:(.) la mujer em quiere rea-gionar\ y</b> em y:	<b>ETD1</b> : Là je croyais que je me rappelais un peu de comment c'était [le mot « surprise »] ((rires)) mais j'étais pas sûre du coup j'ai essayé.

#### 4. DISCUSSION

Nous venons de présenter une série de stratégies de communication orale produites, identifiées et commentées volontairement par des étudiants français et allemands grâce à l'entretien rétrospectif.

Les commentaires rétrospectifs des étudiants ont permis de mieux comprendre la nature des problèmes rencontrés dans les tâches langagières, les diverses stratégies qu'ils ont déployées pour les résoudre et les processus mentaux qui les ont menés à les réaliser.

Le fait que le mot *stratégie* ait été prononcé indique que les étudiants étaient au moins partiellement conscients des stratégies utilisées<sup>18</sup>. De même, on a constaté qu'ils ont pu parler de plusieurs types de stratégies (utilisation de marqueurs du discours, utilisation de remplisseurs, circonlocutions, étrangéisations, traduction littérale, utilisation d'un synonyme, etc.). Ces résultats fournissent alors des supports empiriques au concept de savoir ou connaissance stratégique de Wenden (1998) et Cotterall (2009). En effet, ces données confirment un certain nombre de résultats et de conclusions générales que d'autres chercheurs (Dörnyei & Scott 1997 ; Nakatani 2005, Kongsom 2009 ; Maldonado Rosas 2012) ont trouvés dans la recherche anglo-saxonne sur la compétence stratégique orale et la métacognition.

Selon Degache & Masperi (2003 : 176), la métacognition est « la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage à partir de *l'auto-observation et l'auto-évaluation*<sup>19</sup> de ses comportements, stratégies et productions en langue étrangère ». Pour la développer, l'apprenant doit être en possession de certains savoirs (Wenden 1998) parmi lesquels se trouvent les *savoirs stratégiques*. Wenden (1998) affirme que le savoir stratégique des apprenants correspond, d'un côté, à des connaissances générales acquises sur ce que sont les stratégies et pourquoi elles sont utiles et, d'un autre côté, à des connaissances spécifiques sur quand et comment les utiliser. Cette chercheuse a en outre expliqué que tout ce que les apprenants utilisent véritablement, croient être en mesure d'utiliser ou croient devoir utiliser, peut également être considéré comme une preuve de leur savoir stratégique. Les experts dans le domaine de la métacognition affirment que le savoir stratégique est important car il aide les étudiants à développer la sensibilisation aux stratégies de communication.

L'étude de commentaires rétrospectifs portant sur des stratégies différentes a permis de constater que les étudiants ont été capables de réfléchir à leurs stratégies et aux comportements stratégiques déployés au moment de faire face à des problèmes de communication. Les analyses des entretiens rétrospectifs ont également montré que la compétence stratégique et la capacité des apprenants à utiliser des stratégies sont variées. C'est-à-dire que la compétence métacognitive des étudiants est hétérogène et que leur capacité à rendre compte de leurs processus cognitifs est variable.

En somme, les données recueillies grâce aux entretiens rétrospectifs nous ont donné accès à des informations invisibles concernant le savoir stratégique des apprenants, leurs

réflexions métacognitives et leurs différences individuelles dans l'identification des stratégies de communication.

Il faut néanmoins signaler que les analyses des données obtenues grâce à l'entretien rétrospectif ne nous permettent guère d'affirmer que la production des stratégies de communication soit complètement consciente. En effet, nous ne sommes pas en mesure d'établir les raisons exactes qui peuvent mener les apprenants ou les locuteurs de LE à ignorer ou à ne pas identifier certaines stratégies. À nos yeux, la conscience dans l'identification des stratégies dépend de facteurs tant individuels que contextuels. Par conséquent, nos résultats confirment que les stratégies de communication analysées sont des « plans *potentiellement conscients*<sup>20</sup> servant à résoudre toute situation problématique qui empêcherait un individu d'atteindre un objectif communicatif donné. Ils ne servent pas seulement à surmonter les problèmes que les apprenants rencontrent, mais sont aussi utilisés par les apprenants dans le but de créer les conditions pour l'apprentissage » (Faerch & Kasper, 1983 : 36).

Suite aux résultats du corpus ici analysé, il semble clair que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent puisqu'ils doivent faire des choix à partir d'un éventail d'options lorsqu'ils rencontrent des problèmes de communication. En conséquence, nous sommes d'accord avec Bialystok (1990) lorsqu'elle affirme que les stratégies ne peuvent pas toujours être sous contrôle volontaire conscient. Il n'existerait alors pas *une* conscience mais *des* degrés de conscience (Mariani 2010).

## 5. CONCLUSION

L'entretien rétrospectif appartient aux méthodes dites « introspectives », lesquelles font partie des instruments de recueil de données dans la recherche qualitative. L'entretien rétrospectif a été très utilisé depuis 40 ans par les chercheurs anglo-saxons, notamment dans la recherche sur l'interlangue orale et sur les stratégies de communication en LE. Cependant, dans le domaine de l'espagnol langue étrangère en Espagne et en France, cet instrument est très peu connu et, par conséquent, très peu utilisé.

Dans cet article nous avons tenté de comprendre le rôle joué par l'entretien rétrospectif dans la recherche sur l'acquisition de la production orale en ELE, notamment en ce qui concerne les stratégies de communication orale. Pour ce faire, nous avons présenté et analysé quatorze commentaires rétrospectifs produits par des étudiants français et allemands d'ELE en France ayant participé à notre recherche doctorale (Ospina García, 2016), laquelle avait pour but d'enseigner un certain nombre de stratégies de communication orale et de mesurer les effets de cet enseignement. Un des instruments méthodologiques utilisés pour atteindre cet objectif est l'entretien rétrospectif, mis en place afin de mieux comprendre les processus cognitifs et le fonctionnement de la compétence stratégique des apprenants.

En analysant le corpus on a pu observer le savoir stratégique des étudiants en action, leurs réflexions autour des stratégies et les différences individuelles dans l'identification des stratégies. On a ainsi pu voir que les étudiants ont utilisé des stratégies variées pour faire face à leurs problèmes de communication.

Les analyses des stratégies et des commentaires rétrospectifs suggèrent qu'il n'existe pas un degré universel ou général de conscience qui permettrait de produire et d'identifier des stratégies de communication à tous les apprenants de LE. En revanche, le fait d'être la conscience de la réalisation et de l'identification de stratégies semble dépendre de facteurs

individuels, contextuels, méthodologiques et linguistiques divers. C'est pourquoi on peut croire qu'il existe différents degrés de conscience lesquelles varieraient en fonction des capacités cognitives et métacognitives de chaque apprenant. Les différences individuelles jouent alors un rôle qui ne peut pas être ignoré lorsqu'on fait de la recherche dans ce domaine de la linguistique appliquée.

Sur la base de l'étude approfondie des données produites par nos étudiants français et allemands lors des tâches langagières et lors des séances rétrospectives présentées dans cet article, nous sommes en mesure d'établir que la seule analyse de l'interlangue des apprenants alloglottes débutants est insuffisante, peu fiable et peu valide sans le support de l'entretien rétrospectif. Effectivement, les informations recueillies grâce à cet instrument nous ont aidé à comprendre les processus mentaux qui ont emmené les étudiants à produire les stratégies, ce qui a facilité leur identification de leur nature.

Ayant pu avoir accès aux processus mentaux des étudiants, ce qui a facilité l'identification des stratégies et leur nature, on peut donc affirmer que l'entretien rétrospectif est fondamental dans la recherche en production et en acquisition de LE.

