

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas







Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus  
Google Scholar  
Journal Scholar Metrics  
RESH  
CIRC  
MIAR  
DICE  
LATINDEX  
InfoBase Index  
DIALNET  
CONICET  
Qualis-CAPES  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto

DOAJ  
Redalyc  
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas

EBSCO - Host research databases  
Academic Search Alumni Edition  
Academic Search Complete  
Base-Search  
CNKI-scholar  
Sherpa Romeo  
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione  
REBIUN

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Número 35**

## Equipo de redacción

### **Directora**

Dra. Susana Martín Leralta

### **Editora responsable**

Dra. María Cecilia Ainciburu

### **Editores temáticos invitados**

Ma. Carmen Fonseca Mora y Analí Fernández-Corbacho

### **Asistente de producción**

Ana Martín Mateo García

### **Editores adjuntos**

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

### **Editores internacionales asociados**

Dr. Joseba Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

## Consejo editorial

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

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 15 de diciembre de 2023

## Sumario del Número 35

### SECCIÓN TEMÁTICA

- Tecnologías y diversidad en la investigación en didáctica de lenguas. Presentación de los editores invitados**  
*Technologies and Research Diversity in Language Teaching. Introduction from the Invited Editors* 11  
Carmen López Ferrero y Eduardo Negueruela Azarola
- Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector**  
*Language Learning Applications of two Automatic Help Tools to Write Academic Texts: arText and Estilector* 39  
Susana Pastor Cesteros y Mar Cruz Piñol
- Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación**  
*Beliefs of pre-service teachers of Spanish as an additional language about assessment* 65  
Susana Madinabeitia Manso
- Consciencia intercultural y herramientas creativas en contexto de inmersión: el caso de Katie**  
*Intercultural Awareness and Creative Tools in The Immersion Context: Katie's Study Case*  
Alba Medialdea Guerrero
- Creencias de estudiantes de español como lengua adicional acerca del impacto de WhatsApp en el aprendizaje**  
*Spanish as a foreign language learners' beliefs about the impact of WhatsApp on learning*  
María Sanz-Ferrer
- Intercambio virtual español-portugués: tareas y temas de interacción comunicativa desde la percepción de los estudiantes**  
*Virtual exchange Spanish - Portuguese: tasks and topics for communicative interactions from the students' perception*  
Mônica Ferreira Mayrink, Benivaldo José de Araújo Júnior, Hebe Gargiulo y Richard Brunel Matias
- Negociación de significado y nivel de inglés al realizar tareas pedagógicas en aulas multilingües de educación primaria**  
*Negotiation of meaning and English proficiency while completing pedagogical tasks in multilingual primary education classrooms*  
Asunción Martínez-Arbelaiz, Eider Saragueta y Erika J. Leacox

**Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula**  
*Establishing criteria for assessing spoken interaction: from genre-based pedagogy to classroom practice*

Laura Acosta-Ortega y Marta García Balsas

## MISCELÁNEA

**ChatGPT en la clase de preparación al DELE**  
*ChatGPT in DELE Preparation Class*

Débora López Mata

**Wine Tourism Development in Spain and its Influence on LSP Teaching**  
*El desarrollo del enoturismo en España y sus implicaciones en la enseñanza de LFE*

Paloma López Zurita

**Are we aware that the students' well-being and feelings are still kicking?**  
*¿Somos conscientes de que el bienestar y los sentimientos de los alumnos siguen en juego?*

Cristina Pardo-Ballester

**The use of authentic materials in an English for Specific Purposes university class**  
*El uso de materiales auténticos en una clase universitaria de inglés con fines específicos*

Lucía Sánchez Bejerano





**Tecnologías y diversidad en la investigación en didáctica de lenguas.  
Presentación de los editores invitados**

***Technologies and Research Diversity in Language Teaching.  
Introduction from the Invited Editors***

**Carmen López Ferrero**

*Universidad Pompeu Fabra*

carmen.lopez@upf.edu

**Eduardo Negueruela Azarola**

*Princeton University*

en8763@princeton.edu

La diversidad en la investigación en didáctica de lenguas se presenta tanto en la variedad de teorías –lingüísticas, psicológicas, antropológicas– empleadas (Douglas, 2016) como en la variedad de idiomas, de discursos, de culturas consustancial al aprendizaje de lenguas en comunidades multilingües de todo el mundo. El enfoque plurilingüe y pluricultural promovido por el Consejo de Europa ha quedado recogido en sus distintos documentos programáticos de referencia (MCER 2001 y 2020; MAREP, 2008), hasta el punto de que un término como “hablante *nativo*” se evita, o se prefiere la denominación de “lengua *adicional*” a la de *extranjera* por su consideración como una lengua más –no ajena– del repertorio lingüístico de quien aprende. Existen también propuestas concretas de trabajo en esta línea en distintos contextos y con diversos fines, como la *intercomprensión* entre lenguas próximas (De Carlo y Garbarino, 2021), por ejemplo, o no tanto (Arenare et al., 2021), la *didáctica integrada* de lenguas (Esteve et al., 2017), el *translanguaging* (García,

Research Diversity in Language Teaching is present both in the variety of theories – linguistic, psychological, anthropological– employed (Douglas, 2016) and in the variety of languages, discourses, cultures inherent to language learning in multilingual communities around the world. The plurilingual and pluricultural approach promoted by the Council of Europe is well reflected in its various programme reference documents (CEFR 2001 and 2020; CARAP, 2008), to the extent that a term such as “native speaker” is avoided, or the term “additional language” is preferred to “foreign language” because it is considered to be another language - not a foreign one - in the learner's repertoire. There are also specific proposals for work along these lines in different contexts and for different purposes, such as, for example, intercomprehension between languages that are close (De Carlo and Garbarino, 2021) or not so close (Arenare et al., 2021), integrated language teaching (Esteve et al., 2017),

2009) o el desarrollo de una competencia discursiva intrínsecamente plurilingüe (Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2018/2021).

Valorar cómo se logra entender en toda su complejidad la diversidad en la investigación en didáctica de lenguas constituye un reto para docentes e investigadores en lingüística aplicada. Esta sección temática presenta siete trabajos sustentados en datos empíricos que ofrecen evidencias de esa profundización teórica y práctica:

- en la diversidad lingüística: ampliación del repertorio de lenguas en sus distintas variedades;
- en la diversidad discursiva: ampliación de la variedad de géneros de discurso orales y escritos;
- en la diversidad cultural: desarrollo de la consciencia intercultural y la interculturalidad;
- en la diversidad multimodal: ampliación del análisis de la representación lingüística a la representación simultánea de lo visual (dibujo, fotografía, imagen), el audio, la música o la gestualidad.

Al mismo tiempo, las tecnologías que se utilizan para enseñar, evaluar y documentar esa diversidad en investigación son parte central del diseño y la propia valoración de esta investigación. Las herramientas tecnológicas constituyen el proceso y el resultado de nuestras investigaciones (Vygotsky, 1978). En este sentido, las tecnologías deben entenderse de forma amplia. Partiendo de los avances digitales más actuales hasta el uso de herramientas de pensamiento y comunicación aparentemente más rudimentarias y analógicas, el desarrollo comunicativo y conceptual de los aprendientes y docentes de segundas lenguas o de lenguas adicionales viene condicionado por el tiempo en el que viven y por las herramientas analógicas y digitales que utilizan para

translanguaging (García, 2009) or the development of an intrinsically plurilingual discourse competence (Martín Peris López Ferrero y Bach, 2018/2021).

Assessing how diversity in language learning may be understood in all its complexity is a challenge for teachers and researchers in applied linguistics. In this thematic section, we seek to present empirically supported work that provides evidence of this theoretical and practical deepening:

- in linguistic diversity: expanding the repertoire of languages in their different varieties.
- in discursive diversity: expansion of the variety of oral and written discourse genres.
- in cultural diversity: development of intercultural awareness and interculturality.
- in multimodal diversity: extending the analysis of linguistic representation to the simultaneous representation of visual (drawing, photography, image), audio, music or gestures.

At the same time, the technologies used to assess and document this research diversity are central to the design and assessment of this research. Technological tools constitute both the process and the outcome of our research (Vygotsky, 1978). In this sense, technologies should be understood broadly. From the most current digital advances to the use of apparently more rudimentary and analogue thinking and communication tools, the communicative and conceptual development of learners and teachers of second or additional languages is conditioned by the time in which they live and by the analogue and digital tools they use to mediate their activity (Kozulin, 2018). The dominant technologies of the moment are capable of guiding not only

mediar su actividad (Kozulin, 2018). Las tecnologías dominantes en cada momento son capaces de orientar no solo la actividad concreta de aprendizaje sino la forma de reflexionar sobre el propio aprendizaje y la docencia (Negueruela Azarola, 2009). De ahí que este volumen entienda que la propia diversidad en la investigación lingüística, discursiva, cultural y multimodal está mediada por las tecnologías que nos ayudan y nos envuelven en el proceso de aprender, evaluar, enseñar e investigar idiomas (Salomon et al., 1991).

Abrimos la sección temática con una investigación que explora la ayuda automática que ofrecen a la escritura académica herramientas digitales actuales, concretamente arText y Estilector. Las autoras de este artículo, Pastor Cesteros y Cruz Piñol, ofrecen un detallado análisis de las características de estos dos recursos de revisión automática de textos atendiendo a tres variables: las diferencias entre aprender textos académicos en una L1 o en una lengua adicional (como ELE), la experiencia previa con *feedback* correctivo y las particularidades de cada una de las herramientas.

Otros tipos de tecnologías, no digitales, en este caso de pensamiento y comunicación (para la mediación conceptual plenamente consciente), son las que se analizan en los dos artículos que siguen. La investigación realizada por Madinabeitia documenta las creencias y actitudes hacia la evaluación de profesores en formación de ELE gracias al empleo de una variedad de instrumentos mediadores (mapas conceptuales, entradas de diario, revisiones de las actividades); estas herramientas fomentan una formación reflexiva y profunda –y, en consecuencia, duradera– en la conceptualización científica sobre la evaluación de lenguas.

En esta misma línea de desarrollo consciente, el tercer artículo de esta sección aborda la pluralidad cultural, concretamente el desarrollo de la consciencia intercultural

the concrete activity of learning but also the way of reflecting on learning and teaching itself (Negueruela Azarola, 2009). Hence, this volume understands that linguistic, discursive, cultural and multimodal diversity itself is mediated by the technologies that help us and involve us in the process of learning, assessing, teaching and researching languages (Salomon et al., 1991).

We open the thematic section with a research that explores the automatic help offered to academic writing by current digital tools, specifically arText and Estilector. The authors of this article, Pastor Cesteros and Cruz Piñol, offer a detailed analysis of the characteristics of these two automatic text revision resources, taking into account three variables: the differences between learning academic texts in a L1 or in an additional language (such as ELE), previous experience with corrective feedback and the particularities of each of the tools.

Other, non-digital technologies, in this case thinking and communication technologies (for fully conscious conceptual mediation), are analysed in the following two articles. Madinabeitia's research documents the beliefs and attitudes towards assessment of trainee EFL teachers through the use of a variety of mediating instruments (concept maps, diary entries, activity reviews); these tools foster a reflective and deep - and, consequently, long-lasting - formation of scientific conceptualisation of language assessment.

Along the same line of conscious development, the third article in this section deals with cultural plurality, specifically the development of intercultural awareness also in the context of EFL learning. The author, Medialdea,

también en el contexto de aprendizaje de ELE. Su autora, Medialdea, utiliza de forma novedosa tecnologías analógicas creativas (artefactos culturales como poemas, dibujos, infografías o murales digitales) para promover la consciencia intercultural en el aprendizaje de lenguas en contexto de inmersión.

El artículo que sigue aborda también el impacto en el aula de ELE del uso de una tecnología para aprender lenguas: en este caso digital, WhatsApp. En este trabajo Sanz-Ferrer documenta las creencias de un grupo de estudiantes de ELE acerca de los efectos que ha tenido en su proceso de aprendizaje de la lengua el intercambio que han mantenido durante un curso a través de esta plataforma de mensajería instantánea. Los resultados evidencian las oportunidades de aprendizaje que fomenta la interacción digital analizada.

Otro tipo de intercambio digital es el que se estudia en el artículo firmado por Ferreira, de Araújo, Gargiulo y Brunel. Estos investigadores analizan, desde la perspectiva también de los estudiantes, el tipo de aprendizajes que promueve el intercambio virtual en una plataforma de telecolaboración español-portugués entre estudiantes de lenguas de dos facultades (una argentina y otra brasileña). Destaca el desarrollo comunicativo que facilitan las tareas y temas de interacción, así como el desarrollo de la interculturalidad.

Los dos últimos artículos de la sección abordan interacciones orales desde dos acepciones distintas. En el trabajo firmado por Martínez-Arbelaiz, Saragueta y Leacox se estudia cómo influye la competencia lingüística y la elección de código en la interacción que entablan niños que estudian inglés como lengua adicional en aulas multilingües de primaria. Se atiende en este artículo a la diversidad lingüística.

Y el trabajo con que cerramos esta sección temática se centra en otro tipo de variación: la diversidad discursiva. Sus autoras, Acosta-Ortega y García-Balsas,

makes novel use of creative analogue technologies (cultural artefacts such as poems, drawings, infographics or digital murals) to promote intercultural awareness in language learning in an immersion context.

The following article also addresses the impact in the ELE classroom of the use of a technology for language learning: in this case digital, WhatsApp. In this paper, Sanz-Ferrer documents the beliefs of a group of ELE students about the effects on their language learning process of the exchange they have had during a course through this instant messaging platform. The results show the learning opportunities promoted by the digital interaction analysed.

Another type of digital exchange is studied in the article by Ferreira, de Araújo, Gargiulo and Brunel. These researchers analyse, also from the perspective of the students, the type of learning promoted by virtual exchange on a Spanish-Portuguese telecollaboration platform between language students from two faculties (one Argentinean and the other Brazilian). It highlights the communicative development facilitated by the tasks and topics of interaction, as well as the development of interculturality.

The last two articles in the section deal with oral interactions from two different points of view. The paper by Martínez-Arbelaiz, Saragueta and Leacox examines the influence of language competence and code choice on the interaction of children learning English as an additional language in multilingual primary school classrooms. This article focuses on linguistic diversity.

And the paper with which we close this thematic section focuses on another type of variation: discursive diversity. The authors, Acosta-Ortega and García-Balsas, offer proposals for criteria and



ofrecen propuestas de criterios e indicadores de logro para evaluar géneros de interacción oral distintos pero emparentados por formar parte de una misma familia discursiva. Las orientaciones para evaluar que proponen las investigadoras constituyen también instrumentos de mediación que persiguen favorecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Como líneas futuras de trabajo, cabe poner de relieve que la diversidad en la investigación en didáctica de lenguas también surge de entender y explorar cómo las propias metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas construyen del mismo modo el objeto de estudio y orientan las preguntas de investigación y la recogida de datos hacia caminos a veces demasiado homogéneos y poco diversos. Se pueden vislumbrar en los artículos reseñados algunas vías alternativas de documentar la variación investigadora en el aprendizaje de lenguas segundas o adicionales. Para un futuro, se requiere realizar estudios en didáctica de lenguas que conecten con visiones más holísticas de la investigación. Enfoques teóricos emergentes como la teoría sociocultural de la persona (Negueruela-Azarola, García y Escandón, 2024) que dan valor a metodologías de investigación integrales y aplicadas como la investigación acción participativa (Esteve y Verdía, 2024), los enfoques ecológicos (Van Lier, 2004), la autoetnografía sobre las prácticas de innovación (Abbot, 2023) o el codiseño de investigación (McKenney y Reeves, 2021) pueden abrir nuevas vías de estudio e innovación para seguir desarrollando enfoques didácticos relevantes en el contexto social y educativo multilingüe, tecnológico, diverso e hiperconectado del siglo XXI.

achievement indicators for assessing different but related genres of spoken interaction as part of the same discourse family. The guidelines for assessment proposed by the researchers are also mediation instruments which aim to favour language teaching and learning.

As future lines of work, it is worth highlighting that diversity in language teaching research also arises from understanding and exploring how quantitative and qualitative research methodologies themselves also construct the object of study and orient research questions and data collection towards paths that are sometimes too homogeneous and not very diverse. Some alternative ways of documenting research variation in second or additional language learning can be glimpsed in the articles reviewed. For the future, there is a need for studies in language didactics that connect with more holistic views of research. Emerging theoretical approaches such as the socio-cultural theory of the person (Negueruela-Azarola, García and Escandón, 2024) which give value to holistic and applied research methodologies such as participatory action research (Esteve and Verdía, 2024), ecological approaches (Van Lier, 2004), autoethnography on innovation practices (Abbot, 2023) or research co-design (McKenney and Reeves, 2021) can open new avenues of study and innovation to further develop relevant didactic approaches in the multilingual, technological, diverse and hyper-connected social and educational context of the 21st century.

## AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i *Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación*

*digital* (2021-2025) (acrónimo Inter\_ECODAL, ref. PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Abbott, A. (2023). Autoethnography: An Examination of the Self within the Broader Context of Languages for Specific Purposes. *Global Business Languages*, 23, 92-107.
- Arenare, Giovanna; Carrasco Perea, Encarnación, & López Ferrero, Carmen (2021). Romance languages and EFL: friends or foes? A study on the effects of romance intercomprehension training on plurilingual competence and EFL reading skills in young learners, *International Journal of Multilingualism*, 1-20, <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.2019746>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Editorial/Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Consejo de Europa (2008). MAREP. *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Estrasburgo: European Centre for Modern Languages (E. Martínez, E. Palau, J. Torres, & A. Noguero, Trad.). Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. [Traducción al español de 2021 por el Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)]
- De Carlo, Magdalena, & Garbarino, Sandra (2021). Intercomprehension. Strengths and opportunities of a pluralistic approach. En E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 337-359). Londres y Nueva York: Routledge.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Esteve, Olga; Fernández, Francesc; Martín-Peris, Ernesto, & Atienza, Encarna (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language & Sociocultural Theory*, 4(1) 1-24. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/LST/issue/current>
- Esteve, Olga y Elena Verdía (2024). Investigación Acción Participativa. En Negueruela-Azarola, Eduardo, Próspero García y Arturo Escandón, eds. *Teoría Sociocultural y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En A. Mohanty; M. Panda; R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: globalising the local* (pp. 140-158). Nueva Delhi: Orient Black Swan.
- Kozulin, Alexander (2018). Mediation and Internalization. En J. Lantolf; M. E. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Second Language Development* (pp. 487-504). Londres y Nueva York: Routledge.
- Martín Peris, Ernesto; López Ferrero, Carmen, & Bach, Carme (2018/2021). Plurilingual Discourse Competence: assessing genres at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15(3) (2018), 265-287. <https://journal.equinoxpub.com/JALPP/article/view/21052>

- McKenney, Susan, & Reeves, Thomas C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32564385/>
- Negueruela Azarola, Eduardo (2009). Blogs in Spanish beyond the Classroom: Sociocultural Opportunities for Second Language Development. En L. Williams & A. Lee (Eds.), *Electronic Discourses in Language Learning and Language Teaching* (pp. 241-259). Ámsterdam: John Benjamins.
- Negueruela-Azarola, Eduardo; García, Próspero, & Escandón, Arturo (Eds.) (2024). *Teoría Sociocultural y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Salomon, Gavriel; Perkins, David N., & Globerson, Tamar (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(4), 2-9.
- van Lier, Leo. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



## **Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector**

### ***Language Learning Applications of two Automatic Help Tools to Write Academic Texts: arText and Estilector***

**Susana Pastor Cesteros**

*Universitat d'Alacant*

spc@ua.es

**Mar Cruz Piñol**

*Universitat de Barcelona*

mcruz@ub.edu

#### **RESUMEN**

El objetivo del presente artículo es analizar las aportaciones de las herramientas de ayuda automática (HAA) al aprendizaje consciente de la escritura académica (EA) en entornos universitarios, considerando tres factores de diversidad: las diferencias entre aprender EA en L1 o L2, la experiencia previa con *feedback* correctivo y las particularidades de las distintas HAA. Específicamente, comparamos las características de dos HAA (arText y Estilector), las ponemos a prueba al revisar un corpus de artículos académicos y exploramos cómo percibe su utilidad un grupo de 24 informantes. El marco teórico son los estudios acerca de la EA y sobre el uso de HAA. Nuestra metodología es mixta y entre los instrumentos de investigación contamos con una plantilla para analizar cualitativamente HAA y un cuestionario para cuantificar la opinión de los participantes. Los resultados muestran la utilidad de ambas HAA, sus rasgos específicos y la constatación de que aún son escasamente conocidas.

Palabras clave: escritura académica, herramientas tecnológicas, español académico L1, español académico L2, *feedback* correctivo.

#### **ABSTRACT**

*The objective of this article is to analyze the contributions of automatic help tools (AHTs) to the conscious learning of academic writing (AW) in university contexts, considering three diversity factors: the differences between learning AW in L1 or L2, previous experience with corrective feedback and the particularities of the different AHTs. Specifically, we compare the features of two AHTs (arText and Estilector), test them by reviewing a corpus of academic articles, and explore how their usefulness is perceived by a group of 24 informants. The theoretical framework is studies about AW and the use of AHTs. Our methodology is mainly qualitative, and the research*

*instruments are a template to analyze AHTs and a questionnaire to gather the opinions of the participants. The results show the usefulness of both HAAs, their specific features and the confirmation that they are still poorly known.*

*Keywords: Academic Writing, Automatic Help Tools, Academic Spanish L1, Academic Spanish L2, Corrective Feedback*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge de un contexto global y de una constatación particular. Por una parte, tiene su origen en la evidencia de que la informática aplicada a la redacción de textos ha trascendido los laboratorios de lingüística computacional, en forma de herramientas que cualquiera puede utilizar. En paralelo, y fruto de la especialización de las autoras de estas páginas, nos consta que los estudiantes universitarios tienen un conocimiento mínimo, o incluso nulo, de cómo podrían utilizar los recursos que han sido diseñados, específicamente, para ayudar al aprendizaje consciente de la escritura académica. Así, el trabajo que presentamos a continuación se centra en el estudio de las aportaciones de estas herramientas al aprendizaje de la escritura en contextos universitarios.

Para este análisis nos marcamos tres objetivos. En primer lugar (objetivo 1), analizar las características de las herramientas de ayuda para la escritura, mostrar sus especificidades y justificar la elección de las que vamos a estudiar en profundidad. En segundo lugar (objetivo 2), poner a prueba las herramientas seleccionadas y comparar los resultados obtenidos. Finalmente (objetivo 3), explorar el grado de conocimiento que un grupo de estudiantes de L1 y de L2 tiene de estas herramientas y cómo percibe su utilidad.

La diversidad, como se verá, es el hilo conductor transversal de nuestro trabajo. Se evidencia en la presentación de las características que diferencian unas herramientas de otras por las necesidades particulares que distinguen el aprendizaje del español académico en la lengua primera frente a hacerlo como lengua adicional y también en las distintas experiencias previas de los estudiantes respecto a la corrección por parte del profesorado y el *feedback* recibido.

A continuación (apartados 2 y 3), presentamos el estado de la cuestión en torno a dos fundamentos teóricos: el estudio sobre la enseñanza de las particularidades de la escritura académica en L1 y en L2, y la descripción de las características que distinguen entre sí las diferentes herramientas informáticas diseñadas para ayudar a escribir mejor. Seguidamente (apartado 4), exponemos la metodología que hemos seguido en esta investigación. Más adelante (apartado 5), mostramos los resultados que hemos obtenido tras analizar dos herramientas en particular, ponerlas a prueba con un corpus de textos e investigar las percepciones de un grupo diverso de estudiantes universitarios. Cerramos el artículo con las conclusiones y un anexo.

## 2. APRENDER ESCRITURA ACADÉMICA EN L1 O EN LENGUAS ADICIONALES

Abordamos en este segundo apartado el estado de la cuestión sobre la escritura académica universitaria desde la perspectiva tanto del español L1 (2.1) como del español como lengua adicional (2.2). Con ello pretendemos mostrar el origen del interés por el tema y las líneas de trabajo actuales, en relación directa con los objetivos de este artículo.

### 2.1. Sobre el aprendizaje de la escritura académica en español como L1

Los estudios sobre escritura académica en español se gestan alrededor de la investigación sobre el discurso académico en L1, en el que la destreza predominante es la escrita, por tradición investigadora y por su papel relevante en el sistema universitario. En Hispanoamérica, surge desde los 2000 un movimiento muy potente de defensa de la enseñanza de la escritura académica, que se ve reflejado en obras clásicas como la de Tolchinsky y Simó (2001) sobre escritura a través del currículo o la de Carlino (2005) sobre la alfabetización académica. La idea motriz radica en que, en cualquier disciplina, la escritura no es una mera habilidad lingüística, sino que tiene un valor epistémico indudable, en la medida en que a través de ella ordenamos las ideas, pensamos, reestructuramos lo estudiado y, en definitiva, aprendemos. Esta concepción, que aquí solo esbozamos, ha tenido y sigue teniendo un gran desarrollo teórico (Navarro 2016).

Este interés por la escritura se explica también por la situación socioeconómica de muchos países hispanoamericanos, a cuyas universidades ingresaban generaciones de estudiantes de clases menos favorecidas, de manera que la iniciación a los géneros académicos universitarios adquiriría una voluntad de inclusión e igualdad. Así se generó un movimiento de estudio y práctica de los géneros escritos, primero, y del discurso académico en general, después, que continúa muy vigente en la actualidad. Ello se ha plasmado en programas institucionales universitarios de apoyo a la escritura, transversales para todas las disciplinas; en múltiples centros de escritura en las universidades; en la creación de la *Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura* y de la *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales* (ALES), ambas muy activas; y, por supuesto, se manifiesta también en numerosas investigaciones y publicaciones, entre las que destacamos las de Natale (2012, 2013), Natale y Stagnaro (2017 y 2018) y Navarro y Aparicio (2018).

Paralelamente, en el contexto español, el *Manual de escritura académica* dirigido por Montolío (2000) marcó la consolidación de los trabajos sobre el tema. La obra fue renovada y ampliada con posterioridad (Montolío 2014) y en ella se tratan, de la mano de prestigiosos especialistas, todos los aspectos discursivos, pragmáticos y estilísticos relacionados con la redacción en los géneros académicos y profesionales. Entre la amplia bibliografía disponible, otros trabajos destacables son los de Cassany (1998, 2005, 2007, 2012), pionero en la investigación sobre los indisociables procesos de lectura y escritura, el de Núñez Cortés (2015) y el de Castelló (2017), acerca de las percepciones de alumnado y profesorado sobre la escritura académica.

Asimismo, los monográficos de Agray (2018) y Núñez Cortés y Ezárruriz (2020), en los que participan autores tanto españoles como hispanoamericanos, aúnan las perspectivas de L1 y L2 y resumen los avances actuales en la investigación sobre escritura académica en todo el ámbito iberoamericano. Se trata, en definitiva, de un área en continuo auge, como muestra la incesante aparición de nuevos y estimulantes estudios (Salazar García y García Ruiz 2021, 2023).

### **2.2. Sobre el aprendizaje de la escritura académica en español como lengua adicional**

Para enmarcar adecuadamente la enseñanza de la escritura académica en español como lengua adicional (tanto en contexto de lengua extranjera como de segunda lengua), hay que relacionarla, por un lado, con los avances alcanzados alrededor de la redacción académica en español como L1, pero también con lo que tiene de específico expresarse en una lengua distinta a la materna. En este último sentido, la investigación sobre *Academic English* es exhaustiva y ha marcado en cierto modo el camino para el resto de los idiomas (en didáctica, lexicografía, temas y modos de investigar). Por otro lado, si pensamos en qué tipo de aprendices pueden estar interesados en adquirir esta modalidad de la lengua, ello nos conduce a la internacionalización universitaria que atrae cada año a miles de estudiantes extranjeros a las universidades de habla hispana. Son ellos quienes, bien en sus propias universidades, bien durante una estancia de movilidad, han de interactuar de manera escrita en español para cursar con éxito los créditos en los que se hayan matriculado.

Consecuentemente, se han desarrollado, por un lado, manuales específicos de redacción en ámbito académico para estudiantes no nativos, como los de Vázquez (2001a, 2001b) y Goethals (2011). Por otro lado, se ha generado una línea de investigación sobre el discurso académico específicamente en español como L2, desde el punto de vista de los nuevos contextos de uso y las metodologías emergentes (Pastor Cesteros y Ferreira Cabrera 2018, Pastor Cesteros 2023a), pero también de la evaluación y el *feedback* formativo (Castaño Arques y López Ferrero 2023). Ello entraña una diversidad palmaria por la variabilidad de contextos y disciplinas, así como de orígenes y lenguas maternas de estudiantes. En ese ámbito, desde el enfoque basado en géneros, la enseñanza y aprendizaje de los géneros académicos escritos abarca tanto los del periodo de formación (apuntes, resúmenes, trabajos académicos, reseñas o exámenes escritos) como los de fin de ciclo (Trabajos de Fin de Grado -TFG-, Memorias de Máster y tesis doctorales). Del mismo modo, tiene muy en cuenta el carácter multimodal y los soportes mixtos que caracterizan la comunicación escrita académica y científica en la actualidad (Pastor Cesteros 2023a: 73-96). Cualquier práctica didáctica en este sentido ha de partir de un análisis de necesidades (Pastor Cesteros y Soriano Moreno 2022) y de la asunción de lo que implica la comunicación académica escrita en contextos universitarios con una visión panhispánica (Vázquez y Laca 2020).

Puesto que cualquier tipo de escritura en la actualidad, y en especial la académica, es prioritariamente digital, ello implica que también nuestro alumnado puede y debe recurrir a las herramientas de ayuda a la redacción existentes. Por consiguiente, a continuación, abordamos la tipología de aquellas de las que disponemos, así como la justificación de las seleccionadas para este trabajo.

### 3. HERRAMIENTAS DE AYUDA AUTOMÁTICA PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

En este apartado se presenta el estado de la cuestión. En primer lugar, se justifica la elección de las dos herramientas objeto de análisis en este artículo, tras situarlas en el marco de los diferentes recursos de los que se dispone en la actualidad para revisar textos (3.1). A continuación, se plantea la oportunidad de este trabajo tras revisar los estudios previos sobre el uso de herramientas automáticas de ayuda para la redacción de textos académicos (3.2).

#### 3.1 Diversidad de herramientas de ayuda a la escritura. El caso particular del aprendizaje de la escritura académica

Existen numerosas herramientas gratuitas que pueden ayudar a escribir correctamente, pero en el presente trabajo nos centramos en aquellas que sirven a los estudiantes universitarios para revisar sus textos y, así, aprender sobre el proceso de escritura académica. En este apartado justificamos nuestra elección, tras presentar brevemente los diversos tipos de recursos disponibles. Para conocer más detalles sobre ellos se remite al lector a los siguientes trabajos: Alonso Ramos *et al.* 2017; Acosta y Nazar 2020; Da Cunha 2020; Guzzi y Alonso Ramos 2020; Fidalgo Mariño 2021; Núñez Cortés y Da Cunha 2021; Alonso Ramos y Zabala 2022; Da Cunha y Escobar 2022; Lucci y Prati 2022; Guzzi y Alonso Ramos 2023; Lillo Fuentes, Venegas y Lobos, 2023; Nazar y Renau 2023.

Es probable que lo primero que venga a la mente de cualquier persona que piense en sistemas para la corrección automática de textos sean los revisores como los que se encuentran integrados en los procesadores de textos. Estos programas están cada vez más evolucionados, pues ya no solo incorporan un diccionario, sino que contemplan también reglas de gramática y sintaxis, con lo que detectan, por ejemplo, errores de concordancia<sup>1</sup>. Con todo, los descartamos en el presente análisis, porque no están diseñados para la reflexión sobre el proceso de escritura académica en particular. Lo mismo ocurre con herramientas en línea como los diccionarios, los conjugadores, los glosarios terminológicos o incluso las páginas con ejercicios de corrección automática de acentuación, ortografía o puntuación. Sobre su utilidad, pueden consultarse los trabajos previos de Cruz Piñol (2014, 2015 y 2022).

Paralelamente, hay otros recursos que nos planteamos analizar aquí en primera instancia, pero que finalmente decidimos descartar porque, aunque ofrecen revisiones gratuitas previo registro, exigen una suscripción de pago para poder acceder a todas las prestaciones sin límite. Es el caso del corrector de ortografía, gramática y estilo *Stilus* (<https://www.mystilus.com/>) y del asistente de escritura *Outwrite* (<https://www.outwrite.com/es>). En la línea del Acceso Abierto y de la Ciencia Abierta, aquí nos hemos centrado en recursos que los estudiantes universitarios puedan utilizar sin costes adicionales, de modo que ambos quedan fuera de nuestro objetivo.

Un caso aparte es el de la herramienta *Harta* (<http://www.dicesp.com:8083/>). Inicialmente pensamos abordarla en este trabajo, pues también está diseñada para ayudar en la escritura académica y es un recurso gratuito, pero no la hemos incluido porque no revisa textos ya escritos. Con todo, es importante destacar su valor para los estudiantes universitarios en la fase de elaboración del texto. Uno de los motivos es



porque recoge muestras de fórmulas y colocaciones específicas del discurso académico, acompañadas de sus ejemplos de uso, que están tomados del corpus que sirve de base al proyecto. Además, proporciona un valioso listado de funciones propias del registro académico, acompañado de ejemplos de conectores, con lo que ayuda a los estudiantes a escoger los más adecuados y a evitar repeticiones. Por todo ello, consideramos que *Harta* es una herramienta que los estudiantes universitarios deben conocer. De hecho, particularmente el alumnado extranjero participante en nuestro estudio destacó su utilidad en la fase de construcción del texto, pues ofrece variantes de colocaciones académicas que a menudo desconocen (Pastor Cesteros 2023b).

Por último, también nos planteamos analizar la conveniencia del empleo de *ChatGPT* (<https://chat.openai.com>) para la revisión de textos académicos, por su novedad y por el indudable interés que ha despertado. No obstante, hemos optado por descartarlo, principalmente porque creemos que este recurso puede cambiar mucho en poco tiempo y, en consecuencia, este artículo perdería actualidad pronto. Además, en el momento de redactar estas páginas, *ChatGPT* responde a peticiones del tipo "¿puedes mejorar la redacción académica de este texto?", pero en la nueva versión que devuelve, supuestamente mejorada, no indica qué ha cambiado ni explica por qué lo ha hecho. Es decir, no ayuda a la reflexión por parte del estudiante ni aporta *feedback* para aprender, algo que nos interesa en especial de cara a la autonomía en el aprendizaje de la redacción académica (Carrasco Perea y López Ferrero 2023). Además, la extensión de los textos que se pueden pegar para ser revisados es inferior a la de un artículo académico estándar.

Por todo lo expuesto, optamos por centrar esta investigación en *Estilector* (<http://www.Estilector.com>) y *arText* ([http://sistema-arText.com/ambito-academico/trabajode-fin-de-grado-\(tfg\)](http://sistema-arText.com/ambito-academico/trabajode-fin-de-grado-(tfg))), dos herramientas gratuitas que revisan textos académicos y que ofrecen recomendaciones (*feedback*) para el aprendizaje consciente de la escritura en contextos universitarios. En el apartado dedicado a los Resultados (5.1) presentamos comparativamente las características de *Estilector* y de *arText* a partir de una plantilla de análisis elaborada para este trabajo y descrita en el apartado correspondiente a la Metodología (4). También discutimos sus especificidades tras ponerlas a prueba con un corpus de textos (5.2) y mostramos las opiniones de los informantes de nuestro estudio al usarlas, bien en español como L1, bien como L2 (5.3). Pero antes (3.2) consideramos necesario conocer el estado de la cuestión sobre el uso de herramientas de ayuda automática a la escritura académica en el contexto universitario, tanto en el contexto de lenguas primeras como en el de lenguas adicionales.

### **3.2 Estudios sobre el uso de herramientas de ayuda automática a la escritura académica en diversidad de contextos**

Entre los trabajos que ofrecen resultados de investigación empírica acerca del empleo de herramientas de ayuda automática a la redacción académica, destacamos en primer lugar los de da Cunha, que no en vano es responsable del proyecto que ha dado lugar a *arText* y que desarrolla una gran labor de difusión de la plataforma. Por lo que se refiere a la percepción de la utilidad de este recurso, en da Cunha (2020) encontramos, además de una exposición detallada del proceso de creación de la parte de *arText*

dedicada específicamente a la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado (TFG), los resultados de la evaluación que fue llevada a cabo con 77 estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. Su valoración fue globalmente muy positiva, tanto por lo que respecta a la revisión y recomendaciones recibidas, como a la herramienta en su conjunto.

Paralelamente, Acosta y Nazar (2020) describen las potencialidades de *Estilector*, que detecta problemas textuales, pero también gramaticales y ortográficos y cuya fortaleza estriba en el *feedback* formativo que ofrece; así, muestran el avance paulatino en el número de textos revisados y los países de los que proceden las consultas, de mayor a menor incidencia. En Nazar y Renau (2023), respecto a este mismo recurso, puede hallarse una actualización de los datos, con información sobre el estado actual del proyecto y sus posibilidades de desarrollo futuro.

Siguiendo en esta última línea, da Cunha y Escobar (2022) demuestran de qué modo *arText* es apropiada para el aprendizaje de los conectores discursivos; en este artículo, explican cómo se desarrolló el recurso y cómo su clasificación de los conectores (tanto intraoracionales como interoracionales) obedece a la relación que establecen (causa, reformulación, antítesis, entre otras). La evaluación de la herramienta (tanto la basada en datos, con 24 textos, como la basada en usuarios, con 25 personas nativas de español) fue muy positiva.

Para comprobar de un modo aún más concreto el impacto que tenían las recomendaciones de *arText*, durante las revisiones de textos, en las decisiones que finalmente tomaban los usuarios, es decir, qué se les indicaba y qué correcciones aplicaban, Núñez Cortés y da Cunha (2022) analizaron cuantitativa y cualitativamente 117 textos de estudiantes universitarios. Sus resultados revelaron que se asumían más de la mitad de las observaciones, particularmente las relacionadas con la extensión oracional y los conectores discursivos, mientras que no eran tan tenidas en cuenta las que tenían que ver con formas verbales y marcas de subjetividad. En consecuencia, los autores concluyen que el apoyo ofrecido es considerable, opinión que compartimos.

Desde un punto de vista diacrónico, debemos a Lillo Fuentes, Venegas y Lobos (2023) un artículo de metaanálisis en el que muestran que las evaluaciones automáticas (como las que aquí tratamos) han evolucionado desde puntuaciones fiables y concretas hacia una revisión basada en la retroalimentación<sup>2</sup>; que es fundamental el papel de los docentes en el diseño de estas herramientas, pues son ellos quienes conocen de cerca la realidad didáctica; y que el apoyo que ofrecen es muy adecuado, si bien echan en falta el desarrollo de más herramientas para la lengua española.

Por su parte, Fidalgo Mariño (2021) también indaga sobre la diversidad que muestran los estudiantes universitarios en el conocimiento y uso de las herramientas automáticas para el inglés y el español, por lo que se refiere particularmente a las combinaciones léxicas académicas. Sus datos apuntan a que apenas conocen o utilizan las que podrían ayudarles a mejorar la escritura en español, mientras que sí son más conscientes de la necesidad de emplearlas al redactar en inglés y así lo hacen.

Asimismo, aunque aquí no nos vamos a ocupar de *Harta* (tal como se ha justificado en 3.1), consideramos relevante mencionar que en una investigación previa (Pastor Cesteros 2023b) se analiza su empleo y utilidad tras recoger las opiniones por parte de alumnado universitario con diversidad de lenguas maternas. Ese estudio mostró que los estudiantes extranjeros valoran muy especialmente esta herramienta, sobre todo

porque les proporciona apoyo durante el proceso de textualización, al ofrecer listados de fórmulas y colocaciones académicas que les permiten elegir la más adecuada a su contexto. Los lectores que deseen conocer mejor *Harta* encontrarán una descripción muy detallada de su estructura y posibilidades en Alonso Ramos y Zabala (2022) y Guzzi y Alonso Ramos (2023).

Una vez revisado el estado de la cuestión de este trabajo, mostramos en el siguiente apartado el diseño metodológico seguido.

#### 4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio empírico, hemos empleado una metodología mixta (Martín Leralta y Doquin de Saint Preux 2022). Por un lado, hemos analizado cualitativamente las características de las herramientas de ayuda a la redacción seleccionadas (en relación con el objetivo 1), así como el resultado de aplicarlas a los textos del corpus (objetivo 2). Por otro lado, hemos recabado las opiniones sobre el uso de tales plataformas entre el alumnado participante en nuestra investigación (objetivo 3) y hemos cuantificado los resultados. A continuación, describimos con más detalle el diseño metodológico.

El instrumento empleado para comparar críticamente las dos herramientas ha sido una plantilla de análisis diseñada específicamente a tal fin, que se puede consultar en la Tabla 1 (apartado 5.1). En ella se recogen organizados temáticamente los cuatro criterios que permiten analizar sus características principales. En primer lugar, la identificación (autoría, tiempo en funcionamiento, especificidad para textos académicos); en segundo lugar, la navegación (si funciona con cualquier navegador, si requiere registro, si incluye tutorial, si da pautas para redactar, si permite revisar un texto ya escrito, si se puede importar y exportar texto, la extensión del texto a revisar, cómo se listan los errores, si se usan colores, si se da la opción de aceptar cambios); en tercer lugar, la tipología de aspectos que corrige; en cuarto y último lugar, la posibilidad de aprender de manera autónoma sobre escritura académica a partir de los propios errores (si hay *feedback* correctivo o bibliografía para ampliar).

Para poner a prueba las herramientas, hemos decidido escoger dos textos académicos de nuestra autoría. Los criterios para elegirlos han sido los siguientes: ejemplificar la aplicación de las herramientas con nuestros propios escritos y sus posibles errores, pues creemos que la mejor manera de explicar algo es a partir de la propia experiencia, y los docentes también podemos mejorar nuestros textos; que los artículos estuvieran relacionados temáticamente con el tema del que aquí tratamos y, por tanto, hubieran sido citados en el marco teórico; y que fueran de acceso abierto, con el fin de que quien así lo desee pueda replicar la prueba y comprobar los resultados por sí mismo.

Por lo que respecta a la obtención de datos sobre la percepción del alumnado con diversidad de lenguas maternas (español L1 y L2) tras el uso de herramientas de ayuda a la redacción, el contexto de la investigación fue la Universidad de Alicante, durante el curso 2022-23. Los participantes fueron 24 estudiantes universitarios de la asignatura de *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*, divididos en dos grupos; el grupo 1 estaba constituido por 12 españoles (de diversas Filologías) y el grupo 2, por 12



estudiantes de movilidad internacional, con un nivel de competencia de español de B2 en adelante, procedentes de distintos países, universidades, estudios y lenguas maternas (cuatro de lengua inglesa, tres de alemana y uno de francés, italiano, ruso, árabe y chino, respectivamente). Ambos grupos compartían, no obstante, la franja de edad (entre 20 y 25 años), el multilingüismo (conocimiento de tres o más idiomas la mayoría de ellos) y el hecho de tener que redactar trabajos académicos en español en sus respectivas carreras, a través de los que serían evaluados durante ese semestre. La diversidad en la experiencia previa con la corrección por parte del profesorado y el *feedback* obtenido constituía un elemento diferenciador. Mientras que al grupo 1 se le había exigido mucha corrección formal en sus trabajos académicos en español durante ese curso y los anteriores, el grupo 2, en estancia de movilidad, había recibido en comparación muchas menos correcciones de sus escritos en español hasta ese momento.

El instrumento de investigación que se utilizó para conocer su opinión fue un cuestionario (véase Anexo 1), elaborado a través de *Googleforms* según las directrices recomendadas por Ainciburu (2022) y compartido electrónicamente entre los informantes. Previamente, todos ellos habían realizado en el aula una actividad de revisión de textos académicos usando las herramientas objeto de estudio para cerciorarnos de que las conocieran y pudieran opinar sobre ellas. El cuestionario que se distribuyó entre los dos grupos era idéntico, a excepción del bloque inicial con los datos que identificaban el perfil, en el que debían consignar la edad, la L1, el conocimiento de otras lenguas, la experiencia en la redacción y evaluación de textos académicos y, solo en el caso de los extranjeros, el nivel de competencia en español; el segundo bloque lo constituían preguntas sobre las herramientas, las mismas para *arText* y para *Estilector* (si las conocían antes de la actividad, si las habían utilizado previamente, si les parecían fáciles de usar, si pensaban que les podían ayudar y en qué aspectos concretos, si consideraban que debían formar parte de las recomendaciones docentes, si las recomendarían ellos mismos y cuál era su valoración global del recurso). Un espacio abierto para comentarios sobre la experiencia cerraba el formulario.

Para la obtención de datos, respetamos los criterios básicos de ética de la investigación (Rodríguez-Lifante 2022), en relación con el consentimiento informado, el anonimato de los participantes y el uso exclusivamente para fines académicos de los resultados obtenidos, que detallamos seguidamente.

## 5. RESULTADOS

Una vez expuestos los criterios metodológicos y el diseño del estudio, procedemos en este apartado a exponer los resultados obtenidos, referidos a los rasgos definitorios de las dos herramientas analizadas (5.1), la comparación de ambas tras su aplicación a la revisión de textos (5.2) y las percepciones del alumnado acerca de su uso (5.3).

### 5.1 Características de las dos herramientas de ayuda para la escritura académica (*arText* y *Estilector*)

De acuerdo con el objetivo 1, a continuación (Tabla 1) presentamos de forma sintética una comparación de las características de *arText* y *Estilector* a partir de la plantilla que hemos diseñado con este fin. Los datos que se exponen en este apartado se han obtenido tras la revisión de ambas plataformas y la lectura, por una parte, de los artículos publicados por sus creadores (Da Cunha 2020; Da Cunha y Escobar 2022; Acosta y Nazar 2020; Nazar y Renau 2023) y, por otra, de los tutoriales que han elaborado para ayudar a los usuarios (Da Cunha s/f, 2021; Nazar s/f; Renau y Nazar 2021). En el apartado siguiente (5.2), tras someter los dos artículos del corpus a la revisión por *arText* y *Estilector*, profundizaremos en este análisis con ejemplos concretos.

Criterios	<i>arText</i>	<i>Estilector</i>
<b>1. Créditos</b>		
¿Quién ha coordinado el proyecto?	Iria da Cunha (UNED)	Rogelio Nazar (PUCV)
¿Desde cuándo funciona?	2015	2014
¿Es específica para escritura académica?	✓ (1)	✓
<b>2. Navegación</b>		
¿Funciona con cualquier navegador?	– (2)	✓ (3)
¿Se usa sin registro previo?	✓	✓
¿Incluye tutorial?	✓	✓
¿Da pautas para escribir un texto desde cero?	✓	–
¿Permite revisar un texto ya escrito?	✓	✓
¿Permite subir un archivo sin corta-pegar?	✓ (4)	–
¿Hay una extensión máxima para el texto revisable?	–	✓ (5)
¿Permite parar la revisión y reanudarla más adelante?	✓ (6)	–
¿El editor integrado permite modificar el texto?	✓	✓
¿El editor integrado permite modificar el formato?	✓ (mínimamente)	✓ (7)
Ante cada error detectado, ¿se va situando el cursor en el punto del texto donde se encuentra?	– (8)	✓ (9)
¿Usa colores para identificar los diferentes tipos de errores?	✓ (mínimamente)	✓
¿Da la opción de aceptar/rechazar la corrección sugerida?	–	✓
¿Permite exportar el texto corregido?	✓ (10)	✓ (11)
¿Da la opción de enviar comentarios a los diseñadores para que mejoren la herramienta?	✓	✓
<b>3. ¿Qué corrige?</b>		
Riqueza léxica (vocabulario repetido)	✓	✓
Palabras comodín (proformas)	–	✓
Conectores y marcadores discursivos	✓	✓

Párrafos-frase	✓	✓
Frases largas	✓	–
Puntuación	–	✓
Ortografía	✓	✓
Siglas (recomiendan desglosar la base)	✓	–
Gerundios	✓	–
Voz pasiva	✓	–
Carencia de definiciones	✓	–
Expresiones redundantes	✓	–
Uso de “etc.”	–	✓
Verbos que rigen preposición/régimen verbal	–	✓
Consistencia en el uso de 1ª o 3ª persona	✓	✓ (12)
Indicadores de subjetividad	✓	–
Bibliografía citada no incluida en el repertorio final o viceversa	–	✓
<b>4. Autoaprendizaje de la escritura académica</b>		
¿Explica el motivo del error / de la corrección?	✓	✓
¿Sugiere cómo corregir el error?	✓	✓
¿Ofrece bibliografía para aprender y mejorar a partir de los errores?	–	✓

Tabla 1. Comparación de las características de *arText* y *Estilector*

A continuación, presentamos las aclaraciones correspondientes a las notas que hemos incluido en la Tabla 1:

- (1) La página principal de *arText* ofrece ayuda para la revisión de dos tipos de textos: “Géneros textuales de ámbitos especializados” y “Textos en lenguaje claro”. El estudiante que quiera trabajar con un texto académico tendrá que seleccionar la primera opción y ahí escoger el “ámbito académico” (que solo incluye un subgénero, el de “Trabajo de fin de grado (TFG)”). Dentro de “Géneros textuales de ámbitos especializados” se ofrecen tres ámbitos más (“Administración pública”, “Medicina” y “Turismo”), que no analizamos aquí porque se alejan de nuestro objetivo.
- (2) Al acceder a *arText* aparece un aviso en el que se recomienda el navegador Chrome.
- (3) Aunque puede funcionar con cualquier navegador, *Estilector* está optimizado para Chrome o Firefox.
- (4) *arText* permite guardar un texto desde su editor en formato *-arText* y, posteriormente, este texto se puede importar para seguir trabajando. Esto podría resultar útil si se ha usado esta herramienta para escribir y formatear el texto, pero no si lo que se desea es revisar un texto editado con un procesador al uso.
- (5) Según indican sus propios creadores, “*Estilector* acepta textos de hasta 500 páginas de extensión, pero funciona mejor cuando el límite son unas 20 páginas, es decir, cuando maneja extensiones habituales en los textos académicos.” (<http://www.Estilector.com/index.pl?botones=info>).
- (6) Desde *arText* se puede guardar en cualquier momento la revisión en formato *.arText* y este archivo se puede importar más adelante para reanudar el trabajo.

- (7) Sin embargo, tal como se indica en el tutorial de *Estilector*, hay que tener en cuenta que “el formato de descarga es texto plano, es decir un archivo txt que, si bien puede abrirse con el procesador de texto habitual, no va a contener las marcas de formato como negritas, cursivas o tamaños de letra. Es por esto que nosotros no recomendamos editar el texto en el propio *Estilector*. Además, si por cualquier motivo se pierde la conexión, se perdería el texto, ya que el sistema no almacena datos de los usuarios. Creemos que la mejor práctica es usar *Estilector* como un revisor, pero no como un procesador de texto.” (<http://www.Estilector.com/index.pl?botones=info>)
- (8) En *arText* hay que ir navegando por el texto para localizar (destacados con colores) los errores que se indican en la columna adicional de la derecha.
- (9) Si en un párrafo hay más de un error, muestra dos veces el párrafo.
- (10) *arText* permite exportar el texto revisado en los siguientes formatos: *.arText*, *.doc*, *.pdf* y *.html*.
- (11) *Estilector* también permite exportar el texto revisado, pero solo en texto plano, es decir, sin formato.
- (12) *Estilector* recomienda la impersonalidad.

Los datos que hemos recogido en esta tabla enriquecen, de una manera gráfica y sintética, los que hemos presentado en el estado de la cuestión (3.1 y 3.2). Al mismo tiempo, ofrecemos al lector una plantilla que podrá ampliar con otras herramientas y actualizarla con la evolución de las mismas en el futuro. A continuación, ampliamos el comentario sobre *arText* y *Estilector* con los datos que hemos obtenido tras emplearlas para revisar el corpus de muestra.

## **5.2 Análisis comparativo tras la aplicación de *arText* y *Estilector* a la revisión de dos textos académicos**

En este apartado, discutimos algunas especificidades de las dos herramientas, *arText* y *Estilector*, tras ponerlas a prueba con un corpus de textos académicos (objetivo 2) constituido por dos artículos de nuestra autoría, ambos relacionados con el marco teórico que aquí manejamos y de acceso abierto. De este modo, si el lector desea comprobar los resultados por sí mismo puede replicar la prueba y, al mismo tiempo, profundizar en el estado de la cuestión que aquí nos ocupa.

Los artículos académicos que constituyen el corpus son Cruz Piñol (2015) y Pastor Cesteros y Ferreira Cabrera (2018). El primero tiene una extensión de 6.923 palabras; el segundo, 7.895. En ambos casos, hemos copiado el texto y lo hemos pegado en la pantalla de edición de cada una de las dos herramientas.

Una vez pasados los textos por *artText* hemos observado lo siguiente. En relación con la navegación, puesto que *artText* permite escoger entre “géneros textuales de lenguajes especializados” y “textos en lenguaje claro”, hemos de partir de la base de que el estudiante debe ser capaz de entender la diferencia entre ambas opciones. Respecto al hecho de que se recomiende utilizar Chrome, esto tal vez pueda suponer un obstáculo en algunos países, como China, en los que está restringido el uso de programas de Google, si bien en nuestro contexto está muy extendido.

Una vez abierta la ventana de edición, lo primero que aparece es una plantilla con los títulos de los apartados esenciales en un texto académico (específicamente, un TFG), además de los subapartados que los constituyen, lo cual constituye una ayuda muy

valiosa cuando se tiene que empezar a escribir desde cero. Este es uno de los elementos más idiosincráticos de *arText*: además de revisar, determina la estructura del TFG y da ideas sobre su composición. Sin embargo, si lo que se desea es corregir otro tipo de texto ya escrito, como fue nuestro caso, hay que borrar las líneas de este guion previo. Es decir, que para revisar un género académico distinto (una reseña, por ejemplo), habría que redactar directamente en cada apartado o copiar por partes y pegar en aquellas que se ajusten al esquema previsto.

Una vez que se inicia la revisión, se visualizan a la derecha los aspectos mejorables, que aparecen en amarillo en el texto. Ahora bien, sería interesante que los errores detectados se vieran en una lista, en lugar de tener que navegar por el texto buscándolos (especialmente cuando se trata de un texto largo). Sí que lo hace con las listas de conectores y de palabras repetidas, pero esa lista no lleva al error en su contexto, sino que hay que usar el buscador para encontrar en el texto cada una de las palabras de la lista.

En cuanto a los elementos que corrige (véase la tabla del apartado 5.1), comentamos seguidamente las observaciones que nos suscita. Por una parte, cuando en el menú lateral se indica que los párrafos largos están marcados en el texto, hay muchos fragmentos en amarillo y cuesta ver cuáles se refieren realmente a "párrafos largos". Además, también se ven marcados algunos autores o algunos números de apartados, por ejemplo.

Respecto a la corrección en el uso de conectores, cuando se detecta su ausencia al inicio de párrafos, resulta muy útil el listado de conectores que ofrece clasificados por funciones discursivas, si bien sigue casi todo el texto marcado en amarillo. Cuando señala conectores repetidos y los muestra en el menú lateral, si se pulsa en cada uno, ofrece alternativas. En este caso, no marca los conectores en el texto, así que hay que ir buscándolos a mano. También sugiere introducir conectores al inicio de oración para conectar con los párrafos anteriores, con propuestas. Sin embargo, en algunos de los casos señalados la conexión se establece de otros modos igualmente válidos (con posesivos o deícticos), pues no es imprescindible que cada párrafo vaya introducido por un marcador.

Otra corrección interesante es la referida a la extensión de las frases y los párrafos. Al detectar lo que considera oraciones largas, en algunas ocasiones estas solo ocupan dos líneas. Cuando en efecto sí lo son, sugiere por dónde se podrían dividir, pero lo deja a la elección del usuario. Del mismo modo, puede llegar a señalar como párrafos-oración algunos que no son tales. O indicar como error los párrafos largos, algo que puede confundir, porque la longitud del párrafo puede estar justificada en determinados casos.

También nos ha llamado la atención que, al identificar en amarillo gerundios que recomienda evitar, en ocasiones algunos formen parte en realidad de perífrasis correctas (como *estamos utilizando*, *venimos advirtiendo* o *va incorporando*), aunque es cierto que muchos otros sí convendría evitarlos. Asimismo, es francamente útil que la herramienta señale la repetición de palabras, pero la lematización presenta algunos errores; por ejemplo, en el listado incluye la *a*, que en el texto conduce no solo a la preposición, sino también al morfema de flexión nominal femenina. En cuanto al modo de indicar tales repeticiones, lista a la derecha las que se repiten en el texto, pero en algunos casos están muy distanciadas y hay que buscar cada palabra en el texto. Solo



si la repetición se da en un mismo párrafo aparecerían bien visualizadas y realmente habría que subsanar el error.