Par ailleurs, l'entretien rétrospectif peut s'avérer très approprié en tant qu'outil pédagogique car les enseignants peuvent s'en servir en cours pour mettre en place des stratégies d'enseignement visant le développement la compétence métacognitive des apprenants.

Pour conclure, il est important d'établir que, bien que les commentaires rétrospectifs soient fondamentaux dans toute analyse de la compétence stratégique et métacognitive des apprenants, l'absence de commentaires peut aussi être très révélatrice des facteurs qui entrent en jeu dans l'identification des stratégies de la part de l'apprenant, un de ces facteurs étant la conscience. C'est pourquoi il faut mener davantage de travaux empiriques sur ce sujet.

Enfin, vu que le corpus présenté dans cet article provient d'une recherche action menée sous forme d'étude de cas, nos résultats ne peuvent pas être généralisables. Cela dit, dans un contexte plus général, nos résultats confirment que les traits individuels (tels que la biographie linguistique, la L1, les styles d'apprentissage, l'âge, le degré d'alphabétisation, etc.) jouent un rôle que l'on ne peut pas ignorer lorsqu'on fait de la recherche sur la compétence stratégique et les stratégies de communication orale en ELE. Ces informations indiquent que la compréhension que les étudiants ont des processus cognitifs qui les mènent à l'utilisation de stratégies de communication est essentielle pour étudier et pour développer leur compétence métacognitive.

La recherche qui a donné lieu à cet article a été menée dans le but de faire les premiers pas dans un domaine de recherche jusque-là peu exploré en ELE, du moins en France en en Espagne et les résultats ont été riches en enseignements. Par conséquent, d'autres études qualitatives sur le rôle de l'entretien rétrospectif dans la recherche sur l'acquisition de la production orale et notamment sur les stratégies de communication devraient être entreprises avec d'autres publics et dans d'autres pays afin de confirmer, d'infirmer ou d'approfondir les résultats et les analyses produits dans le cadre de cet article.

## NOTES

1. Adapté de Cohen (2013).
2. Celle qui a lieu environ 1h après l'évènement.
3. Celle qui a lieu des jours ou des semaines après l'évènement.
4. De l'anglais *stimulated recall* (Gass & Mackey 2000).
5. Le béhaviorisme est une théorie psychologique du développement humain qui postule que les humains peuvent être formés, ou conditionnés, pour répondre de manière spécifique à des stimuli spécifiques et qu'avec les stimuli corrects, les personnalités et les comportements des individus, et même des civilisations entières, peuvent être codifiés et contrôlés. Adapté de Strickland (2001 : 72).
6. Le cognitivisme est un type d'apprentissage qui utilise principalement des processus cognitifs, tels que la perception et le raisonnement, et dans lequel la contribution de l'apprenant est accentuée. Les constructivistes insistent sur l'idée que le but de l'éducation est de permettre aux apprenants de comprendre en construisant le sens pour eux-mêmes. Les cognitivistes n'ont pas besoin d'une démonstration externe de l'apprentissage, mais se concentrent davantage sur les processus internes et les connexions qui ont lieu pendant l'apprentissage, la principale hypothèse de la psychologie cognitive étant qu'il existe des processus cognitifs qui ont lieu et influencent la façon dont les choses sont apprises. Source : Site de l'Université de Cardiff
7. C'est le terme utilisé par Cohen (2013).
8. Pour davantage de précisions sur cette conceptualisation, nous invitons le lecteur à lire l'article de Dörnyei & Scott (1997).
9. Les documents utilisés se trouvent en annexe.
10. Stratégies enseignées identifiées : La circonlocution, la généralisation, l'utilisation de remplisseurs l'utilisation de marqueurs du discours, la restructuration du message, l'approximation, l'utilisation d'un synonyme ou d'un antonyme. Autres stratégies identifiées : L'étrangéisation, l'autocorrection ou récupération, la traduction littérale, la sur explication, la création de mots, l'abandon ou omission, le changement momentané de code et poursuite de la communication.
11. On a attribué les acronymes ETD1 (fille), ETD2 (garçon) et ETD3 (fille) aux trois étudiants qui sont à l'origine de ces extraits.
12. Dans les extraits 1 et 5 nous avons mis le même commentaire. Ceci s'explique par le fait que dans cet extrait il y a deux commentaires portant sur des stratégies différentes. En effet, l'un porte sur une circonlocution et l'autre sur une traduction littérale.
13. Synonymes de *suspend* : *colgar, enganchar, fijar, pender, caer*. Source : [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)
14. *Pendre* ou *étendre*.
15. Ce commentaire rétrospectif ne correspond pas à l'extrait de la stratégie mais à un autre extrait. Nous le mettons ici car il nous montre la genèse du mot (stratégie) « *suspend* ».
16. Tâche 1 (pré-test).
17. Elle voulait plutôt dire : « Je ne savais plus comment dire chapeau. »
18. Il ne faut pas oublier que ces étudiants ont participé à une recherche action dont l'objectif était d'enseigner des stratégies de communication différentes et de mesurer les effets de cet enseignement.
19. Nous ajoutons les italiques.
20. Nous ajoutons les italiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

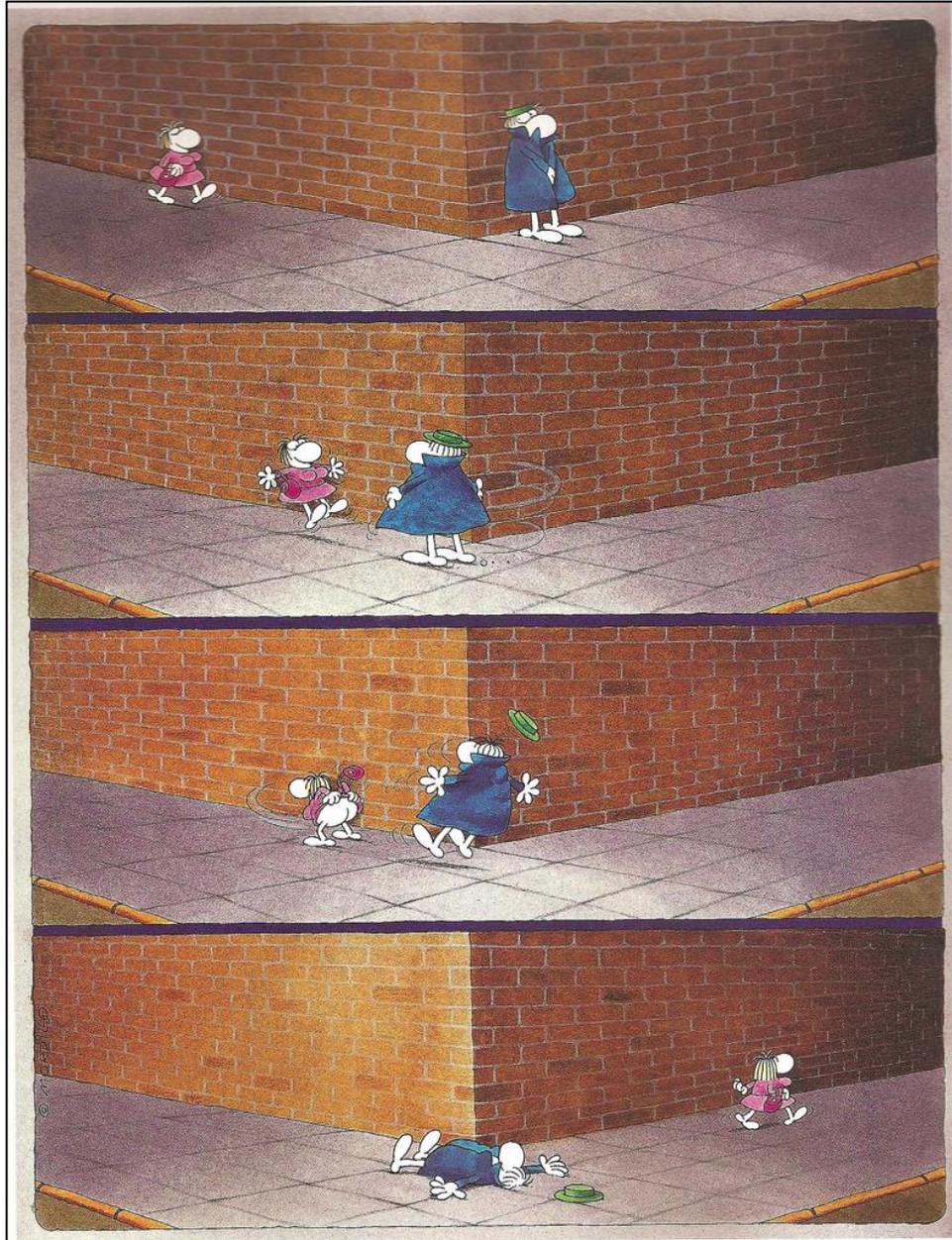
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*, Essex: Longman, 100-118.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bowles, M.A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.). *Language and communication*, Harlow: Longman, 2-27.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A.D. & Macaro, E. (Eds) (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A.D. (1998/2010). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2000). Exploring strategies in test taking: Fine-tuning verbal reports from respondents. *Learner-directed assessment in ESL*, 127-150.
- Cohen, A. D. (2013). Verbal report. In Chapelle C.A. (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier. Version électronique disponible sur : [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 15-19.
- Cotterall, S. (2009). Learning Autonomy in a Mainstream Writing Course: Articulating Learning Gains. In Pemberton, R., Toogood, S., & Barfield, A. (Eds.). *Maintaining Control: autonomy in language learning*. Hong Kong University Press: Hong Kong, 87-108.
- Degache, C. & Masperi, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions. In Greven-Borde H. & Spalding-Andreolle D. (Eds.) *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC-PPF Langues et cultures, Université Stendhal Grenoble, 173-198.
- Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, 16-23.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1995). Communication strategies: an empirical analysis with retrospection. In J.S. Turley & K. Lusby (Eds). *Selected Papers from the Proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society*, Brigham Young University, Provo, UT, 155-168.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1)., 173-210.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1980). Verbal reports on data. *Psychological Review*, 87, 215-251.

- Ericsson, A. & Simon, H. (Eds.) (1993/2002). *Protocol analysis: verbal reports on data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in interlanguage communication. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Essex: Longman, 20-60.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Eds) (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fernández Dobao, A.M. & Palacios Martínez, I.M. (2007). Negotiating meaning in interaction between English and Spanish speakers via communicative strategies. *Atlantis*, 29(1), 87-105.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. C. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N: Prentice Hall.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A holistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Guichon, N. & Cohen, C. (2012). Enhancing L2 learners' noticing skills through self-confrontation with their own oral production performance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 31(3), 87-104.
- Huang, L.S. (2010). Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second language learners' reported strategy use and oral language production. *System*, 38, 245-261.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non) implications for the classroom. In Phillipson R., Kellerman E., Selinker L., Sharwood & Swain M. (Eds) *Foreign/second language pedagogy research: A communicative volume* for Claus Faerch. Clevedon: Multilingual Matters, 142-161.
- Kongsom, T. (2009.) *The effects of teaching communication strategies to Thai learners of English. Thèse de doctorat inédite*, Université de Southampton (Royaume Uni).
- Kormos, J. (1998). Verbal reports in L2 speech production research. *TESOL Quarterly*, 353-358.
- Long, M. H. (1981). Questions in Foreigner talk discourse. *Language learning*, 31, 135-158.
- Long, M. H. (1983). Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-194.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Manchón, R.M. (1998). Broadening the concept of communicative strategies in interlanguage communication. In Alcón Soler E. & Codina V. (Eds.) *Current issues in English language methodology. Castellon: servei de publicacions de la Universitat Jaume I*, 101-118.
- Maldonado Rosas, M. (2012). *Strategic communication in Spanish as L2: exploring the effects of proficiency, task and interlocutor*. Thèse de doctorat inédite, Université de Liverpool (Angleterre).
- Manoilov, P. & Tardieu, C. (2013). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems français-anglais à l'université. *Revue de didactique des Langues et Cultures*, 91-116.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction* www.lulu.com
- Mordillo, G. (2002). *Le livre d'or*. Paris: Éditions Glénat.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: a classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 116-136.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T.D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental

- processes. *Psychological review*, 84(3)., 231-259.
- Ospina Garcia, S. (2016). *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol langue étrangère en France*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris X Nanterre (France) et Universidad de Alcalá (Espagne).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house.
- Pornpibul, N. (2005). Quantitative and qualitative views of EFL learners' strategies: A focus on communication strategies. *Journal of English Studies*, 2, 64-87.
- Poulisse, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, 70-105.
- isse, N., Bongaerts, T. & Kellerman, E. (1987). The use of retrospective verbal report in the analysis of compensatory strategies. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 212-229.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Enschede. The Netherlands: Sneldruk.
- Poulisse, N. (1993). A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies in Schreuder R. & Weltens B. (Eds). *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins, 157-189.
- Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 324-328.
- Skehan, P. (2001). Comprehension and Production Strategies in Language Learning in Candlin C.N & Mercer N. (Eds.) *English Language Teaching in its Social Context*, London: Routledge, 75-89.
- Strickland, B. R. (2001). *The Gale encyclopedia of psychology*. Gale Group: Farmington Hills.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. In S. Savignon, & M. Berns (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Tarone, E., Cohen, A.D & Dumas, G. (1976/1983) A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman, 4-14.
- Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In Brown H.D, Yorio C.A. & Crymes R.H (Eds.) *On TESOL'77 teaching and learning English as a second language' Trends in resource and practice*, 194-201.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1981/1983). Some thoughts on the notion of communication strategy in Faerch C. & Kasper G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*, Essex: Longman, 61-74.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Yule, G. & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.). *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon: Multilingual Matters, 56-73.

ANNEXES

Annexe I. Tâche 1. Bande dessinée « Un homme exhibitionniste »



Source : Mordillo (2002 : S/P)

## Annexe II. Tâche 2. Document « Le piratage en Espagne »

### España, número 1 mundial en usuarios de webs no autorizadas

La industria discográfica mundial acaba de publicar su estudio anual sobre música digital y piratería. Y en el informe de 31 páginas, dedica un capítulo especial a España por ser el país con el mayor número de internautas que utilizan servicios que distribuyen música ilegalmente. Concretamente son el 45% de usuarios de Internet los que acuden a estos servicios, por encima de 44% de Brasil y de la media europea que está en 23%.