*arText* también marca cuestiones de estilo, como el uso de la voz pasiva, lo que de nuevo conviene interpretar más bien como una recomendación, porque no constituyen errores propiamente dichos (de hecho, tan solo se indica que "en este tipo de textos es más habitual la voz activa"). Asimismo, a veces interpreta como pasivas estructuras que no lo son, como *el nivel (...) es elevado*. La cuestión de las recomendaciones estilísticas se repite con el uso de indicadores de subjetividad: marca como erróneo *sin duda*, aunque lo que le siga sea inapelable; señala el uso de *tal vez*, que se justifica en realidad como un mecanismo de atenuación. O de *mejor logro, buen nivel*, que pueden entenderse en realidad como lícitos juicios de valor de quien escribe. No obstante, en todos los casos, se explica el porqué de la recomendación y se dan ejemplos de uso, lo cual puede resultar muy provechoso para los estudiantes. También en la revisión de las voces personales es necesario prestar atención, porque *arText* puede interpretar erróneamente determinados sustantivos y adjetivos (*objetivo, presente*) o apellidos (*Vine, Parodi, Mateo*) como si fueran verbos en 1ª persona, para luego marcar el supuesto error de falta de "Sistematicidad en el uso de verbos en 1ª persona".

Finalmente, por lo que se refiere a la bibliografía, *arText* no detecta las referencias que se citan en la bibliografía final, pero no en el texto o viceversa, un aspecto sin embargo muy relevante en los trabajos académicos universitarios.

Respecto a la segunda herramienta que hemos analizado, *Estilector*, resumimos a continuación algunos de los resultados tras someter a revisión los dos artículos del corpus. En lo referente a la navegación, es muy sencillo copiar y pegar el texto original e iniciar la revisión. A partir de ahí, la herramienta va marcando las correcciones al margen, párrafo a párrafo, lo cual resulta muy claro. Cuando en un mismo párrafo se detectan errores de distinta índole, se repite el párrafo para explicarlos separadamente. Además, el hecho de que se usen colores distintos para cada lema repetido ayuda mucho a encontrar las palabras en el texto.

En algunos casos, *Estilector* da la opción de rechazar correcciones, lo cual es útil cuando la herramienta se equivoca o cuando no estamos de acuerdo con la propuesta que nos ofrece. Además, se da la opción, simplemente con un clic, de comunicar el error a los responsables de la herramienta. Asimismo, *Estilector* detecta como error el uso de *etc.* y recomienda evitarlo. También identifica proformas (*ver, importante, hacer*) y propone alternativas más precisas, para lo cual remite a un diccionario de sinónimos. Señala también errores de puntuación (por ejemplo, detecta ausencia de punto al final de párrafo o falta de dos puntos cuando se requieren). Sugiere evitar la primera persona (en este caso, *nuestra*) y usar en su lugar expresiones de impersonalidad.

Una de las aportaciones más destacadas de este recurso tiene que ver con el autoaprendizaje. Así, detectado un problema, permite simplemente localizarlo y corregirlo (si se entiende a la primera de qué se trata), o bien clicar en "+info" y obtener *feedback* correctivo detallado. Este incluye listas de alternativas (sinónimos o conectores, por ejemplo), explicaciones y bibliografía relacionada con los propios errores, para aprender de ellos sobre la escritura académica.

Otro aspecto muy relevante se refiere a la revisión de la bibliografía, pues indica las referencias finales no citadas en el cuerpo del texto y viceversa. No obstante, no detecta apellidos compuestos, como *Gómez de Enterría*, pues considera que Enterría no está

citada en la bibliografía final. También falla cuando hay dos autores (por ejemplo, *Neira* y *Ferreira*, donde señala que *Neira* no está en el listado final). Con todo, que muestre este tipo de cuestiones es utilísimo, porque incluso a personas con experiencia en la escritura académica se nos escapan. A su vez, *Estilector* puede llegar a señalar nombres propios o extranjerismos como errores de ortografía (*Linguee*, *Babla*), aunque da la opción de aceptar o rechazar la corrección y parece que guarda esta decisión para los siguientes casos; sin embargo, sí que reconoce el resumen en inglés y, en consecuencia, no lo revisa al estar en una lengua extranjera. Otro problema es que identifica las palabras clave como un "párrafo-frase" en el que, además, avisa de que falta un punto al final. Asimismo, al identificar el uso de 1ª o 2ª persona, lo que señala es en realidad una 3ª persona.

Las limitaciones que hemos detectado en ambas herramientas imaginamos que se irán solventando, puesto que están en constante actualización. Sea como sea, todo ello nos lleva a pensar que quien revisa ha de tener su propio criterio, para dilucidar, por una parte, qué de lo que se detecta como error realmente lo es y, por otra, si lo que propone la herramienta está realmente justificado y qué decisión se toma finalmente para incorporar o no la sugerencia a la redacción.

Esta es una de las reflexiones más evidentes tras el análisis de los resultados obtenidos al revisar nuestro corpus de textos: cuanto más se desarrolle la autonomía del aprendizaje de la escritura académica, algo a lo que ambas herramientas contribuyen, más capacidad tendrá el usuario para interpretar hasta qué punto rechazar o aceptar un error o recomendación y por qué. Por otro lado, tras nuestra experiencia, recomendamos usarlas copiando y pegando en texto plano el propio texto, iniciar la revisión y, en paralelo, ir localizando en la versión original (en nuestro procesador habitual) los errores que detecten las herramientas. Así, se pueden ir incorporando las correcciones manualmente, tras pensar y decidir la opción más adecuada en cada caso. De ese modo se mantiene también el formato del texto original, que ninguna de las dos herramientas conserva.

### 5.3 Resultados del estudio práctico con alumnado universitario

Las respuestas de los participantes en el estudio (grupo 1 de estudiantes con español L1, grupo 2 de internacionales con español lengua adicional) arrojan información relevante acerca de su conocimiento y uso de las dos herramientas que venimos revisando. Comentamos primero los resultados referidos a *arText*, contrastando si hay diferencias entre ambos colectivos.

En el grupo 1 había diversidad por lo que se refiere al conocimiento previo: un 25% conocía *arText*; el resto, o bien no lo conocía en absoluto (41'7 %), o bien había oído hablar, pero apenas nada más (33'7%). La gran mayoría del grupo 2 (extranjeros) desconocía por completo su existencia. En lo que coincidían ambos es en no haber utilizado prácticamente nunca este recurso (para la visualización de los gráficos que muestran estos y los siguientes datos, véase Pastor Cesteros 2023b).

No obstante, puesto que habían tenido que usarlo para realizar la actividad de aula que se les había propuesto previamente, a la pregunta de si les había resultado fácil de entender y utilizar, la totalidad del grupo 1 afirmó que sí, mientras que solo lo hizo el 58'4% del grupo 2 (con un 33% que respondieron *Regular*), algo previsible por la

diversidad en el uso del español como L1 y L2, respectivamente. También la gran mayoría del grupo 1 (91'7%) opinó que le podría ayudar en sus trabajos académicos en español, frente a solo el 66% del grupo 2 (un 33'3% mostraron dudas, al responder *Tal vez*). Específicamente, el grupo 1 señaló, entre los aspectos concretos que podrían beneficiarse, el conocimiento de la estructura del trabajo, la planificación y organización de párrafos, el uso de conectores, así como la detección de repeticiones, errores gramaticales y ortográficos. El grupo 2 identificó los mismos elementos, pero con mayor incidencia en la mejora del vocabulario.

Un modo indirecto de conocer la valoración real que les merecían las herramientas fue preguntarles si creían que deberían contemplarse entre las recomendaciones de sus profesores o como recurso en las guías docentes de sus asignaturas. Sobre *arText*, y respecto a la primera cuestión, la mayoría opinaba que podía ser un recurso metodológico útil, pero como recomendación, no como requisito, y sobre todo hubieran agradecido conocerlo desde el primer curso; así se desprende de comentarios como "Creo que nos puede ayudar a enriquecer y mejorar la calidad de nuestra redacción" (grupo 1) o "Es muy útil para encontrar los problemas y después puedes cambiar la estructura" (grupo 2). Sobre la segunda cuestión, cerca del 60% en ambos grupos respondió que sí debería aparecer en la guía docente, aunque lo cierto es que no habían tenido esa experiencia. En cambio, más estudiantes del grupo 1 (83%) que del 2 las recomendarían a otros compañeros. En ambos casos, sin embargo, el porcentaje sigue siendo alto, lo que muestra que aprecian como valiosa la ayuda que puede proporcionarles esta plataforma a la hora de redactar.

Por lo que respecta a *Estilector*, la diversidad de respuestas entre los dos grupos es más llamativa. Ninguno de los informantes extranjeros lo conocía ni lo había usado, mientras que entre el grupo 1 había un 16% que lo conocía y un 8% que lo había utilizado en alguna ocasión. Estos porcentajes, como se ve, siguen siendo muy bajos, por lo que este recurso merece una mayor difusión. La facilidad de uso es percibida por igual entre los dos grupos (en un 91%). Por su parte, la totalidad del grupo 2, perteneciente a programas de movilidad, considera que *Estilector* le puede ayudar, frente al 83% del grupo 1. Al preguntarles sobre si consideran que se lo deberían haber recomendado sus profesores, las respuestas son mayoritariamente positivas con comentarios como "Sí, porque enriquece nuestro estilo y nuestra forma de redacción" (Grupo 1) o "Sí, porque es muy útil para encontrar los problemas y después puedes cambiar las repeticiones o las palabras genéricas" (Grupo 2). Aunque ambos son partidarios de que aparezca en la guía docente, son muchos más los que así lo consideran entre el grupo 2 (83%) que en el 1 (53%), un patrón que se repite, aunque con menos distancia porcentual, al preguntarles si lo recomendarían a otro compañero. La explicación puede estribar en que este recurso, al revisar errores de todo tipo de una manera sencilla y visualmente práctica, que tal vez de otro modo les pasarían desapercibidos, le permite al alumnado no nativo de español entregar trabajos académicos con mayor seguridad.

Finalmente, respecto a la evaluación global de los dos recursos, podemos afirmar que la mejor valorada en los dos grupos es *Estilector*. Una posible explicación es que, tal vez, con la revisión final que ofrece, la perciben como una herramienta orientada más hacia el resultado, que es lo que sobre todo les interesa, y no tanto al proceso, que requiere más dedicación. No obstante, una muestra más de la diversidad de percepción



es que *Estilector* fue significativamente más valorada por el colectivo de internacionales (67% muy útil) que de españoles (42%). En ese sentido, entre quienes consideraron “muy útil” *arText* (que incide tanto en la planificación textual como en la redacción final propiamente dicha), la valoración fue ligeramente más alta entre nativos (33%) que entre extranjeros (25%), quizás porque esta herramienta trabaja la macroestructura textual, que es un aspecto que les preocupa particularmente a los primeros de cara a los TFG, obligatorios para graduarse. En los comentarios abiertos finales, destaca la valoración crítica en los dos grupos. Algunos de los estudiantes españoles, por ejemplo, afirman: “Este tipo de herramientas son muy útiles para ver aspectos que no te habían enseñado previamente. Sin embargo, son demasiado generales y siempre tiene que prevalecer el criterio de la persona que redacte el documento”; o “Yo creo que este tipo de herramientas son muy prácticas; sin embargo, había profesores que no querían que las usáramos en la redacción de nuestros trabajos porque lo consideraban hacer trampa” (esta última opinión muestra una creencia aún muy arraigada entre el profesorado, que consideramos que convendría erradicar). Entre el grupo 2 de internacionales, se repite la idea de que ha de prevalecer la decisión de quien redacta: “Este tipo de herramientas me parecen muy útiles a la hora de elaborar trabajos académicos, aunque, como en cualquier ámbito de la tecnología, siempre hay que utilizarlas con criterio, siendo capaz de discernir los casos en los que esta herramienta nos está ayudando y podríamos hacerle caso, de otros casos en que la herramienta no consigue entender nuestra elección de escritura y, por lo tanto, no deberíamos de hacerle caso”; o incluso se alude al problema del estilo propio: “Algunas veces, me parecería útil que se pueda usar este tipo de herramientas para que se pueda mejorar/aumentar su vocabulario, el uso de conectores etc. Por otro lado, pienso que es más útil de hacer la evaluación de pares, por ejemplo, porque sus compañeros de la asignatura están en la misma situación y le pueden ayudar. Puede ser que me sintiera como una impostora usando este tipo de herramientas, que no son mis propios pensamientos o que yo no he escrito este texto”.

En definitiva, a pesar de ser datos limitados en número y que responden a un contexto concreto, nos permiten atisbar explicaciones que pueden tener que ver con la diversidad en la L1, en la experiencia previa, en las necesidades según los géneros académicos y en la familiaridad con los recursos tecnológicos de tipo lingüístico. Ello nos da pie a esbozar algunas conclusiones, que abordamos en el apartado siguiente.

## 6. CONCLUSIONES

Al hilo de los objetivos 1 y 2, en este artículo hemos analizado las características y las aportaciones de dos herramientas útiles para el aprendizaje consciente de la escritura académica, tras justificar su elección entre la diversidad de recursos disponibles. Para ello hemos comenzado por describir el estado de la cuestión, por una parte, sobre el aprendizaje de la escritura académica en dos contextos diversos como son el de la L1 y el de las lenguas adicionales, y, por otra, sobre las herramientas y su uso en contextos diversos. A partir de ahí, hemos procedido al análisis, primero, mediante una plantilla que hemos diseñado para recoger las características de ambas herramientas y, a continuación, tras someter a revisión dos textos académicos.

Todo ello nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones. Las aportaciones objetivas de las dos herramientas analizadas constituyen un significativo avance dentro de las aplicaciones de la lingüística computacional a la escritura académica en el contexto universitario actual. Aprender a escribir textos académicos de un modo adecuado al género específico que se requiera en cada caso permite, como explicábamos, mejorar la capacidad de entender lo que se estudia, desarrollar cognitivamente el pensamiento y aprender los contenidos de las disciplinas cursadas. Ese es el valor epistemológico de la escritura y por eso sigue siendo una habilidad tan relevante. De ahí que siempre será bienvenido cualquier recurso tecnológico que incida en la planificación y en la revisión de textos, en la reflexión para el autoaprendizaje de la redacción, en el enriquecimiento de una versión previa a partir de la detección de errores o sugerencias, y en la incorporación de correcciones o reformulaciones.

La visión del profesorado puede distar, sin embargo, de la del alumnado universitario. Por ello el objetivo 3 de este estudio pretendía averiguar las percepciones sobre el uso de estas herramientas de ayuda automática a la redacción de textos académicos por parte de estudiantes con español como L1 y como lengua adicional. Respecto a la pregunta de investigación sobre cuál era el grado de conocimiento y uso de estas herramientas, la más conocida en ambos grupos es *arText*, si bien apenas ha sido usada. *Estilector* es solo conocida por una minoría de españoles, pero por ningún extranjero, de modo que, lógicamente, no había sido utilizada previamente por ninguno de los informantes. La segunda pregunta estaba relacionada con la facilidad de manejo y la percepción de utilidad. En ese sentido, con *arText* se muestra la diversidad según el grupo: totalmente fácil de entender y con alta percepción de utilidad en los españoles, pero con dificultades de comprensión en algo menos de la mitad de los extranjeros y menor percepción de utilidad en algo más de la mitad. Hay mayor unanimidad respecto a *Estilector*, cuyo uso resulta muy sencillo para todos. También se ve como muy útil para la mejora de textos en una mayoría de los españoles y en la totalidad de los extranjeros. Tal vez esto explicaría que esta última sea la mejor valorada en los dos grupos. Se percibe que *arText* está más orientado a la planificación textual del TFG, además de a la redacción, mientras que *Estilector* se ve como más enfocado a la revisión final del texto.

Entre las limitaciones de este artículo, debemos mencionar en primer lugar el hecho de que los participantes no tenían un conocimiento profundo de las herramientas ni una experiencia continuada de uso y aplicación. Por otro lado, su perfil concreto tal vez pudo determinar sus respuestas, por lo que el número de informantes debiera ampliarse para obtener resultados más representativos.

De cara al futuro, consideramos que se podrían obtener datos enriquecedores si se trabajara con cada una de las herramientas por separado, se aplicaran a trabajos universitarios concretos y se extrajeran datos sobre las sugerencias que el alumnado realmente ha aceptado. Asimismo, sería interesante diversificar el perfil de los informantes y ampliarlo a estudiantes de disciplinas no lingüísticas ni humanísticas. También, en este sentido, se podrían analizar en profundidad las tendencias del alumnado extranjero por niveles para establecer si esta diversidad en la competencia discursiva influye en los resultados, así como recabar la opinión de estudiantes de español como LE (no en contexto de inmersión) para contrastarla con L1 y L2. Otra línea de investigación que ha suscitado este trabajo sería relacionar estas herramientas con

las de IA y explorar su posible combinación o la utilidad didáctica de las segundas, así como estudiar los nuevos recursos de ayuda a la redacción que vayan surgiendo, o los que ya existen pero que aquí no hemos tratado. Por último, sería útil un estudio longitudinal para hacer un seguimiento del uso de las herramientas entre los estudiantes al inicio del TFM, durante el proceso de redacción y al final, en el momento previo a la entrega.

En definitiva, el presente trabajo es solo el inicio de una línea de investigación estimulante y útil en el actual contexto diverso que envuelve al aprendizaje de los géneros académicos escritos. Por lo que se refiere a su proyección, consideramos que la veloz evolución de la inteligencia artificial no resta valor a las herramientas del tipo de las aquí analizadas, sino que, al contrario, las revaloriza, porque tienen la virtud de incidir en la redacción consciente y en el autoaprendizaje de la escritura académica.

## NOTAS

1 En <https://tagpacker.com/user/mar.cruz.pinol?t=corrector> se ofrecen algunos enlaces a correctores léxicos y gramaticales, como complemento a las herramientas de revisión discursiva que analizamos en este artículo.

2. El glosario *La competencia discursiva en sus constelaciones* (López Ferrero, Martín Peris, Ruescas y Atienza 2019) puede resultar muy útil tanto para los estudiantes como para los profesores que deseen profundizar en la terminología relacionada con el discurso académico. Por ejemplo, en <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-retroalimentacion> se puede acceder a la entrada correspondiente a "retroalimentación".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, N., Nazar, R. (2020). *Estilector.com*: herramienta de ayuda a la redacción en castellano. En J. M. Molina Mejía, P. Valdivia Martín y R. A. Venegas Velásquez (Eds.), *III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus. Una mirada desde las tecnologías del lenguaje y las Humanidades Digitales. CILCC 2020* (pp. 300–303). Medellín: Universidad de Antioquia / University of Groningen. <https://cilcc20.files.wordpress.com/2020/11/libro-de-resumenes-actas-iii-cilcc-2020-y-v-wopatec-2020-virtual.pdf>
- Agray Vargas, N. (Ed.) (2018). *Lectura y escritura en ámbitos académicos*. Monográfico *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, vol. 12, 24. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica>.
- Ainciburu, M.C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dir.), (pp. 211-228). Madrid: Arco/Libros.
- ALES (*Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales*). <https://www.estudiosdelaescritura.org/>
- Alonso Ramos, M., Zabala, I. (2022). HARTAes-vas: Lexical combinations for an academic writing aid tool in Spanish and Basque. En M. A. Alonso, M. Alonso-Ramos, C. Gómez-Rodríguez, D. Vilares y J. Vilares (Eds.), *Proceedings of the Annual Conference of the Spanish Association for Natural Language Processing: Projects and Demonstrations. SEPLN-PD 2022* (pp. 22–25). A Coruña: SEPLN / Universidade da Coruña. <https://ceur-ws.org/Vol-3224/paper06.pdf>

- Alonso Ramos, M., García Salido, M., Garcia, M. (2017). Exploiting a Corpus to Compile a Lexical Resource for Academic Writing: Spanish Lexical Combinations. En I. Kosem, C. Tiberius, M. Jakubíček, J. Kallas, S. Krek y V. Baisa (Eds.), *Electronic lexicography in the 21st century: Proceedings of eLex 2017 conference* (pp. 571–586). Leiden: Lexical Computing. <https://investigacion.usc.es/documentos/608ca8bcaf765575d40a90a1>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Perea, E. y López Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva educacional*, vol. 62(2), 234-255.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea\_Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño Arques, A. y López Ferrero, C. (2023). Peer-feedback of an occluded genre in the Spanish language classroom: A case study. *Assessing Writing*, Vol. 57. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100756>
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cruz Piñol, M. (2014). Recursos “on line” para escribir textos planificados en español. En E. Montolío (Ed.), *Manual de escritura académica y profesional*: Vol. II (pp. 391–405). Barcelona: Ariel. [https://www.academia.edu/6057358/ Recursos on line para escribir textos planificados en espa%C3%B1ol\\_2014](https://www.academia.edu/6057358/ Recursos_on_line_para_escribir_textos_planificados_en_espa%C3%B1ol_2014)
- Cruz Piñol, M. (2015). Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 165–179. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>
- Cruz Piñol, M. (2022). Recursos “online” como apoyo para la escritura en español. *Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/201712>
- Da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 39–62. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>
- Da Cunha, I. [Sistema arText]. (24 de mayo de 2021). *Videotutorial: ¿cómo utilizar arText y arText claro?* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yr99-FXCJao>
- Da Cunha, I. (s/f). Manual de uso del sistema arText. *Sistema arText*. <http://sistema-arText.com/doc/manual.pdf>
- Da Cunha, I., Escobar, M. Á. (2022). Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos. *Tejuelo*, 35(2), 205–233. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.205>
- Fidalgo Mariño, J. (2021). *Escritura académica y uso de herramientas en línea: consultas léxicas en español e inglés* (tesis de máster). Facultade de Filoloxia. Universidade da Coruña. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/29781/Fidalgo\\_Marino\\_Julia\\_2021\\_TFG\\_Escritura\\_academica\\_herramientas\\_linea.pdf?sequence=3](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/29781/Fidalgo_Marino_Julia_2021_TFG_Escritura_academica_herramientas_linea.pdf?sequence=3)
- Fidalgo Mariño, J. (2021). *Escritura académica y uso de herramientas en línea*. TFM, Universidad de Vigo-Universidad de La Coruña
- Goethals, P. (coord.) (2011). *Manual de expresión escrita en español. Técnicas de escritura para estudiantes universitarios (B2-C1)*. Gante: Academia Press.
- Guzzi, E., Alonso Ramos, M. (2020). Una herramienta para la ayuda a la redacción de textos académicos (HARTA) como uso de las TIC en el proceso de escritura. En *EDUNOVATIC. 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 892–896). Madrid: REDINE / Adaya Press. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>



- Guzzi, E., Alonso Ramos, M. (2023). Descripción y usabilidad de HARTA, una herramienta de ayuda para la redacción de textos académicos en español. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 2(0), 1–22. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.42173>
- Lillo Fuentes, F., Venegas, R., Lobos, I. (2023). Evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos: una revisión sistemática. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 5–36. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420>
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: Glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Lucci, C., Prati, L. (2022). Guía para la escritura de artículos académicos de extensión universitaria. *Biblioteca Virtual de La Universidad Nacional Del Litoral*. <https://hdl.handle.net/11185/6337>
- Martín Leralta, S., Doquin de Saint Preux, A. (2022). Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dir.), (pp. 27-48). Madrid: Arco/Libros.
- Montolío Durán, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel
- Montolío Durán, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.
- Natale, L. (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (Ed.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Natale, L., D. Stagnaro (Eds.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L., D. Stagnaro (Eds.) (2017). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En Ch. Bazerman et al., *Escribir a través del currículum. Guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Navarro, F., Aparicio, G. (Eds.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Nazar, R. (s/f). Información sobre *Estilector*. *Estilector*. <http://www.Estilector.com/index.pl?botones=info>
- Nazar, R., Renau, I. (2023). *Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano*. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 37–59. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1427>
- Núñez Cortés, J. A. (coord.) (2015). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Núñez Cortés, J. A., Errázuriz, C. (Coords.) (2020). *La alfabetización académica*. Monográfico *Tendencias Pedagógicas*, 36.
- Núñez Cortés, J. A., Da Cunha, I. (2021). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 131–143. <https://doi.org/10.5209/CLAC.73906>
- Pastor Cesteros, S. (2023a). *Español académico como LE / L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Pastor Cesteros, S. (2023b). Escritura académica en español como lengua adicional y herramientas de ayuda automática a la redacción. Comunicación presentada al XXV Congreso Internacional de Lingüística General, Repositorio de la Universidad de Alicante: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/137211>
- Pastor Cesteros, S., Ferreira Cabrera, A. (Eds.) (2018). *L2 Spanish Academic Discourse: New Contexts, New Methodologies / El discurso académico en español como L2: nuevos*

*contextos, nuevas metodologías, Journal of Spanish Language Teaching*, special issue 5.2.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538306>

Pastor Cesteros, S., Soriano Moreno, C. (2022). El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo. En R. Satorre, ed., *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 451-461). Barcelona: Octaedro. *Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*. <https://sites.google.com/site/redlacpe/home?authuser=0>

Renau, I., Nazar, R. [Tecling]. (14 de diciembre de 2021). *Presentación de Estilector* [Archivo de vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=KPk\\_63Syr8A](https://www.youtube.com/watch?v=KPk_63Syr8A)

Rodríguez-Lifante, A. (2022). La ética de la investigación. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dir.) (pp. 285-305). Madrid: Arco/Libros.

Salazar García, V., García Ruiz, M<sup>a</sup> A. (2023). *Avances en el estudio sobre el lenguaje científico y académico*. Barcelona: Octaedro.

Salazar García, V., García Ruiz, M<sup>a</sup> A. (2021). *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Monográfico, Vol. 88. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/issue/view/3858>

Tolchinsky, L., Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vázquez, G. (Ed.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (Ed.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G., Laca, B. 2020. Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En J. de Santiago Guervós y L. Díaz (Eds.) *Lingüística textual y enseñanza del español como LE/L2* (pp. 230-245). London/New York: Routledge.

## ANEXO

### *Cuestionario sobre herramientas de ayuda automática para la escritura académica*

Este cuestionario tiene como objetivo averiguar vuestra opinión sobre las herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos. Se garantiza el anonimato de los participantes. Los datos obtenidos serán utilizados única y exclusivamente con fines académicos. Al cumplimentarlo, das tu permiso para ello. ¡Muchísimas gracias por tu colaboración!

### **Perfil**

\* Edad [marca solo una opción]

18-19 años / 20-21 años / 22-23 años / Mas de 23

\* L1 [marca solo una opción]

inglés / francés / italiano / alemán / bilingüe / otras

\* Nivel de español [marca solo una opción]

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2

\* Conocimiento de otras lenguas (indica lengua y nivel) [respuesta abierta]

\*¿Tienes que entregar trabajos escritos en español en este semestre? ¿Qué tipo de trabajos?

[respuesta abierta]

\*¿Te han corregido ya trabajos escritos? En caso afirmativo, ¿qué importancia se le ha dado a la redacción? Comenta tu experiencia. [respuesta abierta]

## **ArText**

\*¿Conocías ArText antes de la sesión de hoy? [marca solo una opción]  
Sí / No / Había oído hablar, pero no sabía mucho más

\* Previamente a la sesión de hoy, ¿has utilizado alguna vez ArText para redactar tus trabajos académicos? [marca solo una opción]  
Sí / No

\* En caso afirmativo, comenta brevemente tu experiencia [respuesta abierta]

\* ¿Te ha resultado fácil de entender y usar? [marca solo una opción]  
Sí / No / Regular

\* ¿Crees que puede ayudarte a mejorar tu expresión escrita en español en tus trabajos académicos? [marca solo una opción]  
Sí / No / Tal vez

\* ¿En qué aspectos concretos crees que te puede ayudar esta herramienta (ArText)? [respuesta abierta]

\* ¿Te gustaría que esta herramienta formara parte de la metodología de enseñanza, al solicitar trabajos académicos escritos? Comenta de qué modo [respuesta abierta]

\* ¿Usarías o recomendarías ArText a otro compañero o compañera? [marca solo una opción]  
Sí / No / Tal vez

\* ¿Crees que debería aparecer recomendada en la Guía docente de las asignaturas del Grado? [marca solo una opción]  
Sí / No / Tal vez

\* De manera global, ¿cómo valoras la utilidad de esta herramienta? [marca solo una opción]  
Muy útil / Medianamente útil / Poco útil / Nada útil

## **Estilector**

\* ¿Conocías Estilector antes de la sesión de hoy? [marca solo una opción]  
Sí / No / Había oído hablar, pero no sabía mucho más

\* Previamente a la sesión de hoy, ¿has utilizado alguna vez Estilector para redactar tus trabajos académicos? [marca solo una opción]  
Sí / No

\* En caso afirmativo, comenta brevemente tu experiencia [respuesta abierta]

\* ¿Te ha resultado fácil de entender y usar? [marca solo una opción]

Sí / No / Regular

\* ¿Crees que puede ayudarte a mejorar tu expresión escrita en español en tus trabajos académicos? [marca solo una opción]

Sí / No / Tal vez

\* ¿En qué aspectos concretos crees que te puede ayudar esta herramienta (Estilector)? [respuesta abierta]

\* ¿Te gustaría que esta herramienta formara parte de la metodología de enseñanza, al solicitar trabajos académicos escritos? Comenta de qué modo [respuesta abierta]

\* ¿Usarías o recomendarías Estilector a otro compañero o compañera? [marca solo una opción]

Sí / No / Tal vez

\* ¿Crees que debería aparecer recomendada en la Guía docente de las asignaturas del Grado? [marca solo una opción]

Sí / No / Tal vez

\* De manera global, ¿cómo valoras la utilidad de esta herramienta? [marca solo una opción]

Muy útil / Medianamente útil / Poco útil / Nada útil

\* Aquí puedes dejar tu opinión sobre este tipo de herramientas, tu experiencia, sugerencias, etc. Gracias de nuevo. [respuesta abierta]



## **Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación**

### ***Beliefs of pre-service teachers of Spanish as an additional language about assessment***

**Susana Madinabeitia Manso**

*Universidad de Navarra*

smadinabeitia@unav.es

#### **RESUMEN**

En este trabajo se estudian las creencias y actitudes hacia la evaluación de profesores en formación de español como lengua extranjera (ELE). El estudio que se presenta se enmarca en una asignatura de posgrado que busca ayudar a los profesores en formación a reconceptualizar su concepto de "evaluación" a través de un modelo formativo inspirado en la pedagogía sociocultural y en la confrontación de las creencias de los profesores con conceptos científicos. Para conocer las creencias y actitudes hacia la evaluación, se han considerado tareas de manipulación conceptual consciente para el desarrollo y se han estudiado los datos de una entrada de diario y las representaciones de los conceptos espontáneos que constituyen la base de orientación de estos profesores para las acciones y procesos relacionados con la evaluación en el aula.

Palabras clave: evaluación, mediación, retroalimentación, formación, conceptualización.

#### **ABSTRACT**

*This paper studies the beliefs and attitudes towards assessment of pre-service instructors of Spanish as an additional language. The study presented is framed within a postgraduate program that seeks to help pre-service instructors to reconceptualize their concept of "assessment" through a formative model inspired by sociocultural pedagogy and the confrontation of teachers' beliefs with scientific concepts. To gain insight into beliefs and attitudes towards assessment, we considered conscious conceptual manipulation and studied data from a diary entry and representations of spontaneous concepts that form the basis of orientation of these instructors for actions and processes related to assessment in the classroom.*

*Keywords: assessment, mediation, feedback, training, conceptualization*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de creencias docentes se construyen de manera gradual con el paso del tiempo y se fundamentan en los objetivos, los valores y las creencias que están estrechamente relacionados con el contenido y el proceso de la enseñanza y con su comprensión del sistema donde trabajan y del papel que desempeñan en este contexto (Richards y Lockhart, 1998). Las creencias docentes están relacionadas con la interpretación que el docente hace de las experiencias y prácticas sociales en las que ha participado a lo largo de su vida, lo que hace que sean situadas, personales, subjetivas y significativas (Verdía, 2020: 128). Estas creencias subyacen en las distintas tareas docentes como diseñar programaciones de clase, hacer preguntas, comprobar la comprensión de los estudiantes y evaluar, entre otras. Si presuponemos que las acciones docentes son un reflejo de lo que los profesores creen y saben, podemos afirmar que su conocimiento y pensamiento proporciona la base que guía estas acciones. Sin embargo, esto no siempre es así. En ocasiones se producen contradicciones y tensiones entre las creencias y la actuación docente. Ballesteros (2000), que estudia el papel que juegan las creencias de los docentes en oportunidades de innovación, señala la insuficiencia de la predisposición o voluntad hacia el cambio y subraya la necesidad de asistencia para ayudar a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y construir nuevo conocimiento y la individualidad de la confrontación. Esta contradicción puede presentarse de distinta manera en cada profesor puesto que depende de "la distancia que medie entre la postura subjetiva y la propuesta objetiva de cambio" (Woods 1996, citado en Ballesteros 2000 p. 49). Verdía (2020) investiga las creencias docentes partiendo de las contradicciones que estos encuentran en su actividad profesional y sostiene que estas tensiones "proviene del hecho de que la base de orientación de la acción es incompleta y, por ello, no facilita una resolución satisfactoria de la acción en su realidad profesional" (p. 283).

Enmarcada en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1798), en adelante TSC, esta investigación se inspira en un modelo de intervención transformativa (Negueruela-Azarola, 2008; Verdía, 2020) para documentar el proceso de desarrollo personal y el significado que los profesores en formación (PeF) dan a su experiencia profesional en distintos momentos de un proceso formativo. En concreto, estudia el proceso y resultado de una intervención formativa para ayudar a estos PeF a materializar su concepto de evaluación y promover tanto una toma de consciencia de sus creencias como el contraste de estas con otros conceptos teóricos y un modelo de evaluación orientado al desarrollo, la Examinación Dinámica (Madinabeitia Manso, 2020), que integra oportunidades de aprendizaje a través de distintos accesos de mediación con el objetivo de documentar y promover el desarrollo del estudiante tanto a nivel comunicativo como lingüístico.

En este estudio<sup>1</sup>, partimos de la definición de creencia de Verdía (2020: 128) "una acción intelectual de conceptualización que emerge en la relación entre el sujeto y la realidad, entre la práctica social y su comprensión o teorización sobre esta" con el objetivo de promover un anclaje entre el concepto de mediación, una noción novedosa para los PeF y clave para entender la relación entre el sujeto y su entorno y el concepto de retroalimentación, con el que los PeF ya se encuentran familiarizados. A través de las creencias sobre el papel de la retroalimentación en contextos de evaluación se

trabajaré un proceso de creación de significados individual y propio para el PeF desde la práctica con el objetivo de que esta creación de significados resulte funcional y orientativa en su desarrollo y acción profesional. Desde la TSC se considera que los conceptos median nuestro pensamiento y nuestra forma de entender y actuar, por lo que las ideas de mediación y retroalimentación son herramientas conceptuales con alto potencial a la hora de orientar nuestra actividad profesional.

En este estudio se propone presentar el concepto de mediación apoyándonos en artefactos culturales que usamos como tecnología para amplificar y reorganizar los conocimientos que tenemos sobre la interacción docente-aprendiente. Este concepto se presenta a través de la imagen de un flotador salvavidas por su isomorfismo (Salomon, 1991) con la actuación de la mediación. El concepto de mediación incluye retroalimentación cuando es entendida como una orientación al desarrollo y sucede retroactivamente (es decir, tras la actuación del estudiante), pero esta acción también podría suceder antes y durante la misma. Igualmente, el concepto de mediación abarca otros modelos de orientación o apoyo como herramientas conceptuales y procedimentales, o la posibilidad de interactuar con pares o expertos (que se conoce en la TSC como "socialización"). Nuestro interés en ampliar el concepto de interacción docente-aprendiente específicamente en contextos de evaluación es lo que mueve el foco de la retroalimentación a la mediación. Con esta intervención se pretende que los PeF descubran que la retroalimentación no es la única manera de mediar o promover el desarrollo de la competencia comunicativa y que reconozcan cuáles de las acciones mediadoras que ocurren en sus clases pueden aparecer también en el diseño de sus evaluaciones.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este estudio se enmarca en la TSC, según la cual el conocimiento se construye a través de la interacción de la persona con su entorno (Vygotsky, 1978). Uno de los conceptos clave de esta teoría psicológica es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky se sirve de esta noción para distinguir metafóricamente entre una zona o actividad en la que los niños o aprendientes pueden demostrar capacidades potenciales al colaborar en colaboración con otros compañeros o recibiendo la guía y ayuda de un adulto, profesor o compañero más capaz. Estos logros se consideran capacidades en maduración, que se evidencian o activan en compañía del otro y que permanecen en oculto cuando los niños aprendientes trabajan de forma independiente, que en la TSC se conoce como en su Zona de Desarrollo Real (ZDR).

La pedagogía sociocultural incorpora la ZDP para priorizar una enseñanza centrada en el desarrollo de las capacidades que aún no se han desarrollado y que son relevantes para una determinada edad (Chaiklin, 2012), y, como en el caso de este estudio, para enfrentar adecuadamente los desafíos que plantea la profesión docente frente a la evaluación. En el campo de adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL), Aljaafreh y Lantolf (1994, 1995) adoptan el concepto de ZDP para analizar la interacción entre el proceso de aprendizaje y de corrección de errores durante una actividad dialógica entre tutor y estudiante como el marco que aúna todas las partes de la escena de aprendizaje *"the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and*

*motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together"* (p. 468). Desde entonces, la ZDP ha sido conceptualizada como acción o como zona en numerosas investigaciones dirigidas al desarrollo de la L2 (Nassaji y Swain, 2000, e incluso ha inspirado la noción de Zona de Desarrollo Potencial (ZDPo) por Negueruela y García (2016) para referirse específicamente a la internalización que se produce cuando los aprendientes de L2 interactúan y aplican conceptos mediadores anteriormente desconocidos o no internalizados. Negueruela (2008: 165), define esta internalización conceptual como una transformación y explica que esta potencial transformación se puede producir a través de la reflexión semántica cuando los aprendientes usan un concepto como herramienta genuina de mediación de su pensamiento (a tool for thinking).

### **2.1 Formación transformadora y aprendizaje conceptual**

Vygotsky (1978) hace una distinción significativa entre los conceptos cotidianos y los científicos. Los primeros proceden de sus propias experiencias y los segundos de la investigación y la teoría educativas. Como señalan Esteve (2018), Johnson y Golombek (2016) y Lantolf y Poehner (2014), para que se produzca un aprendizaje didáctico significativo, los conceptos cotidianos de los PeF, que engloban sus precomprensiones sobre la lengua y el aprendizaje de lenguas deben confrontarse con los conceptos científicos que subyacen a las buenas prácticas docentes. En consecuencia, los PeF deben remodelar su base inicial de orientación (BOA), apropiándose de los nuevos conceptos científicos, que se convierten así en conceptos reales que guían su práctica docente.

¿Cómo pueden los docentes formadores promover una relación transformadora y dialéctica entre los principios de evaluación (teoría) y las experiencias (práctica)? Esteve y Farró (en prensa) proponen seguir la metodología de la doble estimulación (Engeström, 2011) que, aplicada a la formación docente, consiste en colocar al PeF en una situación estructurada en la que hay un problema y en proporcionarle orientación hasta la solución del mismo (Esteve, 2018, Lantolf y Esteve, 2019; Verdía 2020). Como su nombre indica, esta metodología requiere dos estímulos. El primer estímulo consiste en una tarea de aprendizaje desafiante para el PeF. El desafío existe porque el PeF ignora el significado profundo del problema y de los conceptos que necesita para resolverlo. En este momento, el PeF toma decisiones en su ZDR, es decir, sirviéndose de sus propios recursos. El segundo estímulo consiste en la ayuda del experto, en este caso, el docente formador ayuda al PeF a entender el alcance de la tarea y a acercarle aquellos conceptos científicos que pueden ayudarle. En este caso, el PeF trabaja en su ZDP hacia su ZDPo. El concepto como herramienta de mediación fundamenta la acción que realiza un docente para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello es necesario seleccionar aquellos conceptos que son subyacentes a las competencias específicas que el PeF necesita (ej. el concepto de mediación para orientar al aprendiente y promover su desarrollo durante la evaluación).

Vygotsky (1986/2012: 159) previene que la enseñanza directa de conceptos es imposible, estéril y solo conduce al verbalismo, es decir, a la capacidad de repetición por el aprendiente o explicación vaga que sintomatiza un vacío de conocimiento (García, 2018). En respuesta, partimos de la premisa semiogenética de Negueruela (2011) de

que, si las creencias se construyen productivamente como categorías de significado articuladas a través del lenguaje y son transformadas por los participantes en una actividad de creación de sentido, es posible orientar el cambio de creencias. En este estudio se documentan y analizan una serie de actividades de manipulación conceptual consciente (García, 2018) para promover que los conceptos científicos orienten la actuación docente de los profesores en formación en el campo de la evaluación.

### 2.2 Mediación y retroalimentación

La noción de mediación es un concepto fundamental en la TSC. Como señalan Poehner y Lantolf (2021: 873), en la investigación en ASL se ha llegado a relacionar e incluso a confundir mediación con conceptos como retroalimentación correctiva, *i+1* o andamiaje y por eso vale la pena plantearnos dos preguntas desde la investigación: una a nivel conceptual, ¿cómo podemos distinguir estas ideas y entenderlas en relación unas con otras?; y otra a nivel pedagógico, ¿qué prácticas de enseñanza nos llevan a considerar estas ideas y cómo nos obligan a pensar en el desarrollo de las L2?

El concepto de mediación radica en la visión de que los seres humanos se relacionan con otros objetos y fenómenos a través de herramientas que se emplean para definir el objeto de la actividad u organización (ej. un examen se emplea para evaluar y calificar) y que han sido previamente internalizadas mediante la actividad social (ej. el acto de evaluar aislando al estudiante de su entorno). A diferencia del andamiaje, técnica pedagógica centrada en que el aprendiente mantenga la atención y reciba la asistencia necesaria para resolver una tarea puntual en favor de desarrollar una mayor autonomía, la mediación se relaciona con el desarrollo conceptual y con la agentividad que surge de la toma de consciencia de la identidad y un desarrollo a medio y largo plazo (Negueruela et al., 2023).

Bailini (2020) informa de que en el campo de ASL, usamos el término *feedback* o retroalimentación para indicar "cualquier proceso en el que un sujeto incorpora parcial o totalmente el input o caudal lingüístico que recibe como respuesta a su output o producción en lengua extranjera" (p.11) y propone el término "*feedback* interactivo" para describir un tipo de retroalimentación basada en la interacción, actividad mediadora para la TSC, mediante la cual se "promueve el desarrollo de procesos cognitivos superiores tales como la atención consciente, la reflexión metalingüística y el razonamiento lógico" (p.12). En su propuesta, Bailini relaciona retroalimentación y mediación a nivel conceptual y además concreta prácticas pedagógicas como el andamiaje o la administración de *feedback* gradual adaptando la escala de regulación de estrategias implícitas y explícitas que Aljaafreh y Lantolf (1994) presentan para un contexto de trabajo entre tutor y aprendiente para el desarrollo de la escritura en L2. Con estas escalas, se pretende orientar la participación del aprendiente ofreciéndole una asistencia suficiente pero también mínima, de forma que el aprendiente pueda asumir una mayor responsabilidad en ese diálogo colaborativo.

Kozulin (2018: 31) reflexiona sobre la fundamentación de las coincidencias terminológicas entre niños y adultos para explicar cómo el ser humano se adapta a un sistema nuevo partiendo de su sistema pre-existente. A través de la coincidencia, en el caso que nos incumbe, de andamiaje o retroalimentación con mediación, los PeF pueden desarrollar una comprensión gradual del último concepto porque en muchas ocasiones



el uso funcional de estos términos es el mismo. Como se ha adelantado en la introducción, los conceptos median nuestro pensamiento y nuestra forma de entender y actuar, por lo que las ideas de mediación o retroalimentación son herramientas conceptuales con alto potencial a la hora de orientar nuestra actividad profesional y a comprender el desarrollo de la L2. En este sentido, la investigación en retroalimentación que se ha centrado en formas de responder o interactuar ante los errores de los aprendientes en la L2 (Muñoz-Basols y Bailini, 2018) nos explica que "el trabajo sobre, con y a partir del error sobrepasa el filtro afectivo y la frustración que supone observar los propios errores porque no solo conlleva un cambio de actitud hacia el aprendizaje y en la relación alumno-profesor, sino que puede desarrollarse en contextos de interacción y de aprendizaje cooperativo" (p. 97). Estos autores proponen que el papel del profesor en este contexto se transforma. En lugar de dar soluciones y corregir al estudiante, el profesor ofrece recursos y sugerencias para facilitar el reconocimiento y la autocorrección del error. Integrar el error en el aula para utilizarlo como herramienta didáctica implica, por un lado, considerar variables como el contexto de aprendizaje, tipo de alumnado, finalidad de la enseñanza y contexto en el que usará la L2, pero también implica crear dinámicas de socialización y monitorización que presenten el error como componente intrínseco del aprendizaje (pp. 99-102). En este contexto, la socialización se entiende como formas de gestionar el trabajo en grupo de manera que la interacción en el aula genere oportunidades de aprendizaje. La monitorización hace referencia a la planificación de secuencias didácticas para que los estudiantes encuentren y corrijan sus errores en lugar de recibir las correcciones del profesor. Si bien esta visión del papel del error es comprendida socioculturalmente, pensar en el desarrollo de la L2 a través de la mediación, nos obliga a pensar más allá del error (y por tanto de la retroalimentación) y aquí es donde entra en juego una segunda observación de Kozulin (2018) sobre la "coincidencia". ¿Cómo rompemos la ilusión de que determinados conceptos (ej. retroalimentación y mediación) son idénticos? Como Poehner y Leontiev (2020) afirman,

*Correction of a given error may indeed occur, but the focus in SCT is learner development beyond the immediate task at hand. Indeed, engagement in a mediation process may not result in learner self-correction, and this is equally important for understanding learner knowledge and abilities (Poehner y Leontiev, 2020, p. 297)*

En procesos de enseñanza-aprendizaje, el objetivo de la mediación es revelar la comprensión y el conocimiento de los aprendientes, ayudarles a reflexionar, revisar o ampliar su conocimiento u orientarlos hacia la toma de decisiones. En este sentido, nos parece más útil tomar como referencia estudios como el de Carrasco et. al. (2023) que abogan por docentes alfabetizados en una retroalimentación dialógica entendida más como proceso participativo entre el docente y el aprendiente que como producto (comentario correctivo) o el de Herazo y Donato (2012) que, al observar los movimientos o acciones mediadoras que los docentes hacen en sus clases de L2, distinguen las mismas según el foco (significado, forma o afectividad), el momento de ocurrencia (proactivamente, reactivamente o durativamente) y según la forma de mediación (como *recasts*, peticiones de elaboración, repetición, ejemplificación, etc.).



En el siguiente apartado, se presenta una actividad de mediación conceptual dirigida a profesores en formación para favorecer esta ampliación de objetivo.

### **2.3 Mediación conceptual consciente**

García (2018: 189) define la mediación conceptual consciente como “a dynamic and conscious process where learners reflect on their communicative choices by using concepts with the intent of constructing new understanding.” Aunque en el área de la formación docente no nos referimos a elecciones comunicativas sino a actuaciones u elecciones docentes, la mediación conceptual consciente permite que los aprendientes interactúen directamente con nociones abstractas (como el concepto científico de mediación) para hacerlas concretas.

En la TSC, todos los objetos creados por los seres humanos se consideran artefactos, ya sean materiales (como un flotador salvavidas) o simbólicos (como los conceptos o el lenguaje), pero para ser considerados como medios mediadores deben actuar como herramientas o modeladores de nuestra interacción con el mundo (Swain et al., 2015). En esta intervención, el flotador como artefacto cultural se presenta como modelo del concepto de mediación partiendo de la presuposición de que este artefacto está previsto para usarse de forma provisional, para ayudar a personas sumergidas en el agua a mantenerse a flote mientras estas desarrollan las capacidades que les permitirá lograrlo por sí mismas.

Al usar la figura de un flotador salvavidas como marco donde situar las acciones mediadoras, se pretende desarrollar un enlace entre la mente del PeF y sus acciones en el aula para concretar un fenómeno complejo (mediación). Al completar el flotador con acciones que ayudan a flotar a sus estudiantes de forma temporal, los PeF pueden pensar en qué acciones realizan de forma recurrente en sus clases que facilitan la participación de sus estudiantes sin centrarse íntegramente en cómo actúan ante los errores. La internalización del concepto de mediación a través de esta herramienta se fundamenta en el isomorfismo (ver Negueruela, 2008 y Salomon, 1991: 196) y en la similitud entre la funcionalidad original del artefacto y la funcionalidad cognitiva a la hora de distinguir las acciones docentes.

### **3. METODOLOGÍA**

Este estudio se enmarca en los principios de la investigación-acción participativa en la que el investigador es participante en esta investigación al ser docente y sujeto investigado. En este tipo de investigación el propósito es documentar una intervención más allá de reportar su resultado y el diseño de la intervención forma parte de la investigación (Esteve y Verdía, en prensa; Colmenares, 2012; Kemmis et al., 2014).

La pregunta de investigación del estudio es: ¿Cómo pueden los docentes formadores promover una relación dialéctica<sup>2</sup> entre los principios de evaluación dinámica (teoría) y las experiencias (práctica) para formar a profesores de español LE/L2? Para responder a esta pregunta se realizará un estudio de caso de un profesor en formación y se analizarán datos de diferente naturaleza (reflexión, actuación y aplicación conceptual) con el objetivo de triangular e interpretar el caso de manera más informada. Siendo el

tema de estudio la formación en evaluación del PeF, y el objeto de estudio la mediación en la evaluación, la unidad de análisis estudiada será la relación entre los conceptos de retroalimentación y mediación.

### 3.1 Participantes y contexto de la investigación

Esta investigación documenta una intervención sucedida en una asignatura de Evaluación, dentro de un programa de posgrado de Enseñanza de ELE en una universidad al norte de España, de cuatro semanas de duración. En total participaron 13 estudiantes, de los cuales 12 dieron su consentimiento para participar en este estudio. De estos 12 se ha escogido el caso de Pablo (seudónimo), como un caso prototípico de profesor que continuó aplicando los principios estudiados durante el segundo semestre, integrando formas de mediación en sus pruebas de evaluación escritas sin el acompañamiento del profesor de la asignatura de evaluación.

Pablo es un profesor en formación, con experiencia como estudiante de L2 (inglés y francés) pero sin formación previa en didáctica, lingüística o ELE. Durante la intervención, Pablo es estudiante de un programa de posgrado en la enseñanza de ELE de diez meses de duración con prácticas integradas. En este programa la mayoría de las asignaturas se imparten en módulos intensivos y Pablo ya había estudiado la asignatura de *Planificación docente* mientras simultáneamente llevaba cuatro semanas impartiendo clases de ELE de nivel A2 con un contacto de dos días a la semana (3h/semana).

### 3.2 Instrumentos y recogida de datos

En la intervención, se han empleado distintas tareas de manipulación conceptual consciente para el desarrollo (García, 2018):

1. Plasmar en mapas mentales el concepto de evaluación.
2. Analizar distintos casos prácticos en los que docentes y administradores aplican sus ideas, creencias y conocimientos sobre la evaluación para enfrentarse a una situación profesional de manera exitosa.
3. Relacionar el análisis del caso y la reflexión sobre este con las ideas plasmadas en el mapa mental para detectar contradicciones entre práctica y teoría, limitaciones por desconocimiento, o inconsistencias profesionales.

Para este estudio se han recogido los siguientes datos con el objetivo de facilitar la triangulación y comprender el objeto de estudio.

- Datos de reflexión verbal: Se ha recogido el análisis del caso de la profesora Alicia, un caso de evaluación estudiado en el curso en torno a la relación entre retroalimentación y mediación, donde el PeF da su opinión sobre lo que está pasando y lo que él piensa de la actuación de la profesora y de los estudiantes. Se trata de una tarea de consciencia básica.
- Datos de actuación: Se ha recogido el diseño del primer examen escrito de este profesor como ejemplo de tarea de competencia profesional. En este sentido, esta tarea evidencia el desarrollo de las capacidades que construyen la competencia evaluadora del PeF.

- Datos de aplicación conceptual: Se ha recogido la representación en forma de mapa conceptual que el PeF realiza a lo largo de la asignatura de su concepto de Evaluación así como su representación de un Flotador salvavidas que recoge sus estrategias de mediación en el aula. Estas representaciones se consideran tareas de verbalización conceptual ya que sirven de herramienta para explicar sus ideas, ya sean concepciones espontáneas o científicas.

Para analizar el proceso de transformación de estas conceptualizaciones se realiza un análisis semiogenético, que consiste la documentación de una categoría de significado conceptual en su transformación histórica (Negueruela-Azarola, 2011). Este análisis se enfoca en el desarrollo del pensamiento verbal durante la intervención para conocer los cambios de las creencias o la incorporación de nuevos significados a través de documentar las contradicciones que surgen en las tareas.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de datos y los resultados del estudio.

##### 4.1 Representaciones conceptuales

Las representaciones conceptuales se consideran tareas de verbalización conceptual porque nos sirven de herramienta para explicar nuestras ideas. En este apartado se presenta la Base de orientación de la acción profesional (BOAP) en la que Pablo plasma sus ideas sobre mediación y los conceptos que guían su práctica profesional en distintos momentos del curso, y su Flotador Salvavidas en el que incluye sus estrategias de mediación en contextos de instrucción e identifica cuáles podría trasladar a contextos de evaluación.

###### 4.1.1 Mapa conceptual o *Base de orientación de su acción profesional* (BOAP)

En la primera sesión del curso, antes incluso de la lectura del programa de la asignatura, se pidió a los PeF que recogieran en forma de mapa mental sus ideas acerca de la Evaluación de forma individual y espontánea. A continuación, se pidió que compartieran su mapa con su compañero más cercano y que, en caso de que su compañero aportara alguna idea con la que ellos coincidían, la incorporaran a su mapa. Terminada la clase, como tarea se les pidió que reflexionaran sobre el posible origen de sus ideas sobre la evaluación. En su primera BOAP, individualmente, Pablo organiza sus creencias en torno a cuatro ejes: QUÉ ES, CÓMO SE MANIFIESTA, EFECTO, y su relación con el VALOR. Tras socializar su mapa mental con un compañero, añade (en negrita) (1) otra perspectiva en la definición "Mide el papel como profesor" y (2) detalla cómo se mide el valor, a través de la producción y comprensión oral o escrita.

Más tarde, en su primera entrada en el diario en la que reflexiona sobre el origen de sus ideas sobre la evaluación, Pablo reconoce que la mayoría de sus creencias tienen origen en (A) su propia experiencia como estudiante para CÓMO SE MANIFIESTA y el EFECTO de la evaluación:

Las ideas que tengo sobre el concepto y subconceptos de evaluación vienen de varios lugares. Uno de ellos es, indudablemente, la manera en la que he sido educado (letra a). En donde, para aprobar un curso había que demostrar que se había aprendido el contenido revisado en clases. Muchas veces había que aprenderlo de memoria porque no era una materia de interés, pero había que aprobar la materia para pasar el año.

(C) la práctica establecida en la institución de trabajo para QUÉ ES y su EFECTO y su relación con el VALOR:

Otro es la práctica establecida (letra c). Esta se relaciona a la letra a porque tradicionalmente así se evalúa una habilidad.

y, por último, (D) de su personalidad en relación también con el VALOR para lo que explica...

Finalmente, creo que también entra en juego mi personalidad (letra d). Me he dado cuenta que (sic) tiendo a evaluar lo que la gente dice y hace. En mi cabeza siempre hago un juicio sobre si lo que me han contado o han hecho es bueno o es malo (tiene valor o no tiene valor).

En azul podemos ver las ediciones que incorpora a su BOAP en un segundo momento del curso que muestran como Pablo establece una definición para "Evaluación" (1) que en sus palabras es "el proceso de obtener información" que relaciona y diferencia de los conceptos de Examinación, "el método mediante el cual se obtiene la información", y Calificación "la acción que se toma (poner nota o ranking) en base a la información obtenida". Adicionalmente, Pablo amplía (2) CÓMO SE MANIFIESTA anotando "esto sería parte de una evaluación informal y formativa" y matiza que el VALOR (3) visibilizado en las muestras de las habilidades de Producción/Comprensión Oral y Escrita "es importante que se evalúe de manera integrada no como puntos discretos". Estas ediciones coinciden con la tarea de revisar un modelo de examen escrito para analizarlo y evaluarlo según algunos principios evaluativos inspirados en la guía de Omaggio Hadley<sup>3</sup> (1993 pp. 453-454). En la entrada al diario que recoge esta actividad, Pablo alude al valor de evaluación de manera integrada:

es una prueba muy completa que integra bien las competencias de la lengua con las tareas. Además, varias preguntas requieren un conocimiento sociocultural de la lengua. Finalmente, varias tareas son open-ended, y por tanto permiten a los estudiantes hacer uso de la lengua oral y escrita con fines comunicativos.

y una de sus recomendaciones específicas se enfoca en esta característica:

Cambiar el test (pregunta 5) para que no sea una actividad de llenar el espacio en blanco. Se podría hacer otra actividad de escritura (open-ended) donde tengan que integrar las conjugaciones correctas y los puntos gramaticales del test.