El sector de la industria musical pide medidas antipiratería ante la caída en picado del negocio musical

Source : Document de la Fédération Européenne des Écoles (FEDE)  
Source originale : El País 20/01/2011

## Annexe III. Tâche 3. Bande dessinée « L'anniversaire »



Source : <http://blog.babeliumproject.com/documentation/exercise-creation-tutorials/story-telling-exercise-tutorial/>

**Reconocimiento de palabras nuevas en L3 de los alumnos universitarios chinos de español: el caso de cognados inglés-español**

**Recognition of new words in L3 by Chinese university students of Spanish: the case of English-Spanish cognates**

**Nisi Wei**

*Universidad Renmin de China, China*

nisiwei@ruc.edu.cn

**RESUMEN**

Este estudio examina el proceso de inferencia de palabras nuevas en español que tienen cognados en inglés por parte de los alumnos universitarios chinos, cuya L1 es el chino mandarín, L2 es el inglés y cuya L3 es el español. Nuestros datos provienen de una prueba de "pensamiento en voz alta" realizada a través de entrevistas. El resultado muestra que la capacidad identificativa está relacionada con la distancia lingüística, el nivel de los idiomas conocidos y las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Palabras clave: trilingüe, cognados, vocabulario, estrategia de aprendizaje

**ABSTRACT**

This study examines the process of inference of new words in Spanish that have cognates in English by Chinese university students, whose L1 is Chinese, L2 is English and L3 is Spanish. Our data comes from a think-aloud test conducted through interviews. These results show that the identification capacity is related to the linguistic distance and the level of the known languages and the vocabulary learning strategies.

Keywords: trilingual, cognates, vocabulary, learning strategy

doi: 10.26378/rnlael1428327

Fecha de recepción: 09/01/2019  
Fecha de aprobación: 12/03/2020

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han venido realizando investigaciones sobre adquisición en contextos multilingües (Lozano González, 2012), y los estudios concluyen que el proceso de adquisición de una L3 es más complejo que el de una L2. Además, muchos investigadores han centrado su interés en el aprendizaje de vocabulario (Torres Saballet, 2015). Numerosos estudios sobre la adquisición de léxico han demostrado que tanto la L1 como la L2 ejercen una influencia en el léxico de L3 (Lozano González, 2012). Dentro del ámbito léxico, como indica Lozano González, los cognados son unas de las materias más llamativas. Sin embargo, los trabajos llevados a cabo en torno al tema del reconocimiento del cognado por los trilingües son escasos, además, la mayoría se enfoca en los hablantes europeos. Solo encontramos dos artículos dedicados a los alumnos chinos: uno a los taiwaneses (Liang & Lo, 2009) y otro a los universitarios de Hong Kong (Zhu & Ki Mok, 2018). Y hasta ahora, no se ha dado a conocer ningún estudio que investigue el reconocimiento de los cognados por parte de los alumnos de China continental.

China comenzó a promover la educación del inglés en las escuelas secundarias desde los años 80 del siglo pasado. Desde la década de los 90, la educación en idiomas extranjeros se ha popularizado en las escuelas secundarias de todo el país, y cada vez más escuelas primarias han comenzado a establecer cursos de educación en idiomas extranjeros. En 2011 el Ministerio de Educación promulgó *Estándares del plan de estudios de inglés para la educación obligatoria*, que establecían claramente que el curso de inglés en la etapa de educación obligatoria comenzaba a partir del tercer grado de la escuela primaria. (Zeng & Wang, 2018, p.61-66) Debido a esta situación, la mayoría de los universitarios chinos tiene el inglés como su segunda lengua.

Desde que China lanzó la iniciativa de la Franja y la Ruta, los intercambios y la cooperación con los países de la ruta se han vuelto cada vez más cercanos; las actividades económicas y culturales, más frecuentes; y la necesidad de talento multilingüe en idiomas extranjeros también es más urgente. (Zeng & Wang, 2018, p.209). A medida que se expande la influencia de China en América Latina, el número de personas que aprenden español también está creciendo rápidamente. Desde 2011 hasta 2016, el número de las universidades que abrieron departamentos de español aumentó de 41 a 67 (Zeng & Wang, 2018, p.139). En la mayoría de estas universidades también se ofrecen clases optativas de español a alumnos de otras carreras o a estudiantes de máster.

El departamento de español de nuestra universidad se fundó en el año 2016, y a partir del 2017 también damos clases optativas de español para los alumnos de Filología Inglesa. En ambos casos, enseñamos el español desde nivel cero. Para estos alumnos, el español es su tercera lengua.

Por los motivos que hemos mencionado anteriormente, el objetivo del presente trabajo es examinar el procesamiento de las palabras nuevas de español que tienen cognados ingleses por parte de estudiantes universitarios chinos de español con L1 mandarín, L2 inglés y L3 español. Como en las dos investigaciones relacionadas con los alumnos chinos arriba citadas realizaron una tarea de decisión léxica en español, en este estudio, decidimos efectuar una prueba de "pensamiento en voz alta" a través de entrevistas.

## 2. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN TERCERAS LENGUAS

En cuanto al término trilingüismo, algunos consideran que es equivalente al multilingüismo, y otros opinan que es un tanto vago presentarlo como un sinónimo de multilingüismo (Torres Saballet, 2015, p.10-11). Estamos de acuerdo con Torres Saballet (2015) en que el trilingüismo se trata del dominio de tres idiomas aprendidos simultáneamente o no.

El fenómeno de la transferencia es una de las características más complejas de la adquisición de L3 (Molnár, 2010). Cenoz investiga la influencia de la L2 en la L3 y menciona varios factores determinantes como distancia lingüística y psicotipología, nivel de conocimiento de la lengua, contexto, efecto de la lengua extranjera, edad de adquisición (Cenoz, 2003; Martínez Adrián, 2004; Saddiqa, 2018).

El papel de la L1 y L2 en el aprendizaje léxico de la L3 podría clasificarse de la siguiente manera basándonos en los estudios de Lozano González (2012) y Molnár (2010). En primer lugar, la impronta de la L1 y la L2 no se da por igual. Los diferentes grados de competencia en L1 y L2 tienen efecto en la adquisición de la L3. En segundo lugar, de vez en cuando, la L2 ejerce una influencia mayor que la L1 si entre la L2 y la L3 hay una menor distancia lingüística. Por último, la L1 y la L2 interactúan e influyen en la L3. Los expertos denominan este fenómeno influencia interlingüística combinada.

Ecke (2001) ha mencionado el concepto de *Cross-lexical* y lo ha definido como la influencia de la información de una entrada léxica sobre otra y se basa en el reconocimiento y en el uso de la similitud entre información nueva y ya representada.

Como se sabe, el inglés pertenece a las lenguas germánicas; el español, a las lenguas románicas. Aunque no son del mismo grupo, comparten numerosas similitudes, especialmente en el léxico. Otwinowska-Kasztelanic (2011, 2017) expresa en varios de sus artículos que las similitudes léxicas pueden causar una transferencia positiva del idioma nativo al idioma aprendido.

## 3. COGNADOS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA

A pesar de que la forma específica de expresión es diferente, los expertos coinciden en que un cognado es una palabra de un idioma que es similar a otra palabra en otro idioma tanto en la ortografía como en el significado, debido a la tipología del lenguaje o a los procesos de préstamo. (Durán Escribano, 2004; Izquierdo Gil, 2005; Otwinowska-kasztelanic, 2011; Szubko-Sitarek, 2011; Gonzalo Pérez, 2015; Gholami, Alavinia & Izadpanah, 2015; Aguinaga Echeverría, 2017; Otwinowska-kasztelanic & Szewczyk, 2017). Aniciburu (2008) y Gonzalo Pérez (2015) proponen aplicar el término *cognados sinónimos interlingüísticos* considerando el aspecto de la sinonimia.