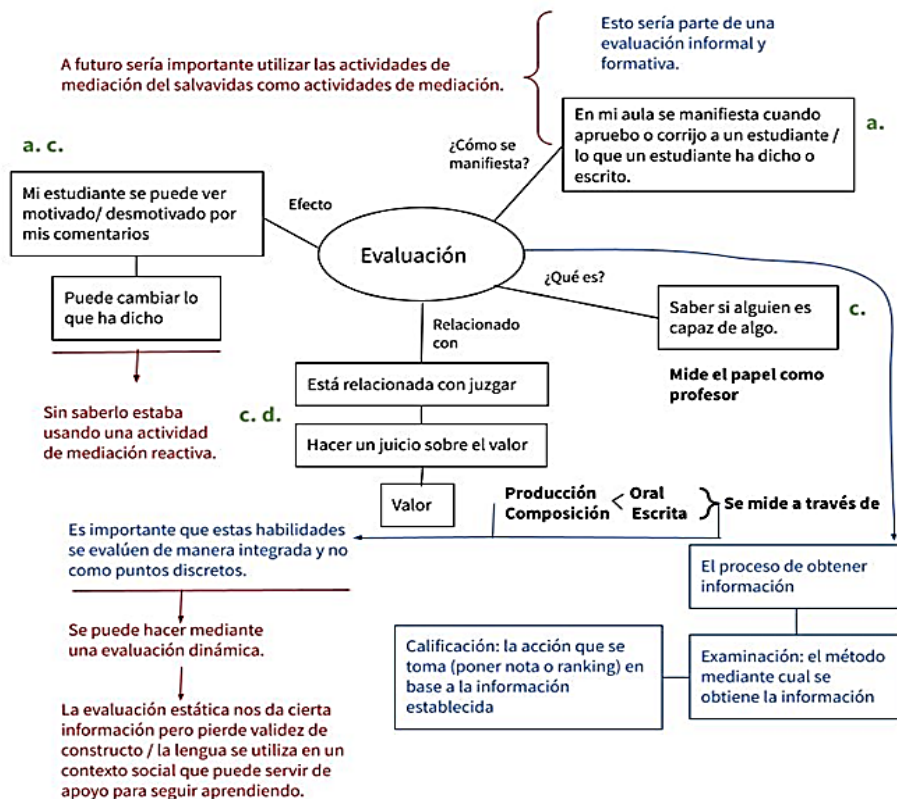


Figura 1. BOA enriquecida de Evaluación de Pablo

Por último, en la tercera edición (color rojo), podemos notar como el PeF hace referencia a intenciones futuras (1) señalando **CÓMO SE MANIFIESTA** y explicitando "A futuro sería importante utilizar las actividades de mediación del salvavidas como actividades de evaluación". También observamos un reconocimiento de mediación en el **EFEECTO** que tiene la evaluación en su curso (2) cuando dice "Sin saberlo estaba usando una actividad de mediación reactiva" y señala cómo una vez que el estudiante recibe la evaluación puede cambiar lo que ha dicho. Al identificar como "reactiva" el tipo de mediación ofrecida, el PeF nos deja entender que es capaz de reconocer que la mediación puede ofrecerse en distintos momentos (proactiva si se ofrece antes de la tarea, durativa si se ofrece durante y reactiva, como en este caso, si se ofrece tras la actuación del estudiante). En último lugar, observamos que el PeF incorpora el concepto de Evaluación Dinámica (3) y lo vincula a la idea previa de VALOR y establece una conexión con el concepto de validez de constructo al "usar la lengua en un contexto social que puede servir de apoyo para seguir aprendiendo".

### 4.1.2 Flotador salvavidas

Otra tarea de manipulación conceptual consciente fue la de diseñar un flotador salvavidas y escribir en él al menos cuatro acciones a través de las cuales el PeF mediaba en sus clases y, posteriormente señalar cuáles de esas acciones podrían integrar en la



prueba escrita que estaban diseñando. En su flotador salvavidas de la mediación en el aula en contexto de instrucción (ver Figura 2), Pablo selecciona cuatro acciones, de las cuales señala la 1 y 4 (señaladas con una estrella) como posibles acciones reproducibles en contextos de evaluación:



Figura 2. Flotador "Mis estrategias de mediación en el aula"

Observamos que Pablo contempla distintas dimensiones como la lingüístico-pedagógica (4), la afectiva (3) y la social (1, 2). Esta multidimensionalidad es una característica que enriquece su concepto de mediación. Aunque, las acciones 1 y 3 podrían considerarse formas de retroalimentación y las acciones 2 y 4 podrían considerarse formas de andamiaje, el flotador las captura y organiza bajo el paraguas de acciones de mediación para Pablo y le ayuda a identificar cuáles de esas acciones podría aplicar dentro de una evaluación si quisiera promover el desarrollo de sus estudiantes.

En resumen, aunque el término de "retroalimentación" no aparece en el mapa mental de Pablo, sí aparece el concepto de "mis comentarios" bajo el EFECTO que puede tener la evaluación (valoración) que hace como docente a sus estudiantes. Posteriormente, tras la interacción con los conceptos estudiados y confrontados a lo largo del curso, Pablo etiqueta esta acción como mediación reactiva. También aparece en su flotador salvavidas en dimensión afectiva como "dar *feedback* positivo". Adicionalmente, Pablo se propone, de cara a acciones futuras, incorporar las acciones de mediación de su flotador salvavidas conscientemente en la MANIFESTACIÓN de sus evaluaciones. Es decir, no solo en las evaluaciones formativas e informales dentro de la clase (que reconoce que ya hace) sino también en las evaluaciones sumativas y formales (que todavía no hace).

## 4.2 Examen escrito

Una de las tareas principales en la asignatura de Evaluación en la Enseñanza de ELE es diseñar un examen escrito para el curso de español que el PeF está enseñando ese



semestre. El trabajo en esta tarea parte de reconocer los principios de evaluación en otros modelos de exámenes y construir un examen propio. Este examen se evalúa como proceso, es decir, los PeF entregan distintos borradores que comparten con sus compañeros y su profesor hasta construir y administrar su prueba en clase. La versión final de la prueba de Pablo, además de observar los principios de validez de apariencia, de contenido y de constructo, contextualización, autenticidad y multiliteracidad, muestra la integración de dos accesos a mediación que crean oportunidades de aprendizaje nuevas y relevantes para sus estudiantes. El primero de ellos, identificado como mediación proactiva (ver Figura 3) pues sucedería antes de que los estudiantes respondan a esa pregunta, consiste en la integración de una actividad no evaluable para que los estudiantes relacionen vocabulario nuevo aparecido en el texto con su definición para posteriormente responder a tres preguntas de comprensión del texto. El acceso a mediación reactiva, tras la respuesta de sus estudiantes, consiste en la oportunidad de socializar con un compañero para compartir su comprensión y llegar juntos a nuevas conclusiones. Tras esta breve socialización, el estudiante puede editar su respuesta usando un color diferente, y esta tarea sí es evaluable. Con estos accesos, Pablo diseña una prueba escrita de dinamización parcial, es decir, de algunas partes de la prueba. Aunque la mayoría de las tareas prevén recoger la actuación independiente del estudiante, Pablo recoge también la actuación mediada e integra parte del entorno natural de aprendizaje con sus dos accesos a mediación.

### **Mediación proactiva**

Antes de leer el texto, une la palabra con la definición correcta: (actividad no evaluable)

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Despuntar     | A. Tierra muy fina y firmemente apisonada que se utiliza en pistas de tenis. |
| 2. Tierra batida | B. Distinguirse o sobresalir en una actividad mostrando habilidad.           |
| 3. Cima          | C. Punto más alto de los montes, cerros y collados.                          |

De acuerdo con el texto, selecciona la opción que indique el significado de las siguientes expresiones marcadas en negrita: (3 puntos)

1. **Despuntar** en el tenis  
A. disfrutar el tenis  
B. sobresalir en el tenis  
C. ganar en el tenis
2. Llegó a la **cima**  
A. Ganó Wimbledon por primera vez  
B. Venció a Roger Federer por primera vez  
C. Se convirtió en el número uno del mundo
3. **Rey de la Tierra Batida**  
A. Ser el mejor jugador de tenis del mundo  
B. Ser el mejor jugador de tenis en esa superficie  
C. Ganar Roland Garros 12 veces

Figura 3. Integración de mediación

El acceso a mediación reactiva (ver Figura 4), tras la respuesta de sus estudiantes, consiste en la oportunidad de socializar con un compañero para compartir su comprensión y llegar juntos a nuevas conclusiones. Tras esta breve socialización, el estudiante puede editar su respuesta usando un color diferente, y esta tarea sí es evaluable. Con estos accesos, Pablo diseña una prueba escrita de dinamización parcial, es decir, de algunas partes de la prueba. Aunque la mayoría de las tareas prevén recoger la actuación independiente del estudiante, Pablo recoge también la actuación mediada e integra parte del entorno natural de aprendizaje con sus dos accesos a mediación.

**Mediación reactiva**

A partir del siguiente video 'Rafael Nadal. Ritual de campeón 'responde las preguntas. (El video se reproducirá 2 veces).

¿A qué se refiere el narrador cuando dice "Rafael Nadal acomoda sus ideas"? (1 punto)

---

Habla con **un** compañero sobre la respuesta que has escrito y responde a las siguientes preguntas. Si quieres, puedes cambiar tu respuesta con otro color (se realiza una vez que hayan escuchado el audio. Tiempo estimado: 5 minutos)

- ¿Has cambiado tu respuesta en base a los comentarios de tu compañero? ¿Por qué? ¿Qué te ha convencido?
- Si no la has cambiado, ¿por qué no la has cambiado?

Figura 4. Integración de mediación reactiva

### 4.3 Aplicación al caso y justificación

En la asignatura se discutieron distintos casos docentes vinculados a actividades relacionadas con la evaluación tanto a nivel de clase como a nivel departamental. El caso de la profesora Alicia (ver Apéndice) se construyó a partir de una tarea de mediación auténtica para una clase de ELE de nivel B2 que puede consultarse en el estudio de Nagore-Bermejo (2022). Este caso resulta de interés porque presenta el error como componente intrínseco del aprendizaje y se observa una demostración de cómo gestionar el trabajo en grupo para que la interacción genere oportunidades de aprendizaje (Muñoz-Basols y Bailini, 2018). Además, este caso sirve para que el PeF se cuestione el papel de la retroalimentación correctiva en sus clases y su comprensión de la mediación.

A continuación, se reproducen las respuestas de Pablo a los cuatro puntos de interés y reflexión presentes en el caso:

#### Pregunta 1

Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de la actuación de tus estudiantes? ¿En qué ocasiones usas tú como profesor la retroalimentación directa?

### Respuesta 1

Los estudiantes de Alicia se enfocaron en corregir los errores del texto en base a sus conocimientos. Sin embargo, no se dieron cuenta que esto no le servía al estudiante a aprender. Si yo fuera Alicia, **entendería que mis estudiantes han internalizado el aprendizaje de lenguas como una habilidad gramatical en donde el enfoque es (en este caso) escribir sin errores gramaticales.** Por esa razón su primer instinto fue corregir los errores sin tener en cuenta la instrucción. Esto me haría pensar que **también mi forma de enseñar y evaluar a mis estudiantes se enfoca en no cometer errores gramaticales.**

Como profesor yo utilizo la **retroalimentación directa solamente cuando es un error que se puede volver sistémico** en la clase. Por ejemplo, cuando todos los estudiantes empezaron a decir "a mi le gusta" en vez de "me gusta". Vi que todos asumieron que esa era la forma correcta y la empezaron a repetir entonces intervine.

En su reflexión (Respuesta 1), Pablo afirma que él también se enfoca en una comunicación escrita sin errores gramaticales y reconoce que usa la retroalimentación ante errores potencialmente sistémicos.

### Pregunta 2

Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de las respuestas de tus estudiantes? ¿Usas alguna de las estrategias/soluciones propuestas por los estudiantes de Alicia?

### Respuesta 2

Si fuera Alicia, interpretaría que **la mayoría de mis estudiantes prefiere tener una explicación** sobre sus errores o al menos tener la **oportunidad de entender** por qué se equivocaron, antes que simplemente tener la respuesta correcta.

Usualmente uso las dos primeras estrategias propuestas por los estudiantes de Alicia en mi clase. Cuando mis alumnos no conocen el significado de alguna palabra yo **intento relacionarla con un verbo o con otra palabra** relacionada que sea más simple. Esta es una de las actividades que están en mi **salvavidas**. Por otro lado, cuando realizamos las **redacciones**, se señalan los errores simplemente con un **código** que indica el tipo de error. Mis estudiantes demostraron darse cuenta de su error y corregirlo mediante la lista de errores.

En la Respuesta 2, Pablo identifica su acción docente con las primeras dos propuestas de los estudiantes de Alicia (explicar los errores y usar códigos o símbolos de corrección) y aclara que también usa la explicación cuando sus estudiantes no saben alguna palabra, relacionando su actuación con una de las acciones que se encuentran en su salvavidas de mediación. En esta reflexión, Pablo también reconoce una práctica de la institución en la que trabaja que es, la escritura como proceso, al permitir que el estudiante corrija sus errores antes que el profesor usando un sistema de códigos.

### Pregunta 3

¿Cuáles de estas estrategias consideras que pueden mediar y orientar a tus estudiantes? ¿Cómo podrías usarlas para mediar en una evaluación dinámica?

### Respuesta 3

Creo que se podrían **usar todas las estrategias excepto la de corregir el error directamente** (o solamente hacerlo como **último recurso** cuando todas las otras

estrategias han fallado). Por ejemplo, algo que yo no hago pero me gustaría hacer en mi clase a **futuro** es empezar los ejercicios con un **ejemplo**. Independientemente de la actividad que se realice, un ejemplo de lo que espero que ellos hagan les sería de gran utilidad para entender lo que deben hacer.

Se podrían integrar todas las estrategias utilizando **estaciones de mediación** excepto corregir los errores directamente. En una estación los alumnos podrían usar traductores en línea para 1 o 2 palabras máximo. En otra estación podrían ver 1 ejemplo de lo que se espera que produzcan. En otra podrían reunirse con el profesor para que señale los errores que tienen y les explique cómo podrían corregirlo (sin darle la respuesta correcta). Durante una evaluación dinámica primero los alumnos deberán realizar una actuación independiente y después pasar a las estaciones de mediación. Se podría destinar un espacio de 15 minutos para que pasen 5 minutos por cada estación de mediación. Después podrían volver a sus puestos de trabajo y corregir los errores con otro color de esfero.

Esta reflexión (Respuesta 3) permite entrever su disposición a emplear una diversidad de estrategias y a usar la corrección como última respuesta en el diálogo docente-aprendiente. Pablo menciona en concreto una acción que le gustaría realizar en el futuro próximo: dar ejemplos. De cara a la integración de estas estrategias en una evaluación formal, en su propuesta, Pablo también reconoce otra práctica de la institución al mencionar las "estaciones de mediación"<sup>4</sup>.

Pregunta 4

¿Cuál crees que fue el objetivo de Alicia al plantear esta tarea a sus estudiantes?

Respuesta 4

Creo que el objetivo de Alicia fue demostrar que el **aprendizaje** de lenguas no es algo aislado que pasa en una clase y mediante la instrucción del profesor. Por el contrario, es algo que sucede **en un contexto** en donde muchos elementos pueden servir de apoyo para que los alumnos aprendan. También creo que quería **demostrar que la evaluación no es solamente una valoración de lo que se sabe hacer con la lengua en un momento dado sino que también puede ser un mecanismo de instrucción**.

En la Respuesta 4, podemos ver cómo Pablo verbaliza una definición de evaluación ampliada que incluye las acciones de valoración e instrucción cuando interpreta que el objetivo de Alicia era demostrar a sus estudiantes que el aprendizaje es un fenómeno que sucede en un contexto en el que participan otros elementos, no es una actividad reducida al docente-aprendiente. Igualmente, Pablo se enfoca en la visión de la evaluación más amplia que coincide con la ED al unir la instrucción y la evaluación en una misma actividad.

#### 4.4 Triangulación de datos

A continuación, se triangulan los datos de conceptualización, actuación y definición sobre el concepto de retroalimentación y mediación que tiene Pablo con el objetivo de comprender el objeto de estudio y observar el movimiento de la ZDR hacia la ZDP y la ZDPo del PeF.

En su interpretación del caso de Alicia, Pablo se posiciona sobre la acción de retroalimentación en forma de corrección directa. Aunque el concepto de "retroalimentación" no aparece en el mapa mental de Pablo, sí aparece la idea de "mis comentarios" bajo el EFECTO que puede tener la evaluación (valoración) que hace como docente a sus estudiantes en su BOAP 1 (negro). Posteriormente en su BOAP 3 (rojo), Pablo etiqueta esta acción como mediación reactiva. Adicionalmente, Pablo se propone de cara a acciones futuras, incorporar las acciones de mediación de su salvavidas conscientemente en la MANIFESTACIÓN de sus evaluaciones. Es decir, no solo en las evaluaciones formativas e informales dentro de la clase (que ya hace) sino también en las evaluaciones sumativas y formales (que todavía no hace). Observamos este propósito como evidencia de la proyección de la ZDPo del PeF.

Pablo incorpora dos tipos de mediación en su prueba de evaluación (mediación proactiva y mediación reactiva) en coherencia con su objetivo presente en su tercer BOAP. Una de estas formas de mediación (socialización) coincide plenamente con la acción de su flotador salvavidas (promuevo las interacciones en grupos pequeños) y la otra forma de mediación (anticipación de vocabulario) aunque no es exactamente igual, coincide en foco con otra de las acciones de su flotador (relacionar vocabulario o usar palabras más simples). Tenemos dos acciones simultáneas que ocurren por un lado en la ZDR del PeF en contextos de instrucción y, por otro lado, en la ZDP del PeF en contextos de evaluación.

En resumen, a rasgos generales, el estudio semiogenético de las creencias de Pablo nos informa de que en su ZDR Pablo reconoce acciones mediadoras y con la asistencia del formador experto y herramientas se activa la ZDP en la que Pablo puede desarrollar una prueba dinamizada acorde con sus creencias sobre la evaluación amplificadas y reorganizadas.

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han estudiado las creencias y actitudes hacia la evaluación de PeFs de ELE a través de un modelo formativo inspirado en la pedagogía sociocultural (Vygotsky, 1978; 1986/2012) y en la confrontación de las creencias de los profesores con conceptos científicos (Esteve et al., 2018).

Continuando con la creciente investigación en torno al uso de la enseñanza basada en conceptos (ver Negueruela, 2003; Negueruela y García, 2016; García, 2018, para aplicaciones al desarrollo del español como L2 o Esteve et al., 2018 y Verdía, 2020 para la formación docente transformadora), la discusión de este estudio documenta una metodología de investigación alternativa como es la propia metodología de investigación sociocultural que construye el objeto de estudio (creencias de evaluación) y orienta tanto las preguntas de investigación como la recogida de datos de definición, actuación y conceptualización o representación. Esta metodología permite documentar/trazar un contínuum entre lo que sucede en la ZDR y la ZDPo del PeF.

El estudio semiogenético de las creencias en torno a evaluación y mediación muestra cómo Pablo, un profesor en formación prototípico interpreta y adapta distintas prácticas de evaluación dependiendo del contexto y aportando nuevos sentidos y nuevas



perspectivas a los significados procedentes de sus conceptos espontáneos. En la observación de su BOAP podemos ver cómo se expande su concepto de evaluación y en sus entradas a los diarios y diseño de prueba confirmarnos que su concepto es consistentemente coherente con la filosofía de evaluación que emplea a la hora de argumentar sus decisiones sobre ejercicios de evaluación o sobre las decisiones de otros docentes. Un ejemplo de ello es cuando Pablo hace referencia al momento en el que se encuentra con respecto a su formación y reflexiona con vistas al futuro planteando dudas, preguntas y objetivos profesionales como, por ejemplo, su decisión o plan de incorporar el uso de la ejemplificación como herramienta mediadora.

De acuerdo con García (2018: 191) el desarrollo se define por el uso del conocimiento conceptual para mediar acciones y transformar la manera en la que los aprendientes ven y se relacionan con el mundo y en cómo internalizan estos significados a través de la manipulación consciente y la transformación de categorías de significado de forma sistemática. En este estudio se observa cómo Pablo crea nuevos significados para los conceptos de evaluación y mediación y cómo se materializan estos mismos conceptos.

Los datos de actuación recogidos en los diseños de su primera prueba de evaluación también muestran evidencias de la ZDP en la incorporación de conceptos (ej. validez de constructo, mediación) y de la ZDPo en torno a la capacidad de interpretación y toma de decisiones de la actuación del estudiante. En este estudio no ha sido posible estudiar en profundidad/detalle el resto de las evaluaciones que Pablo desarrolla a lo largo de sus cursos en el programa de posgrado. Esto nos deja sin datos necesarios para describir el impacto o la trascendencia de la mediación en sus prácticas de evaluación a más largo plazo. Igualmente, tampoco ha sido posible recoger muestras en distintos contextos de instrucción de Pablo para observar cómo los movimientos mediadores que el PeF incorpora en sus evaluaciones suceden durante sus clases. De cara al futuro, sería relevante observar en un estudio longitudinal cómo evoluciona el BOAP de Pablo a lo largo de su vida profesional. El conocimiento científico no es estático sino maleable y permitir a los aprendientes que lo manipulen intencionalmente, lo transformen y finalmente puedan internalizarlo (García, 2018). Los conceptos de evaluación y mediación trabajados en esta intervención deben ser herramientas funcionales que orienten su actuación docente y esta puede verse transformada dependiendo de distintos factores como el conocimiento de nuevos conceptos orientadores, lectura de investigaciones, o participar de las oportunidades y limitaciones de otras instituciones y programas de segundas lenguas.

Finalmente, este estudio pretende poner de relieve una visión sociocultural sobre las formas de retroalimentación y mediación en el aula que coincide con prácticas pedagógicas transformativas inspiradas en la ZDP tanto para la clase de L2 (Negueruela y García, 2016) como para la formación docente (Esteve y Farró, en prensa). Los docentes deben atender a la diversidad de preferencias de retroalimentación y mediación de sus estudiantes siendo conscientes de la individualidad de la ZDP y de las necesidades de sus estudiantes. Cuando los docentes planifican una secuencia pedagógica con el objetivo de activar/intervenir en la ZDP de sus estudiantes y promover el desarrollo (p. ej., el desarrollo conceptual), es natural que lo hagan pensando en un aprendiente determinado con una ZDP individual. De ahí la atención a la necesidad de diversidad, a mayor flexibilidad y diversidad de mediación, mayor posibilidad de



visibilizar y promover las funciones que están en desarrollo (Madinabeitia Manso y Andújar, en prensa).

## NOTAS

1 Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025) (acrónimo Inter\_ECODAL, ref. PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación.

2 La lógica dialéctica promueve la búsqueda de contradicciones estudiando la dimensión temporal o histórica de los objetos, fenómenos y personas al asumir que estos son relacionales y contradictorios, y por tanto están sujetos, a una inevitable transformación (ver glosario en Negueruela-Azarola, García y Escandón, 2023).

3 La plantilla de Omaggio Hadley (1993, pp. 453-454) incluye grado de artificialidad-autenticidad del uso de la lengua, reconocimiento de tareas *discrete-point* u *open-ended*, temática (temas principales o temas menores del contenido del curso), identificación de componentes de la lengua en uso evaluables (gramática, vocabulario, cultura, comprensión escrita, comprensión auditiva, pragmática), grado de claridad de la instrucciones y grado de interés del estudiante.

4 Las estaciones de mediación son una organización de la mediación disponible durante procesos de evaluación en pruebas escritas por la que los estudiantes, tras responder de manera independiente a las preguntas de una prueba rotan por distintas áreas y acceden a recursos que se encuentran normalmente en su entorno natural de aprendizaje (ver Nagore-Bermejo, 2022).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Alsina, A., y Esteve, O. (en prensa). Unas preguntas de partida. En (O. Esteve y A. Alsina (Eds.), *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para transformadores*. Narcea.
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni.
- Ballesteros, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Esteve, O. (2018). CBI in Teacher Education. En J. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487-504). Routledge.
- Esteve, O., Fernández, F. y Bes, A. (2018). Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation. *Language and Sociocultural Theory* 5, (2), 83-107.

- Esteve, O., y Farró, L. (en prensa). ¿Cómo materializar la formación inicial de docentes desde el cambio de binomio? En (O. Esteve y A. Alsina (Eds.), *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para transformadores*. Narcea.
- Esteve, O. y Verdía, E. (en prensa). Investigación-acción participativa En E. Negueruela-Azarola, P. N. García, A. Escandón (Eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2* (pp. -). Routledge.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* (21)5, 598-628.
- Farrell, T. S. (2007). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. Continuum.
- García, P. N. (2018). Concept-Based Instruction: investigating the role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development. En J. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 181-196). Routledge.
- Herazo, J. D., y Donato, R. (2012). Making meaning in interaction: Researching the connection between professional development and teacher practice. En B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory* (pp. 19-40). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kozulin, A. (2018). Mediation and Internalization. En J. Lantolf.; M. E., & M. Swain. (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Poehner Second Language Development* (pp. 23–41). Routledge.
- Lantolf, J. P. & Aljaafreh, A. (1995). Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 619–632.
- Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Madinabeitia Manso, S. y Andújar, A. (en prensa). Zona de desarrollo próximo y evaluación dinámica. En E. Negueruela-Azarola, P. N. García, A. Escandón (Eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2* (pp. -). Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores en Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Nagore-Bermejo, C. (2022). *Dinamización de exámenes: La Evaluación Dinámica en el AULA de ELE* (Trabajo fin de máster). Universidad de Navarra.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9, 34–51.
- Negueruela-Azarola, E., García, P. N. y Escandón A. (2023). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Routledge.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(3), 359-369.
- Negueruela, E. (2008). A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors. En S. Katz y J. Watzinger-Tharp. *AAUSC 2008 Volume, Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*.
- Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle.
- Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2021). Sociocultural Theory and Second Language Development. En H. Mohebbi and C. Coombe (Eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 871-877). Springer Texts in Education. Springer, Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8\\_150](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_150)

- Poehner, M. E. y Leontjev, D. (2020). To correct or to cooperate: Mediation processes and L2 development. *Language Teaching Research* 24(3) 295–316.
- Richards, J. C. y Lockhart C. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press.
- Salomon, G. (1991). On the cognitive effects of technology. En L. T. Landsmann (Ed.). *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 185–204). Norwood, NJ: Ablex.
- Verdía, E. (2020). *Transformación de las conceptualizaciones de docentes: Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vygotsky, L. (1986/2012). *Thought and Language, revised and expanded edition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En A. Álvarez y P. del Río (Eds.) *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*, 9–340. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Woods, (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.


## ANEXO 1. El caso de la profesora Alicia

### La situación

Antes del taller de escritura, la profesora Alicia planteó a sus estudiantes de B2 la siguiente actividad de mediación escrita para hacer en parejas. Mostró un texto redactado en español con multitud de errores de todo tipo (gramaticales, léxicos, ortográficos, discursivos, etc.) acompañado del siguiente mensaje:

"Hola, amigo, necesito ayuda. He escrito este texto para la redacción de clase, pero no sé si está bien. ¿Puedes ayudarme a mejorarlo? Quiero aprender a escribir mejor en español".

Tras unos minutos de trabajo autónomo en parejas, resolviendo dudas de diversa índole y consultando diccionarios en línea, Alicia preguntó informal y oralmente a la clase cómo había respondido al mensaje. Todos los estudiantes se habían limitado a corregir directamente el texto, olvidando por completo la manera en la que dichas correcciones podrían ayudar a aprender a su amigo.

 Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de la actuación de tus estudiantes?  
¿En qué ocasiones usas tú como profesor la retroalimentación directa?

Alicia, que ya había previsto esta respuesta, mostró entonces a los estudiantes el siguiente mensaje:

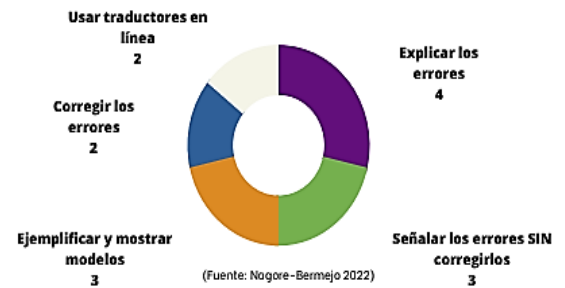
"Hola, amigo, gracias por tu tiempo, pero realmente tus correcciones no me han ayudado mucho. Ahora el texto está corregido, pero yo no he aprendido".

En esta ocasión, sus once estudiantes corroboraron que a ellos mismos tampoco les servían las correcciones explícitas que recibían en muchas de sus tareas. Alicia pidió entonces que propusieran formas alternativas de revisión y retroalimentación que pudieran resultarles más útiles para el aprendizaje. Estas fueron las soluciones propuestas.

### Respuestas literales

- Podemos ayudarla, **encontrandonos** con ella (la amiga) y explicándole los errores.
- Subrayar los errores, usando colores y/o símbolos para que **lo corrige el**.
- Dar ejemplos de **como** mejorar ciertas errores.
- Muestrale sus errores para darse cuenta la importancia de la consistencia mientras de escribiendo.
- Explicarle lo que ha hecho errado.
- Usar traductores en línea.

### Soluciones propuestas por los estudiantes



- ☞ Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de las respuestas de tus estudiantes?  
¿Usas alguna de las estrategias/soluciones propuestas por los estudiantes de Alicia?  
¿Cuáles de estas estrategias consideras que pueden mediar y orientar a tus estudiantes?  
¿Cómo podrías usarlas para mediar en una evaluación dinámica?

- ☞ Para terminar:  
¿Cuál crees que fue el objetivo de Alicia al plantear esta tarea a sus estudiantes?

## **Consciencia intercultural y herramientas creativas en contexto de inmersión: el caso de Katie**

### ***Intercultural Awareness and Creative Tools in The Immersion Context: Katie's Study Case***

**Alba Medialdea Guerrero**

*Universidad de Navarra*

amedialdea@unav.es

#### **RESUMEN**

Este estudio documenta el desarrollo de la consciencia intercultural (CI) de una estudiante universitaria de español como segunda lengua (L2) a través de su participación en una intervención pedagógica en contexto de inmersión. Se trata de una intervención que prioriza la exploración de la diferencia intercultural a través de poemas, dibujos o infografías. Estas herramientas creativas, de carácter flexible y multimodal, no solo asisten al estudiante en la articulación del mensaje, sino que sirven como catalizadores para la autoexploración y el descubrimiento. Los resultados de esta investigación muestran que la estudiante aprovecha las oportunidades creativas que brinda la intervención en el desarrollo de su proyección agente. Este desarrollo promueve que esta trascienda el conflicto o diferencia intercultural transformándolo en una oportunidad de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de su CI.

Palabras clave: consciencia intercultural, momentos bisagra, herramientas creativas, contexto de inmersión

#### **ABSTRACT**

*This study documents the development of intercultural awareness (IA) in a university student of Spanish as a second language (L2) through her participation in a pedagogical intervention developed in an immersion context. The intervention emphasizes the exploration of intercultural differences through poems, drawings, or infographics. These creative tools, characterized by their flexibility and multimodality, not only assist students to convey their message but also serve as catalysts for self-exploration and discovery. The results of this research reflect that the student leverages the creative opportunities provided during the intervention for the development of her agency projection. This development enables her to transcend intercultural conflict or difference, transforming it into a learning opportunity, contributing to the development of her IA.*

*Keywords: intercultural awareness, rich points, creative tools, immersion context*



### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo documenta el desarrollo de la consciencia intercultural de una estudiante de ELE en contexto de inmersión comunicativa a raíz de su participación en una intervención pedagógica orientada a crear oportunidades de desarrollo de la consciencia intercultural.

Fundamentada en una visión sociocultural de la enseñanza de L2 (Lantolf y Thorne, 2015) y de la creatividad (Negueruela, 2020), esta propuesta introduce la consciencia intercultural (CI) como un marco de orientación permeable e intersubjetivo cuya extensión debe provocar cambios relacionales en el desarrollo del estudiante, ayudándolo a trascender la diferencia intercultural.

A pesar del interés pedagógico desde la enseñanza de L2/ELE en la provisión de vías que ayuden al alumno a este "trascender la diferencia", se aprecia una escasez de modelos específicos, así como de metodologías que prioricen la reflexión sobre las herramientas que se utilizan en el desarrollo de la CI.

Esta investigación propone un acercamiento a la CI desde la navegación de los *rich points* (Agar, 1996: 256) a través de las herramientas creativas dado que las mismas proveen acceso a formas de experiencia que son mucho más difíciles de asegurar o no asegurables a través de otras formas representacionales (Eisner, 2006: 11). En esta intervención, los *rich points* se han introducido como "momentos bisagra" y estos hacen referencia a aquellos instantes de desconexión en nuestra participación intercultural que necesitamos salvar para avanzar en la comunicación.

La comunicación en este trabajo se entiende desde una visión sociocultural (Vygotsky, 1978) en la que comunicar, como actividad mediada, se acerca más a la idea de explorar a través de la participación en contextos diversos y multimodales, donde la reflexión en torno a nuestras herramientas, tanto digitales como analógicas, es clave.

De esta forma, por un lado, este trabajo profundiza en la conceptualización de la CI en la enseñanza-aprendizaje de L2/ELE, e introduce el valor de las herramientas creativas como otra vía de exploración hacia el significado y el entendimiento.

Por otro lado, este estudio recoge el diseño de una intervención orientada al desarrollo de la CI, así como la documentación y el análisis de un estudio de caso.

### 2. OBJETIVOS

Esta investigación persigue, en primer lugar, recoger el diseño de una intervención pedagógica orientada a la profundización de la CI en contexto de inmersión.

En segundo lugar, pretende evaluar, si a raíz de su participación en la intervención, la estudiante seleccionada para el caso de estudio es capaz de profundizar en el desarrollo de la CI y de qué forma, mediante la documentación de su proceso de aprendizaje.

A su vez, esta investigación persigue evaluar qué elementos de la intervención considera la estudiante como significativos para el aprendizaje intercultural en contexto de inmersión.



### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### 3.1 El desarrollo de la consciencia intercultural

Desde la emergencia de la dimensión intercultural (Thorne, 2010) en la enseñanza-aprendizaje de L2/ELE, las prácticas pedagógicas se han orientado, en su mayoría, al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) cuyo objetivo es facilitar a los estudiantes la adquisición de las actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para establecer relaciones interculturales desde la igualdad (Byram, 1997). Dentro de este enfoque, la consciencia intercultural se ha relacionado históricamente con el aspecto cognitivo de la CCI. Chen y Starosta (1998: 29) la definen como "el elemento cognitivo de la CCI, orientado a la comprensión de las convenciones culturales que perfilan nuestros modos de razonamiento y comportamiento", siendo esta una de las primeras definiciones influyentes en el campo.

En 2001, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* introduce la consciencia intercultural como el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y libre de estereotipos (MCER, 2002: 99). El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006)* incide a su vez en una comunicación que trasciende el mero intercambio de información, constituyendo así un modo de competencia superior o integrada que se aproxima a la competencia plurilingüe del MCER (Instituto Cervantes, 2006). Estos documentos se inspiran en el nuevo enfoque orientado a la acción, fundamentado en la coconstrucción del significado en interacción pero no ahondan en esta "relación entre mundos".

En 2015, Baker, desde la enseñanza de la lengua inglesa como lengua franca, profundiza en las características de esta relación, concibiendo la CI como una concienciación sobre la naturaleza fluida, compleja y emergente de la relación existente entre la lengua y la cultura orientada hacia una comunicación intercultural a través de la segunda lengua. Esta definición trasciende la visión esencialista y se acerca más a los preceptos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) donde lengua y cultura forman un todo indisociable.

Desde la teoría sociocultural, la relación entre mundos de la que habla el MCER se articula, en primer lugar, a través del reconocimiento de los marcos socioculturales, es decir, que el estudiante sea capaz de visibilizar sus propios marcos y transformarlos. Sin embargo, en la literatura en enseñanza de L2, la referencia explícita a los marcos que condicionan nuestros modos de ver y participar es muy escasa. Encontramos una primera muestra en el modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1986: 35) cuando este hace alusión a la competencia sociocultural: "*the use of a particular language implies the use of a reference frame which is at least partly determined by the sociocultural context in which that language is used by native speakers*" y es, de hecho, esta concepción la que toman como inspiración Byram y Zárata para sus trabajos que, posteriormente, provocarán la creación del MCER.

En el ámbito de los estudios culturales, el reconocimiento de los marcos socioculturales o de referencia es un elemento clave en los principales modelos de

desarrollo intercultural (Deardorff, 2006; Holliday, 2018). Sin embargo, rara vez estos modelos incluyen el progreso lingüístico como parte del proceso o si lo hacen, este resulta accesorio.

Desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978) el aprendizaje se concibe como una dialéctica que interrelaciona culturalmente el plano cognitivo y comunicativo del individuo. Por ello, encontrar modelos que integren esta relación es clave. Uno de ellos es el de Agar (1996) que concibe los errores que ocurren en la comunicación en conexión con los marcos de referencia: "*a mistake means that other frames are operating, frames that you are not using, frames you may have never imagined*" (Agar, 1996: 243). Estos errores o "*rich points*" podrían definirse como momentos en los que el individuo encuentra un marco disonante que imposibilita el avance en la comunicación. Para trascenderlos Agar (1996) propone navegar "el MAR" de otras culturas en tres pasos: (1) reconociendo el error (*M-mistake*), (2) creando consciencia de marcos limitantes (*A-awareness*) y (3) reparándolos (*R-repair*). Consideramos que la reparación de estos marcos desde una visión sociocultural dependerá de la situación social de desarrollo (SSD) del alumno y del aprovechamiento de las oportunidades de mediación sociocultural que este realice. La SSD (Vygotsky, 2012) es la relación dialéctica que se va dando entre la persona y el entorno, por lo que esta se concibe como única e irrepetible. Esta SSD está sujeta además a un contexto determinado, en este caso, el contexto de inmersión.

El contexto de inmersión podría definirse por un lado como una forma de encuentro intercultural, adscrita a un tiempo limitado (*semester o short term*) que los estudiantes suelen percibir como fugaz. Por otro lado, se trata de un espacio multicultural bajo el privilegio de "la experiencia de intercambio", cuyas implicaciones varían en función de las características socioeconómicas y personales de cada estudiante. En la siguiente sección, se introducen algunos detalles sobre la naturaleza del contexto de inmersión.

### **3.2 La naturaleza del aprendizaje en contexto de inmersión**

Hoy día el potencial transformador de la experiencia de intercambio no se cuestiona, en especial si existe intervención pedagógica (Jackson y Oguro, 2017). Por un lado, los resultados de los beneficios del aprendizaje en inmersión son de naturaleza variable y, en general, los investigadores coinciden en que la inmersión no es una fórmula mágica para el aprendizaje lingüístico (Kinging, 2010). Es por ello que las propuestas recientes se centran en "una postura activa, reflexiva, exploratoria y dialógica hacia el conocimiento cultural y la vida, que permita disonancias, contradicciones y conflictos a la vez que consensos, concurrencias y promueva a la transformación" (Guilherme, 2002: 219). Por otro lado, la naturaleza del contexto pedagógico de los programas de intercambio desde la enseñanza de L2/ELE, no se ha analizado de manera profunda hasta la fecha, siendo este requisito indispensable para avanzar en el diseño de programas eficaces (Lafford e Isabelli, 2020). Esta se caracteriza especialmente por la participación del estudiante en un contexto homoglósico donde, a través de la lengua y culturas adicionales va construyendo una nueva cotidianidad. En este sentido, consideramos relevante atender al refinamiento de la percepción en la comprensión de los matices culturales observados en contexto dado que, como indica Van Lier

(2004), la percepción es una de las características principales en la visión ecológica de la enseñanza de L2. Con este objetivo, este estudio introduce la mediación de las experiencias interculturales en contexto a través de las herramientas creativas.

### 3.3 Las herramientas creativas

Si analizamos la relación de oportunidades enumeradas en la sección anterior, es fácil reconocer que el horizonte de utilidad del aprendizaje lingüístico es amplio y diverso pero, también particular al contexto donde se desarrolla. Es por ello que ampliar las posibilidades de expresión y significación dentro y fuera del aula, resulta indispensable en el contexto de inmersión, donde el estudiante transita nuevas realidades físicas y simbólicas de forma paralela. Para ello, la Investigación basada en las artes (IAB), práctica que concibe la permanencia en las obras artísticas como invitación al descubrimiento (Bresler, 2006), supone una puerta de acceso única hacia el desarrollo y la autoexploración. Aunque en la enseñanza de L2/ELE existen numerosos trabajos que integran propuestas artísticas hacia el desarrollo intercultural, la aproximación desde la permanencia en las prácticas y la consciencia creativa es escasa, en especial en contexto universitario.

## 5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención que se describe a continuación se desarrolló durante ocho semanas en una asignatura multinivel de ELE, donde la investigadora también era la profesora de la asignatura. Esta asignatura se desarrolló en una universidad del norte de España, en contexto de inmersión comunicativa. Para el diseño de la intervención, la profesora-investigadora se inspiró en:

- 1 La exploración de la cultura cercana o "*small culture on the go*" (Holliday, 2018: 5), es decir, la cultura que el estudiante va creando en contexto a través de su participación.
- 2 La búsqueda de conexiones desde el tercer lugar como espacio creativo (Holliday, 2018) y no intermedio y bicultural, más cerca de las propuestas iniciales de Kramsch (1993) en las que esta introducía el concepto como un espacio que preservaba la diversidad de estilos, objetivos e intereses.
- 3 El diseño de actividades desde una aproximación transformativa (Negueruela, 2020) que motive el uso de la creatividad y la imaginación como herramientas de exploración y en la que los contenidos culturales sirvan a la coherencia comunicativa del contexto.

Como puede observarse en la Tabla 1, la intervención didáctica se organizó en tres fases. En la fase inicial, se introdujo el proyecto, el laboratorio intercultural (en adelante, LI) y tuvo lugar una de las primeras sesiones de aula, orientada al desarrollo de la consciencia simbólica. La segunda fase o fase de confrontación, se centró en la navegación de los momentos bisagra seleccionados por los estudiantes. En esta fase se introdujeron las herramientas creativas y los estudiantes participaron en cuatro sesiones de aula y tres sesiones de aprendizaje experiencial. La fase final se dedicó a

la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la presentación de proyectos y el desarrollo de herramientas para el aprendizaje futuro. Esta fase la integraron dos sesiones de aula que coincidieron con la semana final de docencia. Tras la finalización de la asignatura, se procedió a la grabación de entrevistas individuales con los estudiantes para conocer sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje.

Fase	Semana	Actividades	Datos
Inicial	1	Introducción a la asignatura <i>Cuestionario 1</i>	Personales
	5	Sesión de aula Conciencia simbólica 1 e Introducción al LI <i>Propuesta (diario 1)</i>	Definición
Confrontación	6	Sesión de aula El euskera en la escuela	
	6	Sesión de aprendizaje experiencial Modernidad en el arte navarro del siglo XX	
	7	Sesión de aula Conciencia simbólica 2 <i>Creación_1</i>	Actuación
	8	Sesión de aprendizaje experiencial M <sup>a</sup> Josefa Huarte <i>Lectura y Revisión de propuesta*</i>	Reflexión conceptual
	9	Sesión de aprendizaje experiencial Mikel Belascoáin <i>Creación_2</i>	Actuación
	10	Sesión de aula Lengua, cultura y música <i>Creación_3</i>	Actuación
	11	Sesión de aula <i>Herramientas creativas</i> <i>Creación_4</i>	Actuación y reflexión conceptual
Final	15	Sesión de aula <i>Presentaciones finales</i> <i>Creación_5</i>	Definición y actuación
	20	Grabación de entrevista individuales sobre la experiencia de aprendizaje	Reflexión conceptual

Tabla 1. Secuencia de la intervención

El formato del LI se decidió en base a dos objetivos: dar unidad al trabajo creativo e investigador de los estudiantes y proporcionar un modelo de fácil adaptación a otros contextos. El LI contenía dos tipos de actividades: (1) actividades más regulares al contexto de clase (lecturas, diarios, entrevistas y presentaciones) y actividades más innovadoras o creativas, vinculadas a la creación representacional (poemas, dibujos, infografías y mural digital).

Para la evaluación de estas tareas se diseñó una rúbrica que evaluaba el grado de completión y la adecuación de la tarea al objetivo comunicativo de la misma. Este

proyecto supuso un 25% de la calificación final del alumno en el desarrollo de la asignatura y no sólo incluía la entrega de las tareas descritas sino también la participación en las sesiones de aprendizaje experiencial y una actitud proactiva en las sesiones de aula.

Las sesiones de aprendizaje experiencial se vincularon al coleccionismo y el arte local. El objetivo era el conocimiento del otro a través de la exploración de las tensiones entre la sensibilidad individual y colectiva. Esto se produjo a través del análisis del deseo o voluntad comunicativa de las colección o exposición como artefacto cultural dirigido a un público concreto.

A través de la participación en estas experiencias, se pretendía que el alumno profundizara en el desarrollo de su CI. En el análisis de los datos se incluye la rúbrica utilizada para documentar el avance en el desarrollo de la CI del alumno desde la visión presentada en este estudio.

## 6. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación de corte cualitativo es la Investigación-Acción Participativa (Colmenares, 2012). Este método se orienta a la mejora de la praxis por lo que tanto profesor-investigador como estudiantes, son parte activa de la investigación.

El enfoque es el sociocultural (Vygotsky, 1978) y ecológico (Van Lier, 2004) por lo que el análisis de la CI se ha concretado en los momentos de apertura ya que estos representan la relación entre lo de que se imagina y lo que se descubre, una oportunidad de cambio en la que el estudiante es consciente de que su marco de orientación se ha enriquecido o extendido.

El grueso de la investigación recoge un estudio de caso múltiple (Yin, 2009), generado en contexto compartido de enseñanza-aprendizaje pero percibido desde la mirada de las tres participantes del estudio. La extensión de este artículo permite la documentación de uno de ellos. Se trata de un caso paradigmático o prototípico, descrito por Giménez (2012: 55) como "aquel que no se limita a compartir determinados rasgos o características, sino que los exhibe de forma resaltada o en relieve".

En cuanto a la recogida de datos, el estudio priorizó la selección de muestras visuales, semióticas y/o multimodales, con el objetivo de que estas proveyeran un acceso amplio y flexible al repertorio comunicativo del alumno. Las muestras recogidas incluían: reflexiones escritas (diarios 1 y 2), actividades creativas (poemas, dibujos, infografías y murales digitales) y la transcripción de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cada participante. Estas se recogieron una vez finalizada la asignatura y con el consentimiento previo de los participantes. Cabe además mencionar que la intervención se desarrolló durante la irrupción de la pandemia de Covid-19, por lo que a partir de la semana 10, las actividades tuvieron que adaptarse a los requerimientos de la enseñanza virtual.

Para analizar la gama de datos recopilados, la investigadora creó dos rúbricas de actuación. Dado que la intervención se centra en la mediación de los momentos



bisagra y la unidad de análisis de la CI se concretó en los momentos de apertura, el criterio elegido para ambas rúbricas es el de fluidez, por lo que la actuación del alumno se documenta como "limitada", "emergente" o "extensiva" con relación a las diferentes subcategorías.

La rúbrica 1, Mediación de la experiencia intercultural (Tabla 2), documenta la actuación del alumno/a través de dos subcategorías: A. La contextualización de la diferencia-oportunidad y B. La reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural (AI). La rúbrica recoge cinco criterios que emergen del análisis de la actividad conjunta de los participantes durante la intervención: 1. Aproximación a la diferencia, 2. proyección agente, 3. Agilidad relacional, 4. Desarrollo conceptual y 5. Reflexividad. El criterio 1 documenta cómo se aproxima el estudiante a la diferencia intercultural, si este la desplaza (actuación emergente) o la transforma (actuación extensiva). El criterio 2 refleja si el alumno, a lo largo de su discurso, se presenta como entidad foránea, mediadora o integrada en la cultura o culturas meta. El criterio 3 indica si el estudiante puede o no establecer conexiones profundas que trasciendan el plano en el que participa. El criterio 4 documenta el desarrollo conceptual, es decir, si existe o no transformación de conceptos y el 5 la reflexividad, es decir, si hay consciencia de marcos limitantes. El anexo muestra una descripción de la posible actuación del alumno en cada una de estas subcategorías.

<b>Mediación de la experiencia intercultural</b>	<b>Fase inicial</b>	<b>Fase de confrontación</b>	<b>Fase final</b>
A. Contextualización de la diferencia-oportunidad			
1. Aproximación a la diferencia			
2. Proyección agente			
3. Agilidad relacional o vincularidad			
B. Reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural (AI)			
4. Desarrollo conceptual			
5. Reflexividad			

Tabla 2. Rúbrica de actuación 1

La segunda rúbrica, Aprovechamiento de oportunidades creativas (AOC) (Tabla 3) documenta si el estudiante aprovecha las oportunidades creativas de la intervención. La rúbrica toma dos de los seis criterios que propone Barone y Eisner (2011) para evaluar la IBA, la generatividad y la evocación. El primero refiere a la habilidad del alumno para generar o aportar algo nuevo y en este caso, lo que se documenta es si el estudiante se limita a hacer una mera representación o utiliza el arte como herramienta de exploración y/o transformación. El segundo criterio, la evocación, refiere a la carga emocional, a lo que pretende proyectar el estudiante a través de sus creaciones.

AOC	Poemas	Dibujos	Infografía	Mural digital
6. Generatividad				
7. Evocación				

Tabla 3. Rúbrica de actuación 2

El registro de la actuación de la estudiante a través del contraste de las rúbricas persigue conocer si esta aprovecha las oportunidades de desarrollo de la CI que provee la intervención, así como de qué forma. El análisis se completa con la información recogida en la entrevista final.

## 7. ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección se introduce, en primer lugar, el perfil de la estudiante, seguido de los datos de definición, reflexión conceptual y representación, así como de su interpretación.

Los datos de definición los conforman las descripciones que el estudiante hace de la diferencia intercultural durante la fase inicial y la fase final. El objetivo de estos es revelar si existen o no cambios en la base de orientación del alumno. Con este objetivo, se tuvieron en cuenta para el análisis el diario 1 y la transcripción de la presentación final que corresponde a la presentación del proyecto.

Los datos de reflexión conceptual pretenden ilustrar si el alumno ha profundizado en el desarrollo de su CI a través de la propia reflexión sobre los conceptos trabajados en el aula. En este sentido, se tuvieron en cuenta la revisión de la propuesta (diario 2), una representación visual de la CI y un poema sobre los conceptos presentados en clase para el desarrollo intercultural: cultura, otredad y ser. La representación y el poema pertenecen a la fase final mientras que el diario 2 se desarrolló durante la fase de confrontación.

Los datos de actuación los constituyen las actividades creativas y pretenden ilustrar cómo aprovecha el estudiante estas oportunidades durante la intervención. Los conforman dos poemas, una infografía y una representación visual. Estos se desarrollan durante la fase de confrontación y la fase final.

Katie (pseudónimo) es una estudiante estadounidense de veintiún años de edad. Durante su estancia de intercambio, se aloja con una familia española en la que según cuenta a la profesora, se sentía muy cómoda y agradecida. Esta es su primera experiencia de estudios en el extranjero y el español es su única L2. En cuanto a su competencia lingüística en lengua española, en ese momento realizaba un curso para nivel C1 (Avanzado del MCER) impartido por otro profesor del centro.

A continuación se introduce la primera rúbrica de actuación de Katie en la que se reflejan las evidencias de aprendizaje en relación con las subcategorías (A) Contextualización de la diferencia-oportunidad intercultural y (B) Reflexión intelectual sobre AI:

Mediación de la experiencia intercultural	Fase inicial	Fase de confrontación	Fase final
A. Contextualización de la diferencia-oportunidad			
1.Aproximación a la diferencia	Emergente	NE*	Extensiva
2.Proyección agente	Limitada	NE	Extensiva
3.Agilidad relacional o vincularidad	Emergente	NE	Extensiva
B. Reflexión intelectual sobre aprendizaje intercultural (AI)			
4.Desarrollo conceptual	NE	Emergente	Extensiva
5.Reflexividad	NE	Emergente	Extensiva

\*NE: No existen evidencias

Tabla 4. Rúbrica de actuación 1 de Katie

### 7.1. Datos de definición

El análisis de los datos de definición se introduce mediante el contraste de las narrativas sobre la diferencia intercultural realizadas por la estudiante durante la fase inicial mediante la descripción de su propuesta (semana 5) y durante la fase final a través de la transcripción de la presentación final del proyecto (semana 15). En su propuesta inicial, que Katie titula (1) "la privacidad y el tiempo en familia", la estudiante narra una experiencia contradictoria con su familia de intercambio en la que, sintiéndose halagada porque esta quiera pasar tiempo con ella durante la cena, siente que necesita ese tiempo para "recargarse", especialmente por la noche. Katie resume que, (2) "mientras esto no es imposible en los Estados Unidos, creo que este tiempo con familia es un poco más significativo aquí". En general, la estudiante describe la experiencia como "tendencia que ha observado", evidencia la posibilidad de que sea algo probable también en su país de origen y finalmente concreta que puede ser una diferencia entre las dinámicas de las familias de Estados Unidos y España. Estos datos revelan que en la fase inicial, Katie parece mostrar una *aproximación a la diferencia (AD)* emergente ya que, aunque puede observarse cierta comparativa entre bloques culturales, estos no dominan el discurso.

En la transcripción final, la estudiante manifiesta que su tema ha cambiado:

(3) *Al principio yo quería investigar el concepto de la diversidad entre familias distintas. Estaba contenta con este tema, hasta escribí mi poema para la creación pero después me di cuenta de que he escrito un poema más sobre el concepto del yo que el tema de la privacidad"...me parece que el crecimiento es un poco raro porque es algo universal y al mismo tiempo algo muy íntimo para cada persona.*

En este contraste de narrativas puede apreciarse un cambio en el criterio de AD dado que Katie pasa de centrar su análisis de la privacidad a la diversidad, concepto más amplio y extensivo. Más adelante, podemos evidenciar que efectivamente trasciende la diferencia centrándose en la idea del crecimiento en (3) como "algo universal y al mismo tiempo algo muy íntimo para cada persona" por lo que su actuación se ha documentado como "limitada" en la fase inicial y como "extensiva" en la fase final.

A lo largo de la redacción de la estudiante, existen también múltiples evidencias de humildad cultural <sup>1</sup>pues la estudiante evita generalizaciones con relación a la comunidad meta como en:

- (4) *No quiero simplificar demasiado esta diferencia, pero en mi opinión, esto es un ejemplo de algo cultural que es diferente entre los Estados Unidos y España. Pero, eso no es decir que las personas jóvenes de España no son independientes o que ellos no se mueven a lugares muy lejos de las casas de sus padres para estudiar y vivir.*

A su vez, la estudiante muestra un discurso respetuoso como en (5) “[...] es decir, solamente que yo he sentido que las culturas son diferentes un poco en esta manera de algún modo”.

Sin embargo, a pesar de estas muestras, en este trabajo la estudiante no asume riesgos y se limita a realizar comentarios desde una visión foránea o extranjera como en “yo puedo hablar por lo que he visto”, por lo que en el criterio *Proyección Agente (PA)* su actuación se ha marcado como “limitada” en la fase inicial.

En su transcripción final, predominan las reflexiones desde una concepción del ser comprometida con la comunidad meta como en (6) y (7) e integrada como en (8) por lo que su PA se ha marcado como “extensiva”.

- (6) *He querido adaptarlo durante toda mi vida pero siempre he tenido miedo de comprometerme con ella. Sin embargo, creo que es algo clave en el proceso de crecimiento pero claro, es mucho más complicado que una frase.*
- (7) *Al final, he encontrado que mis dos entrevistados tienen ideas diferentes de cómo crecemos. Uno, el que tiene 14 años, profundizó en la importancia de las relaciones con otras personas en su vida. El otro, de 21 años, enfatizó la importancia de su relación con sí mismo.*
- (8) *En mi opinión, las dos opiniones son necesarias igualmente.*

Los datos de definición reflejan el contraste de la descripción de la diferencia intercultural en la fase inicial y en la fase final de la subcategoría *Contextualización de la diferencia-oportunidad*. En la descripción de los datos se reflejan evidencias de aprendizaje en todos los criterios. En los criterios 1 y 2, su actuación pasa de “limitada” a “extensiva” y en la 3 de “emergente” a “extensiva”.

El tercer criterio, *Agilidad Relacional (AR)*, se ilustra muy bien a través de uno de los momentos de apertura en su propuesta:

- (9) *[...] es probable que yo piense así en parte debido a cómo yo vivo cuando estoy en mi universidad. Similar a muchos de los estudiantes universitarios, yo vivo fuera de la casa de mis padres y paso semanas o meses de tiempo sin verlos. Muchas veces también, personas consideran vivir solo a una edad joven como un signo de éxito. Por eso es natural (pero casi siempre difícil) que estudiantes viven horas o estados de distancia de sus familias para sus estudios, y yo he estado haciendo lo mismo.*

Aunque en el discurso de Katie predominen las reflexiones desde el plano individual, este fragmento muestra profundidad en el desarrollo de las conexiones, ya que cuestiona su cotidianidad en relación con el plano social en el que participa en

contexto de origen por lo que en el criterio de *Agilidad Relacional/Vincularidad (AG)* la actuación de Katie se ha documentado como "emergente".

En la su transcripción final, la estudiante va más allá, trascendiendo la frontera de la individualidad con comentarios como (10) "He visto también que aunque todos crecen y aprenden de maneras diferentes, hay experiencias de vida integrales que nos conectan a todos", por lo que su actuación en el criterio de AG se ha marcado como "extensiva".

### 7.2. Datos de reflexión conceptual

Los datos de reflexión conceptual se recogieron en la fase de confrontación y en la fase final. En la fase de confrontación, se tuvo en cuenta la revisión de la propuesta (diario reflexivo 2) ya que el alumno debía reconducir su propuesta teniendo en cuenta los conceptos clave de una lectura sobre la otredad. En la fase final, orientada a la reevaluación del aprendizaje, se recogieron una representación visual de la CI y un poema sobre los conceptos presentados en clase para el desarrollo intercultural: cultura, otredad y ser.

En la revisión de su propuesta (diario 2), realizada tras la creación 1 (poema) y la lectura del texto, podemos evidenciar las primeras muestras de reflexividad. En primer lugar, Katie señala como temas de interés tras la lectura, la relación entre (11) "Nosotros y los Otros" y la idea de que (12) "poca gente quiere realmente conocer el mundo". La estudiante considera que ambos temas son relevantes en su investigación y para (13) "el objetivo general del proyecto y de la clase". En especial, Katie se centra en (14) "el sentido de separación de -nosotros y los demás-", enfoque que le ayuda a evidenciar su tendencia comparativa:

- (14) *Creo que el sentido de la separación de "nosotros y los demás" puede ser presente cuando vas a otro país, especialmente si tu cultura y la suya son muy diferentes. En mi opinión, es esta sensación que pueda crear la frustración que las personas se sienten cuando están fuera de sus hogares. Si estamos conscientes de esto o no hay una tendencia de comparar nuestra cultura con la nueva y por eso, siempre pensamos en lo que nos falta, o lo que echamos de menos.*

Este fragmento ilustra consciencia de marcos limitantes. En las líneas que siguen, ya no describe la diferencia intercultural como (15) "tendencia" sino como (16) "una tensión, un conflicto o una diferencia intercultural entre mi país y España", añadiendo cierta carga emocional por lo que se ha marcado como evidencia emergente en el criterio *Desarrollo conceptual (DC)*. Otra evidencia que ilustra un avance en su desarrollo es la visibilidad de la complejidad en: (17) "Ahora, en vez de la privacidad, me gustaría hablar sobre la idea de cómo crecemos con la privacidad. En mi opinión, es algo más interesante y algo un poco más profundo". Este momento de apertura refleja que la estudiante visibiliza la necesidad de atender a la complejidad de su aprendizaje intercultural a través de la profundización, superando finalmente la comparativa entre dos comunidades para hablar de (18) "cómo crecemos con la privacidad", evidencia que repercute en un desarrollo extensivo de los marcos ya que la estudiante trasciende el marco comparativo en favor de conexiones profundas con la cultura meta, como puede observarse en (19) y (20).



- (19) Creo que las personas de mi país piensan que nuestra cultura valora el individualismo mucho y por eso, los estudiantes maduran para que ellos puedan ser independientes temprano en la vida. No sé si es algo concreto, o diferente de la cultura de España, pero podría ser. Para las personas de aquí, creo que algunas personas creen que sus hijos o si mismos crecen con un gran respeto para su zona de España, especialmente, y por eso, ellos tienen personajes fuertes.
- (20) Creo que las personas de los dos lugares tienen un amor muy grande por su tierra porque Michigan también es un estado con un paisaje muy conocido y muy bonito. La naturaleza allí es muy importante para la gente y me parece durante toda mi vida que es una parte integral de nuestra identidad.

En la última fase de la intervención, Katie utiliza una linterna como metáfora para ilustrar el desarrollo de su CI. Se trata de un marco de orientación que se enriquece a través de la conexión entre el entusiasmo por aprender algo nuevo (13)<sup>2</sup>, las conversaciones, curiosidad e investigación (14) y su familia anfitriona (15). La estudiante muestra consciencia del proceso (20) y de cómo es necesario un cambio de perspectiva a través de la reflexión, la observación y la participación (1).

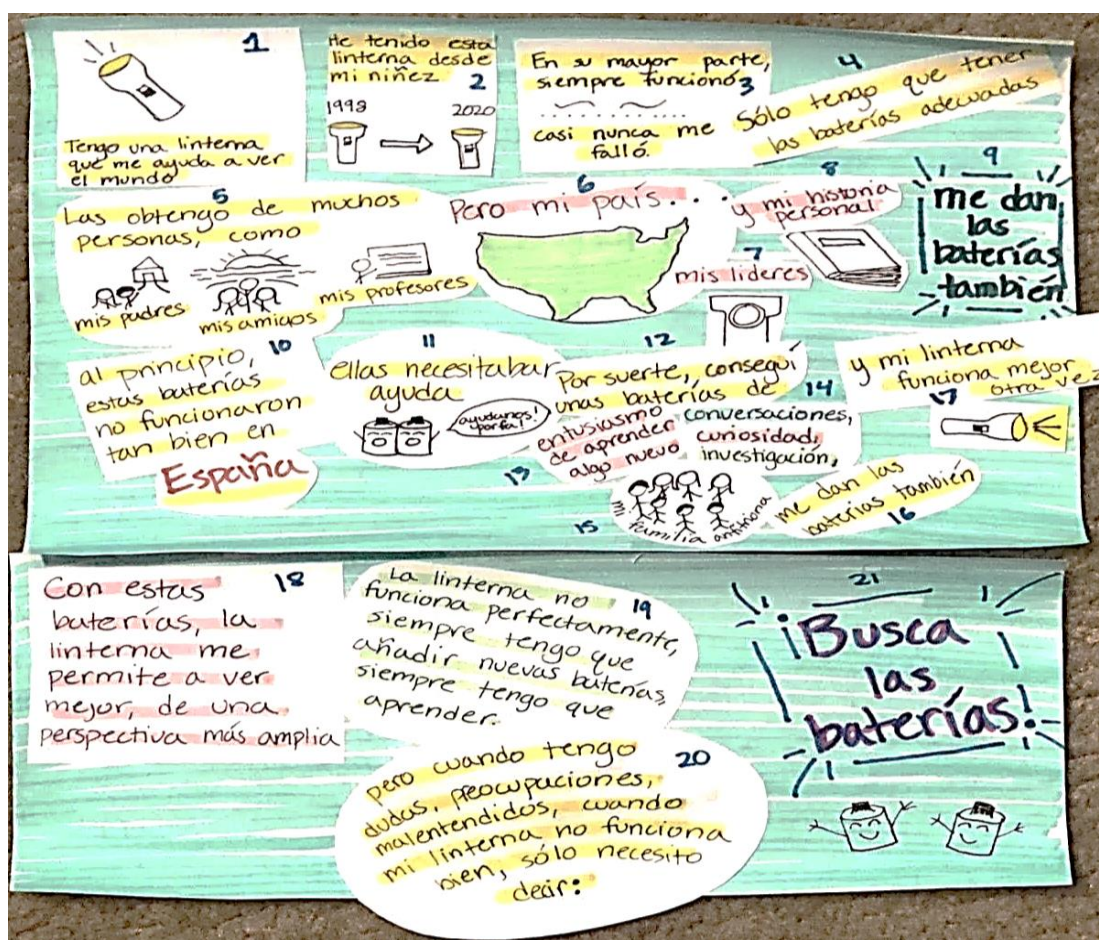


Figura 1. Representación visual

En los trabajos de Katie, pueden apreciarse evidencias de desarrollo conceptual en relación con varios elementos: la diferencia, el proceso de aprendizaje e incluso el concepto de cultura al que hace referencia en la primera estrofa de su poema final (21):

(21) *¿Sabes lo que es todo y nada?  
¿Lo que nos afecta más cuando no vemos?  
Está en tu casa, en las calles,  
en los barrios y bares y buses.  
Incluso vive detrás de los ojos.  
No ve, pero podemos verlo.  
A veces, otros "todos" nos parecen demasiado extraños.  
Ellos conllevan incertidumbres pesadas,  
pero lo que es incierto, sorpresivamente,  
a veces nos trae la mayor alegría.  
Como si subimos una montaña solos  
y en la cumbre encontramos a una amiga.  
Nos consuela,  
puede darnos problemas.  
Casi todo empieza aquí,  
y todo es lo que lo crea.  
Pero no significa todo realmente.  
Porque con el coraje, este "todo"  
no nos detiene cuando lo decidas.*

Figura 2. Poema 1

En la segunda estrofa, Katie hace referencia a la idea de otredad trabajada durante la clase y en la tercera, a la necesidad de ser paciente en el aprendizaje intercultural como manifiesta también en un fragmento de la entrevista:

(22) *Creo que también he aprendido más sobre la importancia del conocimiento de la cultura y que es algo muy complejo y que tienes que tener algo de paciencia con ti misma y con otras personas de culturas diferentes y también es bueno tener un poco de la perspectiva diferente de la tuya en la cultura diferente", evidencias adicionales de aprendizaje.*

Los datos de reflexión conceptual muestran que Katie desarrolla una actuación extensiva en los criterios (4) y (5) dado que se aprecian evidencias funcionales en ambos casos. Aunque en la fase inicial no se preguntó de forma explícita por el concepto de cultura a título individual, teniendo en cuenta la información en (23) en la que Katie responde a la pregunta de si ha cambiado su concepto de cultura tras su participación en la intervención, podría argumentarse que el concepto de cultura de la estudiante ha cambiado a nivel perceptivo, ganando profundidad.

(23) *Creo que he pensado un poco antes que la cultura es algo muy concreto, algo muy...es la comida, el baile, es...el idioma y esas cosas son importantes, pero he visto que hay cosas muy pequeñas que son parte de la cultura y es muy difícil verlas si no estás en la cultura con la inmersión en una cultura. Hay más en una cultura*

*que las cosas más obvias. Creo que no podía entender este concepto antes de la clase o antes del intercambio.*

### 7.3. Datos de actuación

Esta investigación considera las actividades creativas como datos de actuación e incluye cuatro de las seis actividades creativas desarrolladas durante la intervención por motivos de extensión. Sin embargo, se considera que esta representación es ilustrativa del conjunto de actividades. A las creaciones se adscriben los comentarios de la estudiante sobre las mismas.

Dado que la rúbrica documenta el aprovechamiento de las oportunidades creativas durante la intervención, la representación visual y el poema seleccionados como datos de reflexión conceptual, también se tendrán en cuenta como datos de actuación. Es importante destacar que cuando la profesora pregunta a la alumna si tiene alguna habilidad artística al comienzo de la intervención, esta responde: "nada de lo que puedo pensar".

Sin embargo, como puede observarse en la rúbrica, la actuación de Katie es óptima en cada una de las oportunidades creativas:

AOC	Poema 1	Poema 2	Infografía	Rep. visual
6. Generatividad	Extensiva	Extensiva	Extensiva	Extensiva
7. Evocación	Extensiva	Extensiva	Extensiva	Extensiva

Tabla 3. Rúbrica de actuación 2

#### *Poemas 1 y 2 (semanas 7 y 15)*

Katie escribe su primer poema entre la propuesta (semana 5) y la revisión de esta (semana 8); el objetivo era crear un poema en el que se pudiera deducir la cuestión a tratar:

*Los niños quieren estar juntos,  
Con padres y madres,  
Amigos o tíos,  
Pero rara vez solos.  
El mundo es grande,  
La vida es completa  
Y sus padres son irrompibles.  
Pero esta fase puede ser tan corta  
Lo que era simple, se siente diferente  
Aparecen grietas, preguntas sin respuestas  
Y ellos entienden que sus mayores están creciendo también  
De repente, ellos tienen que hacer espacio  
En sus mundos para un nuevo amigo más  
Sí mismos.*

Figura 3. Poema 2



En la presentación de su proyecto, Katie reflexiona sobre su poema con estas palabras:

- (24) *Al principio yo quería investigar el concepto de la diversidad entre familias distintas. Estaba contenta con este tema, hasta escribí mi poema para la creación 1. Después me di cuenta de que he escrito un poema más sobre el concepto del yo que el tema de la privacidad. (25) Entonces empecé a pensar en el yo o uno mismo, en relación al crecimiento personal.*

Este fragmento refleja que, a través de la creación del poema, Katie descubre otro camino: (25) "entonces empecé a pensar en el yo o uno mismo..." y es a partir de entonces cuando reorienta su proyecto. En la rúbrica, este poema se ha documentado como evidencia de transformación, por lo que en ambos criterios, la actuación de la estudiante se ha recogido como "extensiva".

En su segundo poema, (ver datos de reflexión conceptual), Katie reflexiona sobre el concepto de cultura y tras su lectura podemos observar que utiliza el poema como herramienta de exploración para reflexionar sobre el concepto de cultura, así como sobre su proceso de aprendizaje. En la rúbrica, su actuación se ha marcado como emergente en relación a la agentividad y extensiva en relación a la evocación ya que logra transmitir sus incertidumbres y/o estado de ánimo.

### Infografía (semana 11)

La infografía de Katie es una planta que germina a raíz de las frases que han tenido cierto calado en la estudiante tras la grabación de sus entrevistas a personas locales. La estudiante crea una metáfora visual en la que conecta los discursos de sus entrevistados. En la rúbrica de actuación, el aprovechamiento de esta oportunidad se ha marcado como extensivo en ambos criterios dado que la estudiante es capaz de trasladar los mensajes que han resonado en su interior (evocación) y a su vez, genera una metáfora que recoge su aprendizaje.

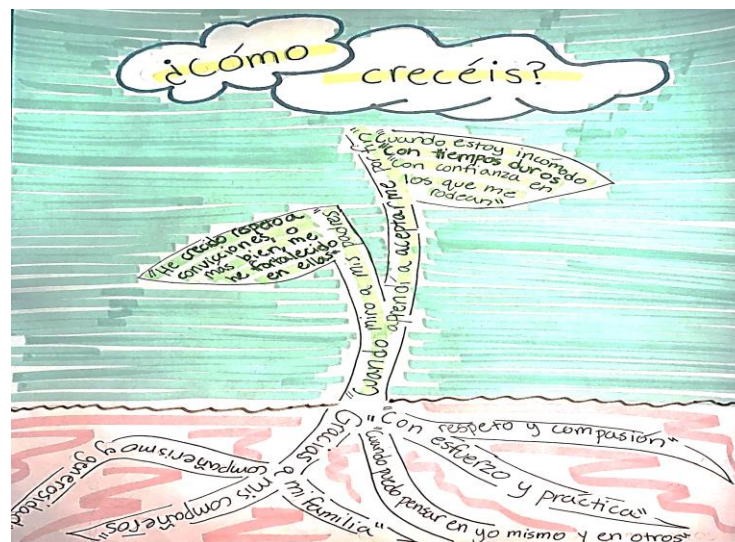


Figura 4. Infografía

En el comentario sobre su entrevista, Katie reflexiona sobre la idea del crecimiento desde una doble perspectiva: (26) "Todavía, es interesante que durante la entrevista, cada chico ha elegido (quizá subconscientemente) a enfatizar una parte diferente del crecimiento: el crecimiento por dentro de ti mismo, o el crecimiento por fuera que afecta tus relaciones con otras personas. Y, por primera vez, hace referencia a su aprendizaje de forma explícita (27) "[...] y, es a través de este proyecto que he notado que hay partes distintas pero relacionadas del crecimiento".

La representación visual se describe en los datos de conceptualización (figura 1) y corresponde al diseño de una herramienta para el aprendizaje intercultural futuro, la lupa. Al igual que en las creaciones anteriores, la estudiante es capaz de crear una representación que ilustra lo que piensa y siente (evocación), así como recoge su proceso de transformación.

El análisis de los datos de definición, reflexión conceptual y actuación documenta el proceso de aprendizaje de Katie en el desarrollo de su CI. Los datos de definición y reflexión conceptual muestran que en la mediación de la experiencia intercultural, la estudiante avanza en todos los criterios de la rúbrica experimentado un salto cualitativo en el criterio (2) *Proyección agente* dado que su actuación pasa de ser "limitada" en la fase inicial a "emergente" en la fase final. Los datos de actuación revelan que Katie realiza un aprovechamiento óptimo de las oportunidades creativas que brinda la intervención, conectando todas las creaciones con su historia personal. Para responder a la segunda pregunta de investigación, orientada al reconocimiento de los elementos que el estudiante percibe como significativos en la intervención para su aprendizaje, se procedió al análisis de las entrevistas finales. En la Tabla 4, se presenta la relación de fragmentos seleccionados en la entrevista de Katie:

(28) Con el laboratorio he tenido un tiempo para pensar en lo que yo veo en la vida de Navarra o con la clase, yo tenía un espacio para yo pensar, examinar esas cosas...
(29) Creo que me gustaron más la visita al museo y también la visita con el artista porque...no por qué, pero me gusta mucho el arte y con el arte creo que puedes expresar mucho con pocas cosas no sé y, además, cuando hay arte en un lugar, recuerdo mejor la experiencia...
(30) Creo que ha sido mejor que una clase sin la creatividad un poco porque la cultura puede ser algo muy abstracto y puede ser algo como así o así y con la creatividad cada persona puede expresar sus ideas mejor o de la manera que piensa fue mejor...
(31) Las actividades fueron muy interesantes, especialmente las poemas... Nunca he hecho poema en mi vida (risas), tampoco en español. No estaba muy emocionada para el poema porque no me gusta... escribir tanto con la creatividad, pero ha sido muy interesante y fue...no sé cómo se dice... <i>like a challenge</i> pero creo que fue como un ejercicio para mi mente y he pensado mucho porque fue un poco difícil, he pensado mucho en mis palabras y en lo que yo quería decir, era la primera vez que escribía un poema.
La profesora pregunta si ha vuelto a escribir poemas en español o en inglés...
(32) No pero fue muy interesante. Posiblemente es porque cuando lees en tu idioma piensas que tienes que tener un nivel muy alto para tu poema y estás preocupada con el nivel o la profundidad pero en otro idioma es diferente porque no tienes tantas palabras o la presión. Presión, para creo que es la presión.

Tabla 4. Selección de fragmentos de la entrevista final



En las respuestas de Katie, podemos observar que la estudiante destaca como productiva la (28) necesidad de un espacio y pausa de reflexión y disfruta especialmente de las visitas relacionadas con el arte mediante el acceso a personas y/o lugares. Durante su entrevista, la estudiante destaca en varias ocasiones el potencial del arte como herramienta simbólica y de síntesis (29), de reflexión, expresión y pensamiento (31). A su vez, podemos observar cómo desarrolla la consciencia lingüística a través de transitar la creatividad (32).

### 8. CONCLUSIONES

La revisión de la literatura muestra que el desarrollo de la CI es aún una cuestión poco explorada en la enseñanza de L2/ELE. En general, las investigaciones que analizan este tipo de consciencia utilizan herramientas que recopilan las percepciones de los estudiantes (entrevistas o encuestas), pero no ofrecen información sobre cómo estos conceptualizan la cultura o qué tipo de aprendizaje ocurre durante la estancia de inmersión (Jones et al., 2012). En un estudio sobre el discurso de dos estudiantes en contexto de inmersión, Müller y Schmenk (2016) observan que aunque puede existir consciencia de la visión esencialista en las reflexiones de los estudiantes, es común en la praxis que estos no encuentren modelo alternativo para articular estas experiencias. Esta investigación propone un modelo alternativo mediante la exploración de las herramientas creativas pues, como indican Cahnmann-Taylor (2017: 354), estas prestan atención "*to complexity, feeling and new ways of seeing*", facilitando así nuestra participación e interacción en la variedad de contextos y personas con las que nos relacionamos en el mundo moderno de hoy día.

Con este objetivo, este estudio documenta el desarrollo de la CI de Katie, estudiante de ELE en contexto de inmersión comunicativa, a partir de su participación en una intervención pedagógica orientada a la mediación de "rich points" (Agar, 1996) a través de las herramientas creativas. Los resultados muestran que, a raíz de su participación, la estudiante profundiza en su CI trascendiendo la diferencia intercultural, obteniendo un desarrollo extensivo en todos los criterios de las rúbricas 1 y 2. La documentación del proceso da cuenta del tipo de cambios relacionales que experimenta la estudiante en su desarrollo, entre los que destacan su proyección agente que pasa de ser limitada en la fase inicial a extensiva en la fase final. En cuanto al aprovechamiento de las oportunidades creativas, la estudiante realiza un aprovechamiento óptimo de cada una de ellas, constituyendo un caso representativo de aquellos estudiantes que no confían en sus habilidades artísticas pues, como indica la estudiante al comienzo de la intervención, "me gusta hacer el arte un poco porque es más divertido", información que contrasta con uno de sus comentarios durante la entrevista en el que hace referencia a la poesía como desafío (31) o a la creatividad artística como herramienta de concreción (30). A pesar de constituir un único caso de estudio, este puede ser ilustrativo a través de la generalización prototípica que, según Bruzos et al. (2023: 209) consiste en "particularizar, es decir, de adaptar la comprensión del fenómeno obtenida a partir de un estudio de caso particular a otros casos comparables". Este tipo de generalización acerca al docente a la historia particular del estudiante, sirviendo de orientación en el ejercicio de prácticas futuras en contextos varios.

El enfoque introducido en estas páginas atiende a la diversidad de relaciones entre herramientas, personas y contextos, encajando en los desafíos metodológicos que presentan “los nuevos retos de la comunicación globalizada y la confrontación que textos multi o polimodales plantean” (Vázquez y Lacorte 2018: 14). Como futuras líneas de investigación, por un lado se propone el estudio del desarrollo de la CI desde un enfoque de la diversidad extenso e inclusivo, que no solo incluya las diferencias interculturales sino también la variedad de capacidades que existen en el aula. Por otro lado, se plantea la colaboración interdisciplinar con profesionales del ámbito artístico con el objetivo de profundizar en las técnicas artísticas y en las posibilidades que el estudio de la forma puede aportar a la investigación y al diseño de intervenciones futuras.

### NOTAS

- 1 La Agenda Europea para la Cultura define la humildad cultural como una combinación de respeto y autoconciencia.
- 2 La numeración refiere a la indicada por la estudiante en el dibujo

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1996). *Language shock: Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. Sage
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication* (Vol. 8). Walter de Gruyter GmbH y Co KG.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52-69.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bruzos, A., Medialdea, A. y Peña, I. (2023). Generalización prototípica, validez ecológica y estudios de caso. En E. Negueruela-Azarola, P. N. García y A. Escandón (Eds.). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003257134>
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2017). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1998). *A Review of the Concept of Intercultural Awareness*.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-Acción Participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1): 102-115.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya: <https://cvc.cervantes.es>.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Giménez, G. 2012. “El problema de la generalización en los estudios de caso”. *Cultura y representaciones sociales*, 7 (13): 40-62.

- Holliday, A. 2018. Designing a Course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education*, 1 (1): 4-11.
- Jackson, J., y Oguro, S. (Eds.). (2017). *Intercultural interventions in study abroad*. Routledge.
- Jones, S. R., Rowan-Kenyon, H. T., Ireland, S. M. Y., Niehaus, E., y Skendall, K. C. (2012). The meaning students make as participants in short-term immersion programs. *Journal of College Student Development*, 53(2), 201-220.
- Kinginger, C. (2010). *Contemporary study abroad and foreign language learning: An activist's guidebook*. University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER) Publications.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University press.
- Lafford, B. A., y Isabelli, C. A. (2018). Programas de estudio en el extranjero: (Study Abroad programs). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, 505-518.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., y Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). Routledge.
- Negueruela-Azarola, E. (2020). Work and Play in Second Language Instructional Activity. *Status Quaestionis*, 2 (19).
- Thorne, S. L. (2010). The "Intercultural Turn" and Language Learning in The Crucible of New Media. *Telecollaboration*, 2, 139-164.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza: (Teaching Methods and Approaches). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Routledge.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning. Project N.º 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication*. Vol. I: Scope. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza: (Teaching Methods and Approaches). En J. Muñoz-Basols, Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Obras escogidas: vol. IV. Psicología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Antonio Machado Libros.
- Yin, R. K. 2009. *Case study research: Design and methods. Fourth edition*. Londres: SAGE.

## ANEXO

Mediación de la experiencia intercultural	Limitada	Emergente	Extensiva
<b>A. Contextualización de la diferencia-oportunidad</b>			
1. Aproximación hacia la diferencia: de los bloques culturales a la conexión contextualizada	Descripción basada en el conocimiento fáctico. La experiencia se describe como diferencia o conflicto intercultural. Se aprecian reflexiones que evidencian tendencia comparativa entre bloques culturales.	Descripción en la que se incorporan matices emocionales vinculados a la historia personal: frustraciones, desafíos, etc. Se describe la experiencia como diferencia, tendencia observación. Se diluye la tendencia comparativa entre bloques culturales de las reflexiones.	Descripción a través de conexiones complejas y contextualizadas. Desplazamiento de la diferencia, visibiliza oportunidades dentro de las conexiones. No hay predominancia de reflexión desde la comparativa entre bloques culturales.
2. Proyección Agente: de una concepción foránea a integrada	Predominancia de reflexiones desde una autoconcepción foránea (espectador), no asume riesgos.  Ejemplo: "yo puedo hablar por lo que he visto"	Predominancia de reflexión desde una autoconcepción mediadora (deseo o de fact entre culturas. Pueden apreciarse matices de desconexión en relación a la comunidad de origen.	Predominancia de reflexión desde una autoconcepción integrada en la diversidad de la comunidad meta, así como en armonía con su/s identidad/es de origen.
3. Agilidad relacional o de vínculos: del plano individual al ecológico	Predominancia de reflexiones desde la historia individual o colectiva como contexto único de experiencias.	Inclusión de reflexiones desde la relación entre la historia individual y colectiva como contexto de experiencias.	Inclusión de reflexiones desde el vínculo o la conexión con otros contextos y sus organismos. Trasciende la frontera de la individualidad conciencia de interdependencia entre participantes.
<b>B. Reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural</b>			
4. Desarrollo conceptual (cultura, otredad y/o ser)	No se aprecian evidencias, predominio de visiones esencialistas.	Se aprecian evidencias perceptuales: dinamismo y contraste entre conceptos	Se aprecian evidencias funcionales de desarrollo: personalización de conceptos
5. Reflexividad: conciencia de marcos limitantes (historias pasadas o marcos socioculturales)	No se aprecian evidencias	Se aprecian evidencias perceptuales:  Ejemplo: "es probable que piense así en parte debido a cómo yo vivo cuando estoy en mi universidad".	Se aprecian evidencias funcionales: cambios drásticos en la narrativa, conciencia de proceso.

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 17 Núm. 35 (2023)

Recibido: 30/08/2023 / Aprobado: 20/11/2023

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael1735550

## **Creencias de estudiantes de español como lengua adicional acerca del impacto de WhatsApp en el aprendizaje**

### ***Spanish as additional language learners' beliefs about the impact of WhatsApp on learning***

**María Sanz-Ferrer**

*Universidad Pompeu Fabra*

maria.sanz@upf.edu

#### **RESUMEN**

Este trabajo tiene como propósito documentar las creencias de un grupo de estudiantes de español como lengua adicional acerca del impacto de una plataforma de mensajería instantánea en su proceso de aprendizaje. A tal fin, se partió de entrevistas, grupos focales y un cuestionario. Los datos, analizados mediante la teoría fundamentada, revelaron que los participantes identificaban múltiples oportunidades para el aprendizaje en la plataforma de mensajería instantánea, incluso cuando el docente no intervenía en sus interacciones digitales. En concreto, los participantes destacaron que esta plataforma facilitaba el aprendizaje de léxico (sobre todo, expresiones coloquiales) y, asimismo, les permitía desarrollar más confianza en sí mismos a la hora de expresarse en español. Esta investigación invita a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de las plataformas de mensajería instantánea, que funcionan como artefactos que favorecen el aprendizaje colaborativo e informal.

Palabras clave: creencias, aprendizaje informal, aprendizaje colaborativo, mensajería instantánea, lengua adicional

#### **ABSTRACT**

*The purpose of this paper is to document the beliefs of a group of students of Spanish as an additional language about the impact of an instant messaging platform on their learning process. To this end, interviews, focus groups, and a questionnaire were taken as a starting point. The data, analyzed using grounded theory, revealed that participants identified multiple opportunities for learning in the platform, even when the teacher did not intervene in their digital interactions. Specifically, participants highlighted that this platform facilitated lexical learning (especially colloquial expressions) and also allowed them to develop more self-confidence in expressing themselves in Spanish. This research invites us to reflect on the pedagogical implications of instant messaging platforms, which function as artifacts that favor collaborative and informal learning.*

*Keywords: creencias, aprendizaje informal, aprendizaje colaborativo, mensajería instantánea, lengua adicional*



### **1. INTRODUCCIÓN**

El surgimiento de WhatsApp y otras plataformas de mensajería instantánea han dado lugar a múltiples preguntas de investigación. En la literatura del ámbito educativo, se encuentran trabajos que describen las interacciones en WhatsApp, tanto entre aprendientes como entre aprendientes y docentes (contextos, usos y características discursivas). También se ha estudiado el impacto de estas plataformas en las relaciones socioafectivas de los aprendientes, así como los efectos de WhatsApp en el aprendizaje y el rendimiento académico de los usuarios (vocabulario, gramática, ortografía). Para profundizar en la comprensión de las oportunidades que ofrecen WhatsApp y otras plataformas de mensajería, conviene seguir indagando en temas que, hasta el momento, han recibido poca atención y se mantienen inexplorados. Este es el caso del tema que se aborda en el presente trabajo, que se centra en las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional. Con los participantes de este estudio se indaga en el impacto de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) en su proceso de aprendizaje.

Este trabajo, que se enmarca en una investigación más amplia (Sanz-Ferrer, 2019), va encaminado a dar voz a aprendientes de español como lengua adicional de nivel A1 del MCER que interactúan entre ellos en un grupo de WhatsApp. A su vez, como parte de este trabajo, se triangulan las creencias de los participantes con sus comportamientos en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). De este modo, se busca comprender cómo conciben esta plataforma de mensajería instantánea, cómo interactúan en ella, y de qué manera creen que esta plataforma impacta en su aprendizaje de una lengua adicional. Los datos obtenidos invitan a la reflexión y, a la luz de los resultados, tanto docentes como aprendientes pueden revisar sus propias creencias con respecto a las plataformas de mensajería instantánea y su potencial en el aula de lenguas adicionales.

### **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Desde el ámbito de la educación, una de las cuestiones que más interés ha suscitado entre los investigadores son los efectos de las aplicaciones de mensajería instantánea (y, en particular, WhatsApp) en la escritura (Alazzawie, 2022; Bach, 2018; Cassany et al., 2019; Vázquez Cano et al., 2015). Vázquez Cano et al. (2015) realizaron un análisis lexicométrico de conversaciones de WhatsApp en las que interactuaban estudiantes de secundaria en España. A partir de su análisis, propusieron algunos rasgos principales de la escritura en esta aplicación; por ejemplo, la variación ortotipográfica, y el uso de elementos icónicos y audiovisuales. Bach (2018) analizó un corpus de 16 conversaciones en WhatsApp en catalán entre estudiantes universitarios. Sus datos evidencian la variación ortotipográfica propia de esta plataforma (omisión de espacios, tildes, signos de puntuación y vocales). Estos datos van en línea con los de Vázquez Cano et al. (2015). Alazzawie (2022) condujo un análisis de rasgos lingüísticos y de intenciones comunicativas, contextos y contenidos de conversaciones de WhatsApp entre estudiantes en institutos y universidades de Canadá. En este trabajo se pone el foco en cómo esta plataforma de mensajería

instantánea facilita el uso del inglés (sobre todo, en términos de accesibilidad, eficiencia, inmediatez y usabilidad). Fruto de estas interacciones emergen variedades lingüísticas que, según Alazzawie, se caracteriza por su creatividad (especialmente, en ortografía, pronuncia y uso). Cassany et al. (2019) describen el discurso de WhatsApp a través de seis parámetros: (i) participación desigual entre usuarios, (ii) multimodalidad, (iii) plurilingüismo, (iv) registro, (v) anormatividad, e (vi) iconos y otros recursos para expresar la subjetividad. La propuesta de Cassany et al. (2019) coincide en varios elementos con las de Alazzawie (2022), Bach (2018) y Vázquez Cano et al. (2015); sobre todo, en aspectos referentes a la ortografía y la gramática del discurso en WhatsApp.

Desde la perspectiva de las nuevas literacidades, autores como Sweeny (2010) consideran que estas plataformas dan lugar a nuevos contextos que, a su vez, se traducen en nuevas oportunidades de aprendizaje. Atendiendo a estas nuevas prácticas, docentes y aprendientes pueden replantearse cuáles son las estrategias, habilidades y literacidades que conviene trabajar y desarrollar en el aula. Así, Sweeny (2010) equipara estas nuevas prácticas letradas a los nuevos estilos musicales, e insta los usuarios a adaptarse los cambios que llegan de la mano de las tecnologías. Según Sweeny (2010), al escribir en estas nuevas plataformas, se debería constatar que el usuario es consciente de sus rasgos distintivos (la inmediatez, la multimodalidad, los nuevos formatos). Con esta mirada, la simplificación de la ortografía o el alejamiento de la norma no es más que una característica propia de estas plataformas.

El hecho de que la escritura en WhatsApp en ocasiones se aleje de la norma ha llevado a diferentes investigadores a indagar en los efectos adversos de esta plataforma en el ámbito de la educación. A través de investigaciones de corte cualitativo, Salem (2013), Ahad y Lim (2014), y Yeboah y Ewur (2014) exploraron las creencias de estudiantes acerca del impacto de WhatsApp en relación con el aprendizaje. Con estos trabajos, los autores inciden en el empobrecimiento de la lengua de los estudiantes; en concreto, en los ámbitos de vocabulario, ortografía y gramática (Salem, 2013; Yeboah y Ewur, 2014). Además, los participantes de estas investigaciones consideran que WhatsApp es una fuente de distracción (Ahad y Lim, 2014), lo que fomenta la procrastinación de las tareas académicas (Yeboah y Ewur, 2014). Los participantes establecen una relación inversa entre el tiempo invertido en WhatsApp y las calificaciones obtenidas. Así, los participantes consideran que los usuarios que invierten más tiempo en WhatsApp obtienen peores calificaciones (Yeboah y Ewur, 2014).

Otras investigaciones, no obstante, contradicen estos resultados. De acuerdo con Rambe y Bere (2013), que llevaron a cabo una investigación experimental de corte cuantitativo con estudiantes universitarios, el uso de las plataformas de mensajería instantánea mejora las habilidades cognitivas y la capacidad de razonar. En una línea parecida, la investigación de Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) pone de relieve los efectos positivos de WhatsApp en el desarrollo de las destrezas orales. Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) diseñaron una investigación de métodos mixtos con intervención docente en que los aprendientes grababan audios y los mandaban a sus docentes para que les dieran retroalimentación. Según los autores, el hecho de que los estudiantes sintieran que la interacción en WhatsApp era real facilitó que se concentraran en los aspectos positivos de esta plataforma para su aprendizaje.

En la literatura también destacan trabajos que señalan que WhatsApp fomenta el aprendizaje colaborativo (Bansal y Joshi, 2014; Bere y Rambe, 2016; Cassany et al., 2020; Castro Chao, 2023; Padrón, 2013; Rambe y Bere, 2013; Rambe y Chipunza, 2013). Padrón (2013) documenta conversaciones de WhatsApp entre estudiantes universitarios que recurren a esta plataforma para reflexionar sobre temas de clase o para resolver dudas académicas y revisar trabajos, exámenes y retroalimentación (entre otros usos). Con una investigación de métodos mixtos, conformada por cuestionarios y entrevistas con estudiantes universitarios, Bansal y Joshi (2014) mostraron que los participantes tenían una actitud favorable al uso de esta aplicación en el aula. Además, el 82% de los participantes afirmó que WhatsApp facilitaba el aprendizaje colaborativo, y que estaban predispuestos a ayudarse entre sí y a resolver dudas mediante mensajes de texto, de voz, vídeos y fotos. En una línea similar, Castro Chao (2023) presenta una investigación de métodos mixtos con estudiantes universitarios que estudian inglés para usos profesionales. En este trabajo, los participantes se muestran favorables al uso de WhatsApp, y relatan que usan esta plataforma para terminar tareas que no se habían finalizado durante sus reuniones de equipo. Estos datos van en línea con los de Cassany et al. (2019), que exponen distintas situaciones de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de secundaria en WhatsApp. En estas situaciones de aprendizaje, los estudiantes resuelven dudas de matemáticas y otras asignaturas conjuntamente. Para ello, también estos aprendientes se valen de recursos multimodales, tales como fotografías, textos y mensajes de voz.

Con respecto a las cuestiones socioafectivas, distintos autores han documentado los beneficios de WhatsApp en el entorno académico (Bansal y Joshi, 2014; Chan et al., 2020; Fuentes et al., 2017; Rubio y Perlado, 2015). Tanto en la investigación de Fuentes et al. (2017) como en la de Rubio y Perlado (2015), los participantes (estudiantes universitarios) afirmaron, a través de entrevistas y focus groups, que WhatsApp facilitaba la interacción entre compañeros de clase. En paralelo, Bansal y Joshi (2013), Bouhnik y Deshen (2014), y Padrón (2013) llevaron a cabo investigaciones en las que aprendientes y docentes interactuaban en WhatsApp. Bouhnik y Deshen (2014) concluyeron que la implementación de WhatsApp en el aula era positiva para el alumnado; sobre todo, porque favorecía una atmósfera positiva, potenciaba el sentimiento de pertenencia al grupo-clase, facilitaba que los aprendientes se mantuvieran al día con las tareas y constituía un espacio de diálogo para los trabajos en equipo. Estos resultados son similares a los de Bansal y Joshi (2013) y Padrón (2013), que también remarcan que estas aplicaciones posibilitan la conectividad entre aprendientes y docentes. Chan et al. (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa con 125 estudiantes universitarios en Malasia. De acuerdo con los participantes, esta plataforma favorece las habilidades comunicativas interpersonales, y les permite interactuar con compañeros con quienes no suelen hablar en persona en el aula. Todo esto, a su vez, permite fortalecer los vínculos interpersonales entre los aprendientes.

En la literatura también se han investigado cuestiones como la adicción a WhatsApp que sufren algunos usuarios (Sánchez Díaz y Lázaro Cayuso, 2017), y es que la interacción en esta plataforma puede llegar a ser abusiva y disruptiva, y puede consumir mucho tiempo. Estos datos, que también aparecen documentados en Salem

(2013) y en Yeboah y Ewur (2014), invitan a reflexionar sobre cómo y para qué los estudiantes interactúan en WhatsApp. A este respecto, Ahad y Lim (2014) proponen, a partir de los datos obtenidos mediante un cuestionario con estudiantes de la Universiti Brunei Darussalam, tres categorías principales: (i) envío de mensajes de texto; (ii) intercambio de fotos, y (iii) divulgación de información (noticias, eventos y asuntos académicos). Con un propósito similar, Cassany et al. (2019) condujeron una investigación cualitativa de carácter exploratorio con aprendientes plurilingües de secundaria en España. A partir de sus datos, atribuyeron a WhatsApp ocho funciones principales: cuestiones relacionadas con la clase (informaciones prácticas, gestión del trabajo en equipo y secuencias de aprendizaje); aspectos relacionados con la vida escolar (comentarios sobre la institución y la gestión de actividades extraescolares) y, finalmente, temas sociales (consciencia social, humor, y la gestión de la plataforma de WhatsApp). Estas funciones son similares a las descritas en Padrón (2013) en un contexto universitario. Sin embargo, la autora no deja constancia de interacciones en tono de humor ni de actividades extraescolares entre sus participantes.

A pesar de los esfuerzos invertidos en documentar y comprender el funcionamiento de WhatsApp en contextos educativos, todavía quedan preguntas por responder, y hay temas que aún no se han explorado. Esta investigación va encaminada a profundizar en las creencias de aprendientes universitarios plurilingües acerca del impacto que tiene una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) en el aprendizaje del español como lengua adicional. Aunque varios de los trabajos revisados abordan temas similares (en torno a las creencias de los aprendientes y el aprendizaje), algunas de las principales diferencias entre este trabajo y la literatura revisada recaen tanto en aspectos metodológicos (participantes, instrumentos de obtención de datos, triangulación de datos) como de contenido, ya que en la revisión de la literatura no se han encontrado trabajos que aborden el impacto de WhatsApp en el aprendizaje de español como lengua adicional en aprendientes universitarios plurilingües.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Los dos conceptos clave sobre los que se articula este trabajo son, por un lado, las creencias; y, por otro, el aprendizaje informal. Los estudios sobre creencias se pueden clasificar en tres grandes bloques atendiendo a los agentes implicados. Así, se encuentran (i) estudios sobre creencias de docentes; (ii) estudios sobre creencias de aprendientes; y (iii) estudios sobre creencias de estudiantes y aprendientes (Espinosa Taset, 2009). Es importante que el docente reflexione tanto sobre sus propias creencias como sobre las de los aprendientes, porque, tal y como proponen Woods (1996) y Cambra y Palou (2007), las creencias del profesor actúan como un marco de referencia a través del que interpreta lo que sucede en el aula. A la luz de esta interpretación, el docente reflexiona y toma sus decisiones. Por su parte, las creencias de los aprendientes son importantes porque estas creencias influyen en su percepción de los procesos de aprendizaje. De este modo, los trabajos que indagan sobre las creencias de los aprendientes facilitan al docente el acceso a unos datos difícilmente observables en el aula. Así, el docente puede visitar sus creencias no solo a partir



de lo que sucede en clase, sino también a partir de las creencias de los estudiantes acerca de sus procesos de aprendizaje.

En la literatura se encuentran varias definiciones del concepto de *creencias*, y esto se debe a la falta de consenso. De hecho, como señalaba Pajares (1992), hasta 21 términos pueden funcionar casi como sinónimos de *creencias*. Por ejemplo, opiniones, valores, actitudes, juicios y suposiciones. Para los efectos de este trabajo, se operará con el constructo CRS que propone Woods (1996). Este constructo integra las creencias, las suposiciones y los saberes (CRS; del inglés, BAK, *beliefs, assumptions and knowledge*). Cabe destacar que este autor no busca establecer límites entre creencias, suposiciones y saberes (es decir, el foco no se pone en dónde empiezan y dónde terminan unos y otros, como si se tratara de compartimentos estancos), sino que lo presenta como un continuo.

El segundo concepto clave sobre el que se articula esta investigación es el de aprendizaje. Dentro de aprendizaje, conviene distinguir tres formas: el formal, el informal y el no-formal. De acuerdo con Werquin (2010), el aprendizaje formal es el que se desarrolla en un entorno estructurado, y viene explícitamente designado como tal (en términos de objetivos, horarios y recursos). Esta forma de aprendizaje es intencional desde el punto de vista del aprendiente, y obedece a objetivos tales como adquirir un conocimiento, habilidad o competencia. En este tipo de aprendizaje es frecuente que al finalizar el curso se obtenga un certificado o un diploma.

El aprendizaje informal, en cambio, resulta de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo o el ocio. No está estructurado ni organizado en términos de objetivos, horarios o recursos, y en la mayoría de los casos no es intencional. Una de las dificultades que conlleva este tipo de aprendizaje es que los resultados son difíciles de reconocer, y también es complicado que los participantes lleguen a ser plenamente conscientes de lo que han aprendido (Werquin, 2010).

El tercer tipo de aprendizaje que plantea Werquin (2010) es el *no-formal*. Sobre este tipo de aprendizaje hay menos consenso en la literatura, y es un tipo de aprendizaje que puede resultar difícil de identificar. La ventaja de esta noción (*no-formal*), no obstante, es que puede dar cuenta de aquellos conceptos intermedios que se ubican entre el aprendizaje formal y el informal; algo que parece cada vez más necesario. Werquin (2010) define el aprendizaje *no-formal* como un tipo de aprendizaje intencional que se desarrolla en el marco de actividades planeadas, aunque no estén diseñadas de manera explícita para el aprendizaje (ya que no necesariamente cuentan con objetivos de aprendizaje, horarios o herramientas específicas). En estos contextos, Werquin (2010) indica que es difícil que se pueda percibir el aprendizaje de forma directa y, como sucede en el aprendizaje informal, tampoco en los casos del aprendizaje no-formal se obtienen certificados o documentos acreditativos de los conocimientos o habilidades adquiridos. Es común que las situaciones de aprendizaje no-formal deriven de contextos de aprendizaje formal.

El hecho de que resulte confuso distinguir entre aquellas actividades que son de tipo formal, informal y no-formal parece ser indicativo de que tal vez esto no va de tres compartimentos estancos, sino que se trate de un continuo. Aun así, para los efectos de este trabajo se considera que el aprendizaje informal es aquel que no es intencional, que se desarrolla en un contexto informal y que no queda subordinado a otras actividades educativas.



Dado que las interacciones entre aprendientes que se están explorando en este trabajo se llevan a cabo en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp), se estima adecuado incluir, como parte del marco teórico, los principales fundamentos del aprendizaje móvil. El principal rasgo distintivo del aprendizaje móvil es la ubicuidad, puesto que los móviles permiten que el usuario aprenda en cualquier momento y lugar (Brazuelo y Gallego, 2011; Traxler, 2005). En una línea similar, Castañeda y Gutiérrez (2010) señalan que el aprendizaje móvil favorece procesos de aprendizaje informales, en que los usuarios aprenden de manera autónoma e independiente. Si bien no existe un marco teórico consensuado que logre explicar la complejidad del aprendizaje mediante tecnologías móviles (Brazuelo y Gallego, 2011), una de las teorías con las que aparece vinculado en la literatura es el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción social; por lo tanto, el aprendizaje colaborativo requiere interacción social y negociación de significado entre los miembros de un grupo que desarrollan una tarea. A pesar de que Crandall (1999) se refiere al aprendizaje colaborativo en contextos de aprendizaje formal (en el aula), a efectos de este trabajo se considera que este concepto puede transferirse a situaciones de aprendizaje informal, en las que hay interacción entre participantes y desarrollo de habilidades sociales. Como beneficios del aprendizaje colaborativo, Crandall (1999) subraya que reduce la ansiedad, favorece la interacción, incrementa la motivación y también puede aumentar la autoestima de los aprendientes.

#### **4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo de investigación que impulsa este trabajo es el de documentar las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional con respecto a una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) y su impacto en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Este objetivo, a la vez, se concreta en las siguientes tres preguntas de investigación:

- 1 Según las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional, ¿se puede aprender español a través de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp)?
- 2 ¿De qué tipo de aprendizaje se trata?
- 3 ¿Qué creen que pueden aprender?

#### **5. METODOLOGÍA**

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación se ha llevado a cabo una investigación cualitativa y ecológica. Además, y aunque no se trata de una investigación puramente etnográfica, sí se han empleado en ella instrumentos de recogida de datos propios de la etnografía (entrevistas, *focus groups*). Todo esto redundó en un estudio de caso múltiple (con tres estudios de caso; Duff, 2008). A fin de dar voz a los participantes y explorar sus creencias desde su propia mirada, se adoptó una perspectiva émica.

### 1.1 Participantes

En la investigación en la que se enmarca este trabajo (Sanz-Ferrer, 2019), se contó con 20 participantes. Se trata de un grupo de alumnos universitarios, que tenían entre 27 y 30 años, y que estaban realizando un máster en negocios (*Master in Business Administration*, MBA) en una universidad en Barcelona. Antes de que empezaran sus estudios, realizaron un curso intensivo de español como lengua adicional en su universidad. Este curso, llamado *Business Spanish Program* (BSP, por sus siglas en inglés), constaba de 60 horas concentradas en 10 días. Los alumnos de BSP conformaban un grupo plurilingüe y multicultural, ya que había alumnos de diferentes nacionalidades. El inglés funcionaba entre ellos como lengua de intercambio, y el español era su lengua meta. Los alumnos de este grupo eran de nivel A1 del MCER. Muchos de ellos acababan de llegar a Barcelona, y el curso de español era el primer contacto con sus compañeros y con la institución en la que iban a cursar su máster.

### 1.2 Instrumentos y proceso de obtención y análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en distintas fases a lo largo de dos años, tal y como se observa en la Figura 1.

2015-2016	2016 (mayo)	2016 (junio)	2017 (mayo)
Conversación de WhatsApp BSP Chicos (20 participantes)	Estudio piloto (5 participantes)	Primeras entrevistas: Aakash, Julie y Yamal  (20 minutos cada entrevista)	Segundas entrevistas Aakash, Julie y Yama  (45 minutos cada entrevista)
	Cuestionario (17 participantes)		
	Focus group A (6 participantes) (30 minutos)		
	Focus group B (6 participantes) (30 minutos)		

Figura 1. Instrumentos de recogida de datos

En primer lugar, se procedió a la transcripción de la conversación de la plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) que los participantes cedieron de forma voluntaria (BSP Chicos 1d). A continuación, se tomaron algunas anotaciones manuales en referencia a la distribución de las lenguas en que interactúan los participantes (inglés y español), los temas sobre los que versan sus interacciones, la frecuencia con que intervienen los distintos usuarios y su capital verbal.

Una vez se hubo realizado una primera aproximación al análisis de la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d, se elaboró un cuestionario, en que se incluyeron preguntas relacionadas con los datos observados en su conversación de en la plataforma de mensajería. Este cuestionario se pilotó con un grupo de diez alumnos del máster (MBA) de esa misma institución.

Tras el pilotaje, se convocó a los 20 estudiantes del curso intensivo de BSP (los mismos 20 estudiantes que habían intervenido en la conversación BSP Chicos 1d) para que respondieran el cuestionario. De los 20 estudiantes, tres indicaron que, en ese momento no se encontraban en España y, por consecuencia, no pudieron formar parte de la investigación. Cuando el resto de los participantes hubo contestado el cuestionario (en papel), se procedió a la digitalización de sus respuestas, y luego se cargaron en Atlas.ti. En este programa, se anotaron aspectos que requerían más información; por ejemplo, en referencia al tipo de palabras o expresiones que los participantes consideraban que podían aprender en WhatsApp. Así, a partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), se etiquetó el corpus procedente de la conversación de WhatsApp y los cuestionarios.

Con los resultados de este primer análisis, se elaboró un guion semiestructurado que permitió vertebrar las sesiones de *focus group* A y B (el guion de ambas sesiones era el mismo). Una vez preparado el guion, se invitó a los 20 participantes del curso intensivo para las sesiones de *focus groups*. Dado que algunos de ellos no podían asistir por conflictos de horario, y atendiendo al número de participantes óptimo para sesiones de *focus group* (Krueger, 1994), se acabaron organizando dos sesiones (cada una de ellas, con seis participantes). De este modo, 12 de los 20 participantes asistieron a las sesiones de *focus group*.

El paso siguiente consistió en transcribir los dos *focus groups* en un procesador de texto (*Word*) y, luego, cargarlos en Atlas.ti. Después, se procedió al análisis y a la codificación de los *focus groups* con teoría fundamentada. Finalmente, se seleccionó a tres participantes (Aakash, Yamal y Julie), a quienes se entrevistó en profundidad. Se seleccionó a estos tres participantes por tres motivos: (i) por su alta participación en el *focus group*; (ii) por las respuestas que dieron en el cuestionario, y (iii) porque los tres habían participado en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d en inglés (*lingua franca*) y en español (lengua meta).

Para elaborar el guion de las entrevistas semiestructuradas, se partió del análisis de la conversación de WhatsApp, de los cuestionarios y de los *focus groups*. El último paso consistió en transcribir las entrevistas, cargarlas en Atlas.ti y codificar, una vez más siguiendo la teoría fundamentada, los conceptos y las categorías que resultaban clave para este trabajo. Con la transcripción y el análisis de las primeras entrevistas en profundidad, se desarrolló otro guion semiestructurado. Este guion fue el que se empleó en las segundas entrevistas en profundidad, en las que se empleó la técnica de *stimulated recall* (Gass y Mackey, 2000). De este modo, los distintos instrumentos empleados se interrelacionan y se encuentran en constante diálogo.

### 1.3 Corpus

En la Tabla 1 se presenta el corpus que conforma esta investigación. Ahora bien, como sucede con cualquier representación, se trata de una simplificación, y en ella no quedan suficientemente detallados los diálogos que se establecieron entre los diferentes instrumentos. Como se puede observar, el corpus de esta investigación está constituido por una conversación de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp), un cuestionario (al que respondieron 17 participantes), dos sesiones de *focus group* (con 12 participantes, distribuidos en dos sesiones de seis participantes

en cada una), y entrevistas en profundidad con Aakash, Yamal y Julie. En total, el corpus está formado por 41.088 palabras. A pesar de que la conversación de WhatsApp, las entrevistas y los *focus groups* se condujeron en inglés, para los propósitos de este trabajo, los datos se han traducido al español.

	Participantes	Extensión	Fechas
Conversación de WhatsApp	20 participantes	3.121 palabras	08/2015- 03/2016
Cuestionario	17 participantes	N/D	05/ 2016
<i>Focus group A</i>	6 participantes	5.700 palabras (20 minutos)	25/05/2016
<i>Focus group B</i>	6 participantes	5.885 palabras (20 minutos)	26/05/2016
Primera entrevista (EA1)	Aakash	3.866 palabras (20 minutos)	03/06/2016
Segunda entrevista (EA2)		6.935 palabras (50 minutos)	24/03/2017
Primera entrevista (EJ1)	Julie	2.414 palabras (15 minutos)	06/06/2016
Segunda entrevista (EJ2)		4.849 palabras (40 minutos) N/D	27/03/2017
Primera entrevista (EY1)	Yamal	3.329 palabras (20 minutos)	08/06/2016
Segunda entrevista (EY2)		4.989 palabras (40 minutos)	03/04/2017

Tabla 1. Corpus

### 1.4 Cuestiones éticas

Antes de proceder a la obtención de datos, se solicitó permiso a la institución académica donde estudiaban los participantes. Seguidamente, se invitó a los participantes a una reunión informativa en que se presentó la investigación y se solicitó su colaboración (que no fue remunerada). Todos los participantes firmaron un documento de consentimiento de recogida de datos, y se acordó con ellos que se reemplazarían sus nombres y las referencias a su institución con seudónimos. De este modo, se les garantizó el anonimato. Además, se acordó con los participantes que se desestimarían los elementos multimodales (fotografías, vídeos y audios) que formaban parte de su conversación en la plataforma de mensajería instantánea.

## 2. ANÁLISIS

El análisis se vertebra alrededor de cinco puntos: en primer lugar, se presenta y se describe el grupo de WhatsApp en el que interactuaron los participantes de esta investigación (6.1); seguidamente, se exponen los datos procedentes del cuestionario

(6.2); y, finalmente, se analiza en mayor profundidad a tres de los participantes: (6.3) Aakash, (6.4) Yamal, y (6.5) Julie.

## 2.1 Grupo de WhatsApp

Como se ha indicado previamente, el punto de partida de esta investigación fue una conversación de en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). La conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d es orgánica y espontánea, ya que se llevó a cabo entre los alumnos del curso intensivo de español (sin la participación del docente, y sin que este lo sugiriera).

Si bien la creación y la gestión del grupo de WhatsApp BSP Chicos fue ajena al curso intensivo de español, su origen se remonta a una actividad de clase. En concreto, el tercer día del curso intensivo, los aprendientes habían trabajado la descripción de personas y, para ello, habían estudiado el vocabulario de los colores y las prendas de vestir, así como la concordancia de género y número, y los verbos *ser*, *tener*, *llevar*. Ese día, la profesora había terminado la clase indicando a los estudiantes del grupo 1d que tenían que aprender el vocabulario que habían visto en clase. A raíz de esta indicación, algunos de los estudiantes sacaron fotos de la pizarra con sus móviles. Todavía estaban en el aula cuando Yaad y Yamal propusieron crear un grupo de WhatsApp para difundir la imagen. Unas horas más tarde, ya fuera de la universidad, Yaad creó el grupo BSP Chicos 1d.

Tal y como los participantes explicaron en el contexto del *focus group*, el nombre de la conversación de WhatsApp procede de una experiencia compartida en el aula. Esto queda reflejado en (1), donde Amil explica que el origen del término *chicos* está relacionado con la forma de empezar la clase de su docente en el curso de español, mientras que 1d era su grupo (nivel y clase).

(1) Creo que probablemente son las palabras que decía [la profesora] al principio de la clase, cuando entraba en el aula: "hola, chicos y chicas". Probablemente decía algo así, de modo que todos pensamos: "vale, BSP chicos" (Amil)

La mayor parte de la conversación de BSP Chicos 1d se condujo en inglés (95%); y el resto, en español. El pico de la conversación, teniendo en cuenta el número de las intervenciones, se registra entre el 1 y el 15 de septiembre, coincidiendo con el final del curso intensivo y con la entrega de las calificaciones. Esto se puede observar en la Figura 2.