En cuanto a la clasificación de cognados, Holmes (Dressler *et al.*, 2011), en una de sus investigaciones, la ha dividido en tres tipos: la gran diferencia ortográfica y la completa coincidencia semántica como *progreso/progress*; la pequeña diferencia ortográfica y la completa coincidencia semántica como *mito/myth*; la pequeña diferencia semántica y la excesiva coincidencia ortográfica como *actual/actual*.

Rodríguez (Gholami, Alavinia & Izadpanah, 2015) también ha citado varios tipos de cognados inglés-español: fonológicamente similares y ortográficamente idénticos (*dental-dental*); fonológicamente similares, pero ortográficamente diferentes (*velocity-velocidad*).

Nagy *et al.* (Dressler *et al.*, 2011) ha destacado la importancia de la ortografía en el reconocimiento de cognados; sin embargo, ninguna de las tipologías mencionadas arriba ha explicado con precisión cómo clasificar los cognados según la ortografía.

Aguinaga Echeverría (2017) ha propuesto una escala de similitudes ortográficas entre cognados inglés-español:

1. Los cognados idénticos son ortográficamente iguales: p.ej. *mural/mural*. Las marcas de acento no afectan en la clasificación; *utopia/utopía*.
2. Los cognados similares son aquellos que solo difieren en una o dos letras consecutivas: p.ej. *inherent/inherente*. Se han tenido en cuenta los paralelos fonológicos. Por ejemplo, las letras [ph] se cuentan como una sola letra porque representan un solo sonido, p.ej. *telephone/teléfono*.
3. Los cognados parciales son aquellos que difieren en dos o más letras (no necesariamente consecutivas): p.ej. *conclude/concluir* y *access/acceder*.

Otwinowska-Kasztelanic (2011) afirma que hace más de un siglo ha sido reconocida la función que desempeñan los cognados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se considera que los cognados son fáciles de aprender, debido a la similitud ortográfica y semántica que mencionamos anteriormente. Durán Escribano (2004) declara que cuando nos encontramos con un cognado, nuestro cerebro automáticamente tiende a relacionar su significado con el que ya sabemos por nuestra lengua materna. Por otro lado, a través de los experimentos psicolingüísticos, los expertos llegan a un acuerdo de que los cognados se recuperan rápido de la memoria y son más resistentes al olvido en comparación con otras palabras (Otwinowska & Szewczyk, 2017).

Aparte de que la adquisición no es complicada, Friel & Kennison (2001), citado por Szubko-Sitarek (2011), considera que los cognados son herramientas muy útiles para investigar el multilingüismo del léxico mental y el lenguaje (no) específico al acceso léxico tanto en bilingües como en multilingües.

## 4. METODOLOGÍA

Este estudio empírico tiene el objetivo de revisar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se manifiesta la capacidad de reconocimiento del cognado?
2. ¿Cómo se relacionan la capacidad del reconocimiento del cognado con el nivel lingüístico de inglés?
3. ¿Cómo se relacionan la capacidad del reconocimiento del cognado, el nivel lingüístico de inglés y la tipología del cognado?

### 4.1 Participantes

Los sujetos participantes en esta investigación pertenecen a dos grupos diferentes que aprenden español en la Universidad Renmin de China. Los 16 alumnos que estudian Filología Hispánica forman el primer grupo, el segundo grupo consta de 21 estudiantes de Filología inglesa que aprenden español como una asignatura obligatoria de segunda lengua. Todos ellos son trilingües, chino es su L1, inglés y español son L2 y L3 respectivamente.

Como el presente trabajo se propone investigar las relaciones entre la capacidad de reconocimiento del cognado y el nivel lingüístico de inglés, antes de realizar el experimento, en primer lugar, hicimos una prueba de nivel de español, en la que los informantes deben contestar a 40 preguntas de elección única en 20 minutos. Las 40 preguntas contienen cuatro niveles (A1, A2, B1 y B2), cada nivel tiene 10 preguntas. Para aprobar cada nivel, los alumnos tienen que responder correctamente a más de 8 preguntas. Luego, debido a que existen cuatro exámenes nacionales de inglés en China: el TEM-4<sup>1</sup> y el TEM-8<sup>2</sup> para los alumnos de Filología Inglesa y el CET-4<sup>3</sup> y el CET-6<sup>4</sup> para los alumnos que no estudian el inglés como especialidad, les preguntamos sobre el nivel de inglés de estos 37 alumnos.

Participantes	Nivel de Inglés	Nivel de Español	Curso de estudios
1	CET4	A2	Filología Hispánica
2		A2	
3		A2	
4		A2	
5		A2	
6	No participa en el CET4	A2	
7		A2	
8		A2	
9		A2	
10		A2	
11		A2	
12		A2	
13		A2	
14		A1	
15		A2	
16	A1		
17	TEM-4	A1 NO APTO	Filología Inglesa
18		A1 NO APTO	
19		A1	
20		A1 NO APTO	
21		B1	
22		A2	
23		A1 NO APTO	
24		A1 NO APTO	
25		A1	
26		A1 NO APTO	
27	No participa en el TEM-4	A1 NO APTO	
28		A1 NO APTO	
29		A1 NO APTO	
30		A1 NO APTO	
31		A2	

32		A2	
33		A1	
34		A1 NO APTO	
35		A1 NO APTO	
36		A1	
37		A1 NO APTO	

Tabla 1. Nivel de Inglés y de Español de los participantes

La Tabla 1 representa el nivel de inglés y de español de los participantes. Considerando la capacidad lingüística, 12 estudiantes fueron seleccionados para participar en los siguientes experimentos. Dividimos a estos 12 alumnos en dos grupos: el primer grupo tiene el nivel A1 de español; y el segundo grupo, el nivel A2. Según el nivel de inglés, se divide cada grupo en tres subcategorías: dos alumnos de Filología Hispánica que no han participado en el examen CET4, dos alumnos de Filología Inglesa que no han participado en el examen TEM-4 y dos alumnos de Filología Inglesa que han pasado el examen TEM-4. La Tabla 2 resume la información de los 12 participantes finales. Utilizamos los nombres españoles para referirnos a ellos.

Participantes		Nivel de inglés	Nivel de español	
Grupo I	Yolanda	No participa en el CET4	A1	Filología Hispánica
	Rebecca			Filología Inglesa
	Lucía	No participa en el TEM-4		Filología Inglesa
	Irene	TEM-4		Filología Inglesa
	Juana			
Diego				
Grupo II	Elías	No participa en el CET4	A2	Filología Hispánica
	Estela			Filología Inglesa
	Paloma	No participa en el TEM-4		Filología Inglesa
	Laura			
	Violeta	TEM-4		A2
Olga	B1			

Tabla 2. Nivel de inglés y de español de los 12 participantes finales

## 4.2 Materiales

Para diagnosticar el proceso de reconocimiento de cognados, realizamos una entrevista grabada a estos 12 alumnos.

En primer lugar, utilizamos el protocolo de "pensamiento en voz alta" y pedimos a los participantes que lean en voz alta nueve frases una por una, y que traduzcan la palabra

subrayada que contiene cada frase. Los diez cognados objetivos – *lujo, tumba, recolectamos, particular, artesano, acuáticos, tóxicos, sagrado, baterías y clasifica* - son seleccionados cuidadosamente de la siguiente manera: primero, según el nivel de español de los alumnos, tomamos los modelos de examen de nivel B1 y B2 del Instituto Cervantes y elegimos dos textos en la prueba de comprensión de lectura, cada uno en un nivel, marcamos todos los cognados inglés-español que hay en estos textos y los comparamos con los materiales que los estudiantes utilizan para estudiar español en clase y con las listas de vocabulario que publica la Sección de Inglés de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de China. De esta manera queríamos asegurar que por un lado, los alumnos no han estudiado estas palabras españolas seleccionadas en clase; por otro lado, los cognados ingleses de dichas palabras pertenecen a diferentes niveles: cuatro de ellos son de nivel elemental de la carrera de inglés (*tumba, acuático, lujo, recolectar*), uno de ellos es de nivel superior de la carrera de inglés (*artesano*), dos de ellos son de CET-6 (*sagrada, tóxico*), tres de CET-4 (*batería, clasificar y particular*). Todos estos pares de cognados son relacionados semánticamente; sin embargo, en los aspectos ortográficos y fonológicos, tienen diferentes grados.

Una vez que terminan de resolver los significados de las diez palabras, les damos una hoja con los cognados de inglés correspondientes y ellos deben marcar si conocen estas palabras inglesas.

En segundo lugar, para recopilar información sobre cómo los estudiantes infieren el significado de palabras desconocidas, hemos preparado dos preguntas abiertas que los alumnos pueden contestar libremente.

### 4.3 Procedimiento

El procedimiento se divide en dos partes: la recolección de datos y el análisis de datos.

En la primera parte, entrevistamos a cada participante en un aula vacía. Después de que se sienten en el sitio indicado, les preguntamos si les importa que grabemos la entrevista. Luego, les leemos en voz alta las indicaciones (Apéndice III). Enfatizamos que nuestro objetivo consiste en averiguar qué piensan ellos cuando se topan con palabras desconocidas. Los animamos a reflexionar en voz alta. Al finalizar, los alumnos reciben un pago nominal por su participación.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos, primero se transcriben las grabaciones y seguimos la clasificación de Dressler *et al.* (2011), se codifican las respuestas de los alumnos como precisas, parcialmente precisas o inexactas. Después, identificamos la tipología de las estrategias y la frecuencia de su uso para obtener las tres contestaciones arriba mencionadas para cada palabra y para cada grupo (A1/A2). Por último, combinamos los datos sacados del test con los de esas dos preguntas sobre las estrategias de inferencia de palabras.

Durante la entrevista se usa el idioma chino para comunicarse entre la entrevistadora y los participantes.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como hemos explicado anteriormente, hemos clasificado las respuestas de los 12 participantes como adecuadas, parcialmente adecuadas o inadecuadas. Para poder

cuantificar estas contestaciones, decidimos marcar los puntos de la siguiente forma: la respuesta correcta equivale a 1 punto, la parcialmente correcta equivale a 0.5 punto y la inadecuada equivale a 0 punto. Se observan en la siguiente tabla los puntos obtenidos por cada uno de los estudiantes.

Participantes		Nivel de inglés	Nivel de español	puntos		
Grupo I	Yolanda	No participa en en el CET4	A1	2	Filología Hispanica	
	Rebecca			3		
	Lucía	No participa en en el TEM-4		5	Filología Inglesa	
	Irene			5		
	Juana	TEM-4		4.5		
	Diego			3.5		
Grupo II	Elías	No participa en en el CET4	A2	5	Filología Hispanica	
	Estela			3		
	Paloma	No participa en en el TEM-4		4.5	Filología Inglesa	
	Laura			4		
	Violeta	TEM-4		A2		3
	Olga			B1		7

Tabla 3. Puntaje obtenido por los participantes

Podemos notar que el nivel lingüístico de L2 no facilita la inferencia del significado de los cognados inglés-español. Sin embargo, el nivel lingüístico de L3 sí que afecta el resultado. El promedio de las notas del Grupo I es 3.8, mientras que el del Grupo II es 4.4.

También hemos mencionado más arriba que después de inferir el significado de las palabras españolas, entregamos a los alumnos una lista de sus cognados ingleses correspondientes y les pedimos que marquen las palabras del inglés desconocidas. En la siguiente figura, percibimos que, aunque conocen los cognados de inglés de algunas palabras, es difícil relacionar la palabra inglesa con su cognado de español. Por ejemplo: los pares *tumba* y *tomb*, *sagrada* y *sacred*, *recolectar* y *recollect*.

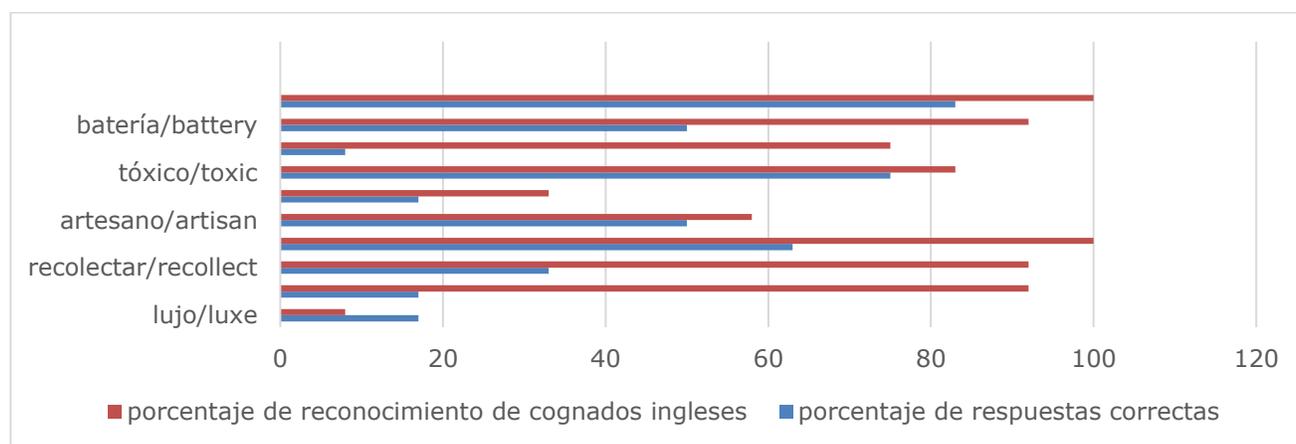


Figura 1. Relación entre reconocimiento de cognados y porcentaje de respuestas correctas

Ahora bien, vamos a ver si es la tipología de los cognados lo que dificulta el proceso de reconocimiento. Estamos de acuerdo con Aguinaga Echeverría (2017), dividimos los cognados inglés-español en tres grupos según la similitud ortográfica: los cognados idénticos, los cognados similares y los cognados parciales. En la siguiente tabla se aprecia la relación entre el tipo de cognados y los puntos adquiridos.

palabras	cognados de inglés	tipología	puntos	Número de letras comunes
<i>lujo</i>	<i>luxe</i>	cognado parcial	2	2
<i>tumba</i>	<i>tomb</i>	cognado parcial	2	3
<i>recolectar</i>	<i>recollect</i>	cognado parcial	4	7
<i>particular</i>	<i>particular</i>	cognado idéntico	6.5	10
<i>artesano</i>	<i>artisan</i>	cognado parcial	6	6
<i>acuático</i>	<i>aquatic</i>	cognado parcial	2	6
<i>tóxico</i>	<i>toxic</i>	cognado similar	9	5
<i>sagrado</i>	<i>sacred</i>	cognado parcial	1	4
<i>batería</i>	<i>battery</i>	cognado parcial	6	5
<i>clasificar</i>	<i>classify</i>	cognado parcial	10	6

Tabla 4. Relación entre el tipo de cognados y los puntos adquiridos

Observando estos datos, nos encontramos ante un fenómeno curioso: la similitud ortográfica ayuda al reconocimiento de los cognados, pero no es un elemento exclusivo. Veamos el caso de *clasificar* y *classify*: aunque es un par de cognados parciales, 83% de los alumnos ha contestado correctamente, después de revisar las grabaciones, hemos notado que los alumnos no solo usan su conocimiento morfológico sino también la fonética en la adivinación. Enseguida se analizan las estrategias que utilizan para la identificación de cognados. Cabe mencionar también el caso de *particular*, porque es el único cognado idéntico, y 11 de los 12 participantes reconocieron su cognado del inglés una vez leída la frase en voz alta. Sin embargo, la mayoría de las respuestas son parcialmente adecuadas debido a que no han dicho el significado preciso en chino.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los alumnos, se puede observar la figura 2, la cual muestra el porcentaje de respuestas adecuadas a través del uso de la estrategia única de cognados o de la estrategia no-cognados o de la estrategia combinada de cognados y no-cognados por los alumnos de Filología Hispánica que no participan en el CET-4 (G1), los de Filología Inglesa que no participan en el TEM-4 (G2) y los de Filología Inglesa que pasan el TEM-4 (G3).