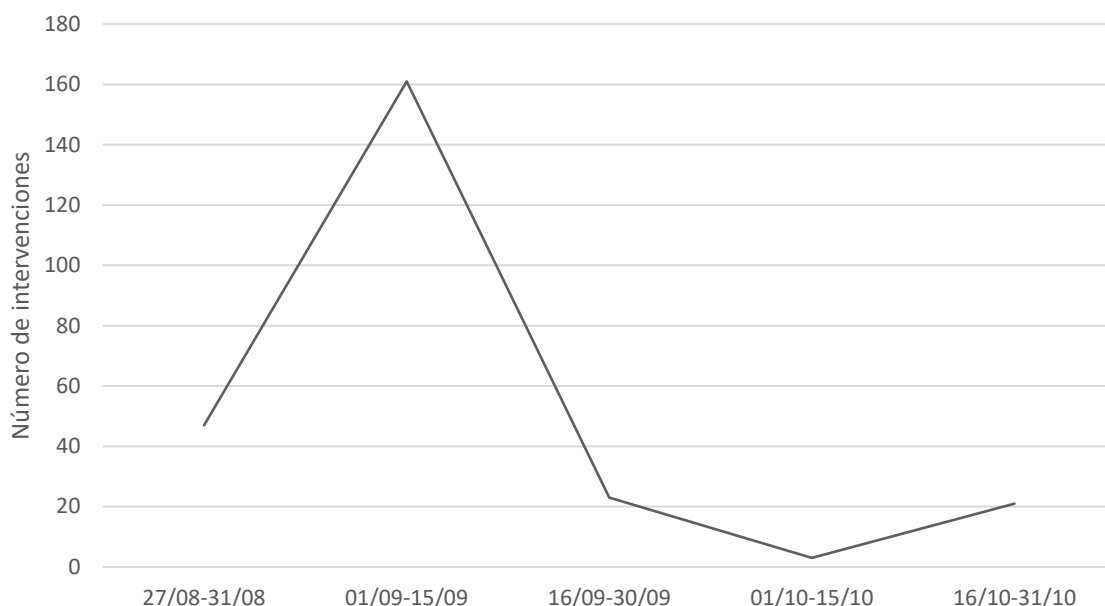


Figura 2. Intervenciones en el grupo de WhatsApp BSP Chicos entre el 27 de agosto y el 31 de octubre

## 2.2 Cuestionario

Con base en los datos observados en la conversación que mantuvieron en una plataforma de mensajería instantánea, se elaboró un breve cuestionario que contenía tanto preguntas cerradas de escala Likert como preguntas abiertas. Mediante este instrumento, se exploró si los participantes pensaban que esta plataforma podía ayudarles a mejorar su español, y el 88% dijo que sí; el 5% tenía dudas, y el 5% restante contestó que no. También como parte del cuestionario se preguntó qué creían que aprendían en las interacciones en la plataforma de mensajería instantánea. Los participantes mencionaron tanto aspectos relacionados con la lengua y el contenido (vocabulario, ortografía) como cuestiones relacionadas con sus actitudes y percepciones (por ejemplo, la práctica, la confianza). Asimismo, algunos participantes incidieron en que, a través de esta plataforma, podían aprender a expresarse de manera más informal en la lengua meta, y también mencionaron que podían aprender de sus compañeros (cooperación entre iguales). De este modo, William, por ejemplo, señala que en la plataforma le pueden corregir sus compañeros. Y Sora, por su parte, afirma que puede aprender “español real” con sus compañeros.

Como se ha anticipado, a pesar de que los 22 participantes de esta investigación han dejado su huella en los resultados y sus contribuciones han sido clave para poder llevar a cabo este trabajo, hay tres participantes a quienes se les dio más espacio: Aakash, Yamal y Julie. A continuación, se presentan algunas reflexiones de estos participantes con respecto a su percepción de aprendizaje y WhatsApp.

## 2.3 Aakash

El primero de los participantes al que se analiza en profundidad es Aakash. En la primera entrevista (fragmento 2), Aakash explica que él utiliza el traductor de Google para no cometer errores cuando escribe en la plataforma de mensajería instantánea en español. De este modo, puede dar una buena imagen ante sus compañeros. En el proceso de buscar una palabra en Google, él reconoce una oportunidad de aprendizaje.

- (2) Quizás cuando escribía una palabra que no sabía [en español], entonces la buscaba, y así podía escribir la frase correctamente. Y también quizás esto se debe a que en esa época no conocía demasiado bien a mis compañeros de clase, y quería dar una buena imagen [ante ellos], así que quería escribir bien y usar alguna palabra *guay*, y así aprendía una palabra nueva. Entonces, desde este punto de vista, creo que aprendí. (Aakash)

En la siguiente intervención (3), que procede de la segunda entrevista en profundidad, Aakash hace referencia a la capacidad de agencia de los aprendientes, y explica que el aprendizaje “depende del esfuerzo que hagas”. Esto coincide con la postura de van Lier (2004), para quien WhatsApp sería una *affordance*; una oportunidad. La forma que tiene el aprendiente de reconocer y gestionar esa oportunidad o esa *affordance* depende de su capacidad de agencia.

Aakash argumenta que en el grupo de WhatsApp del curso de español (BSP Chicos 1d) tuvo pocas oportunidades de aprendizaje porque, como se ha expuesto, el 95% de la conversación se llevó a cabo en inglés. No obstante, Aakash relata que en WhatsApp mantuvo otras conversaciones con sus compañeros del máster (entre los que había varios hispanohablantes), y esas sí se condujeron en español. En esta misma línea, Aakash incide en que incluso en los casos en los que él no intervenía en las conversaciones grupales (y simplemente hacía de observador), tenía la sensación de estar aprendiendo. Así, desde su capacidad de agencia, Aakash reconoce en estas interacciones entre nativos hispanohablantes oportunidades de aprendizaje.

- (3) Claramente aprendí. Ehm, ¿hasta qué punto? ((*suspira*)). Yo creo que depende del esfuerzo que uno le dedica, ¿no? Pero creo que mucho. Bueno, ¿en este grupo de BSP? En este grupo no tanto, porque no había tanta gente que usara el español, porque todos éramos principiantes; estábamos en el nivel inicial [de español], así que no demasiada gente usaba el español [en WhatsApp]. Pero luego, a lo largo de los dos años del MBA, en varias ocasiones nos escribimos en WhatsApp en español. Incluso si algunos compañeros escribían en inglés, la conversación era en español, así que era muy útil. Entonces, usaba el traductor de Google para comprobar qué significaba una palabra, cosas así. (Aakash)

## 2.4 Yamal

El segundo participante al que se analiza en profundidad es Yamal. En las entrevistas, Yamal explica que él aprendía español cuando utilizaba el traductor de Google para hacer bromas en la plataforma de mensajería instantánea. Tal y como explica en los

fragmentos (4) y (5), su proceso era el siguiente: pensaba una broma en inglés, la traducía al español en Google, y luego lo compartía con sus compañeros del curso de español en el grupo de WhatsApp (BSP Chicos 1d).

(4) A ver, escribir estas frases [en español] me ayudó, porque tenía que usar el traductor de Google, y creo que así fue como aprendí. (Yamal)

(5) Si quieres hacer una broma, tienes que decir algo más complicado (...) Y es en ese momento cuando aprendes. (Yamal)

Tal y como Julie expone en su segunda entrevista (6), la práctica de Yamal (pensar una frase, escribirla en inglés en Google, traducirla al español y compartirla en WhatsApp) hizo que también ella tuviera que consultar el traductor de Google para descodificar el mensaje que Yamal había escrito en la lengua meta. Y, como ella misma pone de relieve, en este tipo de interacciones se mezclaba lo que habían aprendido en clase con las traducciones de Google.

(6) Yamal y Aakash empezaron a usar el español en la conversación [de WhatsApp], y daban consejos sobre qué hacer si nos quedábamos bloqueados en el examen ((se ríe)). Por ejemplo, Aakash ya empezaba a usar el español para hacer preguntas [en el grupo de WhatsApp]. Recuerdo que en ese momento tuve que traducir la frase. O sea, había palabras que conocía, como "pregunta muy interesante". Sí, este tipo de palabras las conocía, pero luego había otras que no sabíamos, y tampoco sabíamos unirlos. (Julie)

Volviendo a Yamal, de las reflexiones que comparte se desprende que él concibe la interacción en WhatsApp como una oportunidad de aprendizaje (*affordances*; van Lier, 2004). Según él, al interactuar con nativos, se puede aprender una lengua meta; pero, también de acuerdo con Yamal, incluso en aquellas conversaciones de las que no participa un nativo se pueden dar situaciones de aprendizaje. Uno de los ejemplos que él propone, y que procede de su propia experiencia, está relacionado con el aprendizaje de una pieza léxica (*mariposa*). Como Yamal explica en el fragmento (7), aprendió esta palabra, *mariposa*, hablando con su compañero Mike.

(7) Por ejemplo, sé qué significa "mariposa" porque Mike lo dijo muchas veces. Y es así como aprendes, porque todo el mundo, o mucha gente, dice "¿qué es esto?", ¿no? Es divertido. (Yamal)

Las reflexiones de Yamal van en línea con algunas de las respuestas obtenidas a través del cuestionario y con las que los participantes ponen de relieve que saben que pueden aprender a través de la cooperación entre iguales. Por ejemplo, William indica que en las interacciones en WhatsApp sus compañeros le pueden corregir.

## 2.5 Julie

La tercera y última participante que se analiza en profundidad como parte del presente trabajo es Julie. En el siguiente fragmento (8), Julie explica que para algunas de las

interacciones en la conversación BSP Chicos, se apoyó en sus apuntes de clase (en el uso de los verbos reflexivos).

- (8) Creo que esto es algo que copié de los apuntes, sí. Pero además era un buen momento para hacer una broma con algo que había aprendido en la clase de español en el BSP. (...) O sea, la gente estaba hablando de llevarle algo al profesor después del examen, algo así. (Julie)

De este modo, se constata que Julie construye significados en la plataforma de mensajería instantánea, a través de conversaciones distendidas y en tono de humor, con sus compañeros de la clase de español.

## 7. DISCUSIÓN

Retomando las preguntas que motivan este trabajo, y tras haber realizado el análisis de los datos, se puede afirmar que los participantes de esta investigación consideran que sí se puede aprender español a través de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). Estas creencias que han manifestado a través del cuestionario, las sesiones de *focus groups* y las entrevistas en profundidad van en línea con los resultados de otros trabajos documentados en la revisión bibliográfica; por ejemplo, con aquellos trabajos que señalan el potencial de WhatsApp como espacio para el aprendizaje cooperativo (Bansal y Joshi, 2014; Bere y Rambe, 2016; Cassany et al., 2019; Padron, 2013; Rambe y Bere, 2013; Rambe y Chipunza, 2013).

Con la segunda pregunta de investigación se pretendía explorar el tipo de aprendizaje que los participantes de este trabajo creen que puede darse en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). De los datos emerge que los participantes reconocen en esta plataforma múltiples *affordances* (van Lier, 2004) para practicar español con sus compañeros y con otros hablantes de español. De este modo, ven en la plataforma un espacio donde aprender de manera informal (sin la presencia de un docente, y sin una programación, Werquin, 2010), de manera autónoma e independiente (Brazuelo y Gallego, 2011; Castañeda y Gutiérrez, 2010). Así, los tres participantes entrevistados en profundidad (Aakash, Yamal y Julie) consideran que han aprendido español mediante sus interacciones en esta plataforma. Estos resultados se oponen a los de Salem, (2013), Yeboah y Ewur (2014) y Ahad y Lim (2014), que, tal y como se ha expuesto previamente, incidían en los efectos negativos de esta aplicación en el aprendizaje de una lengua.

La tercera pregunta de investigación iba dirigida a profundizar en los contenidos que los participantes creían que podían aprender. De los datos obtenidos se desprende que los participantes reconocen en la plataforma de mensajería instantánea oportunidades para practicar el idioma. En concreto, creen que pueden aprender vocabulario (sobre todo, informal) y desarrollar más autoconfianza interactuando en la lengua meta (español). Los datos también evidencian la importancia que tiene para los participantes de este trabajo la retroalimentación de sus compañeros, tal y como se evidencia en las verbalizaciones de Aakash, Yamal, Julie y William (en el cuestionario). Estos datos van, de nuevo, en línea con las investigaciones que

establecen un vínculo entre WhatsApp y el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, y atendiendo a la disparidad de creencias con respecto a las oportunidades de aprendizaje asociadas a WhatsApp en la revisión bibliográfica, es relevante incidir en que WhatsApp, como un libro o cualquier otro artefacto cultural, no es más que una *affordance* (van Lier, 2004). En consecuencia, lo relevante no es la plataforma de mensajería instantánea en sí, sino lo que docentes y aprendientes hacen con esta plataforma. Por este motivo, las implicaciones pedagógicas de este trabajo van encaminadas a invitar a docentes y a aprendientes a aproximarse a WhatsApp a través de preguntas que apelen directamente a la capacidad de agencia (tanto del docente como del aprendiente). Por ejemplo, ¿para qué, y con qué propósito, se pueden usar las plataformas de mensajería instantánea en el aula? ¿Qué dinámicas son preferibles (parejas, grupos)? ¿Con qué frecuencia se podría llevar al aula? ¿Cómo será la retroalimentación? ¿Cómo se sienten los estudiantes al trabajar con esta aplicación? ¿Y cómo se siente el docente? Estas preguntas, que no nos consta que se hayan explorado en la literatura, pueden abrir nuevas puertas y pueden constituir nuevas oportunidades de aprendizaje.

### 8. CONCLUSIONES

A través de la voz de los participantes de esta investigación (y, sobre todo, a través de las voces de Aakash, Yamal y Julie) se observa que los aprendientes que interactúan en la plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) construyen significados – principalmente, en clave de humor –, a partir de lo que han aprendido en el aula de español.

Como parte de esta investigación, también se ha podido constatar que los aprendientes de español como lengua adicional se apoyan tanto en recursos digitales (traductor de Google) como en sus apuntes de clase para interactuar en la plataforma de mensajería instantánea. Ya sea por miedo al error o para bromear y seguir aprendiendo, los participantes de esta investigación emplean estas prácticas en sus conversaciones en WhatsApp.

Según los datos del cuestionario, los participantes creen que WhatsApp puede favorecer el aprendizaje del español, bien porque les ofrece un lugar donde practicar la lengua meta con sus compañeros, mejorando la ortografía y el vocabulario, o reforzando la autoconfianza que necesitan para poder expresarse en una lengua adicional. Todo esto lleva a concebir WhatsApp como un artefacto que da lugar a múltiples *affordances* (van Lier, 2004). Estas *affordances*, a su vez, pueden concretarse en distintas situaciones de aprendizaje móvil, colaborativo e informal.

Finalmente, los datos muestran que WhatsApp propicia unas condiciones compatibles con una situación de aprendizaje distendido (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989, 1991, 1994; MacIntyre, 1995; Ramos, 2005, Robinson y Kakela, 2006), lo que puede dar lugar a una mayor implicación de los aprendientes en sus procesos de aprendizaje.



### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alazzawie, A. (2022). The linguistic and situational features of WhatsApp messages among high school and university Canadian students. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221082124>
- Ahad, A.D. y Lim, S.A. (2013). Convenience or nuisance? The WhatsApp dilemma. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- Andújar-Vaca, A. y Cruz-Martínez, M.S. (2017). Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar*, 50, v.XXV, 43-52.
- Bach, C. (2018). Nuevos géneros discursivos de la era digital: una cuestión de variación lingüística. En M. Glessgen, J. Kabatek, H. Völker (Eds.), *Repenser la variation linguistique: actes du Colloque* (pp. 169-84). ÉLiPhi.
- Bansal, T. y Joshi, D. (2014). A study of students' experiences of mobile learning. *Global Journal of Human-Social Science*, 14(4), 26-33.
- Bere, A. y Rambe, P. (2016). An empirical analysis of the determinants of mobile instant messaging appropriation in university learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 172-198.
- Bouhnik, D. & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile Instant Messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Brazuelo Grund, F. y Gallego Gil, D. J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Publidisa.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163.
- Cassany, D.; Allué, C.; Sanz-Ferrer, M. (2019). *WhatsApp alrededor del aula. Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328.
- Castañeda Quintero, L. y Gutiérrez Porlán, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-38). Grupo Cimpapress.
- Castro Chao, N. (2023). El aprendizaje colaborativo mediado por TIC: la percepción de estudiantes de ingeniería química en tiempos de pandemia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(34), 120-149.
- Chan, T. J.; Yong W.K.; Harmizi, A. (2020). Usage of WhatsApp and interpersonal communication skills among private university students. *Journal of Arts & Social Sciences*, 3(2), 15-25.
- Duff, P. (2008). *Case study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (6), 74-98. <https://doi.org/10.26378/rnlael06121>
- Fuentes Gutiérrez, V.; García Domingo, M.; Aranda López, M. (2017). Grupos de clase; grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Prisma social*, 18, 62-73.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Horwitz, E.; Horwitz, M.; Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Krueger, Richard A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2ª Ed.). Sage Publications.

- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Padrón, C. J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (Mobile Learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 123-134.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Rambe, P. y Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561.
- Rambe, P. y Chipunza, C. (2013). Using mobile devices to leverage student Access to collaboratively-generated resources. A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education*, 331-337.
- Ramos, M.C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1285>.
- Ramos, M. C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE. Colección de Monografías, 10. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Robinson, C. F. y Kakela, P. J. (2006). Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust. *College Teaching*, 54(1), 202-206.
- Rubio-Romero, J. y Perlado Lamo de Espinosa, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono 14*, 13(2), 73-94. Doi:10.7915/ri14v13i2.818
- Salem, A. A. (2013). The impact of technology (BBM and WhatsApp applications) on English Linguistics in Kuwait. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), 64-69.
- Sánchez Díaz de Mera, D. y Lázaro Cayuso, P. (2017). La adicción al WhatsApp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales. *Tendencias pedagógicas*, 29, 121-134.
- Sanz-Ferrer (2019). Sanz-Ferrer, M. (2019). *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE*. [Tesis doctoral]. Universidad Pompeu Fabra. <https://tesisenred.net/handle/10803/668118?locale-attribute=es#page=11>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.

- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261-266.
- Vázquez-Cano, E.; Mengual-Andrés, S.; Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la estructura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal Learning. Outcomes, policies, and practices*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Yeboah, J. y Ewur, G.D. (2014). The Impact of WhatsApp Messenger usage on students performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.

Revista Nebrija  
de Lingüística Aplicada a  
la Enseñanza de las Lenguas

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 17 Núm. 35 (2023)

Recibido: 30/08/2023 / Aprobado: 20/11/2023

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael1735553

## **Intercambio virtual español-portugués: tareas y temas de interacción comunicativa desde la percepción de los estudiantes**

### **Virtual exchange Spanish - Portuguese: tasks and topics for communicative interactions from the students' perception**

**Mônica Ferreira Mayrink**

*Universidade de São Paulo*

momayrink@usp.br

**Benivaldo José de Araújo Júnior**

*Universidade de São Paulo*

beniaraujo@usp.br

**Hebe Gargiulo**

*Universidad Nacional de Córdoba*

hebe.gargiulo@unc.edu.ar

**Richard Brunel Matias**

*Universidad Nacional de Córdoba*

richardbrunelmatias@unc.edu.ar

#### **RESUMEN**

Los intercambios virtuales mediados por tecnología se desarrollan en el campo del aprendizaje de lenguas desde hace más de dos décadas. Actualmente muchas instituciones consideran que esta práctica podría tanto integrarse en el currículo de manera más sistemática como servir de

estrategia de internacionalización en casa. En este artículo tomamos como contexto un intercambio virtual entre estudiantes de Letras Español (Universidad de São Paulo, Brasil) y del Profesorado de Portugués (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), para identificar y analizar su percepción sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos para el desarrollo de las interacciones comunicativas. Utilizamos como marco teórico los conceptos de intercambio virtual, competencia comunicativa, competencia intercultural, y la descripción de los tipos y funciones de tareas telecolaborativas. La metodología empleada en el estudio fue la investigación-acción, que nos permitió observar, por un lado, que los/las estudiantes consideraron que la indicación previa de las tareas y los temas de discusión promovieron una interacción más profunda y fluida. Por otro lado, también destacaron la dificultad en elegir el asunto y en desarrollarlo de forma consistente en la interacción de tema libre. Los datos también demostraron la percepción de los/las estudiantes de que las tareas y temas trabajados ayudaron en el desarrollo de competencias comunicativas (principalmente en el nivel lingüístico y sociocultural) e interculturales (conocimiento de estereotipos, aspectos culturales y políticos, costumbres de sus países, etc.).

Palabras-clave: intercambio virtual, tarea, competencia comunicativa, competencia intercultural

## **ABSTRACT**

*Virtual exchanges mediated by technology have been developed in the field of language learning for more than two decades. Currently, many institutions consider this practice as an activity that could be integrated more systematically into the curriculum as a strategy for internationalization at home. In this article we take as context a virtual exchange between students of Bachelor's Degree in Hispanic Studies (University of São Paulo, Brazil) and Bachelor's Degree in Teaching Portuguese as a Foreign Language (National University of Córdoba, Argentina) in order to identify and analyze their perception about the relevance of different types of tasks and topics proposed for the development of communicative interactions. As a theoretical framework we use the concepts of virtual exchange, communicative competence, intercultural competence and the description of the types and functions of telecollaborative tasks. The methodology used in this study was action research, which allowed us to observe that, on the one hand, students considered that the previous indication of the tasks and discussion topics promoted a deeper and more fluid interaction. On the other hand, the students highlighted the difficulty in choosing and developing the subject in the free topic interaction. The data also demonstrated the students' perception that the tasks and topics worked on helped in the development of communicative competences (in the linguistic and sociocultural levels, mainly) and intercultural competences (getting to know about stereotypes, cultural and political aspects, and habits of their countries, etc.).*

*Keywords: virtual exchange, task, communicative competence, intercultural competence*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los intercambios virtuales mediados por las nuevas tecnologías se desarrollan en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras desde hace más de 25 años (O'Dowd, 2021). La telecolaboración ha ganado proyección debido a la pandemia COVID 19, cuando, según este autor, muchas instituciones empezaron a considerarla como una actividad que podría integrarse al currículo y que también ya funcionaba adecuadamente como estrategia de internacionalización en casa.

Las experiencias de uso real de las lenguas se han visto favorecidas por las posibilidades de encuentros sincrónicos y asincrónicos que permiten las



tecnologías, abriendo el aula a nuevos escenarios de interacción y a nuevos tiempos y espacios de aprendizaje de lenguas y culturas. Lo que eran experiencias no institucionalizadas o proyectos complementarios de la formación, hoy adquieren entidad curricular y se materializan en aulas gemelas (Aranha *et al.*, 2023), en proyectos de intercambios virtuales COIL (*Collaborative Online International Learning*) (Garrison *et al.*, 2000) o en diferentes tipos de actividades colaborativas interinstitucionales (Gargiulo, 2012; Gargiulo *et al.*, 2021; Rubin y Guth, 2022).

En esta línea, la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) de la *Universidade de São Paulo* (USP) tienen un camino recorrido de más de 10 años en la propuesta de actividades conjuntas para la formación regional en lenguas y la preparación de docentes de lenguas (Mayrink *et al.*, 2014). En 2011 iniciamos un proyecto en línea del que participaron estudiantes de Lengua Española de la carrera de la USP y Lengua Portuguesa de la UNC, que se desarrolló sobre la plataforma Moodle; en el diseño pedagógico se priorizaron las interacciones asincrónicas en foros de discusión y el trabajo colaborativo, a partir de actividades que llevan a cabo ambos grupos. En los años siguientes, la incorporación de Whatsapp a la propuesta permitió fomentar intercambios centrados en el desarrollo de la oralidad y promover una mejora en la pronunciación en las lenguas de estudio (Barbosa, 2020). Más recientemente, y como resultado de los avances tecnológicos, Zoom y Meet son las herramientas que permiten consolidar los intercambios virtuales a través de interacciones orales y escritas de manera sincrónica entre los estudiantes de nuestras instituciones.

Estas actividades responden a una política lingüística de integración regional que se enmarca en las propuestas del MERCOSUR Educativo, el que ya desde 1991, con la firma del protocolo de intención, destacaba la importancia de la difusión y el aprendizaje de las lenguas oficiales (MERCOSUL, 1991; Ribeiro de Souza, 2023). Dentro de este marco de integración regional, tanto en los proyectos iniciales, como en los proyectos actuales, se favorecen aspectos de la internacionalización en casa a través de una comunidad intercultural y plurilingüe de aprendizaje, de naturaleza virtual. Este tipo de intercambios amplía las posibilidades de acceso a experiencias internacionales a mayor número de estudiantes ya que prescinden del desplazamiento físico, a la vez que promueven formas de trabajo colaborativo ubicuo, características de nuestra época.

Los intercambios virtuales USP-UNC pueden presentar las siguientes modalidades:

1. Intercambios comunicativos de español y portugués entre estudiantes del curso de Letras Español (USP) y estudiantes del Profesorado de Portugués (UNC);
2. Intercambios comunicativos en español entre estudiantes del curso de Letras Español (USP) y estudiantes del Profesorado de Español (UNC).

La modalidad de intercambio virtual en que desarrollamos este estudio se define según el primer tipo descrito arriba y se realizó entre estudiantes de Letras Español (USP - Brasil) y del Profesorado de Portugués (UNC - Argentina), a lo largo de seis semanas, entre abril y mayo de 2023.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el aporte de las tareas y temáticas previamente definidas para el desarrollo de las interacciones en el intercambio virtual,

con formato taller, *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*. Particularmente, buscaremos responder a la pregunta *¿Cuál es la percepción de los/las estudiantes sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos a lo largo del taller para el desarrollo de las interacciones comunicativas?*

Para alcanzar nuestro objetivo, inicialmente nos referiremos a algunos conceptos teóricos clave que nos orientarán en el análisis de los datos recogidos durante el intercambio virtual en cuestión. Luego, definiremos la metodología de la investigación, detallaremos el contexto en que se desarrolló el intercambio e indicaremos los diferentes tipos de datos que constituyen nuestro corpus de análisis. Tras describirlos e interpretarlos, presentaremos algunas consideraciones finales sobre los resultados alcanzados.

## 2. EL INTERCAMBIO VIRTUAL COMO UNA ACTIVIDAD FORMATIVA EN LENGUAS

Al hacer un recorrido por los métodos de enseñanza y las tecnologías que han alcanzado mayor proyección en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Tagliante (2006) señala cómo ha ido evolucionando el tipo de tecnología empleada en los métodos, en un movimiento que parte de las tecnologías materiales y las tecnologías corporales<sup>1</sup> y avanza hacia el uso de tecnologías electrónicas analógicas<sup>2</sup> y las tecnologías digitales<sup>3</sup>. El método de la Gramática y la Traducción, por ejemplo, utilizaba tecnologías materiales como el libro y la pizarra, y el Método Directo, además de usar intensamente recursos visuales como grabados y carteles (tecnologías materiales), pasa a incorporar las llamadas tecnologías corporales, como los gestos y la mímica. Ya en los métodos Audio-Oral y Audiovisual, por ejemplo, ganan espacio las tecnologías electrónicas analógicas (radio, grabador, proyector y otros) en el aula y los laboratorios de lenguas, que facilitan el trabajo con los ejercicios apoyados en diálogos y en la repetición y transformación de estructuras lingüísticas específicas (*drills*). Con relación al uso de las tecnologías electrónicas analógicas y digitales (radio, televisión, computador, tabletas, celulares, internet), Tagliante (2006) las asocia al Abordaje Accional ya a principios de los años 2000.

El avance de las tecnologías digitales ha tenido un importante impacto en el área de la educación y ha contribuido al desarrollo de metodologías innovadoras (Kenski, 2003, 2012; Moran, 2013, 2015; Mattar, 2017, entre otros). De forma particular, el aprendizaje de lenguas se ha beneficiado del uso de las tecnologías digitales para la implementación de acciones de *telecolaboración* o *intercambio virtual* (Aranha et al., 2023).

El intercambio virtual puede ser comprendido como:

una práctica apoyada en la investigación, que consiste en programas o actividades interpersonales de formación continuada y posibilitada por la tecnología, en la que se desarrollan comunicaciones constructivas e interacciones entre individuos o grupos que están geográficamente separados y/o de orígenes culturales diferentes, con el apoyo de profesores o mediadores. El Intercambio Virtual combina el impacto profundo del diálogo e intercambio intercultural con el amplio

alcance de la tecnología digital. (EVOLVE 2019, párrafo 1, apud Oskoz y Vinagre, 2020: 1) <sup>1</sup>

El término *Intercambio virtual*, además de ser más amplio que el de *telecolaboración*, se utiliza actualmente por la comunidad académica en las investigaciones de CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (Colpaert, 2020, apud O'Dowd, 2021). Para O'Dowd, el uso de un término más conocido puede contribuir a "promover más colaboraciones inter-comunidades y una mayor sinergia en nuestras investigaciones" (2021: 211) <sup>2</sup>.

Optamos por referirnos a nuestra experiencia específica como un *intercambio virtual* que se estructura y adopta características de la metodología del (Tele)tándem, ya que se identifica con los principios generales que lo definen (Brammerts, 2001; Telles, 2006) al prever:

1. la *separación de lenguas*: a las dos lenguas - portugués y español - se les atribuye un momento específico de práctica: 30 minutos para cada una;
2. la *reciprocidad*: los dos participantes de la interacción ejercen el papel de tutor de su lengua de dominio y de aprendiz de la lengua meta, buscando su desarrollo lingüístico y cultural y, al mismo tiempo, contribuyendo a que el compañero de intercambio también alcance sus objetivos;
3. la *autonomía*: cada estudiante participante es responsable de las decisiones y organización del propio proceso de aprendizaje, lo que se da, por ejemplo, en la definición de los días y horarios de las interacciones, investigación y selección de materiales que puedan apoyar las conversaciones, la selección de la herramienta de comunicación, en el caso de (tele)tándem, etc.

En nuestro caso, sin embargo, las interacciones entre los estudiantes siguieron pautas de trabajo planificadas por los docentes organizadores del intercambio virtual, a diferencia de aquellas previstas en algunas modalidades de (tele)tándem, en los que la autonomía se extiende, a veces, a la posibilidad de que los estudiantes tengan total libertad para elegir, entre ellos, los temas que serán objeto de conversación en sus encuentros virtuales. La decisión de establecer guiones para el desarrollo de las interacciones se debe al hecho de que, en nuestras experiencias anteriores, algunos estudiantes relataron cierta dificultad en elegir las temáticas que se tratarían durante el intercambio y manifestaron su temor de que hubiese momentos de vacío y silencio en los encuentros.

En lo referido a los objetivos establecidos para el intercambio virtual realizado en 2023 entre los estudiantes de la USP y la UNC, se pretendía que los pares establecieran una relación de colaboración que contribuyera positivamente en su proceso de aprendizaje, dentro de una dinámica conversacional próxima a las situaciones de uso auténtico y natural de la lengua. Dicha dinámica se hace posible debido a que las interacciones no ocurren "frente a un público o en una situación formal -como podría serlo en el aula" (Vassallo y Telles, 2008: 342)<sup>3</sup>.

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, la posibilidad de encontrar contextos reales de uso en el marco del aprendizaje formal ha sido siempre un *desideratum*. La tecnología abrió, en este sentido, el aula y posibilitó a los estudiantes de lenguas participar como agentes sociales en las prácticas cotidianas propias de los

hablantes de la lengua meta. A esta perspectiva, el intercambio virtual suma la posibilidad de aprender de y con otros en una comunidad intercultural que se forma a partir del diseño conjunto de una estrategia pedagógica que involucra estudiantes y docentes de diferentes universidades/países. El alcance internacional de la propuesta impacta no solo en la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras, sino también en la experiencia en interculturalidad y uso de la lengua de la que tanto profesores como estudiantes participan.

### **2.1 El desarrollo de tareas de apoyo al Intercambio Virtual**

Los proyectos que desarrollamos entre docentes del área de español (USP) y portugués (UNC), se enmarcan, principalmente, en una perspectiva intercultural, dentro de los enfoques plurales de enseñanza (Candelier, 2008). El objetivo está en la práctica y el aprendizaje de las lenguas a través del desarrollo de una competencia intercultural. Esta competencia, en el marco de los intercambios virtuales, promueve el conocimiento del otro, a partir de la comprensión de las formas de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997) y en función de una nueva ciudadanía (Tubino, 2004). La interculturalidad, en este sentido, implica el desarrollo de habilidades y actitudes comprometidas en el respeto al otro, a las diferencias, a la diversidad, y promueve espacios de integración, negociación e intersección, erradicando cualquier tipo de etnocentrismo y discriminación (Mendes, 2019; Vinagre y Corral, 2019).

Los intercambios virtuales USP-UNC tienen por objetivo el desarrollo de una competencia intercultural a través de la interacción y la reflexión de lo propio y lo diverso, además del desarrollo de la competencia comunicativa. Esta última, entendida por Hymes (1971) como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, interpretando y usando apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, adquiere una dimensión ética y política en el marco intercultural. En la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, el desarrollo de la competencia comunicativa implica reconocer en la comunicación dimensiones que trascienden lo lingüístico e involucran lo discursivo, lo sociocultural, lo estratégico, lo accional, lo pragmático (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Consejo de Europa, 2002) y lo intercultural. Esta perspectiva nos ha orientado en el desarrollo de las tareas propuestas para el intercambio virtual que vamos a discutir en este trabajo.

De acuerdo con O'Dowd y Waire (2009: 175), las tareas telecolaborativas pueden ser de dos tipos: informales o estructuradas. Las tareas informales requieren que los estudiantes participen en una interacción que verse sobre temas generales, sobre hobbies o intereses personales, por ejemplo. Por otra parte, las tareas estructuradas demandan la colaboración en la elaboración de un documento o producto específico. Además, algunas tareas telecolaborativas pueden estar claramente centradas en la estructura lingüística, mientras que otras pueden estar dirigidas a propiciar una reflexión sobre aspectos culturales de la lengua extranjera de aprendizaje (O'Dowd y Waire, 2009: 175).

Al investigar sobre los tipos de tareas utilizadas en diferentes experiencias de intercambio virtual, O'Dowd y Waire (2009: 175-178) identificaron tres categorías que reflejan el tipo de actividad comunicativa prevista en cada caso:

- a. *Tareas de intercambio de informaciones*: los estudiantes presentan a sus compañeros de interacción informaciones sobre sus biografías personales, institución de enseñanza, ciudad donde viven u otros aspectos relacionados con su cultura. Estas tareas se pueden utilizar, por ejemplo, como un punto de partida para las interacciones cuando los estudiantes todavía no se conocen. Tareas de este tipo son, en general, “monológicas”, y no abren mucho espacio para la negociación de sentidos entre los interactuantes.
- b. *Tareas de comparación y análisis*: exigen que los estudiantes no solo intercambien informaciones entre ellos, sino que también hagan comparaciones y análisis de productos de sus respectivas culturas (por ejemplo, libros, películas, artículos de periódicos, canciones, etc). El foco de estos análisis y comparaciones puede ser cultural y/o lingüístico.
- c. *Tareas colaborativas*: además de intercambiar y comparar informaciones, los alumnos trabajan juntos en la elaboración de un producto o conclusión, lo que se puede hacer en forma de un ensayo o presentación, por ejemplo. Estos tipos de actividades demandan un importante componente de coordinación, planificación y negociación de sentidos, tanto del punto de vista lingüístico como cultural.

Las tareas desarrolladas a lo largo del intercambio virtual *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol* se encuadran, mayoritariamente, en las categorías (a) y (b), al incluir la producción de presentaciones personales de los (las) estudiantes, discusiones y análisis de estereotipos y productos culturales de sus respectivos países, entre otras tareas que debían realizar en cada uno de los encuentros virtuales, en duplas. Además de esta clasificación por el tipo de actividad comunicativa prevista, desde la perspectiva pedagógica y promoviendo la actividad interaccional, podemos distinguir en los intercambios tareas semiestructuradas, que orientan el intercambio, y tareas de tema libre en las que los participantes gestionan no solo la interacción, sino también los temas de conversación. En este contexto, consideramos que el diseño de tareas semiestructuradas y la indicación previa de temas y materiales de apoyo podrían funcionar como instrumentos mediadores de las interacciones y la reflexión, y promover una mayor participación y compromiso de los y las estudiantes con el intercambio.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. La metodología**

Este estudio se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada y tiene un corte cualitativo e interpretativista. Según Cavalcanti y Moita Lopes (1991), una investigación cualitativa se caracteriza por: a) ser de naturaleza fundamentalmente exploratoria; b) no exigir hipótesis previas ni categorías rígidas de análisis; c) permitirle al investigador tomar



decisiones a lo largo del estudio; d) posibilitar una teorización fundamentada en los datos; e) preocuparse con lo particular. Estas características son inherentes a este estudio, ya que no se parte de una hipótesis cerrada y se entiende que la particularidad del contexto en el que se desarrolló y la mirada analítica de los investigadores señalaron los caminos interpretativos de los datos.

La metodología adoptada fue la de la investigación-acción que, según Thiollent (2009) y Aranda (2011), ha sido utilizada en el área de Educación con el fin de responder a un problema o inquietud relacionada con la práctica pedagógica y de contribuir a la modificación de una determinada situación y producción de nuevos saberes relacionados a esta. Mattar y Ramos (2021: 155) explican que esta metodología presupone:

una orientación hacia la práctica, en la forma de un ciclo que comprende: la identificación de un problema o una área para desarrollo, la planificación de una acción o intervención para transformar la realidad, la implementación del plan de acción y la evaluación y reflexión sobre los resultados. <sup>4</sup>

Siguiendo los pasos propuestos por Aranda (2011), agregamos a este ciclo una última fase, que reorienta la experiencia de investigación y acción a futuras prácticas. La figura a continuación ilustra la forma como dicho ciclo se aplica a este estudio:

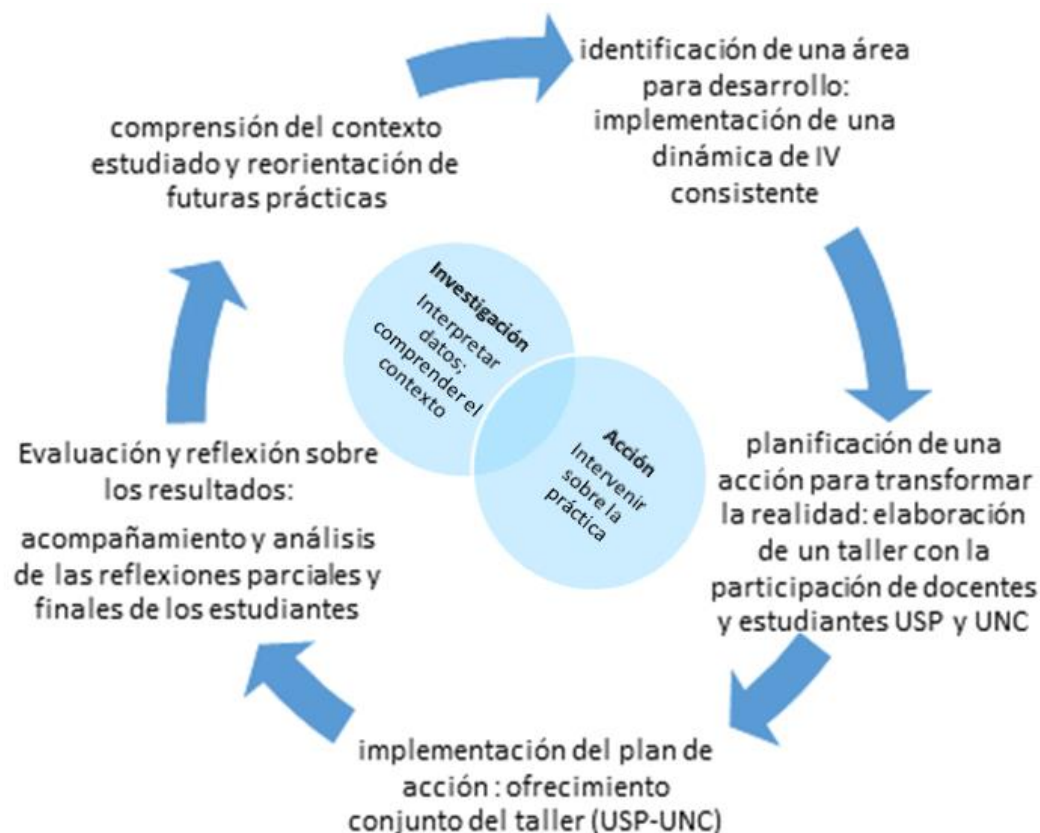


Figura 1: Ciclo de la investigación-acción. Elaboración propia; basado en Aranda (2011) y Mattar y Ramos (2021)

Según mencionamos anteriormente, la realización conjunta de intercambios virtuales entre la USP y la UNC ha pasado por diferentes modelos desde el 2011. En los últimos años, hemos sentido la necesidad de que nuestro proyecto creciera en la dimensión pedagógica, con la elaboración de unas directrices más claras para los estudiantes participantes y la elaboración de tareas e instrumentos que promovieran su reflexión sobre el proceso de aprendizaje en este contexto.

Partimos de este objetivo para planificar y ofrecer un taller virtual que reuniera a estudiantes de español y portugués de las dos universidades, a fin de que participaran en interacciones comunicativas en su idioma de aprendizaje. Al inicio, definimos que dos de los miembros de nuestro equipo (un docente de cada universidad) serían los responsables de acompañar al grupo de estudiantes en la realización de las tareas del intercambio<sup>5</sup>. De este modo, ambos pudieron solucionar dudas, orientar a los/las estudiantes y tomar decisiones con relación al desarrollo de las tareas, la entrega de sus reflexiones individuales y la negociación de plazos para el cumplimiento de todas las actividades. En conjunto, los/las participantes se involucraron en la dinámica del intercambio virtual, al mismo tiempo en que reflexionaron sobre la experiencia vivida. El análisis de estas reflexiones cierra el ciclo de este proceso de investigación-acción, con la expectativa de colaborar positivamente para la implementación de prácticas

futuras de telecolaboración entre ambas universidades y también con otras instituciones.

### 3.2. El contexto y los/las participantes del estudio

El taller planificado por el grupo de docentes de la USP y la UNC se realizó entre abril y mayo de 2023 (un total de 6 semanas), y contó con el apoyo del *Centro Interdepartamental de Línguas de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la USP*, en colaboración con la Facultad de Lenguas de la UNC.

Un total de 28 estudiantes participaron en el taller (14 de cada universidad). Los/las estudiantes de la UNC estaban vinculados específicamente a la asignatura Lengua Portuguesa I, ofrecida por la carrera de Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas y los/las alumnos(as) de la USP cursaban diferentes disciplinas de Letras Español y participaron en el taller por interés propio<sup>6</sup>.

De este grupo de estudiantes, seleccionamos para este estudio los datos que corresponden a la producción de 12 de ellos/ellas: 07 brasileños(as) de la USP y 05 argentinos(as) de la UNC. Los criterios definidos para su selección fueron: a) haber firmado un Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, concordando en participar en el estudio; b) haber realizado al menos un setenta por ciento de las tareas del taller. La Tabla 1 indica el perfil de los/las participantes<sup>7</sup>.

Las informaciones aportadas por los/las participantes en las presentaciones que prepararon y subieron al muro de Padlet<sup>8</sup> (Tarea 1A del taller) y el cuestionario final que les enviamos para recoger datos adicionales revelaron que mientras ninguno de los/las estudiantes de la UNC había realizado intercambios virtuales anteriormente, 04 de los/as 07 estudiantes de la USP sí ya había pasado por esta experiencia.

Otra información relevante sobre su perfil se refiere a las experiencias de viajes de inmersión a países donde se habla la lengua de estudio. Dos de los/las estudiantes de la UNC (Marta y Edgard) vivieron en Brasil y aprendieron la lengua *in situ*, antes de ingresar a la carrera universitaria de formación docente y dos estudiantes de la USP (Clarice y Milene) realizaron intercambios académicos en España, Chile y Argentina.

Estudiante	Universidad	Lengua 1	Edad	Nivel de Proficiencia L2
Camila	USP	portugués	23	B1
Ieda	USP	portugués	22	B2
Catarina	USP	portugués	24	B2
Clarice	USP	portugués	22	C1
Leila	USP	portugués	24	B2
Lucas	USP	portugués	19	B2
Milene	USP	portugués	22	C2
Daniela	UNC	Español	50	A1
Manuela	UNC	Español	33	A1
Edgard	UNC	Español	23	C2
Marta	UNC	Español	43	C2
Margareth	UNC	Español	29	C2

Tabla 1. Perfil de los/las estudiantes participantes de este estudio

El ambiente virtual elegido para el taller fue la Plataforma Moodle de los Cursos de Extensión de la *Universidade de São Paulo*. El uso de la plataforma facilitó la organización del cronograma de las interacciones así como el envío de orientaciones y recursos de apoyo para la realización de las tareas y su posterior registro por parte de los/las estudiantes. La siguiente figura corresponde al espacio de apertura de la sala virtual del taller.

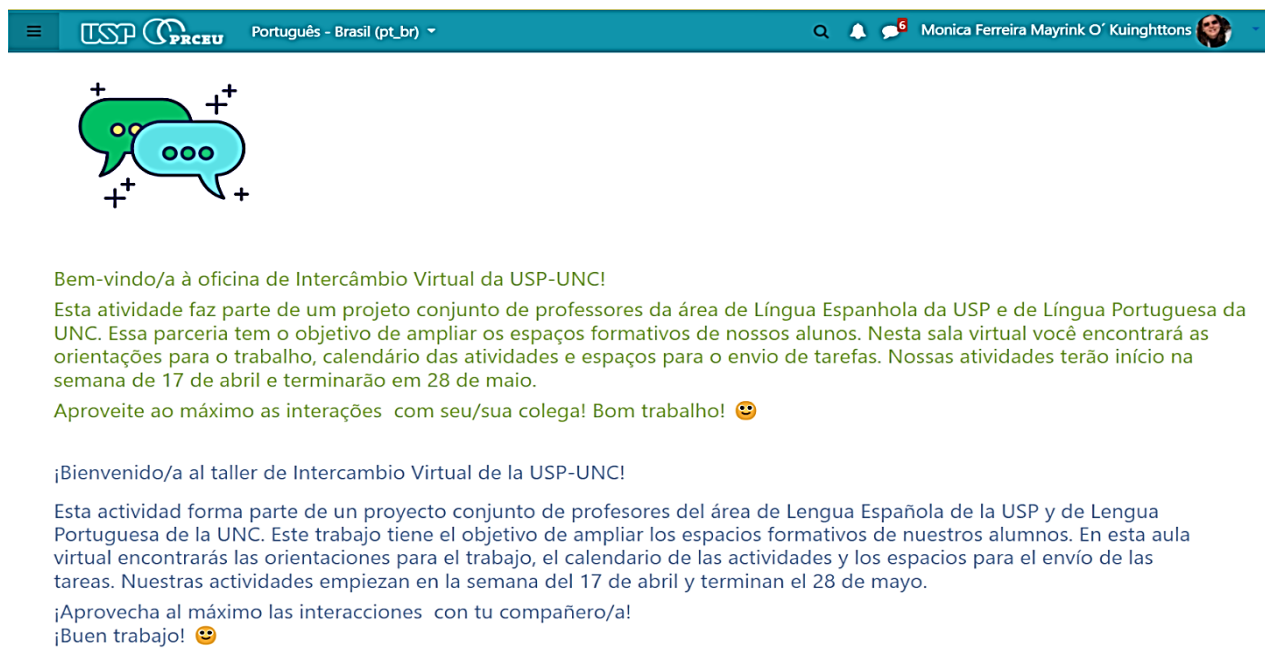


Figura 2. Espacio de apertura de la sala virtual en Moodle

La sala virtual estuvo organizada por semanas, y en cada semana la estructura respondía a la propuesta del diseño pedagógico que se sintetiza en la Tabla 2.

Fecha	Actividad
14 de abril	Encuentro de apertura - USP/UNC – 17h30 – Meet
17 a 23 de abril SEMANA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· responder al Cuestionario 1 en Moodle (recogida de datos sobre el perfil del grupo).</li> <li>· realizar la TAREA 1A: <i>Presentaciones</i> (preparación para la primera interacción: colgar en el muro de Padlet una presentación personal).</li> <li>· hacer el primer contacto con su pareja por email para definir horarios y calendario.</li> </ul>
24 a 30 de abril SEMANA 2 Interacción 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizar la TAREA 1B - TEMA: <i>Presentaciones</i> (leer las presentaciones de los compañeros(as) en Padlet. Tomar nota de las informaciones más relevantes y usarlas como elementos disparadores de la primera conversación).</li> <li>· realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· registrar en un foro/diario de Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.</li> </ul>
01 a 07 de mayo SEMANA 3 Interacción 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizar la TAREA 2 - TEMA: <i>Identidades</i> (revisar las preguntas de apoyo, el material disponible en Moodle y otros de su interés relacionados con la temática <i>Identidades</i>. Seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro).</li> <li>· realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).</li> <li>· registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.</li> </ul>
08 a 14 de mayo SEMANA 4 Interacción 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizar la TAREA 3 - TEMA LIBRE (elegir un tema de interés común para el encuentro. Seleccionar materiales de apoyo y enviárselos al (a la) compañero(a) para un visionado/lectura/escucha previa. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro).</li> <li>· realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).</li> <li>· registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.</li> </ul>
15 a 21 de mayo SEMANA 5 Interacción 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizar la TAREA 4 - TEMA: <i>Deseos</i> (revisar las preguntas de apoyo, el material disponible en Moodle y otros de su interés relacionados con la temática <i>Deseos</i>. Seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro).</li> <li>· realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).</li> <li>· registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.</li> </ul>
22 a 28 de mayo SEMANA 6 Interacción 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizar TAREA 5 - TEMA: <i>Aprendizajes</i> (revisar las preguntas de apoyo relacionadas al tema <i>Aprendizajes</i> y producir un video de 5 minutos con una reflexión sobre su experiencia personal de aprendizaje en el intercambio virtual. Enviar el video a su dupla para un visionado previo. Ver el video de su compañero(a). Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro).</li> <li>· realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).</li> <li>· responder las preguntas finales de reflexión sobre el Intercambio Virtual.</li> <li>· participar en la reunión de cierre: 28 de mayo, 17h30.</li> </ul>

Tabla 2. Organización de las semanas en Moodle

En el diseño pedagógico se previeron cinco tareas en formato de interacción sincrónica entre los pares, una para cada semana (a partir de la semana 2, como se puede ver en la Tabla 2). Nuestro objetivo era que las tareas contribuyeran al desarrollo de la competencia intercultural de los/las estudiantes, al promover el conocimiento del otro, a partir de la comprensión de su forma de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997) y el desarrollo de la competencia comunicativa, mediante el reconocimiento, en la




comunicación, de dimensiones que trascienden lo lingüístico e involucran lo discursivo, lo sociocultural, lo estratégico, lo accional, lo pragmático (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Consejo de Europa, 2002).

Mientras que las tareas 1B, 2, 4 y 5 fueron de base semiestructurada y preveían un guión con preguntas y otros materiales de apoyo para orientar las interacciones, la tarea 3 fue de producción libre. En esta tarea, a través de la negociación los estudiantes debieron gestionar el o los temas de conversación.

Los temas propuestos para las interacciones 1B, 2, 4 y 5 (Presentaciones, Identidades, Deseos, Aprendizajes, respectivamente) fueron definidos a partir de los contenidos del programa de curso de Lengua Portuguesa I - 2023/2024 (UNC)<sup>9</sup>, ya que se trataba de temáticas que los/las estudiantes argentinos(as) participantes del intercambio estaban trabajando como parte del currículum. Como se verá más adelante, dichos temas también dieron pie a intercambios libres que llevaron a una diversidad de otros temas, según los intereses y las experiencias personales de los estudiantes, como, por ejemplo, sus hábitos alimentarios, su rutina en la universidad, la política y la producción musical de sus países.

Para cada semana y tarea específica de trabajo, se presentaban las orientaciones en portugués o español. La figura 3 recupera las instrucciones para la realización de la Tarea 2 (tema: Identidades) e ilustra la forma como se disponían las informaciones en la plataforma.



SEMANA 3 - 1 de maio - 7 de maio



Esta semana van a realizar la Interacción 2 con sus compañeros(as). El tema de la TAREA 2 es *Identidades*.

**Orientaciones para la preparación y realización del encuentro virtual (TAREA 2 - TEMA: IDENTIDADES):**

**1) Antes del encuentro:**

- Revisar las *preguntas de apoyo* y el *material disponible en Moodle* relacionados con la temática *Identidades* y seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Si quieren, pueden también seleccionar algún otro material (texto, video, canción, podcast etc) relacionado con el tema y enviárselo al (a la) compañero(a) antes del encuentro para una lectura/visionado/escucha previa.
- Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro.

**2) Durante el encuentro:**

- Definir el idioma de partida de la conversación (recomendamos que empiecen por el idioma que en la semana anterior haya quedado para la segunda parte de la interacción). No se olviden de controlar el tiempo: 20 minutos para cada idioma.
- Activar la grabación de la interacción en Zoom.
- Discutir el tema *Identidades* a partir de los materiales y las preguntas de apoyo.
- Cortar la grabación al final de los 40 minutos de interacción (pero, claro, si está buena la charla, pueden seguir conversando!).
- Definir el asunto que van a discutir en el próximo encuentro. ¡El tema de la SEMANA 4 es LIBRE!
- Definir el día y horario del próximo encuentro. Decidir quién va a abrir la sala en Zoom.

**3) Después del encuentro:**

- Subir al Moodle el archivo/enlace con la grabación del encuentro (decidir quién va a subirlo al foro [REGISTRO DE GRABACIONES - TAREA 2: IDENTIDADES](#)).
- Registrar en Moodle una reflexión personal (individual) sobre el encuentro (ver abajo la tarea [REFLEXIÓN PERSONAL 2](#)).
- Prepararse para el próximo encuentro de acuerdo con la temática acordada.

Figura 3. Disposición de las orientaciones de la Semana 3 en el aula virtual de Moodle

Además de las orientaciones para el desarrollo de las tareas, los/las estudiantes también encontraban en la plataforma una serie de materiales específicos (videos, artículos, podcasts, dirección de sitios web) de apoyo a la realización de las interacciones. Estos materiales de consulta les permitían tener referencias comunes para dialogar en los encuentros virtuales, a la vez que promovían la lectura/escucha/visionado en la lengua extranjera o en la lengua materna y activaban estructuras y vocabulario para las futuras interacciones. En la unidad 3, por ejemplo, el tema de la interacción era *Identidades* y, además de videos y otros materiales sobre esta temática, se pusieron a disposición de los/las estudiantes preguntas de apoyo (Figura 4), con el objetivo de promover su reflexión antes del encuentro.

### IDENTIDADES

Les presentamos una lista de preguntas que pueden facilitar el encuentro sobre el tema *Identidades*. Seleccionen algunas que les parezcan interesantes para discutir las entre ustedes. ¿Qué coincidencias y diferencias hay entre sus países, sus culturas y su forma de pensar?

Para não esquecer: devem usar as duas línguas e falar 20 minutos em cada uma delas.

Devem gravar o encontro. Se preferirem, podem fracionar a gravação em dois vídeos: abrem o Zoom, se encontram, se cumprimentam, clicam em "gravar" e começam a interação. Quando der 20 minutos, podem cortar a gravação, fechar a reunião e abrir outra para terem mais tranquilidade para gravar os outros 20 minutos.

Bom encontro!

Mônica e Richard

1. "O tema **Identidade** nos convoca a pensar sobre diferentes aspectos de nossa forma de ser e estar no mundo e a pensar a convivência, considerando nossas diferenças e semelhanças nos mais variados tópicos de nossa vida social, cotidiana e pessoal" (BRUNEL, 2023). ¿Hay alguna circunstancia específica que te lleve a pensar en tu forma de ser y estar en el mundo? Coméntalo.

2. ¿Qué significa para ti/vos "identidad cultural"? ¿Cómo aplicarías este concepto a tu país/región/ciudad?

3. ¿Existe una identidad brasileña o una identidad argentina? Coméntalo.

4. ¿Identidad y estereotipos se confunden? ¿Qué estereotipos hay sobre Brasil y Argentina? ¿Qué piensas sobre este tema? ¿Qué entienden por estereotipos?

5. ¿En qué aspectos crees que te acercas o te alejas de lo que son los estereotipos construidos sobre tu país/región/ciudad?

6. ¿Qué sabores, paisajes, ritmos, actitudes, rasgos físicos y de carácter asocias con Brasil y Argentina? Coméntalo.

7. ¿Qué aspectos mencionarías al describir tu país y los aspectos culturales que caracterizan a su gente?

8. ¿Qué detalles de la vida brasileña y argentina (específicamente de tu ciudad) consideras que son curiosos/interesantes pero que generalmente las personas de otras ciudades/regiones/países no conocen?

Figura 4. Preguntas de apoyo a la discusión la Interacción 2 (Semana 3)

No obstante, con el objetivo de dar lugar a la autonomía de los/las estudiantes, también se les estimulaba a que buscaran otros textos, videos, canciones, podcasts, etc., que pudiesen contribuir al desarrollo de la interacción. De este modo, podían elegir diversos recursos de su interés, relacionados con su percepción individual del tema en discusión.

Por fin, para cada interacción, los/las estudiantes recibían un conjunto de preguntas orientadoras de una reflexión individual (Figura 5) que debían responder y subir a la plataforma después de cada encuentro.

### REFLEXIÓN PERSONAL 2

Tras realizar el segundo encuentro virtual con tu compañero de intercambio, elabora una reflexión personal sobre dicha experiencia. A continuación te sugerimos algunas preguntas que pueden orientar tu reflexión. La puedes hacer en portugués o español.

1. Fecha de la interacción.
2. Tiempo de duración de la interacción.
3. Idioma de partida (indicar el idioma seleccionado para la primera parte de la interacción).
4. ¿De qué manera los materiales sugeridos en la plataforma (pauta de preguntas, videos y otros) auxiliaron en la conducción y desarrollo de la interacción? Comenta tu experiencia.
5. ¿Seleccionaste algún otro recurso o material de apoyo para motivar la interacción con tu compañero(a) (presentación en PowerPoint/Canva u otro recurso; playlist en streaming; podcast; video; acceso a páginas en la web etc.)? Si quieres, pégalos aquí o indica su dirección en la web. Explica el motivo de tu selección y los beneficios en el uso del material.
6. ¿Qué nuevos aprendizajes (palabras nuevas, pronunciación, datos relacionados con la cultura etc.) crees haber construido a lo largo de este encuentro? Coméntalos.
7. ¿Crees haber colaborado con el aprendizaje de tu compañero/a? ¿Cómo? Coméntalo.
8. ¿Cómo evalúas tu participación y desempeño en la interacción (dificultades y logros)? ¿Notas alguna diferencia con relación al encuentro anterior? ¿Hay algo que piensas hacer de una forma diferente en el próximo encuentro? Explica.
9. Comenta brevemente sobre tu desempeño desde el punto de vista afectivo: sentimiento de (in)seguridad, autoconfianza, vergüenza, timidez y otros relevantes. ¿Notas alguna diferencia con relación al encuentro anterior?
10. Otras reflexiones.

Figura 5. Preguntas de apoyo a la reflexión individual sobre la Interacción 2 (Semana 3)

Como parte del proceso reflexivo desarrollado a lo largo de todo el intercambio virtual, en la semana 6 los/las estudiantes respondieron también las siguientes cuestiones orientadas a una visión global sobre el tipo de tareas realizadas y temas tratados:

1. Sobre las tareas que debían realizar en el intercambio virtual: comenta los puntos positivos y negativos relacionados con la dinámica de recibir con antelación las orientaciones acerca de los temas a discutir durante las interacciones y la forma de conducirlos.
2. ¿Qué diferencias observas en el desarrollo de las interacciones que tenían un tema previamente definido frente a la interacción de tema libre?
3. Comenta acerca de la relevancia (o no) de los temas indicados para las interacciones.

Figura 6. Preguntas de reflexión general sobre el Intercambio Virtual (Semana 6)

### 3.3 La recogida de datos y los procedimientos de análisis

De acuerdo con la descripción del taller presentada en el apartado anterior, a lo largo de las seis semanas de intercambio, los/las estudiantes participaron de un total de cinco interacciones, que corresponden a las diferentes tareas realizadas. Para las cuatro primeras (tareas 1B, 2, 3 y 4), se les dio un guion de preguntas orientadoras de una reflexión individual que debían responder y subir a la plataforma después de cada

encuentro, y después de la tarea 5 (interacción 5), los/las estudiantes grabaron un video en el que reflexionaron de forma más general sobre sus aprendizajes durante el intercambio. Como mencionamos anteriormente, otra actividad reflexiva realizada por el grupo consistió en responder a tres preguntas orientadas a una visión global sobre el tipo de tareas realizadas y temas tratados. Todos estos registros reflexivos constituyen los datos tomados para análisis en este estudio. Asimismo, utilizamos informaciones reunidas mediante la aplicación de un cuestionario al final del intercambio (ver Anexo) para confirmar algunos datos de los/las participantes y ampliar nuestro análisis. La siguiente tabla sintetiza los cuatro tipos de datos analizados (reflexiones escritas, transcripciones de las reflexiones en video, respuestas escritas de reflexión general, cuestionario).

Semana y tarea	Tema de la interacción	Instrumento y tipo de datos
Semana 2: Tarea 1B	Presentaciones	•reflexión 1: reflexión escrita personal sobre la interacción 1
Semana 3: Tarea 2	Identidades	•reflexión 2: reflexión escrita personal sobre la interacción 2
Semana 4: Tarea 3	Tema libre	•reflexión 3: reflexión escrita personal sobre la interacción 3
Semana 5: Tarea 4	Deseos	•reflexión 4: reflexión escrita personal sobre la interacción 4
Semana 6: Tarea 5	Aprendizajes	•reflexión 5: reflexión personal en video sobre los aprendizajes •reflexión 6: preguntas de reflexión general sobre el Intercambio Virtual
Al final del taller	-----	•cuestionario final: informaciones adicionales sobre los/las estudiantes

Tabla 3: Corpus de datos del estudio

El corpus de análisis se encuentra disponible en el aula virtual del taller *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*, hospedada en la Plataforma Moodle de los Cursos de Extensión de la *Universidade de São Paulo*.

La lectura, triangulación e interpretación de los datos se hizo a fin de responder a la siguiente pregunta: *¿Cuál es la percepción de los/las estudiantes sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos a lo largo del taller para el desarrollo de las interacciones comunicativas?*

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir del análisis de las reflexiones de los/las estudiantes, sistematizaremos su percepción acerca de la relevancia de las tareas en la dinámica del intercambio y la incidencia, en la interacción, de las tareas semiestructuradas y las libres.



## 4.1. Las tareas como un elemento mediador y facilitador de las interacciones

En sus reflexiones, los/las estudiantes resaltaron la contribución de las tareas y materiales de apoyo para el desarrollo de las interacciones, al considerarlos como un elemento disparador de la conversación y de su expansión hacia otros temas de interés común. Esta perspectiva también se manifiesta al momento de reflexionar sobre los puntos positivos y negativos de entablar una conversación en base a una pauta previamente definida por los/las docentes responsables del intercambio o en base al desafío de elegir, entre ellos/ellas mismos(as) el tema y sus materiales de apoyo.

### 4.1.1. Las tareas como guía y punto de partida para otros temas

Conforme indica la tabla 2, el Intercambio Virtual entre los/las estudiantes de la USP y la UNC implicó la realización de diferentes tareas. Para cada una de ellas elaboramos algunas orientaciones específicas con el objetivo de ayudarlos/las a alcanzar un buen ritmo y fluidez en la interacción. Los testimonios de las estudiantes brasileñas Camila y Milene traen evidencias de que los diferentes tipos de apoyo resultaron eficientes para llegar a dicho objetivo:

La tarea 1A nos ayudó a guiar la comunicación y el diálogo fue más fácil de hacer, pues como ya tenía informaciones de mi compañera le hice preguntas basadas en lo que ella puso en padlet. (*Camila, Reflexión 1*)<sup>10</sup>

La presentación de la Tarea 1 nos sirvió para tener una idea previa sobre quiénes éramos y con quién hablaríamos, entonces estuvo muy bien. También eso nos ayudó bastante porque teníamos material para romper el hielo e inducir la conversación. (*Milene, Reflexión 1*)

La tarea mencionada por Camila y Milene consistía en la elaboración de una presentación personal que todos/as deberían compartir en un muro de Padlet (Tarea 1A). Se trata, por lo tanto, de una *tarea de intercambio de informaciones* (O'Dowd y Waire, 2009), en la que los/las estudiantes presentaron a sus compañeros/as informaciones sobre su edad, la ciudad donde viven, estudios y gustos personales, entre otras. Conforme se observa en los comentarios de Camila y Milene, la tarea fue eficiente en la preparación de la primera interacción virtual, cuando todavía no conocían a sus compañeras. En este momento, en que prevaleció una conducta "monológica", se abrió espacio para una conversación más proficua entre las interactuantes en la etapa posterior, cuando realizaron la primera interacción (tarea 1B - tema: *Presentaciones*). Por su característica dialógica, la primera interacción, al recuperar los datos compartidos en el muro de Padlet, propició la oportunidad de intercambio y comparación de informaciones.

También desde el punto de vista de la estudiante Ieda las tareas y materiales de apoyo colaboran en el desarrollo de una conversación fluida:

Creo que estructurar las presentaciones y ver los videos fue una buena idea porque nos ayudó a hablar sobre cosas que en un diálogo sin toda esa preparación no serían abordadas. También durante la reunión utilizamos un google documentos

para ojear las preguntas de apoyo y la plataforma Zoom, fueron importantes herramientas que nos ayudaron a conducir el diálogo y recordarnos de las cosas que teníamos que decir. (*Ieda, Reflexión 4*)

Aunque Ieda evalúe positivamente el material de soporte sugerido para la interacción, llama la atención su comentario de que junto con su pareja de intercambio utilizaron las preguntas de apoyo durante la interacción para que no se les olvidara "lo que tenían que decir". Esta afirmación parece sugerir que Ieda y su compañera no se sintieron cómodas en este primer encuentro para derivar la conversación a otros temas, de forma más espontánea y de acuerdo con sus propios intereses, como ocurrió con otros/as estudiantes. El siguiente ejemplo extraído de las reflexiones de la estudiante brasileña Leila y del argentino Edgard, muestran su percepción de que las tareas y materiales de apoyo contribuyeron al desarrollo de una conversación más libre y relacionada con sus propias experiencias:

Como nosso encontro foi no café da manhã, a alimentação também entrou como tópico da conversa. Principalmente os hábitos diferentes de almoço, alimentos, horários. (...) Importante frisar que as perguntas de apoio ajudam a iniciar os assuntos, mas a conversa flui para diferentes rumos de acordo com nossas experiências. (*Leila, Reflexión 2*)

Fue muy positivo porque ambos pudimos aprender más de la cultura del país del otro y saber qué cosas forman parte de la vida cotidiana de los mismos ciudadanos, consideramos que son buenos disparadores estos temas para después hablar con más libertad de otros temas pero que surgieron gracias a ese tópico principal. (*Edgard, Reflexión 2*)

De forma similar, Clarice reconoce el valor de las tareas guiadas (semiestructuradas) como un punto de partida para la conversación al mismo tiempo que abren espacio a otras temáticas y a la posibilidad de compartir nuevos materiales durante la interacción:

Los posts en Padlet ayudaron con ideas de temas para la charla, pero no nos detuvimos mucho en eso, preguntamos curiosidades y esas nos llevaron a otros tópicos. Mientras la charla, no enviamos links de músicas, sitios y recetas en whatsapp. (*Clarice, Reflexión 1*)

Entendemos que, al tomar la decisión de extender la charla a otros asuntos e indicar a su pareja de intercambio nuevos videos, textos y otros recursos, los/las estudiantes responden al principio de la *autonomía* (Brammerts, 2001; Telles, 2006), que caracteriza las interacciones en la modalidad (tele)tándem que, conforme comentamos, inspira la dinámica adoptada en este intercambio virtual. De forma relacionada con la autonomía de los/las interactuantes al conducir la conversación a partir de la tarea inicial, se destaca el desafío asumido por algunos/as de buscar recursos propios que les permitieran hacer aportes originales. El relato de Milene ilustra esta postura proactiva en la búsqueda de nuevos elementos para alimentar la interacción:

Los materiales sí nos ayudaron, pero cuando estaba hablando como que sentía que no debería decir lo mismo que decían los videos, así que se me hizo un poco difícil pensar en cosas extras para no estar repitiendo elementos. *(Milene, Reflexión 2)*

La autonomía se extiende, además, a la iniciativa de algunos/as estudiantes de expandir las interacciones a otros momentos, en diferentes plataformas, como lo comenta Clarice:

Durante la semana, charlamos por whatsapp, sobre nuestros días y sobre la universidad, por eso, empezamos la charla comentando esos temas. El documento de apoyo, con preguntas sobre deseos, nos ayudó a avanzar en la conversación. *(Clarice, Reflexión 4)*

La expansión de la conversación hacia otros temas también puede ser comprendida como una tendencia a conversaciones espontáneas y auténticas; este aspecto fue acertadamente comentado por Leila:

Confesso que de forma geral, os assuntos fluem muito e ao perceber a conversa já encontrou outra direção. Mas não considero como algo problemático, mas sim natural de um encontro. *(Leila, Reflexión 4)*

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que hubo una estudiante (Margareth, de la UNC) que llegó a comentar que la tarea y los materiales de apoyo no fueron de todo útiles para la conducción de la interacción:

Acho que em esta oportunidade a tarefa não auxiliou muito, já que não todos fizeram a apresentação no Padlet, mas o encontro foi muito fluido e não se sentiu a falta de dita tarefa. Não utilizamos material de apoio, mas, no final do encontro prometemos enviar sugestões de podcast e vídeos para ouvir e comentar. *(Margareth, Reflexión 1)*

Sin embargo, como se puede observar, aunque la estudiante reporte no haber utilizado los materiales disponibilizados en la plataforma por los docentes del taller, comenta que tanto ella como su pareja se comprometieron a buscar otros recursos para la próxima interacción, lo que sugiere que, de alguna manera, reconocieron la importancia de contar con dichos apoyos.

#### 4.1.2. Tareas con temas definidos (semiestructuradas) y con tema libre

Según indicamos en la Tabla 2, cuatro de las interacciones sincrónicas de este intercambio se apoyaron en tareas relacionadas con temáticas y materiales previamente establecidos (tareas 1B, 2, 4 y 5) y solamente una se propuso como de tema libre (tarea 3). Las reflexiones elaboradas por los/las estudiantes señalan las diferencias percibidas entre estos dos tipos de dinámicas.

Con respecto al encuentro de tema libre, observamos en los testimonios de los/las estudiantes que hubo un cierto equilibrio entre la elección de temas relacionados a aspectos culturales de sus respectivos países (las actividades de ocio, la música, la

política, la culinaria y el fútbol, entre otros) y asuntos vinculados a los contenidos que estaban estudiando en sus cursos de origen. Las reflexiones de Leila, Catarina y Manuela ilustran cómo funcionó la dinámica con sus pares:

Como essa semana foi de tema livre, começamos em espanhol, e conversamos sobre uma atividade da matéria de português da minha colega, a partir deste ponto, abordamos muito o tema sobre preconceitos mais comuns dentro do Brasil em relação ao regionalismo. Abordamos alguns vídeos de humor que criticam esse preconceito infundado, e conteúdos em português que mostrem algo sobre o assunto. *(Leila, Reflexión 3)*

Dentro do tema livre foi discutido sobre como o racismo é encarado no Brasil. Isto porque a minha parceira estava estudando sobre esse tema em sala de aula, assim conseguimos compartilhar vocabulários e informações de autores como Silvio Almeida em Racismo Estrutural. Além disso, conversamos sobre as comidas típicas da Argentina, mais especificamente a comida que não pode faltar no prato dos Argentinos. Descobri que o nosso costume em tomar café na Argentina é substituído pelo mate "chimarrão". Foi uma conversa bem proveitosa e culturalmente enriquecedora, pois também falamos sobre a questão política na Argentina e no Brasil. *(Catarina, Reflexión 3)*

El tema seleccionado por mi fue el de la discriminación racial, porque en la materia de cultura estuvimos estudiando sobre esta temática, y me pareció interesante saber que opinaba mi colega y si ella podía dar certeza que estos hechos aún ocurren. Las preguntas y la interacción fue más espontánea al no tener una orientación previa. El tema seleccionado por mi colega fue la gastronomía Argentina y sus platos típicos, cuáles son las comidas más comunes en los hogares argentinos. *(Manuela, Reflexión 3)*

Como se puede observar en los ejemplos, el tema de los prejuicios y el racismo fue el elemento disparador de la interacción y esta decisión parece demostrar que los/las estudiantes perciben el Intercambio Virtual no solamente como un espacio más que promueve la práctica de la lengua, sino que también lo vinculan al proceso de aprendizaje que se está desarrollando de forma más amplia en sus cursos. Por otra parte, conforme observamos en el relato de Catarina, también en este caso, en que la temática de discusión partía de su propia elección, la charla se desarrolló de manera natural y se expandió a otros asuntos, como suele ocurrir en las conversaciones del día a día (*"Além disso, conversamos sobre as comidas típicas da Argentina mais especificamente a comida que não pode faltar no prato dos Argentinos (...) Foi uma conversa bem proveitosa e culturalmente enriquecedora, pois também falamos sobre a questão política na Argentina e no Brasil"*).

De los ejemplos destacados anteriormente, llama la atención la percepción de Manuela, que consideró que la interacción fluyó de manera más espontánea al no apoyarse en una orientación previa. No obstante, este mismo sentimiento de libertad no parece haber tenido el mismo impacto positivo en otras interacciones, como en el caso de Milene y su compañera:

En realidad no elegimos un tema previamente, lo que nos dificultó un poco la interacción. Lo que pasó fue que estábamos muy ocupadas y, como era tema libre,

pensamos que lograríamos hablar con naturalidad fácilmente, pero eso no fue exactamente lo que sucedió. La conversación sí fluyó, pero nos faltaba tener más direccionamiento; (...) Me parece que esta interacción no nos salió tan bien, claro, estuvo bueno hablar y conocer un poco de la cultura, pero nos faltó un poco de interés (...). Creo que para la siguiente reunión debemos prepararnos un poco más y involucrarnos más en el proceso. (*Milene, Reflexión 3*)

De acuerdo con la estudiante, la falta de una orientación previa dificultó la conducción de la conversación de una manera ordenada y motivadora, lo que sugiere que el buen desarrollo de la interacción está relacionado con la definición de un objetivo claro en base a los intereses compartidos por los/las participantes. Para la estudiante Daniela, la responsabilidad de seleccionar un tema atractivo y motivador para el encuentro representó un desafío para ella y su compañera. En su relato, la alumna evidencia que, junto con su pareja, hicieron diferentes tentativas de encontrar un asunto que fuera de interés mutuo:

La elección del tema de conversación costó pero se dio bien a medida que avanzó la conversación, ella no parecía estar muy interesada en el tema en un principio pero luego encontramos de que hablar. Hablamos de películas que ambas habíamos visto pero no fluyó la conversación, luego tocamos el tema de la pandemia y comentamos lo que vivimos a nivel personal y también general en su país y el mio, fue cuando la conversación fluyó. También hablamos sobre educación y ella demostró interés por el tema. (*Daniela, Reflexión 3*)

Cabe observar que, en este caso específico, los temas que finalmente propiciaron una conversación más fluida tenían conexión con dos contextos directamente relacionados con las experiencias personales de Daniela y su compañera: por una parte, la forma como la pandemia del Covid 19 afectó sus vidas y sus respectivos países y, por otra, su relación con la educación.

Con relación a las tareas con temas definidos (tareas semiestructuradas), el análisis de la percepción de los/las estudiantes indica que estas pueden ayudarlos/las a que salgan del lugar común de discutir temáticas como las comidas, fiestas típicas, el turismo u otros asuntos típicamente asociados a la cultura. En este sentido, cabe destacar los comentarios de Edgard y Camila, que dejan evidente su sorpresa al encontrarse con la propuesta de trabajar con el tema *deseos*:

Recuerdo que cuando nos compartimos la consigna juntos por wsp y tratábamos de pensar qué hablar de los deseos nos pareció súper raro el tema a tratar por la falta de costumbre capaz de hablar de "deseos". Sin embargo a la hora de compartir creo que pudimos pensar en muchas cosas que ambos deseábamos cumplir en algún momento ya sea a corto o largo plazo. (*Edgard, Reflexión 4*)

Além disso, surgiu o tema sobre "ambições" que eu jamais teria pensado em dialogar durante uma telecolaboração por ser algo mais privado. (*Camila, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general*)



Frente al desafío de manejar un tema que demandaba un nivel de reflexión más profundo, tuvo especial importancia el proceso que guio a los/las estudiantes hasta este momento y que los/las ayudó a que se sintieran más preparados para enfrentarlo:

O tema sobre ambições/desejos foi o meu favorito e o mais relevante, pois pude me abrir mais com minha dupla. E acredito que os temas selecionados foram bons, pois tivemos que nos apresentar primeiro depois falar sobre nosso país e cultura para depois ter um tema livre, e só depois o tema sobre ambições mostra que tivemos um trajeto crescente que faz sentido quando estamos conhecendo alguém, considero importante durante o teletandem, pois essa trajetória torna a conversa mais fluida. (*Camila, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general*)

Las palabras de Camila traducen la expectativa que teníamos los profesores responsables del intercambio virtual de que las interacciones se desarrollaran de forma gradual y que condujeran a los/las estudiantes en un proceso creciente de construcción de su autonomía y su capacidad reflexiva y comunicativa en la lengua extranjera de aprendizaje.

Del conjunto de reflexiones reunidas a lo largo del intercambio, recuperamos, finalmente, las de Daniela y de Edgard, que parecen sintetizar lo mencionado por la mayoría de sus compañeros/as acerca de las diferencias en el trabajo con las tareas guiadas y la de tema libre.

Las diferencias entre tener un tema y no tenerlo son muchas y ambas opciones positivas, cuando el tema fue libre la conversación fue fluida y ya más en confianza, pero también se perdió mucho "concepto" porque uno tiende a irse por las ramas y hablar de muchos temas a la vez, ya que son muchas las cosas que desea hablar, en cambio cuando hablamos de un tema preestablecido pude pensar, averiguar de antemano, y lo que salió en la charla fue más "compacto". (*Daniela, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general*)

La asignación de los temas era un detonante, eso estaba bueno. Te obligaba a hablar de más que nada de algo más específico, te sentías un poquito encasillado (...). Pero creo que en sí el enfoque está bueno que sería conectar distintas naciones, distintas culturas a través de la tecnología para aprender de las otras cosas de una forma simple y natural (*Edgard, Reflexión 5: Video sobre Aprendizajes*)

#### **4.2. Las tareas y el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa**

Este aspecto fue ciertamente el más explorado en el intercambio virtual, dado que los/las participantes de cada dupla, siendo de nacionalidades y lenguas distintas, demuestran por lo general un esperado y recíproco interés por la cultura y la lengua de sus pares. Cabe destacar que el canje de saberes tanto culturales como lingüísticos se dio de forma asociada en prácticamente todas las reflexiones recogidas, lo que no es de extrañar ya que se partía de uno de esos aspectos y se llegaba al otro, según se ve en la siguiente reflexión:

Edgard y yo nos presentamos (...) charlamos sobre deporte en la universidad, la hinchada de cada una; también hablamos sobre nuestros contactos previos con la

lengua, cómo y dónde practicamos; y también curiosidades sobre nuestra personalidad. Por esos temas, enseñé algunas palabras y expresiones a mi colega y él a mí - por ejemplo: "pelotear" para "jogar bola" y el uso más frecuente de la palabra "aritos" en Córdoba, en lugar de "aretes" y "pendientes". (*Clarice, Reflexión 1*)

Clarice y su compañero empiezan hablando sobre el fútbol, bastante popular y apreciado en ambos países, y en cierto momento pasan del ámbito cultural al lingüístico, cuando discuten el campo semántico relacionado al deporte en ambas lenguas (*pelotear, jogar bola*).

En el terreno de la competencia comunicativa, los aspectos lingüísticos y socioculturales tuvieron una importante proyección. Según los relatos de los/las estudiantes, hubo intercambio de reflexiones generales acerca de las variedades lingüísticas del español y del portugués habladas en Argentina y en Brasil respectivamente. De modo más específico, parte de las consideraciones en los relatos se centró en el nivel fonético-fonológico, con énfasis sobre todo en las diferencias de pronunciación y la diversidad de acentos en los dos sistemas, según lo comenta Milene:

Creo que ahora Marta sabe bastante sobre Brasil, le conté de los diferentes acentos, de la pluralidad cultural y también me parece que, al escucharme hablando portugués, ella puede haber aprendido bastantes elementos curiosos sobre la lengua y su pronunciación - incluso le conté sobre cómo pronuncio yo la j, ya que en mi variedad es aproximante y la que aprende ella es la fricativa velar (...) (*Milene, Reflexión 1*)

En los relatos escritos, excepto por una observación acerca del voseo, no figuran apreciaciones acerca de la morfosintaxis en ambas lenguas. Esta ausencia de una reflexión metalingüística más recurrente y profunda acerca de aspectos lingüísticos puede deberse al hecho de que la mayoría de los/las estudiantes se encuentra en los años iniciales de sus cursos de Letras/Profesorado y todavía no se han apropiado de los conocimientos necesarios a esta reflexión. Esta misma situación la identificó Barbosa (2020), al analizar los datos del Intercambio Virtual USP-UNC realizado en 2017. En dicho estudio, la autora observó, además, que la falta de conocimientos metalingüísticos puede comprometer el tipo de *feedback* que los/las estudiantes dan sobre la producción de sus pares.

En cambio, fue considerable la incidencia de comentarios respecto al aprendizaje del léxico (y de la semántica) y sus particularidades en Brasil y Argentina. En ese sentido, citamos la reflexión de Ieda:

Aprendí sobre las diferencias de significado de las palabras "caprichosa" y "voluntad" entre el español y el portugués. En español utilizamos "caprichosa" para personas que son "mimadas" y en portugués para personas que son "detallistas" aunque en español el último sentido sea utilizado también. Y la palabra "voluntad" en español no puede ser utilizada como en portugués como "tenho vontade de comer pastel" para ese tipo de expresión en español usamos "tengo gana de comer pastel". (*Ieda, Reflexión 4*)

Los registros comprueban, además, el intercambio de vocabulario y expresiones relacionadas con el universo académico y la vida cotidiana en ambos países. Respecto a construir conocimientos lingüísticos a través de las interacciones, Daniela (Reflexión 4) hace una valoración positiva y subraya que se trata de una experiencia de “retroalimentación para ambas colegas” en la que, por medio de aclaraciones recíprocas sobre la pronunciación y el significado de palabras, “ambas aprendemos de una forma más dinámica”.

En la esfera de la competencia intercultural, los datos revelaron la percepción de los/las estudiantes de que las interacciones favorecieron el contacto con la diferencia y la diversidad, a partir de la comprensión de la forma de ser y de actuar de sus pares (Mendes, 2019). Los/las participantes compartieron reflexiones sobre temas variados, desde problemáticas comunes como el racismo hasta manifestaciones particulares en cada país, relacionadas con la cultura y las artes. En ese sentido, la música jugó un papel significativo en las interacciones, según lo expone Ieda en una de sus reflexiones:

(...) Aprendí sobre diferentes géneros musicales como folklore, cuarteto, tango, milonga, cumbia y rock en Argentina. Y conocí nuevos cantantes argentinos como Gilda, Rodrigo Bueno, Ángela Leiva y otros. Creo que pude presentar algunos géneros musicales del Brasil: “chorinho”, “fórró - ritmo baião”, “fandango” y otros. También hablamos sobre algunos cantantes y bandas de rock, fue una conversación muy fluida. (Ieda, Reflexión 3)

Cabe resaltar que el intercambio virtual igualmente propició la discusión y la desconstrucción de estereotipos asociados a ambos países. Ieda, por ejemplo, afirma que lo aprendido acerca de las manifestaciones culturales en zonas argentinas lejanas de la capital la hicieron cuestionar la costumbre de “limitar Argentina a solamente Buenos Aires” (Reflexión 3). En la misma reflexión, la participante declara que discutió y relativizó algunos tópicos de la cultura de Brasil, como la idea de que las brasileñas están siempre “en las playas con los cuerpos expuestos” o de que los/las habitantes de San Pablo son obsesionados con el trabajo.

Los videos grabados por los/las estudiantes en la Tarea 4 tenían por finalidad motivarlos a razonar sobre sus aprendizajes a lo largo del intercambio virtual (Reflexión 5). Dichas apreciaciones, y también las respuestas de los/las estudiantes al cuestionario final, corroboran o complementan varias de las percepciones señaladas por los/las participantes en sus relatos escritos anteriores, respecto al desarrollo de competencias comunicativas e interculturales. Acerca de los aspectos lingüísticos, en el nivel fonético-fonológico, aparecieron nuevamente comentarios referentes a la pronunciación, entonación y fluidez. Con relación a la morfosintaxis, observamos, en las grabaciones de los videos, que la reflexión ganó más espacio, con los relatos de los/las estudiantes sobre el aprendizaje del sistema verbal, del uso de preposiciones y de la estructura oracional. Por fin, respecto al léxico, las observaciones de los/las estudiantes se centraron nuevamente en la adquisición de nuevas palabras y/o expresiones. Ejemplificamos con los siguientes fragmentos:

Sinto que toda a semana ter alguém que falava espanhol fluente pra conversar me ajudava a praticar e melhorar a partir de outros meios que não a faculdade.

Me ajudou bastante com a pronúncia de algumas palavras e também algumas partes gramaticais de construção de orações (...), de preposições. *(Leila, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

[los encuentros] me parecieron muy provechosos, pude incorporar varias palabras del vocabulario, pude tomar contacto con la lengua portuguesa hablada con un nativo, entonces me sirvió para entrenar la parte auditiva y también me sirvió para poder expresarme en portugués (...) *(Margareth, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

Creo que sí incidió porque pude aprender nuevas palabras o expresiones que desconocía. *(Manuela, cuestionario final)*

No podemos dejar de comentar que el hecho de que el español y el portugués sean lenguas tipológicamente próximas fue valorado como un factor positivo para el desarrollo de las interacciones comunicativas durante los encuentros semanales virtuales, sobre todo para la comprensión mútua de vocabulario de la vida cotidiana. Además, la interacción sincrónica ayudaba a subsanar toda y cualquier duda sobre expresiones idiomáticas, palabras con sentidos distintos y problemas de comunicación. Podemos observar esta percepción en las respuestas de Clarice y Manuela a la pregunta "¿En qué medida el parentesco lingüístico entre el español y el portugués influyó en la comunicación con su compañero/a de tándem? Explique brevemente", del cuestionario final:

La similitud de las lenguas influye en la interacción con posibles usos de 'portuñol', pero con la observación del colega hispanohablante es posible hacer la corrección de manera inmediata. *(Clarice, cuestionario final)*

Nos ayudó bastante porque nos podíamos comprender un poco aunque no tuviéramos tanto vocabulario. Pero quizás eso también nos ponga en una situación cómoda, ya que la otra persona nos puede entender en nuestra lengua materna. *(Milene, cuestionario final)*

Con referencia a la competencia intercultural, los videos también trajeron relatos acerca de tópicos/estereotipos culturales (como el carnaval, la samba, la imagen del brasileño siempre alegre) y su matización o deconstrucción; artes (sobre todo la música), costumbres y tradiciones; y la realidad social y política de ambos países. Para ilustrar, recogemos de las transcripciones los siguientes fragmentos:

Foi sensacional porque além de eu entender melhor a cultura do país, eu comecei a entender o contexto econômico atual da Argentina e entender melhor os costumes. A gente conversava muito sobre refeições, sobre grupos familiares. (...) tudo o que é muito difícil você vivenciar se você não ficar muito tempo nesse país. *(Leila, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

El intercambio ayudó a derribar estereotipos previos que tenía respecto a lo que uno como argentino cree de los brasileiros, por ejemplo: que los brasileiros son todos alegres, que les gusta sambar, en lo referido a la discriminación racial, todavía hoy en día existe. *(Manuela, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

Asimismo, la incidencia de temas relacionados con la cultura en las interacciones llevó a que algunos/as participantes subrayaran la importancia de los recursos de apoyo (audios, videos, textos informativos) en el intercambio virtual: les ayudan a mejor prepararse para las interacciones y a la vez contribuyen a que conozcan más sobre su propio país:

Você me ensinou muito sobre música, eu amei isso, principalmente sobre música argentina. A gente fez uma reunião só pra isso e também pra pensar que a Argentina é muito diferente em cada lugar dela, em cada província. (...) E também pensar um pouco sobre meu próprio país. (...). Tive que pesquisar músicas, entender um pouco do forró, do fandango (...) isso foi muito bom. (*Ieda, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

Aprender sobre mim e sobre minha própria cultura também é muito bacana. Foi bem legal refletir sobre meu próprio idioma e minha cultura (*Milene, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

Creo que aprendí cosas sobre mi país ya que estuve buscando información para comentar con ella y di con datos que yo no tenía (*Daniela, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

En síntesis, el análisis de las reflexiones escritas y de las transcripciones de los videos permite afirmar que los/las participantes evalúan positivamente las interacciones virtuales como forma de desarrollar la competencia comunicativa e intercultural. Para Manuela,

los encuentros son muy enriquecedores en temas educativos y sociales. Ya que es mucho más ameno aprender, por ejemplo, pronunciación o términos nuevos con una persona, que utilizando un diccionario o internet. (*Manuela, Reflexión 1*)

En esta reflexión se refuerza el potencial de la telecolaboración como una herramienta que estimula el intercambio de saberes y la movilización de competencias hacia el aprendizaje recíproco de los/las interactuantes. Además, considerando el conjunto de los ejemplos analizados, observamos que el desarrollo de las interacciones cumplió con el principio de la *reciprocidad* (Brammerts, 2001; Telles, 2006), característico de la modalidad (tele)tándem: ambos/as participantes contribuyeron igualmente a que su compañero/a alcanzara sus objetivos de aprendizaje.

Los registros analizados evidencian que las tareas que buscaban favorecer la comparación y el análisis (tareas 1B, 2, 3, 4) contribuyeron al desarrollo de la competencia intercultural de los/las estudiantes, al promover el conocimiento del otro, a partir de la comprensión de su forma de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997). Asimismo, las tareas parecen haber sido eficientes en el desarrollo de su competencia comunicativa, puesto que encontramos en los relatos de los/las participantes reflexiones sobre los aspectos socioculturales y lingüísticos que emergieron de las interacciones.



### 5. CONSIDERACIONES FINALES

Buscamos en este artículo conocer las percepciones de un grupo de 12 estudiantes (07 brasileños de la Universidade de São Paulo y 05 argentinos de la Universidad Nacional de Córdoba) acerca de la relevancia de las tareas y temáticas orientadoras del Intercambio Virtual *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*, realizado entre abril y mayo de 2023.

Al analizar las reflexiones que elaboraron al final de cada interacción y las que presentaron hacia el final del intercambio, observamos diferentes percepciones de los/las estudiantes sobre la relevancia de recibir o no, previamente, orientaciones sobre las tareas y los temas de discusión de las interacciones.

Por un lado, fue común la comprensión de que las tareas semiestructuradas (con tema definido) fueron elementos facilitadores de una interacción más profunda y fluida. Al saber de antemano la temática del encuentro virtual y al poder prepararse mediante la revisión del guión de preguntas de apoyo y la consulta a videos y otros recursos, los/las estudiantes se sentían más preparados para engancharse en la conversación. Asimismo, algunos relataron que esta dinámica les abrió la posibilidad de hablar sobre asuntos que no suelen emerger naturalmente en las interacciones cotidianas (fue lo que ocurrió con las temáticas *Identities* y *Desires*, que los llevaron a investigar y conocer más sobre estos asuntos). No obstante, los/las estudiantes también señalaron que, aunque contaran con una pauta disparadora de la conversación, era frecuente la expansión de la charla hacia otros temas. Desde su perspectiva, esto no se configuró como un problema, sino que enriqueció la interacción, dado que en estas ocasiones la conversación se expandía a temáticas más relacionadas a sus rutinas personales, aspectos de la cultura de sus países y sus experiencias de aprendizaje, entre otros temas.

Con relación a su percepción sobre la interacción de tema libre, algunas estudiantes comentaron su dificultad en elegir el asunto y en desarrollarlo de forma motivadora y consistente, puesto que la tendencia, en este caso, fue la de ser más superficial debido a que se dejaban "ir por las ramas" y "hablaban de muchos temas a la vez", como llegó a destacar la estudiante argentina Daniela. Como mencionamos anteriormente, los asuntos elegidos para la interacción de tema libre comprendieron tanto aspectos culturales de sus respectivos países (música, actividades de ocio, fútbol y otros) como temas relacionados a contenidos que estaban trabajando en sus cursos de origen.

En síntesis, el análisis de la percepción de los/las estudiantes sobre los diferentes tipos de tareas (las de temáticas previamente definidas y la de tema libre) indicó que ambos posibilitaron la construcción colaborativa de conocimientos (inter)culturales de interés mutuo, relacionados con temas más novedosos (identidades, deseos, aprendizajes) y otros vinculados a situaciones de la vida cotidiana de sus países (Argentina y Brasil).

Asimismo, los/las estudiantes reportaron haber ampliado sus conocimientos lingüísticos (aspecto asociado a la competencia comunicativa), gracias a las interacciones con sus pares. La experiencia les facilitó la adquisición de nuevas palabras, de giros lingüísticos propios del portugués y el español, y les permitió mejorar la pronunciación y reflexionar sobre aspectos morfosintácticos, complementando y expandiendo los contenidos trabajados en el interior de sus cursos de origen. La

proximidad del español y el portugués también favoreció la comprensión mutua en las interacciones.

Entendemos que el análisis que aquí presentamos constituye solamente una visión parcial de los resultados alcanzados en la realización del Intercambio Virtual entre nuestros estudiantes y que muchos otros aspectos aún quedan por examinar como, por ejemplo, el impacto de esta actividad en el desarrollo de un sentimiento de mayor seguridad de los/las estudiantes con relación a su competencia comunicativa (con atención a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales), o la función mediadora de los recursos tecnológicos en las interacciones.

El ciclo de investigación-acción que aquí desarrollamos nos permitió reconocer la importancia de que, en la planificación de intercambios virtuales interinstitucionales, se tome en cuenta la necesidad de ofrecer a los/las estudiantes pautas de discusión ya definidas que sean motivadoras y favorezcan el desarrollo de su competencia comunicativa e intercultural y, al mismo tiempo, de ayudarlos a que crezcan en autonomía para planificar y participar de manera más eficaz en encuentros en que traten de temas de interés propio. De este modo, este estudio nos permitirá reorientar las futuras prácticas de intercambio virtual entre nuestras universidades y podrá también contribuir a que otras instituciones se inspiren en esta experiencia para (re)definir sus proyectos de telecolaboración.

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se realizó con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)* - Código de Financiamento 001.

## NOTAS

- 1 En el original: *"a practice e, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programmes or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators. Virtual Exchange combines the deep impact of intercultural dialogue and exchange with the broad reach of digital technology"* (EVOLVE, 2019, párrafo 1, apud Oskoz y Vinagre, 2020: 1).
- 2 En el original: *"adopting a moniker which was more widely known would contribute to promoting more cross-community collaboration and greater synergies in our research"* (O'Dowd, 2021: 211).
- 3 En el original: *"em frente de um público ou em situação formal - como poderia ser em sala de aula"* (Vassallo y Telles, 2008: 342).
- 4 En el original: *"uma orientação para a prática, na forma de um ciclo que abrange: a identificação de um problema ou uma área para o desenvolvimento, o planejamento de uma ação ou intervenção para transformar a realidade, a implementação do plano de ação e a avaliação e reflexão sobre os resultados"* (Mattar & Ramos, 2021: 155).
- 5 Los docentes que acompañaron el grupo a lo largo del intercambio virtual fueron la profesora Mônica Mayrink, de la USP, que estaba en aquel momento desarrollando su estudio postdoctoral sobre la temática de la telecolaboración en la Universidad Autónoma de Madrid (España), y el profesor Richard Brunel Matias, de la UNC, que era responsable del grupo de estudiantes de Lengua Portuguesa que participó en las interacciones.

- 6 En el caso de los/las estudiantes de la UNC, la participación en el taller no era obligatoria, pero se consideró como parte de la evaluación de aquellos(as) que realizaron el intercambio virtual. En la USP, el equipo de docentes divulgó el taller entre los/las estudiantes de Letras y ofreció 15 plazas para los interesados. El requisito exigido era que los/las estudiantes ya hubieran cursado las asignaturas Lengua Española I y II de su curso (nivel de conocimiento de español equivalente al A2, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
- 7 Todos los/las estudiantes son identificados por nombres ficticios.
- 8 <https://padlet.com>
- 9 Programa disponible en <https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Lengua%20portuguesa%20I%20portugues.pdf>.
- 10 Se han preservado los textos originales de los/las estudiantes sin ninguna corrección lingüística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, M. D. C. L. T. (2011). *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-24082011-141810>
- Aranha, S., Cavalari, S.M.S., & Cunha, J.N.C. (2023). Task Design Within Virtual Exchange: The Case of Institutionally Integrated Teletandem. En Ramos, K.A.H.P, & Carvalho, K.C.H.P. (Eds.), *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts* (pp. 1-16). Cham: Springer, Editora UNESP. (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-031-33830-4>.
- Barbosa, N. H. B. (2020). *A formação de uma comunidade de aprendizagem: presenças em interações virtuais pelo WhatsApp*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-16092020-205731>.
- Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. En Brammerts, H., & Kleppin, K. (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (pp. 9-16). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier M. (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. MAREP.- CARAP [https://carap.ecml.at/portals/11/documents/carap\\_version3\\_es\\_%2015072010.pdf](https://carap.ecml.at/portals/11/documents/carap_version3_es_%2015072010.pdf)
- Cavalcanti, M.C., & Moita Lopes, L.P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 17, 133-144.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Colpaert, J. (2020). Editorial position paper: How virtual is your research? *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 653-664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1824059>.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, MECD y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- EVOLVE Project Team. (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*. <https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>

- Gargiulo, H. (2012). ¿Qué hacer con la tecnología? El uso de las TIC en las clases de lengua. En Masello, L. (Coord.) *Lenguas en la región. Enseñanza e Investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 116-126). Montevideo: Universidad de La República.
- Gargiulo, H., Vasconcelo, B., & Gasso, E. (2022). Internacionalización del currículo en la formación de profesores de lenguas. En RedCiun (comp), *Buenas prácticas en la internacionalización del currículum en las Universidades Argentinas* (pp. 96-99). Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales. [https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo\\_RedCIUN.pdf](https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf)
- Garrison, R.D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R., & Ingram, E. (Eds.) *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-23). New York: Academic Press.
- Kenski, V.M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Diálogo Educacional*, 10(4), 47-56. [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani\\_kenski.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf)
- Kenski, V.M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus.
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Editorial.
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70.
- Mayrink, M. F., Gargiulo, H., & Brunell Matias, R. (2014). Aprender lengua, enseñar lengua. Intercambio virtual UNC – USP. En *Actas de las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa: año 2013* (1ª ed, pp. 240-248). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [https://www.academia.edu/103054237/Aprender\\_lengua\\_ense%C3%B1ar\\_lengua\\_Intercambio\\_virtual\\_UNC\\_USP](https://www.academia.edu/103054237/Aprender_lengua_ense%C3%B1ar_lengua_Intercambio_virtual_UNC_USP).
- Mendes (2019). Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura* 4(71), 43-49. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n4/v71n4a13.pdf>
- MERCOSUL (1991). *Protocolo de Intenções do Mercado Comum do Sul*. Brasília.
- Moran, J.M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. En Moran, J.M., Behrens, M. A., & Masetto, M.T., *Novas Tecnologias e mediação pedagógica* (21ª ed, pp. 11-66). Campinas: Papyrus.
- Moran, J.M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. En Souza, C. A. de, & Morales, O. E. T. (Orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX. <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/mudando-a-educacao-com-metodologias-ativas.pdf>.
- O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22, 173-188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34, 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>.
- Oskoz, A., & Vinagre, M. (2020). Introduction. En A. Oskoz, M. Vinagre (Eds.), *Understanding attitude in Intercultural Virtual Communication* (pp. 1-8). Sheffield, UK: Equinox.
- Ribeiro de Souza, A. (2023) Políticas linguísticas no âmbito do Mercosul Educacional: Contribuições da integração regional para o ensino do espanhol no Brasil. *Estudios lingüísticos e literários*, 74, 97-125.
- Rubin, J. & Guth, S.(Eds.).(2022). *The Guide to COIL Virtual Exchange*. New York: Routledge.

- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Thiollent, M. (2009). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y Fronteras de la Identidad*, núm. 151, pp. 1-9 [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)
- Vassallo, M.L., & Telles, J.A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, 27(1), 83-118.
- Vassallo, M.L., & Telles, J.A. (2008). Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2(8), 341-381. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/C3dgRvQ4Wy9MX6LgrnTbLfQ/?format=pdf&lang=pt>
- Vinagre, M., & Corral, A. (2019). Tracing the development of intercultural competence in telecollaborative interaction: An analysis of evaluative language in eTandem exchanges. En Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 95-112). London: Routledge.

### ANEXO. CUESTIONARIO FINAL

#### Intercambio Virtual 2023

Para poder completar el análisis de los datos del intercambio virtual en el que usted participó, le pedimos por favor que complete a la brevedad la siguiente encuesta.

Agradecemos desde ya su valiosa colaboración.

E-mail\*

1- Nombre y Apellido\*

2- Universidad \*

USP / UNC

3- Edad\*

4- Lengua materna\*

5- ¿Ha realizado otros intercambios virtuales?\*

Sí / No

6- Si realizó intercambios virtuales previos, indique cuándo, por cuánto tiempo y en qué lenguas/con qué instituciones. Si no participó de intercambios previos, escriba NO.\*

7- ¿Ha realizado intercambios de movilidad académica o viajes por los lugares donde se habla la lengua de aprendizaje? ¿Ha tenido oportunidad de contacto con hablantes nativos en situaciones no académicas con anterioridad? Describa las experiencias.\*

8- Indique qué semestre de estudio de la LE cursaba al momento de realizar el intercambio.\*



9- ¿Cuál es, a su criterio, su nivel de lengua en la lengua que aprende (Básico / B1 / B2 / C1 / C2)?\*

10 - ¿En qué medida el parentesco lingüístico entre el español y el portugués influyó en la comunicación con su compañero/a de tándem? Explique brevemente.

11- ¿Considera que la participación en el intercambio incidió en su competencia comunicativa/intercultural de la Lengua de aprendizaje. ¿Cómo?\*

## **Negociación de significado y nivel de inglés al realizar tareas pedagógicas en aulas multilingües de educación primaria**

### ***Negotiation of meaning and English proficiency while completing pedagogical tasks in multilingual primary education classrooms***

**Asunción Martínez-Arbelaiz**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
asuncion.martinez@ehu.eus

**Eider Saragueta**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
eider.saragueta@ehu.eus

**Erika J. Leacox**

*University of California at Davis*  
ejleacox@ucdavis.edu

#### **RESUMEN**

El foco de esta investigación es el efecto de la competencia lingüística y la elección de código en la interacción infantil mientras se trabaja con tareas de aula. Cuarenta parejas, la mayoría no nativos-nativas de inglés de 8-12 años, completaron una tarea diseñada por su profesora en una escuela de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma Vasca). Las parejas se organizaron en niveles de competencia de acuerdo con sus notas y algunas tareas específicas diseñadas para esta investigación. Las interacciones se registraron, examinando el efecto de las categorías de nivel de competencia en las instancias de atención a la forma. Se realizaron análisis para ver las variables de atención a la forma y finalización de tareas de cada categoría de nivel de competencia. Nuestros resultados sugieren que el nivel de inglés no tiene un efecto en el número de instancias de atención a la forma. Asimismo, se observó que el alumnado utilizó menos expresiones en euskera, castellano y mixtas en los niveles de competencia más altos. Estos resultados arrojan luz sobre las prácticas docentes actuales con varias implicaciones pedagógicas para las aulas multilingües.

Palabras clave: interacción, competencia lingüística, lengua minoritaria, multilingüismo, inglés como lengua extranjera

#### **ABSTRACT**

*The effect of language proficiency and language choice on child interaction while working on classroom tasks is the focus of this research. Forty dyads mostly of nonnative speakers of English aged 8-12 years completed a task designed by their teacher in a school in Gipuzkoa (Basque*

*Autonomous Community). The dyads were organized into proficiency levels according to their grades and some specific tasks designed by their English teacher. The interactions were recorded, examining the effect of proficiency level categories on instances of attention to form. Analyses for variables of attention to form and task completion of each proficiency level category were performed. Our results suggest that the proficiency level does not have an effect on the number of instances of attention to form. Across proficiency level categories of interaction, it was found that the learners used less Basque, Spanish, and Mixed utterances in the higher proficiency levels. These results shed some light on the current teaching practices with several pedagogical implications for the multilingual classroom.*

*Keywords: interaction, linguistic competence, minority language, English as a Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

La interacción y la negociación de significado en el aprendizaje de segundas lenguas, desde postulados cognitivo-computacionales, es un área de investigación prolífica que ha tenido un impacto en la enseñanza de lenguas (Long, 1986; Pica, 1994; Gass y Mackey, 2020). Si bien nadie niega que la exposición a la lengua meta que la interacción proporciona es necesaria para la adquisición de una lengua adicional, paradójicamente, es cuando se producen rupturas parciales o totales, lo que podemos llamar dificultades en la comunicación cuando se dan oportunidades para que la adquisición o el aprendizaje avance. Es precisamente, en aquellas partes del discurso en las que los y las aprendientes se enzarzan en la negociación de significado cuando el input puede hacerse comprensible, proceso necesario para la adquisición de categorías léxicas o rasgos morfosintácticos según la visión computacional. Asimismo, con objeto de lograr la mutua comprensión, los interactuantes realizan modificaciones que pueden ofrecer información tanto estructural como semántica de cómo funciona la lengua meta. En palabras de Pica (1994), las personas interlocutoras realizan modificaciones interactivas que pueden facilitar "*learners' comprehension and structural segmentation of L2 input, access to lexical form and meaning, and production of modified output*" (p. 493).

En el curso de estas negociaciones de significado, es posible que el alumnado se detenga y preste atención a la forma en la que los mensajes se envían o se codifican. La atención o el foco en la forma es otro de los temas estrella tanto en investigación sobre la adquisición de lenguas como en lo que podemos llamar pedagogía de lenguas. Desde la aparición del libro editado por Doughty y Williams (1998), se han publicado numerosos libros y artículos sobre la importancia de la atención, el apercebir o el notar los rasgos formales de la lengua meta para su adquisición (Mackey, 2006). Sin embargo, todavía estamos lejos de comprender cómo y dónde pone la atención el alumnado y qué circunstancias tanto dentro como fuera del aula pueden favorecer que esto ocurra, sobre todo en contextos multilingües. En el presente estudio entendemos la negociación de significado como una de las posibles formas que tiene el y la aprendiente de una lengua adicional para poner el foco en la forma. Negociación de significado y foco en la forma

no son conceptos sinónimos, puesto que la negociación de significado bebe de fuentes varias, como por ejemplo del análisis del discurso (Casamiglia y Tusón, 2021) y, por otro lado, las investigaciones sobre el foco en la forma tienen un marcado cariz psicolingüístico, tratando de identificar aquello que los y las aprendientes “perciben” o “notan” en el input o en su propio output. Aunque los dos constructos se han solapado en algunas investigaciones, en nuestro estudio nos ajustaremos al constructo de negociación de significado, rescatando el modelo original de Varonis y Gass (1985), el cual describimos a continuación.

El modelo original de Varonis y Gass de 1985 describió la negociación de significado como interrupciones del curso lineal de un intercambio de información. En el desarrollo de una conversación, se asume que los intercambios avanzan progresivamente en una línea temporal horizontal. En el momento que se produce una negociación del significado, esa línea temporal se detiene y los interactuantes comienzan a trabajar en la línea vertical para poder reestablecer el hilo de la comunicación y volver a línea horizontal de la conversación. La Figura 1 trata de representar esta idea.



Figura. 1. Líneas horizontal y vertical de la conversación

Es importante mencionar que, en el modelo original, la negociación de significado puede ocurrir en el transcurso de una interacción de personas que no están aprendiendo una lengua. Es decir, ya Varonis y Gass (1985) contemplaron que, obviamente, las rupturas totales o parciales de la comunicación y la consiguiente negociación también suelen ocurrir entre nativos y nativas de una lengua, aunque parece que se da en menor medida que si uno o los dos interlocutores se considera aprendiente de la lengua en cuestión. Es importante añadir que, a pesar de que sigue utilizándose en investigaciones actuales, la dicotomía [+/-nativo/nativa] ha sido fuente de muchas críticas. Ortega (2019) señala que la ecuación de la persona nativa monolingüe con el final del aprendizaje de la L2 implica una ontología de la lengua esencialista como si esta fuera un objeto cerrado y fijo. Esta visión de la lengua choca con la postura adoptada por el Douglas Fir Group (2015) en la que se conceptualiza el lenguaje como práctica y no como sistema. Haciendo eco de esas propuestas, utilizaremos otro tipo de denominaciones e identificaciones a la hora de describir a las personas participantes de nuestro estudio.

Parece lógico asumir que, si una persona tiene una competencia comunicativa más o menos limitada e la lengua meta, las posibilidades de que ocurran rupturas en la línea horizontal de la comunicación aumenten. La pregunta de cómo negociaban el significado un grupo de alumnos y alumnas de primaria con un nivel bajo de inglés instó a Ibarrola y Azpilicueta (2015) a realizar su investigación en aulas de primaria. Los autores

concluyen que, a pesar de sus limitaciones, los dieciséis aprendientes fueron capaces de cooperar lingüísticamente para completar la tarea propuesta.

Otra matización que debemos hacer sobre este modelo de interacción es que fue originalmente diseñado para la interacción oral cara a cara. Posteriormente, ha sido aplicado en comunicación mediada por ordenador (Fernández y Martínez-Arbeláiz, 2002; 2003) y el modelo fue posteriormente modificado por Smith (2003) haciendo eco de las diferencias que el medio electrónico podría suponer, como por ejemplo la mayor presencia de reacciones a la respuesta. Finalmente, el reciente estudio de Canals (2021) aplica el modelo de Varonis y Gass al discurso generado en un intercambio tándem virtual, incluyendo elementos multimodales como gestos, posturas, miradas y diferentes aparatos físicos y digitales. Como nuestro estudio se centra en interacción oral cara a cara únicamente, nos ceñiremos al modelo original que describimos a continuación.

El modelo de Varonis y Gass (1985) presenta la estructura que se detalla en la Tabla 1. El problema o la duda comunicativa es el turno de palabra desencadenante o, utilizando una terminología armamentística, *trigger* o "gatillo". En el ejemplo analizado vemos cómo dos hablantes interactúan en inglés. Estos son identificados como no nativos o nativas (NNS). La primera persona enuncia una oración que NNS 2 no está totalmente segura de haber comprendido. El tono ascendente del segundo enunciado de la secuencia de turnos de habla denota que funciona como un indicador. El tercer turno funciona como respuesta, aunque hay que reconocer que no resulta muy aclaratoria, puesto que NNS1 se limita a confirmar la comprensión inicial de la persona interlocutora 2. Sin embargo, la reacción a la respuesta nos permite entender que la rutina de negociación de significado ha sido resuelta y se ha llegado a la coconstrucción de significado. La reacción a la respuesta, sin embargo, es un turno opcional, puesto que a menudo los y las interactuantes vuelven al eje horizontal de la conversación después de una respuesta.

Utterance	Function
NNS 1: I will be staying four months.	Trigger (T)
NNS 2: four months?	Indicator (I)
NNS 1: Yes.	Response (R)
NNS 2: Stay four months here until April.	Reaction to Response (RR)

Tabla 1. Modelo de Negociación de Significado de Varonis y Gass (1985, p. 75)

En definitiva, el que surjan problemas o dudas en el curso de una interacción puede abrir un paréntesis para que los y las hablantes se fijen y tomen conciencia de la forma o formas pertinentes en la lengua meta. La negociación de significado es uno de los movimientos discursivos que pueden favorecer que la adquisición tenga lugar. Así, numerosas investigaciones han tratado de identificar factores que puedan favorecer su aparición tanto dentro como fuera del aula, como pueden ser la realización de tareas con características diversas, como abiertas o cerradas, complejas o simples, la modalidad en la que se realiza la tarea, el nivel de lengua de los y las interactuantes, su edad o su género. No es el objeto de este estudio ofrecer una panorámica de la investigación existente en el campo de interacción negociada, pero Keck, Ibarra-Shea, Tracy-Ventura y Wa-Mbaleka (2006) y Mackey y Goo (2007) ofrecen sendos metaanálisis de las investigaciones emprendidas. Resumiendo, podemos afirmar que



estos estudios muestran que la negociación que surge a partir de la realización de tareas está asociada a la adquisición.

## 2. LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

Si bien la negociación de significado se ha estudiado desde paradigmas computacionales, también ha despertado el interés de investigadores de corte vygotskyano, quienes enmarcan la adquisición dentro de una teoría psicológica sobre la identidad que incluye la cognición y la emoción. Desde aproximaciones socioculturales, se entiende que el aprendizaje de lenguas ocurre gracias a la realización de funciones nuevas primero con la ayuda de otra persona, y después el aprendiente va internalizando dicha función hasta que es capaz de realizarla de forma autónoma (Lantolf y Appel, 1994; Swain, 2000). Siguiendo los estudios de Swain (1998) y Swain y Lapkin (2000) el diálogo colaborativo ayuda a los aprendientes a resolver problemas y crear conocimiento. Las autoras trabajan con personas adultas y mantienen la idea de que el diálogo colaborativo utiliza el lenguaje como medio de transformación cognitiva. De esa manera, el lenguaje no es simplemente un medio para la comunicación, sino que se refiere al proceso de usar la lengua como una herramienta para pensar y resolver problemas. Es decir, el término lenguaje le hace referencia a su potencial para facilitar el cambio cognitivo en las personas adultas (Swain y Lapkin, 2011).

Las autoras (Swain y Lapkin, 2013) proponen que el lenguaje se usa para mediar el pensamiento, para enfocar la atención, desarrollar, organizar y controlar las funciones mentales superiores. Esa mediación de la cognición por medio del lenguaje recibe el nombre de *linguaging* o verbalización. Estas autoras identifican el uso de la lengua materna (aunque explícitamente dicen que puede ser más de una) con tres funciones diferentes: para ir completando la tarea, para enfocar la atención en determinados aspectos de la lengua meta y para la relación interpersonal. En este mismo trabajo las dos investigadoras afirman que a medida en que el nivel de la segunda lengua aumenta, hay menos necesidad de la L1 como herramienta cognitiva o como ellas afirman "*the L2 can stand alone*" (Swain y Lapkin, 2013, p. 110).