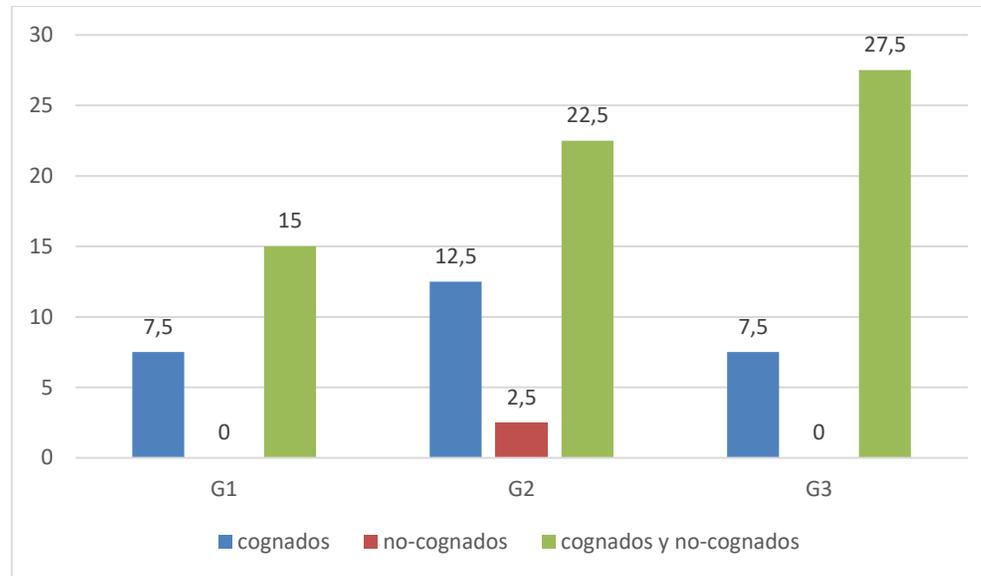


Figura 2. Frecuencia de uso de las estrategias para las respuestas adecuadas a la inferencia de 10 cognados objetivos

Los resultados muestran que el uso de la estrategia combinada está asociado a las inferencias correctas de los cognados inglés-español, puesto que ha sido utilizada en un 65% de las respuestas adecuadas. Si solo se usa la estrategia de no-cognados, se ve que el porcentaje de las respuestas adecuadas no es muy alto.

Diferente en los alumnos bilingües, en el estudio de Dressler *et al.* (2011), si aplican la estrategia de cognados, pueden inferir correctamente el significado de las palabras conocidas. Sin embargo, para nuestros participantes trilingües, si no están familiarizados con la L2, aun cuando utilicen esta estrategia, pueden malinterpretar el significado. Este es el caso de Diego, alumno de Filología Inglesa que relaciona *sagrado* con *seperate* y *baterías* con *bacteria*. Estela, alumna de Filología Hispánica, no recuerda bien el significado en inglés, y aunque reconoce el cognado inglés de la palabra española, no ha dicho bien el significado:

*Algunos productos de limpieza son tóxicos.*

Estela: *Algunos productos de limpieza son muy... ¿seguros?*

Entrevistadora: *¿Seguros?*

Estela: *Acabo de aprender una palabra en inglés.*

Entrevistadora: *¿Qué palabra?*

Estela: *To... he olvidado, es decir, he olvidado cómo se escribe, to... pero se parecen.*

Entrevistadora: *Se parecen.*

Estela: *Toxic.*

Entrevistadora: *Sí se parecen, entonces significa seguro.*

Estela: *Sí.*

Entrevistadora: *De acuerdo.*

Al analizar las transcripciones de las grabaciones y combinar las respuestas de las dos preguntas finales, hemos detectado otros tipos de estrategias que usan los alumnos como:

#### *Conocimiento morfológico*

Irene y Juana no conocen la palabra *sagrado*, pero ambas han utilizado el conocimiento morfológico para deducir el significado: la primera dice que *sagrado* es un adjetivo, *gra* puede relacionarse con el tamaño, y parece que *sagrado* tiene algo que ver con *grande*; la segunda está segura de que *sagrado* es el participio pasivo de *\*sagrar*, pero tampoco sabe qué significa *\*sagrar*.

Olga, de la carrera de inglés, nos ha revelado cómo hace cuando se encuentra con una palabra de español desconocida:

*Yo suelo mirar las primeras letras de una palabra, porque las palabras españolas cambian mucho en la parte final.*

Utilizando esta estrategia, ella ha acertado con el significado de *lujo*:

*Tiene un coche de lujo.*

Olga: *¿lujo significa suntuoso?*

Entrevistadora: *¿Por qué piensas así? ¿Has visto esta palabra?*

Olga: *No.*

Entrevistadora: *¿Entonces por qué piensas que esta palabra significa suntuoso?*

Olga: *Porque me hace recordar la palabra inglesa luxury, porque esta palabra empieza por lu.*

### *Conocimiento de la fonética*

Después de leer en voz alta la frase "*Aquí pueden practicarse todo tipo de deportes acuáticos*", Laura analiza la estructura de dicha oración y luego dice que como la pronunciación se parece a la pronunciación de *agua*, además, aquí se refiere a un tipo de deporte, entonces, *acuáticos* significa 'de agua'. Cabe aclarar que solo dos alumnas han acertado con el significado de este adjetivo, una de ellas ha utilizado la estrategia de cognados.

### *El contexto*

Esta es la estrategia más comentada por los alumnos y también utilizada por ellos. En muchas ocasiones, esta estrategia les sirve para deducir correctamente el significado, pero a veces, como no analizan bien o no dominan bien las estructuras gramaticales de L3, les dificulta el proceso de identificación:

*De la tumba no se sale nunca*

Elías (alumno de Filología Hispánica)

Elías: *Es un sustantivo, porque la está delante. Pienso que tumba es... Creo que de es el imperativo de dar, se sale es salirse, no lo sé.*

## **6. CONCLUSIONES**

En este artículo hemos realizado un estudio sobre la capacidad del reconocimiento de los cognados por parte de los universitarios chinos de China continental, los cuales no habían sido objeto de trabajo en las investigaciones anteriores. Según los datos obtenidos, los principiantes de español automáticamente recurren a su conocimiento del inglés en el proceso de la identificación; sin embargo, el nivel de este idioma no determina la capacidad identificativa. Tanto el chino (L1) como el español (L3) influyen en el resultado. También hemos observado que los alumnos de español como L3 no tienen la conciencia plena de la existencia de cognados inglés-español; no obstante, saben utilizar variadas estrategias para reconocer los cognados y la estrategia combinada de cognados y no-cognados es la más eficaz.

En cuanto a las limitaciones que posee el estudio, somos conscientes de que aunque tomamos los dos exámenes nacionales de inglés como parámetro para determinar los niveles de este de los informantes, la capacidad léxica de cada individuo varía mucho. Por ejemplo, en el caso de Diego, a pesar de que él ha aprobado el TEM-4, no conoce la mayor parte de los cognados en inglés. Asimismo, se debería considerar la competencia léxica a través de una prueba de vocabulario.

Este estudio empírico se centra únicamente en el proceso de reconocimiento de los cognados utilizando el protocolo de "pensamiento en voz alta", sería interesante medir la capacidad de la comprensión y producción de cognados inglés-español, incluyendo los falsos cognados, tanto en textos escritos como en textos orales.

Otra de las posibles líneas de investigación futuras consistiría en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de cognados inglés-español en los distintos niveles. Como hemos notado, el inglés constituye la referencia natural inmediata de los aprendices, el profesor debería aprovechar los conocimientos previos del alumnado y proceder de forma contrastiva para facilitar el aprendizaje de la lengua española.

En el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de cognados inglés-español por parte de los alumnos chinos aún queda un largo camino por recorrer. Quisiéramos que la presente investigación fuera una base de reflexión para futuras investigaciones más profundas.

## NOTAS

1 *Test for English Majors, Grade 4*, el examen nacional para los estudiantes de la carrera de inglés, nivel 4. Según *Estándares de capacidad de idioma inglés de China* que publicó el Ministerio de Educación de China, aunque no está relacionado oficialmente con el MCER, podríamos decir que se asemeja al nivel B2.2 del MCER.

2 *Test for English Majors, Grade 8*, el examen nacional para los estudiantes de la carrera de inglés, nivel 8. Según *Estándares de capacidad de idioma inglés de China* que publicó el Ministerio de Educación de China, aunque no está relacionado oficialmente con el MCER, podríamos decir que se asemeja al nivel C1.2 del MCER.

3 *College English Test, Grade 4*, el examen nacional de inglés universitario, nivel 4. Según *Estándares de capacidad de idioma inglés de China* que publicó el Ministerio de Educación de China, aunque no está relacionado oficialmente con el MCER, podríamos decir que se asemeja al nivel B1.2 del MCER.

4 *College English Test, Grade 6*, el examen nacional de inglés universitario, nivel 6. Según *Estándares de capacidad de idioma inglés de China* que publicó el Ministerio de Educación de China, aunque no está relacionado oficialmente con el MCER, podríamos decir que se asemeja al nivel B2.3 del MCER.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 2016030046, financiado por la Universidad Renmin de China.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguinaga Echeverría, S. (2017). All cognates are not created equal: variation in cognate recognition and applications for second language acquisition. *RAEL*, 16(1), 23-42.

Ainciburu, M<sup>a</sup> C. (2008). Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines. Frankfurt am Main: Peter Lang

- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin VALS-ASLA*, 78, 1-11.
- Dressler, C., S. Carlo, M., E. Snow, C., August, D., E. White, C. (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), 243-255.
- Durán Escribano, P. (2004). Exploring cognition processes in second language acquisition: the case of cognates and false-friends in EST. *IBÉRICA*, 7, 87-106.
- Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third language: evidence from errores and tip-of-the-tongue states. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic aspects of L3 acquisition*, 90-114
- Friel, B. M., Kennison, S. M. (2001). Identifying German-English cognates, false cognates, and non-cognates: Methodological issues and descriptive norms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 249-274.
- Gholami, J., Alavinia, P., Izadpanah, S. (2015). The use of cognate words and interlingual homographs to investigate the cross-linguistics in second language processing in Iran. *Sino-US English Teaching*, 12(6), 448-456.
- Gonzalo Pérez, A. (2015). *Los cognados sinónimos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos anglohablantes. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.*
- Izquierdo Gil, M<sup>a</sup>. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE, Col. Monografías nº 8.
- Liang, W.F., Lo, H.C. (2009). *Influencias del nivel lingüístico de inglés y de la morfología en la capacidad de reconocimiento de cognados inglés-español en los alumnos taiwaneses de 1er Año en la universidad Providence. Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: 371-384.*
- Lozano González, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.*
- Martínez Adrián, M. (2004). *La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras. RESLA*, 17-18: 187-208.
- Molnár T. (2010). Cognate recognition and L3 vocabulary acquisition. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2(2), 337-349.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011). Awareness of Cognate Vocabulary and Vocabulary Learning Strategies of Polish Multilingual and Bilingual Advanced Learners of English. In: J. Arabski and A. Wojtaszek (eds.) *Individual Learner Differences in SLA* (pp. 110-126). Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska-Kasztelanic, A., Szewczyk J.M. (2017). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [http:// dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834](http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834)
- Saddiqa A. (2018). The Role of Pashto (as L1) and Urdu (as L2) in English Language Learning. *Linguistics and Literature Review*, 4(1), 1-17.
- Szubko-Sitarek, W. (2011). Cognate facilitation effects in trilingual word recognition. *SLLT* 1 (2), 189-208.
- Torres Saballet, A. R. (2015). *Adquisición de vocabulario en terceras lenguas: estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y bilingües consecutivos en el aprendizaje del español como tercera lengua. Masters thesis, Concordia University.*

- Zhu, Y.J., Ki Mok, P.P. (2018). Visual recognition of cognates and interlingual homographs in two non-native languages. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, <https://doi.org/10.1075/lab.17049.zhu>
- Zeng, T.S., Wang, D.H. (2018). *El inicio de la reforma y apertura-la exploración en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Masters thesis, Concordia University. Editorial de Enseñanza e Investigación de lenguas extranjeras.* 曾天山, 王定华. (2018) *改革开放的先声-中国外语教育实践探索. 外语教学与研究出版社.*

## APÉNDICE

### 1. Test de cognados para los alumnos

1. Tiene un coche de lujo.
2. De la tumba no se sale nunca.
3. Recolectamos dinero para un viaje.
4. Mi opinión particular es que no está bien.
5. A mí me gusta trabajar el pan con las manos, soy un artesano.
6. Aquí pueden practicarse todo tipo de deportes acuáticos.
7. Algunos productos de limpieza son tóxicos.
8. Una iglesia es un lugar sagrado.
9. El personal recibe baterías usadas y las clasifica en reutilizables y no reutilizables.

### 2. Dos preguntas después de realizar el test

1. Te encuentras con una nueva palabra cuando lees, ¿qué haces para adivinar el significado de la palabra?
2. ¿Crees que tus conocimientos de inglés te ayudarán a leer en español?

### 3. Instrucción para los alumnos antes y durante el test (Adaptación de Dressler, C., S. Carlo, M., E. Snow, C., August, D., E. White, C., 2011)

Entrevistador:

Te pediré que leas las siguientes frases. En cada oración, verás una palabra subrayada. Una vez que termines de leer la oración, por favor dime qué significa la palabra subrayada, y lo más importante, ¿por qué crees que significa eso? Por favor, dime todo lo que pienses durante el proceso de adivinación.

Cinco preguntas para guiar a los alumnos que no den información voluntariamente:

1. ¿Has visto esta palabra antes?
2. ¿Sabes lo que significa?
3. ¿Qué piensas que significa?
4. ¿Cómo la deduces? ¿Por qué crees que es así?
5. ¿Qué palabra te ayudó a realizar la inferencia?



Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**