La verbalización puede constituir momentos en el que el alumnado pone el foco en la forma y no en lo que está tratando de decir. A menudo, hay un cambio en la lengua utilizada y se recurre a la lengua común y compartida por los interlocutores para hacer este foco en la forma. Si la lengua meta es el inglés, es común un enunciado para pedir ayuda: "*¿Cómo se dice X en inglés?*" (en euskera: "*Nola esaten da X ingelesez?*") En algunos casos, los interactuantes pueden elegir seguir en la lengua meta y realizar la petición de ayuda en inglés: *How do you say X in English?*

En su estudio de inmersión en francés del alumnado anglófono en Canadá, Swain y Lapkin (2000, p. 259), muestran que este cambio de código es una estrategia que sirve para enfocar la atención en un vocabulario específico:

- (1) J1. *How do you say 'tickled'?*  
J2. *Chatouillée.*  
J1. *OK. Chatouillée, chatouillée.*  
J1: *How do you say 'foot'?*  
J2: *Le pied.*

J1: *Ah, chatouillée les pieds.*

Episodio relacionado con la lengua (Swain y Lapkin 2000, p. 259)

En el ejemplo anterior, vemos cómo el alumnado canadiense recurre al inglés para obtener los ítems léxicos requeridos para completar la tarea. Una vez que las palabras en la lengua meta entran en el discurso compartido, se utilizan para completar la tarea. Tanto la negociación de significado que hemos descrito, como estos ejemplos de *linguaging* o verbalización, los podemos entender como rupturas claras de la comunicación, así como pausas de la línea horizontal de la que hablaban Varonis y Gass (1985). Sin embargo, dado que las investigaciones de negociación de significado se llevaron a cabo con alumnado de edad adulta y universitaria que no compartía sus lenguas maternas, este segundo tipo de negociación en el aparecen diferentes lenguas no se tuvo en cuenta. Otra de las lagunas en las investigaciones sobre la interacción negociada es la relativa escasez de estudios con alumnado infantil, tema que abordamos en la siguiente sección.

### 3. INTERACCIÓN NEGOCIADA ENTRE EL ALUMNADO INFANTIL

La primera investigadora que señaló que los estudios sobre interacción negociada se realizaban solo con personas adultas, pero que carecíamos de estudios que analizaran la interacción infantil, fue Rhonda Oliver. En su estudio de 1998 observó que, efectivamente el alumnado infantil de escuelas australianas, entre los que se encontraban niños y niñas con lenguas diferentes al inglés, se ayudaban discursivamente. Sin embargo, la naturaleza específica de dichas negociaciones difiere del de las personas adultas, al realizar el alumnado infantil estadísticamente menos chequeos de la comprensión. Esto explica Oliver al señalar que los infantes suelen estar más centrados en sus propias necesidades lingüísticas que en las de su interlocutor o interlocutora. En su réplica de 2002, Oliver pudo observar que el nivel inglés era una variable a tener en consideración, puesto que la negociación era menos frecuente entre el alumnado infantil con los niveles más altos de inglés como segunda lengua.

Además, Oliver (2009) realizó un estudio similar, pero con alumnado infantil de 5 a 8 y pudo observar que su adhesión a las instrucciones de la tarea fue menor que el del alumnado infantil mayor edad. La tarea requería, al igual que la que utilizamos en este estudio, la colocación de diferentes objetos recortados en una ubicación concreta, en su caso, una cocina. El alumnado infantil de menor edad desobedecía y en lugar de colocar los objetos en el lugar donde lo tuviera su compañero o compañera, lo ponía donde le parecía mejor. Este comportamiento del alumnado infantil de menor edad no debe ser ignorado porque a menudo tanto las personas participantes infantiles como las adultas reinterpretan las instrucciones y los objetivos de una tarea dada. Dado que el alumnado infantil tiene menos experiencia con este tipo de tareas, es muy probable que las identifique con otras actividades de clase de índole más creativa.

Finalmente, también es importante destacar otra característica fundamental de las investigaciones de Oliver que acabamos de resumir. Todas se llevaron a cabo en un contexto escolar en el que el inglés era la lengua de comunicación mayoritaria, tanto dentro como fuera de la escuela, en Perth, Australia. El presente estudio pretende seguir

ahondando en nuestro conocimiento de cómo es la interacción generada por el alumnado infantil, pero en nuestro caso, el contexto de la investigación no va a tener la lengua meta como lengua de comunicación fuera del aula. Estamos refiriéndonos, por lo tanto, al aprendizaje del inglés como lengua extranjera A diferencia del estudio de Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez (2015), el contexto sociolingüístico del presente estudio contó con una fuerte presencia del euskera, como explicaremos a continuación.

En efecto, es en el entorno escolar donde podemos ver el repertorio completo del alumnado y además se puede observar cómo utilizan y cómo adecuan su lenguaje al contexto (Cenoz y Gorter, 2015). De todas formas, según Jørgensen et al. (2011), es importante destacar que las lenguas son constructos sociales y que, de esta manera, se pueden analizar las relaciones y los usos lingüísticos que se producen en la vida real. Sin embargo, a pesar de que las lenguas son una construcción social, no dejan de estar condicionadas por las situaciones en las que se puedan producir. Es decir, existen lenguas minoritarias y/o relaciones de poder sobre las lenguas, y es necesario analizarlas y gestionarlas. A pesar de la construcción social, en las escuelas se dan diversos usos de las lenguas y la importancia de situar a las personas hablantes en el centro de la actividad es uno de los pilares del *focus on multilingualism*. Para Cenoz y Gorter (2014) este foco tiene tres aspectos principales: el contexto social, el repertorio lingüístico y la persona multilingüe. Las competencias lingüísticas de la persona hablante multilingüe se han medido tradicionalmente mediante un enfoque monolingüe, ya que se esperaba que se convirtieran en hablantes nativos o nativas de cada lengua (Cenoz y Gorter, 2017). Pero es necesario poner el foco más allá de estas prácticas, ya que la persona multilingüe no es la suma de dos, tres o más hablantes monolingües y lo mismo sucede en la investigación y la enseñanza de lenguas. Cuando se suavizan los límites entre lenguas y se dejan atrás la concepción monolingüe como propone el Douglas Fir Group, las prácticas educativas resultan más significativas para el alumnado (Leonet y Saragueta, 2023).

#### **4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se llevó a cabo en una escuela primaria en la provincia de Gipuzkoa. Según los datos del Gobierno Vasco-Eustat (2022), el 70,25 % de la población donde está ubicada la escuela se autoidentifica como vascohablante en mayor o menor medida. Nuestra investigación se llevó a cabo en un colegio público modelo D, lo que significa que el idioma obligatorio para la enseñanza de contenido en el colegio es el euskera. Además, el euskera, el español y el inglés se imparten como asignaturas al alumnado de primaria en este colegio. Cada vez más progenitores y tutores-tutoras escogen el modelo D como se puede ver en la Figura 2:

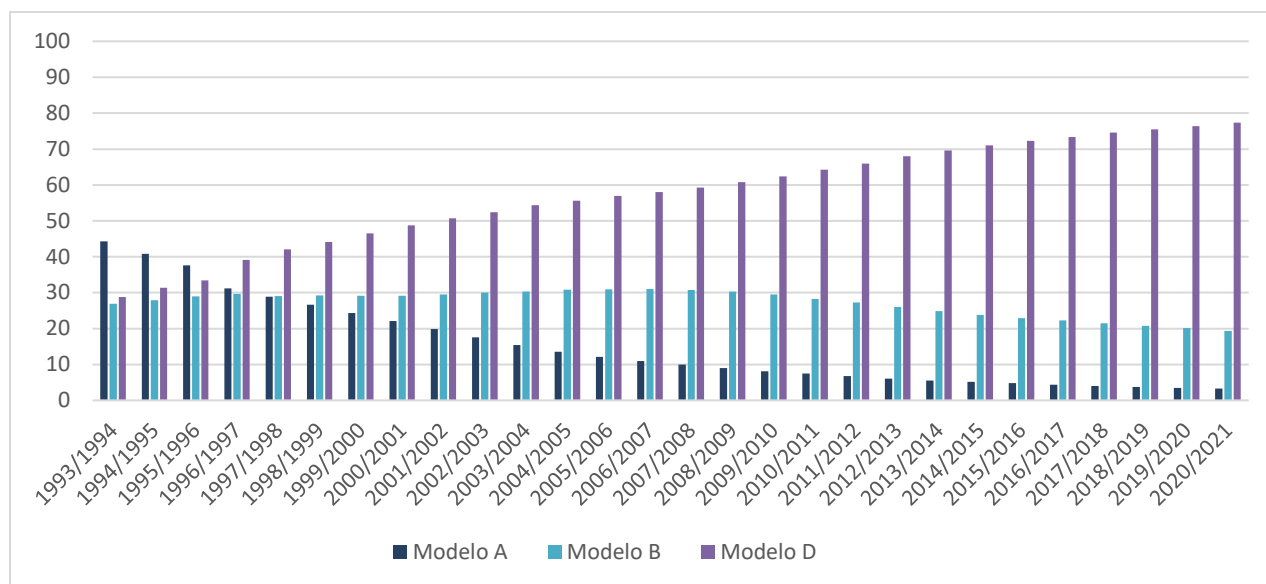


Figura 2. Evolución del modelo lingüístico educativo en la CAV (Gobierno Vasco-Euzkat, 2022)

La mayoría de las escuelas en nuestra comunidad introducen el inglés como lengua extranjera a la edad de cuatro años y continúa como lengua adicional de instrucción en la escuela secundaria. Las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca son el español o castellano y el euskera, por lo que todos los documentos escolares oficiales se administran en ambas lenguas. Así, se solicitó el consentimiento de los padres-madres a los tutores y las tutoras del alumnado en ambas lenguas oficiales o únicamente en euskera.

## 5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de este estudio es: ¿Qué relación tiene el nivel de inglés y el repertorio lingüístico del alumnado en la negociación de significado? Nuestro objetivo fue ver si el nivel de inglés de los componentes de cada pareja se relaciona con la aparición de instancias de negociación de significado durante la realización de una tarea cerrada, inspirada en las investigaciones de Oliver (1998, 2002, 2009).

## 6. METODOLOGÍA

Para examinar la relación entre la competencia en inglés y la aparición de rutinas de negociación de significado durante la interacción entre el alumnado se tuvieron en cuenta los diseños de estudios interaccionistas anteriores como Oliver, 1998, 2002, 2008, Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez, 2015. La presente investigación observa la cantidad de negociación de significado utilizada durante las interacciones alumno

alumna- alumno alumna de pares mixtos y del mismo nivel de competencia. Asimismo, observamos si a diferencia de los estudios anteriores, los alumnos y alumnas hacen uso de su repertorio lingüístico completo.

## 6.1 Participantes

La población para el estudio actual fueron 80 estudiantes de educación primaria de nivel superior (grados 5-6) en una escuela pública en la provincia de Gipuzkoa. Las edades de los participantes fueron entre 9-12 años. Todas las personas participantes del estudio asistían a dos horas por semana de clase de EFL cada semana durante el año académico. Aunque una pequeña parte de ellos también asistían a academias de inglés privadas, la mayoría no utilizaba el inglés fuera de la escuela pública. A los estudiantes se les dio la opción de enviar un formulario de consentimiento firmado por sus padres-madres o tutores-tutoras y se les preguntó personalmente si estaban dispuestos a participar antes de la investigación.

Cada discente fue evaluado y clasificado en un nivel de competencia bajo, medio o alto, siguiendo el diseño de Lesser (2004). Los niveles de competencia se determinaron de la siguiente manera. Se obtuvieron las calificaciones actuales de las evaluaciones de escritura y comprensión auditiva realizadas por el maestro de inglés de la escuela. Se hizo una media de estas con las calificaciones de una prueba previa de comprensión auditiva y producción oral que primer autor e investigador les pasó a los estudiantes. Los materiales de la prueba previa y los resultados del promedio de calificaciones se presentan en los Apéndices B y C. El dominio oral del inglés de los estudiantes nunca había sido evaluado en esta escuela pública antes de este estudio.

Los maestros y maestras de inglés de la escuela utilizan los materiales y las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) Cambridge para implementar la evaluación en su plan de estudios. La investigadora modeló la prueba previa oral según los principios para la evaluación del habla inglesa en el manual del maestro de los niveles básicos A1 y A2 del MCER para jóvenes estudiantes de *Cambridge Young Learners* (Cambridge ESOL, 2011). Estas calificaciones promedio se formularon para clasificar los participantes del estudio en tres niveles de competencia, alto, medio y bajo.

Como es usual en este tipo de estudios, a todo el alumnado se le administró un cuestionario sobre su *background* con el fin de proporcionar información descriptiva de la población. Se recopiló información sobre la lengua de casa, el uso de la lengua, la edad exacta y curso en el que estaban. Los cuestionarios fueron bilingües en castellano y euskera para intentar recibir la respuesta correcta por parte de todos los participantes. El Apéndice D reproduce el cuestionario biográfico. La persona investigadora ayudó con las dudas que tuviera el alumnado mientras completaba las preguntas y el-la docente de inglés de las aulas ayudó a traducir las instrucciones. Había 30 niños y 50 niñas en el estudio, aunque la organización del género de cada pareja no se consideró una variable determinante para los fines de esta investigación. Se esperaba, en base al contexto, que muchos de los estudiantes usarían los mismos idiomas en casa y se recogió de los cuestionarios biográficos que solo siete de los 82 estudiantes dijeron que usan un idioma diferente al euskera, castellano o inglés en su casa. 67 de ellos dijeron que usan el euskera, 48 dijeron que usan el castellano y solo cuatro de los estudiantes



dijeron que usan el inglés en su hogar. De los 82 alumnos y alumnas, 79 dijeron que usan el euskera en el patio de la escuela, 25 de ellos dijeron que usan el castellano y ninguno dijo que usa el inglés en el patio de recreo. Muchos de los estudiantes (53) dijeron que no asistían a cursos privados de inglés fuera del horario de la escuela pública cada semana. Solo un estudiante dijo que asistía cuatro horas a la semana, tres estudiantes dijeron que asistían tres horas a la semana, 17 dijeron que asistían dos horas y ocho dijeron que asistían a una hora de clases privadas de inglés cada semana.

### 6.2 Diseño y procedimientos

Los estudiantes ( $n = 82$ ) se organizaron en tres niveles de dominio alto (H), medio (M) y bajo (L) con base en la evaluación mencionada anteriormente. Luego, se colocaron en seis tipos de parejas del mismo nivel de competencia y mixtas que se etiquetaron H-H, H-L, H-M, M-M, M-L y L-L. La organización de las parejas de interacción se hizo de manera de no tener pocas o demasiadas categorías con respecto a la cantidad de participantes, así como el tiempo asignado a la investigación. Ninguno de los participantes repitió la tarea más de dos veces porque la investigadora quería evitar cualquier efecto de familiaridad con la tarea. Para los y las estudiantes que realizaron la tarea dos veces, la investigadora cambió la imagen y los objetos en su segunda sesión. El número de parejas organizadas por niveles que completó la tarea se recoge en la Tabla 2. Hubo 11 interacciones en la categoría H-H, 11 en la H-M, 12 en la H-L, 17 en la M-M, 16 en la M-L y 13 interacciones en la categoría L-L. Hubo un total de 80 interacciones organizadas.

Nivel de inglés de pareja	Número de parejas
H-H	11
H-M	11
H-L	12
M-M	17
M-L	16
L-L	13
Total	80

Tabla 2 Número de parejas en cada categoría

La investigadora llevó a cabo las observaciones en una sala disponible separada de las salas de clase regulares durante el horario escolar. A cada pareja se le pidió que se sentara uno frente al otro en una mesa. Una barrera que estaba a una altura lo suficientemente alta como para que los y las participantes se vieran la cara se colocó entre los dos estudiantes. La investigadora se sentó junto al alumnado para evitar desviarse de la tarea o de las instrucciones. La investigadora no tomó parte en las interacciones. El alumnado no podía preguntar nada a la investigadora, que actuaba como si estuviera ocupada. Se leyeron unas breves instrucciones que explicaban la tarea a los participantes, asegurándose de que entendían lo que tenían que hacer antes de comenzar cada sesión. Se permitía traducir las instrucciones al euskera o al castellano, pero siempre se daban en inglés para proporcionar un pequeño calentamiento ya que la intención de la actividad era animar al alumnado a comunicarse en inglés. Para ayudar

al alumnado que mostraba nerviosismo, las instrucciones aclararon que no había prisa y que la tarea se parecía más a un juego que a un examen. Tuvieron diez minutos para completar la tarea. En las sesiones pilotadas de interacciones, ningún estudiante superó este tiempo para completar la tarea y el promedio para todas las sesiones dentro de cada categoría de parejas de competencia en el estudio fue de 4 minutos y 54 segundos.

La tarea de interacción requería que cada par de participantes lograra el objetivo de crear la misma imagen completa con todos los objetos en la misma ubicación. Cada estudiante tenía unos recortes en su sitio y otros que tenía que colocar con las instrucciones de su compañero/a. Se les animó a usar la lengua meta para comunicarse y ponerse de acuerdo sobre el vocabulario y la ubicación de cada objeto con su pareja. Se les dijo a los y las participantes que se les permitía usar otros idiomas para comunicarse durante la tarea. Las interacciones se grabaron en audio en una sesión para cada emparejamiento de díadas de nivel de competencia. Al final de cada sesión, se eliminó la barrera para que los estudiantes vieran la imagen de su compañero/a y la investigadora anotó la finalización de la tarea. La administración de la escuela requería que el alumnado no fuera grabado en video. Se siguieron estrictos estándares éticos para este estudio y respetó todas las pautas éticas generales de investigación, así como la normativa de investigación de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Esto incluía todo lo sugerido por las autoridades de la escuela o los padres de los estudiantes participantes.

### 6.3 Las tareas

Se utilizó una tarea de rompecabezas bidireccional (*two-way jigsaw task* en Pica *et al.*, 1993; Seedhouse, 2005) para el estudio, ya que es un tipo de tarea que se ha utilizado con éxito para promover la interacción entre los estudiantes universitarios adultos. La tarea fue esencialmente replicada de las citadas investigaciones previas de interacción realizadas por Oliver (1998, 2002, 2009). La investigadora eligió imágenes y objetos proporcionados por material de libros publicados por el MCER y creó un rompecabezas de plástico. Se utilizaron tres imágenes diferentes y se incluyeron alrededor de 30 objetos diferentes en los materiales de la tarea (apéndice E). Una de las investigadoras de este estudio seleccionó cuidadosamente el vocabulario que era apropiado para el nivel de grado de los estudiantes y pasó seis meses trabajando como maestra en las aulas de EFL de quinto y sexto nivel antes del estudio. Los y las participantes negociaron el significado del vocabulario de los objetos escogidos, así como sus ubicaciones. Para evitar un efecto de familiaridad, la imagen y el diseño de la tarea no se habían utilizado previamente en el plan de estudios de inglés de estas clases específicas de quinto y sexto nivel. Antes del estudio, la tarea del rompecabezas se puso a prueba en cuatro pares separados de díadas mixtas y del mismo nivel de estudiantes de quinto y sexto nivel en la escuela. Los y las estudiantes reportaron una actitud positiva hacia la tarea. Durante la observación piloto, la investigadora pudo tener en cuenta aspectos prácticos del diseño de la tarea, como el tiempo y las instrucciones necesarias para cada sesión.

Los materiales del rompecabezas consistían en tres versiones de la misma tarea cada una de las imágenes tenía una escena de un parque, un aula y un dormitorio (Apéndice E). A cada participante se le entregó la misma imagen de una de estas escenas. Para cada escenario, la investigadora ya había colocado ocho objetos en un

lugar y había dejado otros ocho al lado de la imagen. Los objetos en su lugar en la imagen de una participante eran los objetos que aún no estaban en su lugar en la imagen de su compañero o compañera y viceversa. Para evitar el efecto de familiaridad de la tarea, la investigadora cambió los recortes de objetos en cada sesión y estos se cambiaron para los estudiantes que participaron en dos sesiones. La investigadora animó a los participantes a no susurrar mientras hablaban en parejas durante la actividad.

## 7. RESULTADOS

Todas las interacciones se grabaron y se transcribieron, anotando el idioma utilizado. Asimismo, se contaron los momentos en los que el alumnado se enzarzaba en una negociación de significado. Como se puede observar en la Tabla 3, la cantidad de negociación no varió de forma reseñable en cada una de las agrupaciones de acuerdo con los niveles de inglés que tuvimos en cuenta. De hecho, el grupo de parejas de nivel de inglés más bajo, (L/L), tuvo una media de unas siete instancias de negociación de significado, mientras que las parejas con mayor nivel de inglés tuvieron una media de cinco negociaciones. El resto de las agrupaciones por niveles tuvo entre seis y siete negociaciones, por lo que las diferencias en cuanto a la cantidad de rupturas de comunicación no son perceptibles a primera vista.

Interaction Category	Mean Negotiation Amount	Standard Deviation	# of Interactions
H/H	5.45	4.39	11
H/M	7.18	3.99	11
H/L	6.33	4.42	12
M/M	7.29	3.64	17
M/L	6.13	3.72	16
L/L	7.69	6.54	13
<b>Total</b>	6.71	4.42	80

Tabla 3 Cantidad de negociación en cada categoría de competencia

Para asegurarnos de que las diferencias observadas no fueran estadísticamente significativas, se realizó un análisis de medidas repetidas (ANOVA), el cual mostró que no hubo diferencias en la cantidad de negociación entre los distintos niveles de dominio de inglés en los que se organizaron las parejas. Asimismo, se contabilizó cada uno de los turnos de habla según el uso de las lenguas, en cuatro grupos: euskara, castellano, inglés y mixto.

El ejemplo (2) ilustra una interacción o serie de enunciados categorizada como mixta realizada por alumnos y alumnas de nivel L-L. Las partes en amarillo representan discurso en euskara y las verdes en castellano. Observamos cómo se resuelve la negociación sobre la ubicación de la hamburguesa en esta tarea (explicada en el apartado 6.3 tareas). Es interesante observar que el adverbio proporcionado inicialmente por S2, es utilizado por S1 para ubicar el siguiente recorte, el hipopótamo.

(2) S2: Put the hamburgues next to table of boy.

S1: XXX X?  
 S2: *Next*.  
 S1: Ah, vale. ((laughing)) Em... put the baby em... (pause)  
 S2: Zer\*\*?  
 S1: Es\*\* que\*\* no\*\* me\*\* sale\*\*.  
 S2: X\*\* Euskera,\*\*  
 S1: Ondon,\*\*  
 S2: Next-\*\*  
 S1: -hippo-  
 S2: -next-  
 S1: -next to hippo.  
 S2: Ok\*\* Em put the *box*... up XX?

Asimismo, vemos en el ejemplo (2) que la sintaxis utilizada para realizar esta tarea fue extremadamente sencilla. Básicamente toda la estructura sintáctica se reduce a un verbo en imperativo, “*put*”, seguido de su objeto directo, es decir el nombre del objeto que debían de colocar y se cierra la oración con la ubicación.

La primera función comunicativa que tienen que realizar los interlocutores es, por lo tanto, identificar el ítem del que estaban hablando. A continuación, los participantes crean discurso para ubicar el ítem ya identificado. Tanto en el curso de identificar los ítems como en el de ubicar los ítems, surge la negociación de significado en la realización de esta tarea. En el ejemplo (2) que analizamos, el participante dos utiliza el adverbio en la lengua meta “*next*” pero S1 no lo entiende o no es parte de su léxico receptivo. La solución para continuar en el eje horizontal y volver a la realización de la tarea es utilizar el equivalente en euskera, “*ondoan*”, a lo que S2 responde traduciendo el requerido adverbio al inglés.

Este tipo de secuencias multilingües fueron abundantes en nuestros datos, con el euskera como la lengua predominante para resolver las negociaciones de significado. A continuación, ofrecemos una gráfica (Fig. 3) en la que se recogen los porcentajes de uso de cada una de la lengua en los diferentes tipos de pareja según el nivel de inglés.

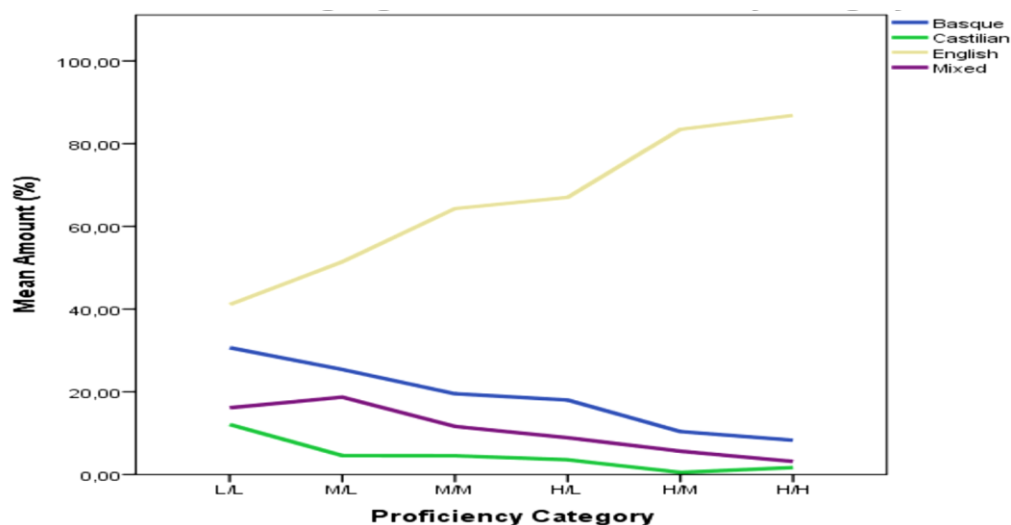


Figura 3. Porcentaje de uso de las lenguas por cada tipo de pareja

Los datos descriptivos muestran que en los niveles más bajos hubo más uso de euskera y castellano que en los niveles más altos. También los niveles más bajos hicieron más uso de interacciones mixtas que los niveles más altos.

En resumen, la organización por niveles no tuvo un efecto en la cantidad de negociación contabilizada. A pesar de que cuando los dos miembros de la pareja tenían un nivel alto de la lengua meta, la cantidad de negociación de significado fue más baja, la diferencia con respecto a las otras agrupaciones no es estadísticamente significativa. Por otro lado, la elección de la lengua sí refleja diferencias de acuerdo con el nivel de inglés de los participantes. Como era de esperar, a mayor nivel de inglés, menos uso se hace de las otras lenguas del repertorio lingüístico. En la siguiente sección comentaremos los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones que hemos resumido en el marco teórico.

## 8. DISCUSIÓN

Este estudio ha partido de la pregunta de si organizar las parejas en una actividad comunicativa oral de acuerdo con su nivel de lengua meta podría tener un impacto en la cantidad de negociación de significado que se genera. Como se repasó en el marco teórico, tanto para aproximaciones cognitivas como para aproximaciones socioculturales, la aparición de negociaciones de significado o de episodios relacionados con la lengua, parece estar relacionada con el avance en la adquisición. Los estudios más citados y que han sido modelos para el diseño de nuestro estudio, como los trabajos de Oliver, han sido llevados a cabo en un contexto de inglés como segunda lengua, no como lengua extranjera. Nuestro contexto, además, tiene la peculiaridad de contar con dos lenguas compartidas, además de la lengua meta, característica ausente en los estudios anteriores.

Si bien las negociaciones partieron del desconocimiento de un ítem léxico que uno de los interactuantes traía al discurso, tal y como vimos en ejemplo 2, también la pronunciación ha sido una de las fuentes de rupturas en la comunicación. Al realizarse la tarea de forma totalmente oral, hay un estancamiento que no permite continuar a los y las participantes con la realización de la tarea. En el ejemplo 3 vemos que la pronunciación del ítem léxico que se quiere identificar, "pear" es pronunciado como "peer". Esta es una diferencia vocálica fonológica que dificulta la comunicación. Para los y las alumnas que tenían que usar esta palabra, fue fuente de problemas. Para volver a la línea horizontal del desarrollo de la tarea, S2 un alumno utiliza el castellano y otro alumno o alumna recurre a un gesto. El turno con el que se cierra la negociación nos confirma que los y las interactuantes han llegado a la mutua comprensión y pueden seguir en la línea horizontal.

- (3) S2. O:::k  
S1. And the peer? What is the peer?  
S2. Emm...*Pera*?  
S1. Peer ((gesture))  
S2. Ah, ok



La pronunciación es posiblemente un aspecto de la lengua meta que generó pocas negociaciones de significado y, seguramente, aunque no fue ese el foco de nuestro estudio, menos posibilidades de reparar o de recibir *feedback*. Los alumnos y las alumnas de este estudio no se corrigen al pronunciar “*estudent*”, “*eskul*” o “*amburger*”. Este tipo de pronunciaciones obviamente no son obstáculos comunicativos para completar esta tarea. Nos preguntamos si ocurriría lo mismo en la interacción con personas con otro tipo de repertorio lingüístico. En cualquier caso, como el ejemplo 3 muestra, las carencias de pronunciación pueden hacer aflorar negociaciones en la comunicación que resulta en una práctica de pronunciación para la pareja, antes de volver al eje horizontal de la comunicación. Es importante unir este dato con la información obtenida por la autora que estuvo como maestra de inglés en este centro respecto a la falta de evaluación de la producción oral de la lengua meta en los cinco meses que duró su docencia. Sabemos que la evaluación de la lengua oral requiere más trabajo y unos procedimientos quizá más complicados que la evaluación de la producción o comprensión escrita. Esto no debería ser óbice para realizar exámenes o al menos pequeñas actividades orales al alumnado periódicamente. La falta de énfasis en la enseñanza y evaluación de la pronunciación ha quedado patente en este estudio.

### **9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL AULA DE INGLÉS**

Este estudio muestra que no hay diferencias significativas en cuanto a la cantidad de negociación de significado entre los diferentes grupos de alumnos y alumnas emparejados por niveles. Esto puede ser de interés para los profesores y profesoras de inglés que piensan que es conveniente que haya una homogeneidad en los niveles cuando organizan las parejas o grupos que van a realizar una tarea comunicativa. Nuestro estudio muestra que no hay diferencias fundamentales porque el alumnado de nivel alto trabaje junto o porque el alumnado de nivel bajo trabaje con alguien de nivel alto. Quizá el mensaje que debemos transmitir es que la interacción es aprendizaje independientemente del nivel de la persona con la que estemos hablando, lo cual puede resultar de interés para la comunidad educativa. Muchas veces los padres o las madres se quejan de que su hijo o hija trabaja con compañeros o compañeras de menos nivel, y lo que este estudio demuestra es que, en realidad, el nivel de la lengua meta no es determinante para que se dé algún tipo de foco en la forma al realizar negociaciones de significado. A diferencia de otras investigaciones (Cf. García Mayo e Imaz Agirre, 2019), este estudio no ha comparado diferentes formas de asignar las parejas, como por las afinidades de los propios alumnos y alumnas. Es posible que una asignación en parejas hecha por el profesor o profesora sea preferible a la que los alumnos y las alumnas sugieren, pero, en cualquier caso, nuestros datos no apoyan la idea de que es mejor que sean parejas homogéneas en cuanto al nivel en la lengua meta.

Una segunda cuestión es la elección de código por parte de los alumnos y alumnas. En otro tiempo, se solía imponer el uso del inglés exclusivamente a la hora de realizar tareas comunicativas. En diferentes trabajos (Cenoz y Gorter, 2014, 2017; Leonet y Saragueta, 2023) se ha visto que el foco multilingüe es recomendable, ya que además de respaldar la suavidad de las fronteras entre lenguas aboga por la utilización holística del repertorio lingüístico del alumnado para un aprendizaje más significativo.

Nuestra investigación abre la puerta a que, de forma natural, la respuesta de la negociación de significado esté en una lengua o variedad lingüística que no sea la lengua meta. Tanto los estudios pioneros con adultos de Varonis y Gass en Michigan como los de Oliver en Perth, Australia, con niños y niñas se realizaron con el inglés como segunda lengua y las otras lenguas que sabemos que los participantes y las participantes hablaban están totalmente silenciadas y nunca se recogieron ni como variable ni anecdóticamente en alguno de los ejemplos que aportan estos estudios. Si queremos llegar a eliminar el *monolingual bias* del que habla Ortega (2019), recogido en la agenda del *Douglas Fir Group* (2016), la realidad multilingüe debe ponerse al frente tanto en la práctica de aula como reflejarse en los resultados de nuestras investigaciones. Este estudio considera el repertorio lingüístico completo del alumnado y examina cómo el uso de todas las lenguas y variedades disponibles puede ayudar a completar la tarea de que se trate y, de esta forma, a progresar en la adquisición de la lengua meta.

## AGRADECIMIENTO

Esta investigación ha sido financiada por el Gobierno Vasco (DREAM IT-1225-19).

## NOTAS

- Las autoras proveen la traducción del artículo en euskera: "Esanahiaren negoziazioa eta ingeles maila ataza pedagogikoak egitean lehen hezkuntzako ikasgela eleanitzetan".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casamiglia, H. & Tusón. A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. 3ª edición*. Ariel Letras.
- Canals, L. (2021). Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*, 54, 647-670.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239–254). Springer.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 309–321). Springer.
- Cliff, P. (2011). *Cambridge Young Learners English Tests Flyers*. Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Fernández-García, M. & Martínez-Arbelaiz, A. (2002). Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19 (2), 279–294.

- Fernández-García, M. & Martínez-Arbelaiz, A. (2003). Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversation. *ReCALL Journal*, 15 (1), 113-136.
- García Mayo, M. P. & Imaz Agirre, A. (2019). Task Modality and pair formation method: Their impact on patterns of interaction and LREs among EFL primary school children. *System*, 80, 165-175.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (3rd ed., pp. 192-222). Routledge.
- Gobierno Vasco-Eustat. (2022). Estadísticas del sistema educativo. Alumnado por nivel, modelo y red. <https://www.euskadi.eus/matricula-2021-2022/web01-a2hestat/es/>
- Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29, 267-287.
- Jeong, N. S. (2011). The effects of task type and group structure on meaning negotiation in synchronous computer-mediated communication. In L. Plonsky & M. Schierloh (Eds.), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum: Diverse Contributions to SLA* (pp. 51-69). Cascadilla Proceedings Project.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13, 23-37
- Keck, C., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition. In L. Ortega & J.M. Norris (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91-131). John Benjamins Publishing Company.
- Lantolf, J.P. & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.1-32). Ablex.
- Lázaro-Ibarrola, A. & Azpilicueta-Martínez, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, 15(1), 1-21.
- Leonet, O. & Saragueta, E. (2023). The case of a pedagogical translanguaging intervention in a trilingual primary school: the students' voice. *International Journal of Multilingualism*, 1-19.
- Lesser, M. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-81.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition (Vol.2 pp.413-468)*. Academic Press.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, 27(3), 405-430.
- Mackey, A. & Goo, J. (2007) Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford applied linguistics (pp. 407-453). Oxford University Press.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459-477.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82, 372-386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.
- Oliver, R. (2009). How young is too young? *Investigating negotiation of meaning and feedback in children aged five to seven years*. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on Interaction. Second Language Research in Honor of Susan M. Gass* (pp. 135-156). Routledge.

- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal* 103(S1), 23-38.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Crookes, G. & Gass, S. (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 171-192). Multilingual Matters.
- Seedhouse, P. (2005). 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533-70.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-57.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2011). Linguaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 104-117.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Varonis, E. M. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied linguistics*, 6(1), 71-90.

### ANEXO 1. Nivel de inglés del alumnado participante

Nivel de competencia	Profesorado Grados	Investigadora Grados	Media Total	Competencia Nivel	Profesorado Grados	Investigadora Grados	Media Total
H	10	10	10	M	9.5	5.5	7.5
H	10	8	9	M	10	6	8
H	10	10	10	M	9.5	7.5	8.5
H	9	10	9.5	M	9	8	8.5
H	8.5	9.5	9	M	8.75	7.25	8
H	9	9	9	M	8.75	5.25	7
H	9	10	9.5	M	10	6	8
H	7.75	9.25	8.5	M	9	8	8.5
H	7.75	9.25	8.5	M	8.5	7.5	8
H	9	10	9.5	M	8	8	8
H	9.5	8.5	9	M	7.5	7.5	7.5
H	8.75	9.25	9	M	9.5	5.5	7.5
H	10	8	9	M	8.75	8.25	8.5
H	10	10	10	M	9	7	8
H	9.5	8.5	9	M	9.5	7.5	8.5
H	10	8	9	L	3	6	4.5
H	9.5	8.5	9	L	6	2	4

<b>H</b>	9	9	9	L	4	6	5
<b>H</b>	10	8	9	L	6	3	4.5
<b>H</b>	9.5	8.5	9	L	2	8	5
<b>H</b>	10	10	10	L	8	5	6.5
<b>H</b>	10	10	10	L	6	6	6
<b>M</b>	8	9	8.5	L	6.5	5.5	6
<b>M</b>	8	6	7	L	4	7	5.5
<b>M</b>	7.5	7.5	7.5	L	6.75	3.25	5
<b>M</b>	7.75	8.25	8	L	8.5	4.5	6.5
<b>M</b>	6	10	8	L	6.25	6.75	6.5
<b>M</b>	9.5	5.5	7.5	L	8.5	4.5	6.5
<b>M</b>	8.5	8.5	8.5	L	5.75	4.25	5
<b>M</b>	8	9	8.5	L	7.75	4.25	6
<b>M</b>	9	6	7.5	L	7.75	5.25	6.5
<b>M</b>	7.5	8.5	8	L	9	3	6
<b>M</b>	7	8	7.5	L	8.75	2.25	5.5
<b>M</b>	9.75	7.25	8.5	L	6.25	4.75	5.5
<b>M</b>	6	9	7.5	L	8.5	3.5	6
<b>M</b>	9	8	8.5	L	8.75	2.25	5.5
<b>M</b>	9.5	7.5	8.5	L	6	2	4
<b>M</b>	8	8	8	L	4.25	5.75	5
<b>M</b>	8.5	7.5	8	L	6	2	4
<b>M</b>	9	7	8	L	5	5	5
<b>M</b>	7	9	8	L	2.5	5.5	4

*\* La investigadora situó las puntuaciones medias totales redondeadas de 9-10 en el nivel de competencia Alto, de 7-8,9 en el nivel de competencia Medio y de 0-6,9 en el nivel de competencia Bajo.*



## **Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula**

### ***Establishing criteria for assessing spoken interaction: from genre-based pedagogy to classroom practice***

**Laura Acosta-Ortega**

*Northeastern University London*

[laura.acosta-ortega@nulondon.ac.uk](mailto:laura.acosta-ortega@nulondon.ac.uk)

**Marta García-Balsas**

*Universitat de Barcelona*

[mgarciabalsas@ub.edu](mailto:mgarciabalsas@ub.edu)

#### **RESUMEN**

Tradicionalmente, los criterios para la evaluación de la oralidad han desatendido su carácter monológico o dialógico y han sido poco específicos en las habilidades interactivas. A partir de estudios previos, observamos que los aprendices no distinguen los requerimientos específicos de una tarea de interacción oral. En este artículo, partimos de la pedagogía basada en el género, la aplicamos a los géneros orales interaccionales y proponemos un conjunto de orientaciones para establecer de criterios de evaluación basados en las familias de géneros discursivos. Nuestro fin es doble, por un lado, ofrecer a los docentes unas orientaciones que facilite la creación de criterios de evaluación específicos basados en géneros de una misma familia discursiva. Por otro lado, resaltar los criterios de evaluación concretos para la interacción oral para lograr que los estudiantes puedan guiar su aprendizaje de los rasgos y recursos propios de la interacción.

Palabras clave: interacción oral, evaluación formativa, pedagogía de los géneros discursivos, criterios de evaluación

#### **ABSTRACT**

*Traditionally, assessment criteria for spoken genres have neglected their monologic or dialogic characteristics and have been unspecific on interactional skills. Previous research indicates that learners do not distinguish the specific requirements of an oral interaction task. In this article, we start with genre-based pedagogy and apply it to spoken interactional genres, proposing guidelines for establishing assessment criteria based on discourse genre families. Our aim is twofold: on the one hand, to provide teachers with guidelines that facilitate the creation of specific assessment criteria based on genres of the same discourse family. On the other hand, to highlight specific assessment criteria for spoken interaction to enable students to guide their learning of the features and resources of interaction.*

*Keywords: spoken interaction, formative assessment, genre-based pedagogy, assessment criteria*

## 1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (de ahora en adelante MCER) concibe al estudiante de lenguas adicionales como un usuario de la lengua y como un agente social, es decir, alguien que posee una finalidad comunicativa en situaciones públicas o privadas. En esta concepción de la enseñanza-aprendizaje, el hablante competente es aquel capaz de manejar los textos orales y escritos que se emplean en una determinada comunidad de habla. Esto implica (re)conocer el sentido y la función que tienen los textos para participar de manera deliberada e intencional en acontecimientos sociales. Para lograrlo, es necesario que los estudiantes desarrollen la *competencia discursiva plurilingüe* (Martín-Peris et al., 2018), entendida como una habilidad que permite utilizar géneros discursivos de forma eficaz, adecuada y crítica, adaptándolos al contexto de comunicación particular y sabiendo establecer vínculos con otros géneros similares en las lenguas del repertorio del hablante.

Los géneros discursivos (en adelante GD) son “productos lingüísticos, sociales e históricos que responden a las necesidades sociales y profesionales de quienes los utilizan. Se definen sobre todo por sus características socioculturales y pragmáticas, como formas de cognición ‘situadas’ insertas en actividades sociales específicas” (López Ferrero et al., 2019, s.v.). Dependiendo del modo de comunicación, existen GD orales (debates, conversaciones, anécdotas, entrevistas, brindis etc.), escritos (informes, instrucciones de uso, etc.) o multimodales (mensajería instantánea como *Telegram*, blogs, páginas web profesionales, etc.) (López Ferrero et al., 2019).

El docente llevará GD al aula de acuerdo al nivel de dominio de lengua siguiendo marcos como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante, (2006), el MCER (2001) y el *Volumen Complementario* (2020). Por ejemplo, en el nivel B2 del PCIC, se ilustra la presentación pública preparada sobre un tema de especialidad, el artículo periodístico de opinión o las reseñas breves sobre películas, libros u obras de teatro, entre muchos otros.

El inventario del PCIC describe la estructura textual global, como los movimientos prototípicos, de los GD para facilitar su enseñanza. Sin embargo, el contexto sociocultural en el que se producen los GD determina una serie de acciones que los participantes ponen en marcha. Estos aspectos han sido ampliamente abordados desde el enfoque de la pedagogía basada en el género y, en particular, desde los estudios de la Escuela de Sídney, que enmarcan la propuesta presentada en este artículo. No obstante, si bien los géneros tienen algunos rasgos prototípicos, es necesario concebirlos desde la creatividad inherente y propia del uso del lenguaje de quienes los emplean en un contexto sociocultural determinado, como señala Paltridge (2004). Este hecho otorga flexibilidad a los GD, ya que, como apuntan López Ferrero, Martín Peris, Esteve y Atienza (2019), los GD no solo implican actos cognitivos (generar ideas, planificar, formular hipótesis, codificar o decodificar, inferir, etc.), sino que conllevan una práctica social en la que los participantes asumen un determinado papel, seleccionan y muestran ciertas identidades, se interactúa, se persuade, se ejerce el poder o el control.

En los GD de interacción oral (por ejemplo, conversar entre amigos para decidir dónde se va a cenar, negociar con el empleador un aumento de sueldo o una consulta médica, entre otros), es donde se visibiliza más que los géneros constituyen una

práctica social situada. Dicha característica se debe a que la interacción oral consiste en la relación entre lo que un hablante hace en un turno de habla y lo que el siguiente hablante responde en su turno de habla (Drew, 2013, p. 131). Esta inmediatez inherente a la interacción oral conlleva que muchos estudiantes consideren interactuar particularmente difícil, ya que los contextos en los que se lleva a cabo implican el uso de diferentes recursos interaccionales.

A partir de los datos empíricos de aula en dos contextos de enseñanza de español en la universidad recogidos en estudios previos (Acosta-Ortega, 2019; García-Balsas y López-Ferrero, 2023) se ha identificado la necesidad de describir los GD de interacción oral para facilitar su enseñanza y aprendizaje. Desde esta descripción, establecemos criterios e indicadores de logro adaptados a los GD orales, para que los estudiantes puedan apreciar las diferencias entre los géneros orales monologados y los interaccionales, y saber qué se espera de ellos en dichos encuentros comunicativos. De este modo, los criterios de evaluación guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven para concretar las habilidades de interacción que se requieren para cada género concreto. Esta decisión se apoya en los estudios previos que indican la necesidad de refinar los criterios de evaluación de la interacción oral (Galaczi y Taylor, 2018; Malabarba y Betz, 2023).

Por tanto, en este artículo nos planteamos las siguientes preguntas:

P1. ¿Cómo pueden establecerse, para la práctica de aula, criterios de evaluación e indicadores de logro de géneros de interacción oral?

P2. ¿Qué criterios de interacción oral son compartidos (y cuáles no) entre dos géneros discursivos de la misma familia evaluativa?

## 2. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO BASADO EN EL GÉNERO

Diferentes escuelas se han basado en la pedagogía del género (*genre-based approach*) para la enseñanza-aprendizaje de lenguas tanto primeras como adicionales. De acuerdo con Paltridge (2001) este enfoque permite ir más allá de la enseñanza de habilidades lingüísticas y discursivas: "*In a genre-based approach, learners develop not only language and discourse skills, but also skills to interpret and apply knowledge about culture, circumstances, purposes and motives that prevail in particular settings*" (Paltridge, 2001, p. 7). Además, este enfoque facilita el acceso a géneros valorados por la sociedad, aquellos que tienen un alto capital cultural (Martin y Rose, 2008; Paltridge, 2001). En su mayoría, las propuestas abordan los GD escritos (Bhatia, 1993/2014; Hyland, 2007; Swales, 2004), entre otros).

Hyland (2004, pp. 10-16) sintetiza las ventajas para la enseñanza de la escritura desde un enfoque basado en el género (tabla 1), que pueden también aplicarse a las habilidades auditivas, orales y de lectura:

<b>Explícito</b>	Deja claro lo que hay que aprender para facilitar la adquisición de destrezas de escritura.
<b>Sistemático</b>	Proporciona un marco coherente para centrarse tanto en el lenguaje como en el contexto.
<b>Basado en las necesidades</b>	Garantiza que los objetivos y el contenido del curso derivan de las necesidades de los estudiantes.
<b>De apoyo</b>	Otorga a los profesores un papel central para apoyar el aprendizaje y la creatividad de los alumnos.
<b>Empoderador</b>	Proporciona acceso a las pautas y posibilidades de variación en textos más valorados.
<b>Crítico</b>	Proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para comprender y cuestionar los discursos más reconocidos.
<b>De concienciación</b>	Aumenta el conocimiento de los textos por parte de los profesores para asesorar y concienciar a los alumnos sobre la escritura.

Tabla 1. Ventajas de un enfoque basado en el género<sup>1</sup>

Los trabajos de la denominada Escuela de Sídney (Martin, 2000; Rose, 2019; Rose y Martin, 2012) proporcionan un detallado marco teórico y ofrecen aplicaciones para la didáctica del género. Desde esta corriente, se combinan los postulados de la lingüística sistémico funcional de Halliday y la visión sociocultural del aprendizaje de Vigostky. Un rasgo distintivo de la pedagogía del género es que están guiados por un fin de igualdad social en el que las instituciones escolares favorecen el acceso a las prácticas discursivas y sociales tanto a hablantes de L1 (Rose, 2005) como para aquellos que acceden a un nuevo contexto lingüístico y sociocultural: *"A focus on genres helps newcomers to be socialized into a discipline and to become aware of the discursive practices of a community of practice"* (Darvin, 2023, p. 103).

Dado que los estudios existentes ya mencionados se han centrado mayoritariamente en las prácticas de literacidad, por ejemplo, para la escritura y lectura (Hyland, 2003; Martin y Rose, 2008), la propuesta teórica que aquí se presenta aboga por una traslación de esta pedagogía a los GD orales. Se trata de una práctica pedagógica que necesita una mayor exploración con estudios que documenten la enseñanza-aprendizaje de estos GD orales. Es imprescindible recordar que también en la oralidad existen géneros privilegiados (Rose, 2005), por ejemplo, los que conciernen al ámbito académico o profesional, cuyo conocimiento puede ofrecer oportunidades en estas esferas de participación.

Para concretar la propuesta que planteamos en este artículo, es necesario tener en cuenta los rasgos propios de los GD de interacción oral. Para ello, definimos en el siguiente apartado las ideas claves de la competencia interaccional y de los repertorios interaccionales.

### 3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DE INTERACCIÓN ORAL

En el MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 75) se recoge la necesidad de que los estudiantes aprendan los mecanismos propios de la interacción oral: "que suponen la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo,

formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto". El *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020, p. 83) indica que incluye "escalas ilustrativas para los turnos de palabra, cooperar (= estrategias colaborativas) y pedir aclaraciones" señalando que estas "estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como lo son en la comunicación del mundo real." Sin embargo, tal y como señalan Galaczi y Taylor (2018, p. 228) aunque los marcos de aprendizaje de lenguas (MCER y ACTFL, entre otros) mencionan rasgos de la interacción, estos no se concretan en los diferentes niveles de competencia lingüística.

### 3.1 Competencia y repertorios interaccionales

En los últimos años, ha aumentado el número de trabajos que analizan los rasgos de la interacción oral desde la perspectiva de la competencia interaccional (en adelante, CI), cuya definición ha ido evolucionando desde las primeras conceptualizaciones. Kramsch (1986) la define como la habilidad de dos o más hablantes para comunicar un significado concreto y establecer entendimiento mutuo de forma conjunta entre los interlocutores. En esta definición, destaca la importancia de la construcción conjunta del texto oral. Por su parte, en la definición canónica de Young (2008, p. 101) se concibe como una habilidad que pone en relación los elementos lingüísticos utilizados por los participantes y el contexto en el que se usan dichos recursos lingüísticos. En una conceptualización más reciente de Huth (2021, p. 362), se describe la CI como "*the skill of speakers of any language to engage in interaction in ways that are consistent with the interactional practices of their own language community.*" Es decir, se incorpora la necesidad de que las prácticas interactivas sean consistentes con las de las comunidades lingüísticas en las que se producen.

Sin embargo, tal y como indica Hall (2018) el término CI se ha empleado tanto para referirse a las habilidades naturales para interactuar que poseen todos los seres humanos, como a los conocimientos concretos que tienen las personas para interactuar en diferentes contextos sociales (Hall, 2018, p. 28). La investigadora argumenta que es necesario utilizar un término que capture "*the diversity of semiotic resources for meaning-making i.e. the objects of L2 learning*" (p. 33). Para ello, propone el concepto de *repertorios interaccionales*, que engloba los recursos lingüísticos variados que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje de una lengua adicional y que se adaptan a los contextos interactivos.

Para considerar los recursos que componen los repertorios internacionales de los estudiantes, partimos del modelo de Galaczi y Taylor (2018). Las autoras proponen un modelo visual a través de la metáfora de un árbol. En las raíces se encuentra el macronivel de la *situación comunicativa*, que incluye el *evento comunicativo* y los *actos de habla*. De estos elementos contextuales, surgen varias ramas en el árbol que incluyen recursos como los siguientes:

- la gestión de turno: saber iniciar, mantener y finalizar un turno, o saber en qué momentos se puede interrumpir o solapar con el turno en curso;
- la gestión de temas: saber iniciar, mantener, cerrar o retomar un tema;
- la reparación: pedir aclaraciones, colaborar en la co-construcción de significados o pedir ayuda en la interacción;



- la escucha interactiva: turnos de apoyo;
- los elementos no verbales: el contacto visual, la postura, la risa, las expresiones faciales...

Puesto que la CI depende íntimamente del contexto en el que se produce la interacción, algunos investigadores plantean la necesidad de explicitar cuál es el contexto en el que se produce dicha interacción (Galaczi y Taylor, 2018, p. 229). Así, los estudiantes conocerán con exactitud no solamente el fin de la interacción, sino también cuáles son los roles que adoptan, cuál es la relación que se establece entre ellos y cuáles son los condicionantes de la interacción. De esta manera, los estudiantes pueden ser conscientes de los mecanismos propios de la interacción oral (y, de este modo, activar su CI) y de los repertorios interaccionales que necesitan aprender para interactuar, tales como expresiones (lingüísticas o no lingüísticas) para iniciar o finalizar los turnos, indicar que desean iniciar un nuevo tema o recuperar uno ya abandonado, mostrar que escuchan activamente o gestos propios de la cultura en la que se inserta la interacción. Todas estas características (género discursivo, actos de habla, cortesía...) que informan la elección de los repertorios lingüísticos de una interacción serían, a su vez, debidamente consideradas en la evaluación, con indicadores de logro que recogieran la adaptación del estudiante al contexto comunicativo (Galaczi y Taylor, 2018, p. 229). De hecho, resulta clave para el aprendizaje de una lengua adicional que se compartan con los estudiantes dichos criterios e indicadores de logro característicos de cada género de discurso objeto de enseñanza-aprendizaje (García-Balsas y López Ferrero, 2023; López Ferrero y Rose, 2022).

Por ello, en el siguiente apartado procedemos a clasificar los géneros discursivos que se pueden incluir en un nivel B2, partiendo del concepto de familias de géneros.

### **3.2 Propuesta de clasificación en familias de géneros discursivos de interacción oral en nivel B2**

Para facilitar el enfoque de la pedagogía basada en el género resulta práctico aglutinar los GD en función del propósito comunicativo que comparten. Las agrupaciones han sido denominadas colonias (Bhatia, 2004) o familias de géneros (López Ferrero y Atienza Cerezo, 2022; Martín y Rose, 2008). Este trabajo de interconexión de géneros es relevante para su enseñanza-aprendizaje y para el proceso de evaluación y retroalimentación, como se expondrá a lo largo del artículo.

En esta propuesta, nos adscribimos a las familias de géneros habituales en enseñanza secundaria establecidos en Rose y Martín (2012/2018, pp. 121-127), narrativos, informativos y evaluativos. Estas tres familias agrupan géneros que responden al mismo "fin social primordial y, en los contextos de enseñanza-aprendizaje, también el foco pedagógico" (López Ferrero y Rose, 2022, p. 512). Los géneros narrativos son aquellos cuyo objetivo consiste en atraer o entretener (por ejemplo, los relatos o las anécdotas) a diferencia de los informativos, que aspiran a comunicar contenidos sobre una determinada disciplina (protocolos, informes). Finalmente, los géneros evaluativos tienen el propósito de evaluar los argumentos y los puntos de vista presentados en otros textos (reseñas, ensayos). Desde este planteamiento, los GD de interacción oral pueden vincularse a través de familias para facilitar su didáctica.

No obstante, si analizamos los principales marcos para la enseñanza del español (MCER, Volumen Complementario y PCIC), observamos que, para la interacción oral, el MCER no trabaja desde el género, sino desde actividades; a saber: 1) interacción oral en general, 2) comprender a un/a interlocutor/a, 3) conversación, 4) discusiones informales (con amigos), 5) discusiones formales (reuniones), 6) colaborar para alcanzar un objetivo, 7) obtener bienes y servicios, 8) intercambiar información, 9) entrevistar y ser entrevistado/a, 10) usar las telecomunicaciones. La propuesta es generalista, ya que las actividades listadas no consideran los contextos en los que se interactúa. Esta indeterminación no ayuda a concretar criterios ni indicadores de logro, ya que resulta difícil establecer qué tiene que poder hacer el estudiante si desconocemos con qué objetivo y en qué contexto se comunica.

En el caso del español como lengua adicional, el PCIC incluye un apartado en el que se presentan los GD que se pueden trabajar para cada nivel de competencia. Nos centramos en este trabajo en los GD interaccionales para el nivel B2. La motivación para elegir este nivel de competencia comunicativa es el engarzar esta propuesta con las necesidades de aprendizaje de la interacción oral detectadas en investigaciones previas (Acosta-Ortega, 2019; Acosta-Ortega, y López Ferrero, 2022; García-Balsas y López Ferrero, 2023).

Así pues, aunque el PCIC se plantea como un inventario abierto, de los veinte GD orales que lista para el nivel avanzado (B2) solamente seis son interaccionales: 1) Conversaciones cara a cara, informales y formales; 2) conversaciones telefónicas de extensión media formales e informales; 3) entrevistas como entrevistado; 4) conversaciones transaccionales cara a cara; 5) conversaciones transaccionales telefónicas de extensión media; y 6) debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal.

Además, las descripciones que se ofrecen son poco específicas, por ejemplo, no se tienen en cuenta los contextos de producción ni los objetivos comunicativos en el género conversación. Esto conlleva que sea poco orientador para el docente determinar qué habilidades interactivas propias del género enseñar. Por todo ello, proponemos ejemplos de los géneros de interacción oral y mostramos su parentesco en familias con el fin de facilitar su didáctica en la siguiente tabla (tabla 2). Cabe señalar que algunos de los géneros son híbridos y confluyen en más de una familia, como ocurre con la entrevista de trabajo, ya que tiene un componente narrativo (la vida laboral) y evaluativo (al intentar persuadir al entrevistador).

Familias de géneros	Ejemplos
Narrativos	Narración de anécdotas a amigos, familiares o conocidos ... (Video)llamadas para narrar alguna anécdota a amigos, familiares o conocidos ... Entrevistas de trabajo en el rol de entrevistado
Informativos	Instrucciones para usar una herramienta a amigos o familiares, explicaciones a un equipo de trabajo sobre un procedimiento... Instrucciones por (video)llamada para instalar un programa informático en el contexto laboral, instrucciones por (video)llamada para realizar una receta...

Evaluativos	Asamblea de vecinos; negociación laboral sobre condiciones de trabajo; negociación laboral sobre la mejor manera de realizar un proyecto; discusión con amigos para decidir un plan de ocio...
	Negociación de compraventa en el ámbito personal; negociación de precios y servicios en el ámbito laboral; reclamaciones sobre servicios o productos...
	Reclamación telefónica sobre algún producto o servicio; compras de productos o reserva de servicios por teléfono; visita médica por (video)llamada...
	Debates en el ámbito académico; debates en contextos laborales...
	Entrevistas de trabajo en el rol de entrevistado

Tabla 2. Clasificación en familias y ejemplos de los géneros del PCIC para B2

Las investigaciones en las que se propone la enseñanza de la interacción oral a través de los GD son escasas y ambas de corte teórico. Burns (2010) realiza una propuesta teórica para la enseñanza de inglés en la que propone unas actividades para narrar en conversaciones, fijándose en aspectos como las secuencias, las muestras de escucha activa o las expresiones para tomar y finalizar el turno. También en inglés como lengua adicional, Herazo Rivera (2012), propone una serie de actividades para participar en conversaciones transaccionales. En el campo del español como lengua adicional, los trabajos que analiza la CI de los estudiantes no parten de la pedagogía del género. La mayoría enmarcan sus estudios en el concepto amplio de la conversación<sup>2</sup> (García García, 2009; Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2016), y solo uno de ellos distingue entre los recursos que se utilizan en distintas actividades comunicativas (Acosta-Ortega, 2019). Los resultados obtenidos indican diferentes necesidades de aprendizaje. Respecto a la gestión de los turnos y los temas de la conversación, se observa que los estudiantes tienen pocos recursos para la alternancia de turnos, los turnos que emiten son largos y los estudiantes utilizan pocas expresiones para la toma y cesión de turno (Acosta-Ortega, 2019; Acosta-Ortega, y López Ferrero, 2022; García García, 2009). En cuanto a la escucha activa, varias investigaciones (Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2016) indican que los estudiantes emiten más turnos de apoyo que los obtenidos en estudios de la conversación española (Cestero Mancera, 2000), con funciones de acuerdo y entendimiento y realizados con elementos paralingüísticos y adverbios. Sin embargo, el estudio que comparó los recursos interaccionales en diferentes actividades comunicativas (Acosta-Ortega, 2019), encontró que los estudiantes utilizan recursos diferentes según la actividad que estén llevando a cabo. Por lo tanto, los trabajos señalan la necesidad de enseñar los recursos interactivos de forma explícita para que los estudiantes dispongan de repertorios variados y flexibles que se adapten al GD

#### **4. DIMENSIONES PARA CARACTERIZAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y SU APLICACIÓN EN EL DISEÑO DE CRITERIOS E INDICADORES DE LOGRO**

En este apartado presentamos una guía para establecer criterios e indicadores de logro de GD de interacción oral basados en las tres dimensiones de los GD a luz de la competencia discursiva plurilingüe: sociocultural, pragmática y lingüístico-textual.

### **4.1 Los géneros discursivos a la luz de la competencia discursiva plurilingüe**

El enfoque pedagógico basado en el género conlleva que los aprendices de lenguas desarrollen la habilidad usar los GD de forma apropiada. El objetivo, por tanto, es el de fomentar la competencia discursiva plurilingüe, que se ha definido del siguiente modo: "saber manejar, con eficacia, adecuación y actitud crítica, conocimientos -conceptos y habilidades- de tipo sociocultural, pragmático y textual al producir e interpretar cada género de discurso particular, en relación con la familia de géneros a la que pertenece" (López Ferrero et al., 2019, s.v.).

Esta competencia se sustenta en las competencias lingüísticas comunicativas, la plurilingüe y la actitud crítica (Martín-Peris et al., 2018) que conforman la base de las tres dimensiones que caracterizan los GD: sociocultural, pragmática y lingüística-textual. La dimensión sociocultural determina qué lugar ocupa el género y para qué se utiliza en el plano social, así como la valoración que le da la comunidad de hablantes que lo utiliza. A su vez, la dimensión pragmática alude al contexto inmediato de producción y recepción de los textos y, por tanto, tiene en cuenta a los participantes, su relación y al momento, lugar y propósito comunicativo que persigue el género. Finalmente, el plano lingüístico-textual nos guía hacia las propiedades de coherencia y cohesión y considera las partes o movimientos necesarios para que el texto progrese temáticamente.

La descripción de este modelo (véase Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2021; López Ferrero y Atienza, 2022) facilita la evaluación a partir de la creación de criterios y los indicadores de logro, adaptados al género de discurso objeto de enseñanza en cada nivel de lengua. Desde el proyecto Inter\_ECODAL se aboga por una evaluación formativa como actividad de comunicación y una retroalimentación guiada para el aprendizaje. Los criterios de evaluación se desprenden a partir de las características del género discursivo en sus tres dimensiones, mientras que los indicadores de logro reflejan y se adaptan a lo que el estudiante es capaz de hacer en el nivel de dominio de lengua en el que se ubica. Entendemos por indicadores de logro el conjunto de "estructuras retóricas, pragmáticas y lingüísticas específicas de cada género discursivo y que son variadas, al existir un amplio repertorio de opciones que escoge quien aprende desde su agencia" (López Ferrero et al., 2019, s.v.). Por tanto, se establece una vinculación entre los indicadores de logro con los objetivos de aprendizaje planteados en la secuencia didáctica.

### **4.2 Orientaciones para el diseño de criterios e indicadores de logro para los géneros discursivos de interacción oral**

A partir de la descripción de las tres dimensiones descritas, planteamos un conjunto de orientaciones para establecer criterios e indicadores de logro específicos para géneros de interacción oral.

Respecto a la dimensión sociocultural, sugerimos las siguientes preguntas-guía:

1. ¿Qué se pretende conseguir con este texto oral?
2. ¿Qué acciones tienen que llevar a cabo los estudiantes para lograr el objetivo?

3. ¿El objetivo es igual para todos los participantes que interactúan?
4. ¿Hay diferencias entre cómo se utiliza este género en diferentes contextos culturales?
5. ¿Es una interacción oral que se valora en la comunidad de hablantes? ¿Esta valoración implica que no conocer la estructura del texto oral te excluye en alguna esfera social?

En esta dimensión, la consideración principal que tendrá quien analice el GD interaccional es si el objetivo comunicativo es igual para cada uno de los participantes en la interacción, ya que esto resulta en diferentes roles que pueden tener implicaciones en la actuación. Además, esta reflexión se acompaña de una mirada crítica de estos roles. También desde el punto de vista de la competencia crítica, se puede analizar de qué manera afecta a las personas conocer las expectativas sociales que se tienen por parte de una comunidad de habla de dicha interacción. Finalmente, los docentes considerarán la pregunta 4 para atender a las particularidades desde un punto de vista inter e intracultural.

Respecto a la dimensión pragmática, los docentes pueden plantearse las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción? Consideraremos:
  - a. Gestión de turnos: ¿quién puede hablar?, ¿cuándo?, ¿se puede interrumpir?, ¿se puede mantener el turno mucho tiempo?
  - b. Gestión de temas: ¿quién puede cambiar de tema?, ¿cómo se puede cambiar de tema?, ¿con qué fin se cambia el tema?
  - c. Escucha activa: ¿se requiere de los participantes que muestren que siguen la interacción?, ¿de qué forma?
  - d. Cortesía: ¿hay diferencias jerárquicas entre participantes?, ¿se reflejan en el trato que se dan entre ellos?
  - e. Modalización: ¿se puede dar la opinión o mostrar desacuerdo de forma más o menos directa?, ¿en qué se refleja en la lengua?, ¿se pueden dar órdenes de forma más o menos directa?
2. Cuestiones no-verbales: ¿qué posición tienen los participantes?, ¿cuál es la cercanía física?, ¿se esperan ciertos gestos o expresiones faciales?
3. Reparación: ¿se puede corregir o pedir explicaciones a los interlocutores?, ¿de qué forma?
4. ¿Cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo? P. ej., ¿Qué mecanismos de persuasión/de narración/de descripción... se ponen en marcha?
  - a. En el caso de que haya persuasión: ¿cómo se persuade de forma atenuada o no atenuada en ese contexto? Es decir, ¿cómo afectan los roles a las formas de persuadir que están permitidas?
  - b. ¿Qué grado de descripción se desarrolla en una narración en función del grado de confianza de quienes participan en el evento?

Es en la dimensión pragmática en la que los aspectos relacionados con la interacción cobran más relevancia. En esta dimensión, se consideran cuestiones como la gestión de turno, la gestión de los temas, en qué momentos y de qué forma se



produce la reparación y la escucha activa o qué elementos de la comunicación no-verbal son cruciales en el género discursivo analizado.

Finalmente, respecto a la dimensión lingüístico-textual, se pueden plantear las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué estructura suele seguir esta interacción oral?
2. ¿Qué recursos lingüísticos ayudan a que avance la interacción y a marcar las partes? (progresión temática, marcadores)
3. ¿Es adecuado el uso de la lengua al nivel B2 requerido y a la tarea que se lleva a cabo? Consideraremos: Léxico, gramática, discurso, pronunciación... todo en relación con los puntos señalados en la dimensión sociocultural y pragmática.

En esta última dimensión lingüístico textual es donde se ubican las propiedades textuales de coherencia y cohesión que dan sentido al discurso. Por un lado, han de atenderse los elementos relacionados con la coherencia en el género de interacción oral, entre ellos, en mecanismos para aludir a lo que ya ha sido mencionado por otros participantes. Por otro lado, será necesario recapitular el asunto abordado y añadir nueva información para que la interacción oral progrese temáticamente, por ejemplo, mediante la cesión de turnos para preguntar sobre las opiniones de la persona con quien se interactúa o solicitar información detallada.

### **5 EJEMPLIFICACIÓN EN DOS CASOS DE ESTUDIO DE LA MISMA FAMILIA DE GÉNEROS DISCURSIVOS**

A modo de ejemplificación del uso de las orientaciones propuestas en el apartado 4, presentamos dos tareas para el nivel B2 de competencia comunicativa. Los productos que resultarán de estas tareas se corresponden a dos interacciones orales pertenecientes a la misma familia de GD, la de los géneros evaluativos. En esta ejemplificación, se mostrarán algunos criterios e indicadores de logro que son similares y, por tanto, replicables a otros géneros de la misma familia; así como aquellos que distinguen las interacciones. De este modo, pretendemos ilustrar las ventajas de enfocar el diseño de los instrumentos de evaluación a partir del concepto de las familias de géneros, con el propósito de desarrollar la competencia discursiva plurilingüe de los aprendices.

La primera de las tareas<sup>3</sup> consiste en una asamblea de vecinos en la que se tiene que tomar una decisión sobre un conflicto surgido tras el cambio de un piso como vivienda particular a uno para alquiler turístico. Los estudiantes tienen tres roles enfrentados para representar y la finalidad es llegar a un acuerdo sobre los siguientes pasos y medidas que van a adoptar como comunidad.

La segunda tarea<sup>4</sup> corresponde a una negociación en el entorno laboral sobre la obligatoriedad de realizar un curso de español para todos los trabajadores de una multinacional. De nuevo, los estudiantes tienen tres roles asignados con intereses que deben defender y el objetivo de alcanzar un acuerdo sobre en qué condiciones se llevará a cabo el curso y si se aplicará a la totalidad de la plantilla.

Las tareas se han planteado para abordar dos géneros emparentados, ya que ambas son interacciones orales de la familia evaluativa porque evalúan distintos puntos de vista y argumentos para llegar a un consenso. Además, las tareas conciernen a dos esferas de la vida del aprendiz como agente social: la personal y la profesional.

### 5.1 Proceso de establecimiento de los criterios

En una primera fase del proceso, los criterios se configuran al responder las preguntas de las orientaciones, cuyo fin es que el docente reflexione y caracterice cada una de las dimensiones de los GD. Para ilustrar el proceso, nos centramos la dimensión pragmática por ser en la que los rasgos de la interacción oral están más presentes (véase Anexo I para la propuesta completa).

Si analizamos los dos géneros que producen los estudiantes, la asamblea vecinal y la negociación profesional, podemos observar que las preguntas orientadoras permiten establecer dos criterios para cada género (Tabla 3). La primera pregunta sobre cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción nos conduce a explicitar un criterio que no será el mismo en los dos contextos de comunicación. Mientras que en la asamblea de vecinos no todos los interlocutores tienen que participar equitativamente, en la negociación en el entorno laboral sí que se espera que todos los actores participen y aporten su visión sobre el hecho sobre el que se negocia. El cuarto aspecto de las orientaciones atiende a cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo, tiene su trasposición en el criterio "Se utilizan estrategias para persuadir", que es común a la asamblea vecinal y a una negociación profesional, es decir, a los dos géneros de la misma familia evaluativa.

Orientaciones para la dimensión pragmática	Criterio asamblea vecinal	Criterio negociación profesional
1. ¿Cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción?	La participación es fluida, espontánea y <b>desigual</b> entre todos los participantes	La participación es fluida, espontánea y <b>equilibrada</b> entre todos los participantes
4. ¿Cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo?	Se utilizan estrategias para persuadir	Se utilizan estrategias para persuadir

Tabla 3: Preguntas de las orientaciones y criterios para la dimensión pragmática de dos GD de la familia evaluativa

Si bien es necesario que el docente analice el GD considerando todas las preguntas para poder reflexionar sobre las características del GD, no todas las cuestiones que el docente responda de las orientaciones marco planteado conformarán los criterios definitivos evaluables. En primer lugar, es necesario valorar si ese rasgo es realmente representativo de un determinado género. Por ejemplo, en el caso de la tercera pregunta de las orientaciones ("¿se puede corregir o pedir explicaciones a los interlocutores?, ¿de qué forma?"), consideramos que la respuesta a ella no aporta una información sobre los GD interaccionales de nuestro ejemplo. Si estuviéramos analizando el género tutoría docente-estudiante, por ejemplo, sería relevante señalar cómo los diferentes roles inciden en la manera en la que se corrigen o se piden explicaciones.

En segundo lugar, el docente debe discernir qué criterio le interesa evaluar, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que haya establecido para su curso. Por ejemplo, la pregunta 2 de las orientaciones de la dimensión pragmática que aborda la

comunicación no verbal no queda en ningún criterio, ya que no supone un elemento clave para la descripción del género. Sin embargo, sí que se considera como un indicador de logro dentro de las opciones de estrategias para persuadir. En este caso, el docente podría querer enfatizar aspectos proxémicos o expresiones corporales que refuercen la persuasión (por ejemplo, el uso de gestos para enfatizar ideas clave).

### 5.2 Proceso de establecimiento de los indicadores de logro

En la segunda fase del proceso de diseño del instrumento de evaluación nos centraremos en los indicadores de logro, donde se concretan los criterios de evaluación a través de un repertorio flexible de estructuras lingüísticas, pragmáticas y retóricas. Se ofrecen a continuación los que aluden a la dimensión pragmática para analizar las diferencias y similitudes entre las dos tareas, que corresponden a dos GD emparentados. Después, se proporcionan ejemplos de las otras dos dimensiones de la competencia discursiva plurilingüe: la sociocultural y la lingüístico-textual.

El primer criterio de participación se concreta en diferentes indicadores de logro. Para llegar a estos indicadores, el docente puede apoyarse en las preguntas derivadas de la pregunta 1 de la dimensión pragmática de las orientaciones. Por ejemplo, si consideramos las preguntas relacionadas con la gestión de turnos (¿quién puede hablar?, ¿cuándo?, ¿se puede interrumpir?, ¿se puede mantener el turno mucho tiempo?), podemos establecer los siguientes indicadores de logro distintos para cada GD:

Asamblea de vecinos	Solicita el turno de palabra adecuadamente y “roba” el turno de palabra cuando se altera durante la negociación de forma deliberada.
Negociación en el entorno laboral	Solicita el turno de palabra <b>de forma cortés</b> .

Tabla 4: Indicadores de logro de la dimensión pragmática

No obstante, también se pueden señalar rasgos compartidos en los indicadores de logro del mismo criterio de participación mencionado, respondiendo a las preguntas de “¿se puede mantener el turno mucho tiempo?” y las relacionadas con la gestión de temas:

- Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.
- Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes.

Tabla 5: Indicadores de logro compartidos en la “Asamblea de vecinos” y la “Negociación en el entorno laboral”

En cuanto al segundo criterio de la dimensión pragmática, sobre el uso de estrategias para persuadir de forma más o menos atenuada, observamos indicadores de logro similares debido a que los dos géneros forman parte de la misma familia:

Indicadores de logro compartidos en la "Asamblea de vecinos" y la "Negociación en el entorno laboral"	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea dudas sobre las distintas propuestas y cuestiona las condiciones y la factibilidad de su cumplimiento.</li> <li>• Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</li> </ul>

Tabla 6: Indicadores de logro compartidos en la "Asamblea de vecinos" y la "Negociación en el entorno laboral"

Sin embargo, también existen otros rasgos que indican que nos encontramos ante dos GD distintos:

Asamblea de vecinos	<p>Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores y se opone a ellas de forma más o menos vehemente según el posicionamiento y la disposición psicológica.</p> <p>Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas.</p>
Negociación en el entorno laboral	<p>Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores y se opone a ellas de forma cortés y atenuada.</p> <p>Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas, aunque pueda hacerlo como forma de proponer cambios sobre estas.</p>

Tabla 7: Indicadores de logro de la dimensión pragmática

Tal y como se ha expuesto con la dimensión pragmática, ofrecemos ejemplos de cómo se concretarían los indicadores de logro en la dimensión sociocultural y lingüístico-textual, que componen la competencia discursiva plurilingüe. No se pretende un análisis exhaustivo, sino ofrecer una breve panorámica de cómo se manifiesta el hecho de trabajar con dos géneros emparentados.

Observamos que en la dimensión sociocultural (tabla 8), los dos géneros comparten dos criterios que están relacionados con su objetivo comunicativo. Para determinar dichos criterios el docente ha de responder a las preguntas de las orientaciones siguientes: ¿Qué se pretende conseguir con este texto oral? ¿Qué acciones tienen que llevar a cabo los estudiantes para lograr el objetivo? ¿El objetivo es igual para todos los participantes que interactúan? ¿Hay diferencias entre cómo se utiliza este género en diferentes contextos culturales? Como ocurría en la descripción de 5.1., no todas las preguntas se transforman en criterios de evaluación, sino que se eligen aquellos rasgos más definitorios del GD para que sean evaluables. Después, los criterios han de concretarse en una serie de indicadores de logro que resultan comunes para los dos GD, esto se realiza mediante la descripción específica de qué se entiende por cada criterio: por ejemplo, nos podemos plantear qué se considera "sólido" y, a partir de ahí, incluir aspectos como la inclusión de ejemplos, la justificación de cada argumento y la variedad de estos.

Criterios	Indicadores de logro
En la negociación se argumenta de forma sólida y crítica	Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.
La negociación persigue alcanzar un acuerdo	Busca un acuerdo final, flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común.

Tabla 8. Criterios e indicadores de logro comunes en la dimensión sociocultural

Finalmente, en la dimensión lingüístico-textual, ambos comparten el siguiente criterio establecido tras responder a una de las preguntas planteadas en las orientaciones, "¿qué estructura suele seguir esta interacción oral?":

1. Se sigue la estructura de la asamblea deliberativa propia del contexto informal de vecinos
2. Se sigue la estructura de la negociación enmarcada en un contexto formal laboral

Sin embargo, la concreción de este criterio en diferentes indicadores muestra divergencias en cómo se estructura, por ejemplo, el inicio de ambas interacciones. Es, por tanto, en los indicadores de logro cuando se especifica de qué forma este criterio se concreta. Los estudiantes serán conscientes de este hecho para así integrarlo en su discurso, véase el ejemplo a continuación:

Asamblea de vecinos	En la secuencia de inicio, se introduce el orden del día: se resume brevemente el tema sobre el que se va a deliberar y el objetivo del encuentro (la toma de decisión sobre el problema planteado), se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros marcadores discursivos.
Negociación en el entorno laboral	En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la reunión y las personas presentes en la reunión (y en nombre de quién hablan). Se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros elementos discursivos.

Tabla 9: Indicadores de logro de la dimensión lingüístico-textual

Si bien se han constatado similitudes y diferencias entre los géneros de una misma familia, es necesario tener en cuenta que los recursos lingüísticos con los cuales se materializan los criterios de logro vienen determinados por el nivel de lengua que se enseña. Por tanto, el docente especificará qué con

tenidos va a considerar para su evaluación de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que haya planificado para el curso (véase una propuesta flexible en el Anexo I). Evidentemente, sería inabarcable considerar para su evaluación todas las combinaciones lingüísticamente aceptables para que el estudiante alcance el indicador de logro, por ello, el inventario que el docente haya considerado como objetivos de aprendizaje será la hoja de ruta para guiar su evaluación. Como hemos mencionado en apartados anteriores, los géneros permiten flexibilidad y creatividad, y el empleo de unos recursos u otros vienen determinados por la agencia del estudiante, que escogerá, por ejemplo, entre diversos exponentes pragmáticos-discursivos disponibles.



### 6 CONCLUSIONES

En este artículo hemos ofrecido un conjunto de orientaciones para diseñar criterios e indicadores de logro de dos GD de interacción oral pertenecientes a la familia de géneros evaluativos. A partir del concepto de competencia discursiva plurilingüe y las dimensiones de los GD planteadas desde el proyecto Inter\_ECODAL, se ha propuesto un conjunto de orientaciones para reflexionar y definir qué características propias de la interacción oral requiere una asamblea deliberativa de vecinos y una negociación en contexto profesional. Las preguntas planteadas en esta guía de orientaciones son amplias con el objetivo de capturar el aprendizaje de la lengua desde los textos de forma holística como prácticas sociales y no exclusivamente desde una visión compartimental de las habilidades lingüísticas (léxico, gramática, pragmática, entre otras). A su vez, fomentan que los docentes reflexionen sobre las características propias de la interacción oral del GD que se está trabajando e invita a hacerlas explícitas, de modo que se resalte una diferencia significativa entre lo que se espera de la actuación de los estudiantes en los GD interaccionales a diferencia de los monologales.

La pedagogía del género es rentable en términos didácticos, ya que estos criterios e indicadores de logro planteados para evaluar un determinado género de discurso pueden emplearse, no solo para la evaluación docente-discente, sino como base para elaborar listas de cotejo simplificadas para realizar actividades de retroalimentación entre iguales en el aula (Castaño Arques y López Ferrero, 2023). Sin embargo, la creación de herramientas de evaluación es una tarea laboriosa que, idealmente, sería recomendable diseñar conjuntamente entre el equipo docente para discutir los indicadores de logro específicos en cada nivel de dominio de lengua que se enseñe.

La propuesta aquí presentada se basa en experiencias previas en las que se ha negociado con los estudiantes los criterios e indicadores de logro de GD de interacción oral (García-Balsas y López Ferrero, 2023). No obstante, una limitación de la propuesta es que cubre solo dos GD de la familia de géneros evaluativos, por lo que trabajar más descriptores para distintos GD en los diversos niveles de competencia lingüística es una tarea que aún queda por realizar.

La evaluación formativa y la pedagogía del género favorecen una retroalimentación desde una perspectiva sociocultural orientadora (Madinabeitia Manso, 2020). No obstante, una retroalimentación para aprender efectiva implica que el docente se familiarice con los planos cognitivo, socioafectivo y crítico del proceso de retroalimentación, aspectos imprescindibles que se tratarán desde los programas de formación del profesorado (Carrasco Perea y López Ferrero, 2023). La vinculación de los objetivos de aprendizaje propios del género, los criterios de evaluación y los indicadores de logro facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene también adaptar las formas digitales de evaluación que ya recogen recientes estudios sobre el español como lengua adicional (Ducasse, 2022). Una propuesta factible para implementar en el aula es la creación de un portafolio oral digital. En primer lugar, el portafolio constituye una herramienta de mediación para la autorregulación de los estudiantes de su propio proceso formativo (Escobar, 2003). En segundo lugar, las TIC han facilitado y han hecho accesibles numerosos sistemas de grabación, lo que permite diversas explotaciones didácticas. Por ejemplo, a través de una plataforma digital en la que los estudiantes recopilen sus producciones orales y

puedan acceder a las grabaciones de sus compañeros. Esto permite que el docente plantee tanto actividades de autoevaluación como coevaluación que servirán también para que los estudiantes se familiaricen con los criterios y los indicadores de logro. Para ello conviene negociar el instrumento de evaluación implicando al aprendiz en el diseño de una lista de cotejo más manejable y comprensible, lo que, a su vez, fomentará la reflexión sobre la competencia discursiva plurilingüe. Finalmente, trabajar los géneros desde las familias constituye una gran oportunidad para la orientación intercultural hacia el aprendizaje de lenguas (Liddicoat y Scarino, 2013; García-Balsas, 2021), ya que los aprendices pueden analizar y reflexionar sobre las características y el funcionamiento de los GD en otras lenguas de su repertorio. Por ejemplo, permite observar si los roles que adoptan los participantes en ese género de discurso varían o si manejarlo implica cuestiones de prestigio (explícito o velado) en un determinado contexto sociocultural.

Por tanto, con esta propuesta confiamos en avanzar hacia el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe de nuestros estudiantes y promover su participación en las distintas esferas comunicativas de la vida académica, profesional y personal.

## AGRADECIMIENTO

Este artículo se enmarca en el proyecto Inter\_ECODAL “Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)” (referencia PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033).

## NOTAS

1 Traducción propia (Hyland, 2004, 10–16, citado en Hyland 2007).

2 Los datos que se analizan en estas investigaciones se tratan de conversaciones elicitadas para su estudio.

3 Adaptado de *Aula Internacional Plus 4*, p. 32-33. Editorial Difusión.

4 Adaptado de *Expertos* p. 33. Editorial Difusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta-Ortega, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE: gestión de turnos en actividades de interacción oral* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <https://tesisenred.net/handle/10803/668237>
- Acosta-Ortega, L., y López Ferrero, C. (2022). Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847>
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum.
- Bhatia, V. K. (2014). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge. (Original de 1993)
- Burns, A. (2010). Teaching speaking using genre-based pedagogy. En M. Olafsson (Ed.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (pp. 230-246). National Centre for Swedish as a Second Language. University of Stockholm.
- Carrasco Perea, E., y López Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 234-255.
- Castaño Arques, A., y López Ferrero, C. (2023). Peer-feedback of an occluded genre in the Spanish language classroom: A case study. *Assessing Writing*, 57, 100756. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100756>
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Darvin, R. (2023). Moving across a genre continuum: Pedagogical strategies for integrating online genres in the language classroom. *English for Specific Purposes*, 70, 101-115.
- Drew, P. (2013). Turn Design. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 131-149). Wiley-Blackwell.
- Ducasse, A. M. (2022). The Use of Technology for Redesigning L2 Language Assessments: Tasks, Rubrics, and Feedback in Emergency Remote Teaching Contexts. En *Technology-Assisted Language Assessment in Diverse Contexts* (pp. 212-227). Routledge.
- Galaczi, E., y Taylor, L. (2018). Interactional Competence: Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219-236.
- García-Balsas, M. (2021). Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE. *Tonos digital* 41, 1-32.
- García-Balsas, M., y López-Ferrero, C. (2023). Oral debates in Spanish as an Additional Language classroom: assessment criteria to improve student performance. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23533>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. [Tesis doctoral, Alcalá de Henares]. <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- Herazo Rivera, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.

- Huth, T. (2021). Conceptualizing Interactional Learning Targets for the Second Language Curriculum. *Classroom-Based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*, 359-381.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Instituto Cervantes (Ed.). (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (3ª. edición). Instituto Cervantes.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Liddicoat, A. J., y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- López Ferrero, C., y Atienza Cerezo, E. (2022). Cartografiar los géneros discursivos: rutas para evaluar la competencia discursiva plurilingüe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, 71-83.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- López Ferrero, C., y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas: (Discourse Competence and Assessment in Language Learning). En *Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 510-524). Routledge.
- Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/61028>
- Malabarba, T., y Betz, E. (2023). Describing and Assessing Interactional Competence in a Second Language: Introduction to the Special Issue. *Applied Pragmatics*, 5(2), 121-141. <https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal>
- Martin, J. R. (2000). Grammar meets genre: reflections on the 'Sydney School'. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 22.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox Pub.
- Martín-Peris, E., López-Ferrero, C., y Bach, C. (2018). Plurilingual Discourse Competence: Assessing Genres at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 15(3).
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. University of Michigan Press.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002216>
- Pascual Escagedo, C. (2012). La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, 19.
- Pérez Ruiz, J. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. *Linred*, XIV, 32.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of education*, 37(1), 131-168.
- Rose, D. (2019). Writing as linguistic mastery: The development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021069>

- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox London.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Equinox / Pirámide. (Original work published 2012)
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Young, R. (2008). *Language and Interaction: an Advanced Resource Book*. Routledge.

ANEXO. Instrumento de evaluación con los criterios e indicadores de logro de dos géneros discursivos de la familia evaluativa (asamblea vecinal deliberativa y negociación en contexto profesional).

	<b>Ejemplo 1: Negociar en el ámbito personal</b>	<b>Ejemplo 2: Negociar en el ámbito profesional</b>
	Negociación entre vecinos; tono informal	Negociación entre empleados de una multinacional; tono formal
<b>Criterio</b>	<b>Indicadores de logro</b> El/ La participante en la negociación...	
<b>DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL</b>		
1. En la negociación se argumenta de forma sólida y crítica.	1. Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. 2. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. 3. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. 4. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.	1. Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. 2. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. 3. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. 4. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.
2. La negociación persigue alcanzar un acuerdo.	5. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).	5. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).
<b>DIMENSIÓN PRAGMÁTICA</b>		
Para el ejemplo 1: 3. La participación es fluida, espontánea y <u>desigual</u> entre todos los participantes.  Para el ejemplo 2: 3. La participación es fluida, espontánea y	1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes. 2. Interviene para preguntar por la opinión de otras personas y añadir nueva información de más peso que las anteriores. 3. Solicita el turno de palabra adecuadamente y "roba" el turno de palabra cuando se altera durante la negociación de forma deliberada. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.	1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes. 2. Interviene para preguntar por la opinión de otras personas y añadir nueva información de más peso que las anteriores. 3. Solicita el turno de palabra de forma cortés. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.



<p><u>equilibrada</u> entre todos los participantes.</p>	<p>5. Negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma directa o atenuada. 6. Se dirige a sus compañeros participantes en la negociación, no al profesor; utiliza el contacto visual para incluir a toda la audiencia. No lee o lo hace manteniendo el con-tacto visual con los participantes.</p>	<p>5. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 6. Se dirige a sus compañeros participantes en la negociación, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p>
<p>4. Se utilizan estrategias para persuadir.</p>	<p>1. Ordena los inconvenientes y ventajas de las soluciones planteadas por los vecinos. 2. Plantea dudas sobre las distintas propuestas y cuestiona las condiciones y su la factibilidad de su cumplimiento. 3. Da información mostrando distintos grados de su veracidad. 4. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 5. Usa del espacio adecuado (proxémica). 6. Emplea del paralenguaje cuando la situación lo requiere (risas, pausas y silencios, vacilaciones -elementos cuasi-léxicos).</p>	<p>1. Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores. 2. Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas. 3. Cuestiona las condiciones y su la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma directa o atenuada 4. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p>
<p><b>DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-TEXTUAL</b></p>		
<p>5. Se sigue la estructura típica de la negociación en el respectivo contexto.</p>	<p>En la secuencia de inicio, se introduce el orden del día: se resume brevemente el tema sobre el que se va a deliberar y el objetivo del encuentro (la toma de decisión sobre el problema planteado), se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros marcadores discursivos.</p> <p>Durante la negociación, hay alternancia de turnos (uso de marcadores conversacionales) para expresar el acuerdo y el desacuerdo con las opiniones de los demás participantes. Se gestionan/ se media entre los posibles conflictos/ tensiones (mediante el uso de marcadores discursivos, como operadores argumentativos, reformuladores).</p> <p>En la secuencia de cierre el presidente/ la presidenta de la comunidad de vecinos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. anuncia la aprobación de las medidas adoptadas (mediante marcadores del discurso, pausas, etc.).</li> <li>2. plantea un plan de actuación que deberán cumplir todos los inquilinos del edificio.</li> </ol>	<p>En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la reunión y las personas presentes en la reunión (y en nombre de quién hablan). Se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros elementos discursivos.</p> <p>Durante la negociación, hay alternancia de turnos (uso de marcadores conversacionales) para expresar el acuerdo y el desacuerdo con las opiniones de los demás participantes.</p> <p>Se gestionan / se media entre los posibles conflictos/ tensiones (mediante el uso de marcadores discursivos, como operadores argumentativos, reformuladores).</p> <p>En la secuencia de cierre se resumen los acuerdos alcanzados y plantea un plan de acción.</p>

<p>6. Se utilizan los recursos léxicos, gramaticales, discursivos y de pronunciación adecuados al nivel.</p>	<p>Usa un léxico específico (<i>derrama comunitaria, junta vecinal, etc.</i>) Utiliza tiempos verbales adecuados. Emplea recursos de focalización (<i>lo de...</i>). Pronuncia de forma inteligible.</p>	<p>Usa un léxico específico (<i>convenio colectivo, leyes laborales, etc.</i>) Utiliza tiempos verbales adecuados. Emplea recursos de focalización (<i>lo de...</i>). Pronuncia de forma inteligible.</p>
--	--	---



## ChatGPT en la clase de preparación al DELE

### *ChatGPT in DELE Preparation Class*

**Débora López Mata**

*Universidad de Barcelona*

dlopezma18@doct.ub.edu

#### **RESUMEN**

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) en los últimos años está suponiendo un gran avance tecnológico en todos los ámbitos. Recientemente, la aparición de herramientas como ChatGPT están revolucionando el paradigma de acceso a la información. En este trabajo, se presentan las ventajas y desventajas que supone el empleo del ChatGPT en la enseñanza de ELE. Además, se listan una serie de consideraciones a tener en cuenta cuando se interactúa con esta IA para obtener unos resultados óptimos. Como muestra de este tipo de comunicación, se presenta un ejemplo de secuencia didáctica diseñada para una clase de preparación al DELE B1, en particular, para las tareas escritas de este examen. Finalmente, y tras aplicar este modelo didáctico en el aula, se muestran las impresiones de los estudiantes que participaron en las sesiones. Sus opiniones se recogen a partir de dos medios, por un lado, gracias a la realización de una encuesta en línea creada para tal ocasión y, por otro lado, observaciones directas en el aula por parte del docente. Los resultados concluyen que los informantes mostraron cierta reticencia al usar este chat en clase de ELE, a pesar de indicar claras ventajas en su manejo como herramienta de aprendizaje.

Palabras clave: ChatGPT, ELE, DELE, inteligencia artificial (IA).

#### **ABSTRACT**

*The development of Artificial Intelligence (AI) in recent years represents a significant technological advancement across various fields. The emergence of tools like ChatGPT is currently revolutionizing the paradigm of information access. This study explores the advantages and disadvantages associated with the use of ChatGPT in Spanish as a Foreign Language (ELE). Additionally, it outlines a series of considerations to be considered when interacting with this AI to achieve optimal results. As an illustration of this type of communication, a sample instructional sequence designed for a DELE B1 preparation class is presented, specifically focusing on the written tasks of this exam. Finally, after applying this didactic model in the classroom, the impressions of the students who participated in the sessions are shared. Their opinions are gathered through two means: firstly, through an online survey created for this purpose, and secondly, through direct observations in the classroom by the teacher. The results conclude that the participants exhibited some reluctance to using this chat in ELE class, despite acknowledging clear advantages in its use as a learning tool.*

*Keywords: ChatGPT, Spanish as a Foreign Language (ELE), Diplomas in Spanish as a Foreign Language (DELE), Artificial Intelligence (AI)*

## 1. INTRODUCCIÓN

ChatGPT es una herramienta pública desarrollada por OpenAI que funciona gracias a la tecnología del lenguaje de inteligencia artificial (IA) GPT<sup>1</sup> (Brown et al., 2020; Kirmani, 2022). Su funcionamiento está basado en el entrenamiento a partir de una gran cantidad de texto, lo que le permite generar respuestas a preguntas y sugerencias realizadas por los usuarios.

ChatGPT es un tipo chatbot<sup>2</sup> altamente sofisticado que puede cumplir una amplia gama de tareas en base a textos: desde responder preguntas simples, escribir un correo electrónico, redactar un currículum vitae o hasta diseñar una ruta turística incluyendo detalles como los precios, el tiempo climático o la información histórica del lugar durante el itinerario. De este modo, gracias al aprendizaje automático, ChatGPT puede llevar a cabo diversas funciones, como resumir, ampliar información, traducir textos, hacer predicciones, crear guiones, escribir todo tipo de textos, proveer de argumentos, entre otros (Brown et al., 2020; Hernández Rizzardini et al., 2021). Así pues, resulta innegable que esta herramienta se está posicionando como un valioso instrumento en el ámbito académico, educativo y de la adquisición de segundas lenguas (ASL)

Específicamente, en el campo de la educación y de la ASL empiezan a surgir estudios que verifican la utilidad de usar ChatGPT en las aulas. Incluso, se están desarrollando programas de enseñanza en línea con nuevos enfoques metodológicos apartados de la educación tradicional basados en el uso de la IA (Sanusi et al., 2022). En vista del avance imparable de esta herramienta y sus implicaciones en el ámbito de la educación, el presente estudio pretende responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué aspectos fundamentales debe conocer el docente de ELE para introducir ChatGPT en sus clases?
- b) ¿Cómo puede resultar beneficioso el uso de ChatGPT en las clases de preparación al examen DELE?
- c) En el caso de utilizar ChatGPT en clase, ¿qué piensan los estudiantes de ELE sobre esta herramienta?

Con el fin de responder a estas cuestiones, a continuación, se presentan algunas de las ventajas e inconvenientes del manejo de esta herramienta en las clases de idiomas extranjeros y algunas cuestiones prácticas sobre su funcionamiento. Seguidamente, se muestra una propuesta didáctica con ChatGPT para una clase de preparación al DELE B1, en particular, para mejorar la producción escrita. Finalmente, se analizan las respuestas de los participantes a partir de un cuestionario en línea sobre el uso de este chat.



### 2. CÓMO APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA CON IA

En primer lugar, la inteligencia artificial puede mejorar sustancialmente el aprendizaje, ya que puede generar contenido personalizado, retroalimentación a tiempo real y adaptarse a las necesidades individuales del alumnado (Tapalova et al., 2020; Chiu et al., 2023).

En segundo lugar, la información a la que tiene acceso un usuario que interactúa con esta inteligencia artificial es prácticamente ilimitada, por lo que puede resultar muy útil para recabar datos de temas complejos y extensos. Asimismo, el lenguaje empleado por el ChatGPT, en la actualidad y cada vez más, se define como un lenguaje muy natural y casi humano, con lo que la interacción resulta cómoda y fluida (Lund y Wang, 2023). Otra de las ventajas que presenta esta herramienta es la posibilidad de que el docente de una lengua extranjera (LE) pueda preparar planes curriculares, creación de contenido, secuenciación de clases, entre otros, de una manera más rápida, ágil y personalizada (Morales-Chan, 2023).

Aunque las ventajas que proporciona el Chat GPT son numerosas y mejoran a diario, también existen algunas desventajas que deben tenerse en cuenta si se desea usar este utensilio en las clases de LE. Por un lado, aunque es capaz de producir respuestas coherentes, uno de los principales obstáculos que presenta es su falta de precisión y fiabilidad en algunos casos. La ausencia de contexto y las limitaciones del proceso de entrenamiento pueden resultar en respuestas erróneas o inadecuadas. El estudio de Juca-Maldonado (2023) analiza un total de 43 obras académicas escritas con IA con el fin de comprobar si investigadores de sus respectivos campos de estudio son capaces de percibir que esos documentos no fueron realizados por personas. La investigación concluyó que, en la actualidad, no es posible diferenciar con exactitud si un texto académico ha sido escrito por una IA, pues ni los 47 profesores que participaron en el estudio ni la herramienta antiplagio *Compilatio* pudo percatarse del origen no humano de los textos analizados.

Por otro lado, el acceso ilimitado de datos, en el ámbito de la ASL, puede resultar contraproducente, ya que más información no siempre se traduce en adquisición de conocimientos. A su vez, si hay falta de contexto cuando se interactúa con el ChatGPT puede provocar que las respuestas ofrecidas carezcan de consideraciones morales y éticas. Este hecho, que puede suponer una dificultad en cualquier campo de estudio, se puede agravar en la enseñanza de LE, pues esta falta de ética puede ser entendida equivocadamente por parte de los estudiantes como diferencias culturales (Morales-Chan, 2023).

Otra de las desventajas que plantea ChatGPT para la enseñanza de LE es el tipo de registro empleado. Por defecto, esta herramienta utiliza un registro formal con un vocabulario elevado. En cualquier otro ámbito, esta característica supone una clara ventaja; sin embargo, al inicio del proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros los estudiantes no son capaces ni de comprender ni de producir este tipo de repertorio. Asimismo, y aunque ChatGPT mejora cada día, su diseño inicial es en inglés, por esta razón es todavía frecuente encontrar ciertas limitaciones en su versión en otros idiomas, por ejemplo, en español. Así, estas dificultades no sólo son patentes en la interacción con el chat, sino que se manifiestan en errores de gramática, sintaxis o léxico.

Sin embargo, el factor más importante que un docente de ELE debe tener presente a la hora de introducir ChatGPT en sus clases es el funcionamiento de los conocidos como *prompts*. En el ámbito de la informática, un *prompt* es un mensaje u orden que se muestra en una interfaz de línea de comandos para solicitar al usuario que ingrese información o ejecute una acción. En este caso concreto, los *prompts* son las interacciones en forma de preguntas, indicaciones o peticiones que un usuario realiza al ChatGPT. Si una orden de este tipo no está bien definida o es imprecisa los resultados que se obtienen no suelen cumplir con las expectativas de lo requerido. Al contrario, «los prompts bien definidos y precisos pueden ayudar a guiar la conversación de manera efectiva, asegurándose de que los temas de interés del usuario sean abordados» (Morales-Chan, 2023: 2). De este modo, conocer el comportamiento de este utensilio resulta imprescindible para la enseñanza de una LE.

Para ilustrar la importancia de los *prompts* veamos un ejemplo sucedido durante la presente investigación. Tras realizar varias preguntas al ChatGPT sobre el examen DELE B1 y escribir un texto que contenía intencionalmente diferentes errores, se le indicó lo siguiente (imagen 1):

Q: «He escrito un ejemplo de la tarea 2 de la sección de expresión escrita del examen DELE B1 sobre "¿Son los videojuegos una forma de arte?". ¿Puedes corregirme el texto?»

R: «¡Claro, podemos revisarlo juntos! Aquí tienes la corrección de tu texto:»

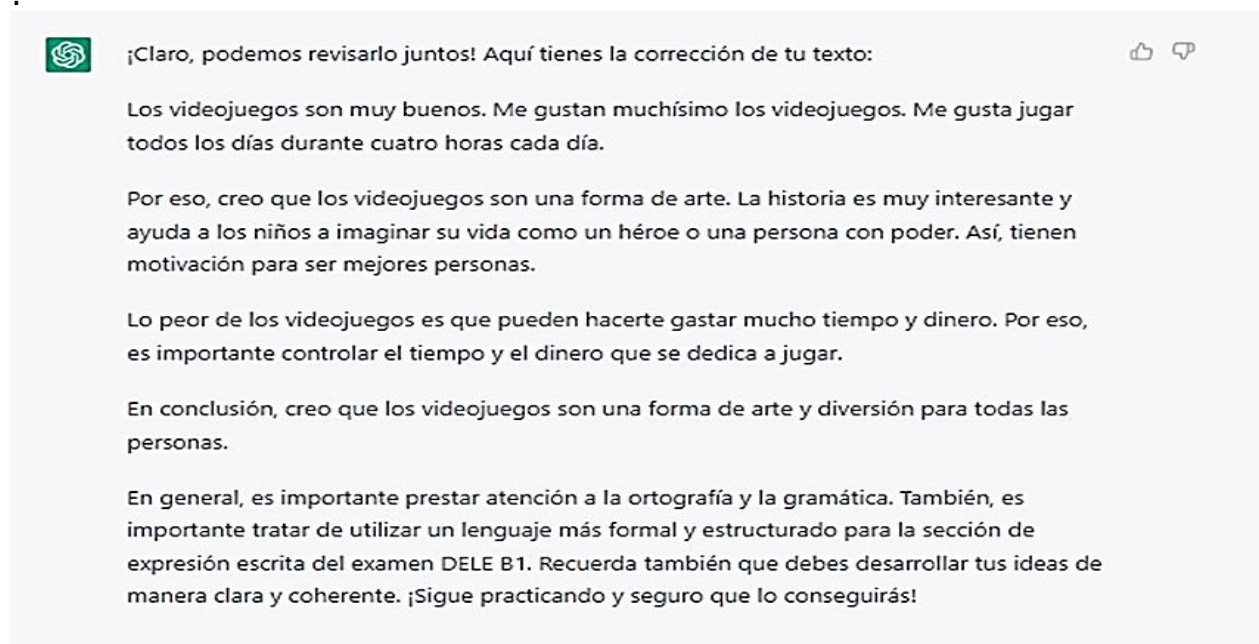


Imagen 1. Ejemplo de interacción a partir de un texto con errores

En este caso, la intención inicial era conocer los problemas de gramática, ortografía, morfosintaxis, etc. del texto presentado. Sin embargo, al introducir la pregunta «¿Puedes corregirme el texto?» el chat corrigió automáticamente todos los errores. Por tanto, se reformuló la pregunta para obtener una respuesta en la que se indicaran solamente los errores del texto (imagen 2).

Q: «He escrito un ejemplo de la tarea 2 de la sección de expresión escrita del examen DELE B1 sobre "¿Son los videojuegos una forma de arte?". ¿Puedes señalarme qué problemas tiene el texto?»

R: «Claro, aquí te señalo algunos problemas que tiene el texto:»

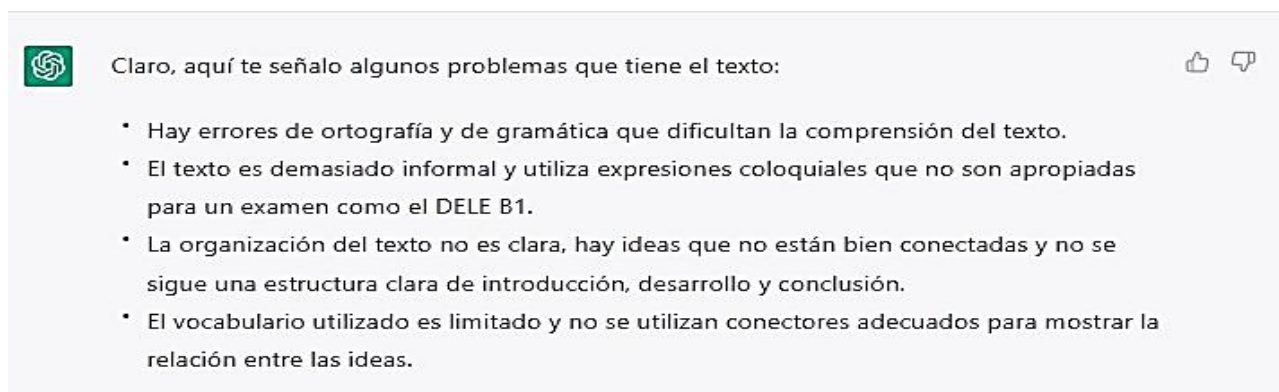


Imagen 2. Ejemplo de errores generales encontrados en el texto

A continuación, se intentó conseguir una respuesta más concreta por parte del chat y se volvió a reformular el *prompt* de la siguiente manera (imagen 3):

Q: «¿Puedes indicarme qué problemas tiene el texto exactamente indicando ejemplos?»

R: «Claro, puedo señalarte algunos problemas que encontré en el texto:»

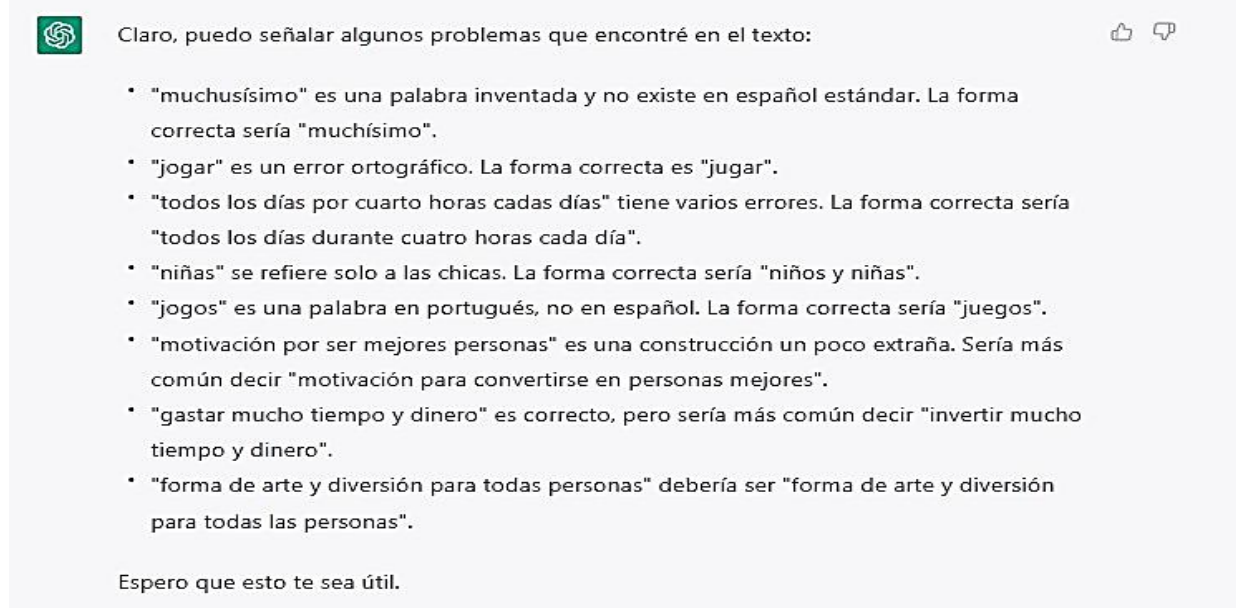


Imagen 3. Ejemplo de errores específicos encontrados en el texto

En este caso, se necesitaron tres interacciones en forma de petición para conseguir la información que se quería obtener. Así, este ejemplo muestra claramente que sin los conocimientos necesarios resulta complejo alcanzar el objetivo de tal interacción. Esto nos lleva a plantearnos la primera de nuestras preguntas de

investigación: ¿qué aspectos fundamentales debe conocer el docente de ELE para introducir ChatGPT en sus clases?

En el caso de la enseñanza de una LE, es especialmente importante, ya que el docente debe ser la persona conocedora de este proceso para tener un control exhaustivo sobre la actividad o secuencia didáctica que se pretende llevar al aula y, por tanto, para que el profesor se configure como una guía o nexo entre el alumno, como centro de la situación educativa, y el ChatGPT como una herramienta que ayude y facilite ese aprendizaje. Dicho esto, es importante que los *prompts* incluyan las siguientes características: (a) tema, (b) estilo, (c) tono, (d) contexto y (e) información de contexto (Dathathri et al., 2019).

El artículo de Morales-Chan (2023:3) recoge una lista de 10 recomendaciones sobre cómo emplear los *prompts* en el ámbito educativo. Algunos de estos consejos son:

1. Usar un lenguaje conciso y natural.
2. Definir específicamente el objetivo del mensaje.
3. Proporcionar suficiente contexto.
4. Evitar preguntas abiertas.
5. En el caso de utilizar jerga o términos técnicos, es necesario proporcionar definiciones precisas.

En cuanto al lenguaje conciso, se recomienda emplear verbos específicos que ayuden al ChatGPT a dotar de precisión las interacciones. Algunos de estos verbos pueden ser: aclarar, argumentar, cambiar, combinar, compilar, comprobar, concluir, comparar, crear, criticar, defender, definir, describir, diferenciar, expandir, explicar, generar, hacer, ilustrar, incluir, inferir, listar, proporcionar, producir, proponer, recomendar, resumir y replantear (Morales-Chan, 2023: 4).

Asimismo, es importante conocer los tipos de *prompts* existentes en este tipo de programas para optimizar y agilizar los resultados en las interacciones. Estos inputs se pueden clasificar en cinco categorías:

- a) *Prompts secuenciales*. Estos buscan simular una conversación con progresión lógica a partir de textos secuenciados.
- b) *Prompts comparativos*. Estos comparan dos situaciones con el fin de obtener resultados más concretos.
- c) *Prompts argumentales*. Estos sirven para que la IA se posicione de manera clara a favor o en contra de un tema.
- d) *Prompts personificados*. Estos cumplen con la función de actuar como un individuo con un rol específico a partir de un contexto determinado. Se pueden conseguir mediante algunas estructuras del tipo "actúa como [autor o profesión] y describe [tema] + contexto".
- e) *Prompts requisitos*. Estos sirven para dar respuesta a una lista de premisas para obtener resultados más concretos. La estructura suele ser del tipo "Estoy buscando [opción/objeto/solución] con [requisito 1], [requisito 2] y [requisito 3]. ¿Podrías recomendar algunas ideas?".

Tras presentar las características principales de ChatGPT y listar una serie de recomendaciones para su buen uso, a continuación, se propone una secuencia didáctica para la clase de ELE.



### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Con el objetivo de responder a la pregunta de investigación “¿cómo puede resultar beneficioso el uso de ChatGPT en las clases de preparación al examen DELE?” se ha diseñado una secuencia didáctica. En concreto, se ha trabajado con un curso de preparación al DELE B1 para estudiantes universitarios de ELE. Específicamente, la propuesta didáctica se centra en el uso de este chat como ayuda para mejorar las destrezas de producción en las tareas escritas del DELE B1.

Para el diseño de la propuesta didáctica se han tenido en cuenta varios factores. Por un lado, las cuestiones relativas a la enseñanza de LE y las diferentes teorías sobre cómo elaborar una unidad didáctica. Por otro lado, las especificaciones propias del certificado DELE para el nivel B1, es decir, los requisitos necesarios para aprobar el examen. Finalmente, las características propias de ChatGPT.

#### 3.1 Consideraciones sobre unidad didáctica en ELE

En este trabajo se entiende por *unidad didáctica* o *secuencia didáctica* como:

Un conjunto de horas de clase centradas en torno a un tema o área de interés. El objetivo de una unidad didáctica es desarrollar en el alumno los conocimientos y capacidad lingüísticos necesarios para permitirles hacer actividades en español que no eran capaces de hacer antes o hacerlas mejor de lo que lo hacían. Su estructura es la de una secuencia de tareas finales. El funcionamiento de la unidad consiste en crear una dinámica orientada hacia un objetivo (las tareas finales) que se conseguirá gracias al dominio progresivo de los contenidos y capacidades trabajados en las tareas posibilitadoras y comunicativas (Zanón y Alba, 1999: 154).

En cuanto a la elaboración de una unidad didáctica se ha tomado como modelo la propuesta presentada por Martínez-Atienza de Dios y Zamorano Aguilar (2018) que incluyen las siguientes etapas:

- 1 Fase de contextualización. Esta parte incluye una muestra de lengua que sirve para situar al alumnado sobre el tema a tratar, por lo que las actividades incluidas en esta etapa pueden contener tareas de calentamiento y motivación.
- 2 Fase de conceptualización. En esta etapa se engloban actividades explicitadas con las que los estudiantes pueden conocer el funcionamiento de los recursos de la unidad que se está tratando. Suele ponerse el foco en aspectos gramaticales y léxicos, con lo que se entiende como una manera de poner *atención a la forma* (Long, 1991).
- 3 Fase de afianzamiento de formas y usos. Este paso se centra en las actividades que tienen como objetivo el entrenamiento y consolidación de las formas y usos de la primera y segunda fase.

Además de estas etapas, se considera necesario incluir la fase de *evaluación* para comprobar que los objetivos marcados inicialmente se han cumplido. Entre los muchos tipos de evaluaciones<sup>3</sup> existentes según las diferentes teorías educativas, en esta



investigación se trabaja con la idea de *autoevaluación*, *evaluación de aprovechamiento o dominio* y, *evaluación con IA*.

El concepto de *autoevaluación* se entiende como la capacidad del estudiante para evaluar su propio desempeño en el aprendizaje de un idioma extranjero (Consejo de Europa, 2002). Para ello, se ha diseñado una encuesta en línea que los estudiantes han completado tras finalizar una secuencia didáctica. El segundo término (*evaluación de aprovechamiento*) se define como un tipo de retroalimentación que realiza el docente al alumno a partir de la elaboración de pruebas escritas y orales, así como a través de la observación del desempeño del estudiante en situaciones comunicativas reales.

En este caso, se han empleado dos métodos, por una parte, las *observaciones en clase*. Este término hace referencia al tipo de evaluación que el docente realiza durante las sesiones programadas en el aula a partir de escalas de observación. Por otra parte, la evaluación se ha llevado a cabo a través de la *revisión de las tareas* escritas producidas en clase.

Finalmente, el concepto de *evaluación con IA* es un término desarrollado en este trabajo con el que se pretende introducir la inteligencia artificial como una herramienta que forma parte del proceso de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de LE. En concreto, gracias a su empleo los estudiantes son capaces de recibir un tipo de evaluación que sirve para determinar de forma instantánea e individual aquellos problemas tanto de forma como de contenido. Aquí, ChatGPT se posiciona como un mediador entre el objetivo de la tarea a cumplir y las carencias del alumno. Aunque no reemplaza la figura del docente como facilitador y guía, se acerca al concepto de material didáctico o manual de ELE, pues potencialmente contiene toda la información necesaria que el aprendiz de ELE requiere.

En resumen, tal y como se observa en la Figura 1, la secuencia didáctica que proponemos incluye un total de tres fases de evaluación que, a su vez, incorporan diferentes modelos evaluativos.

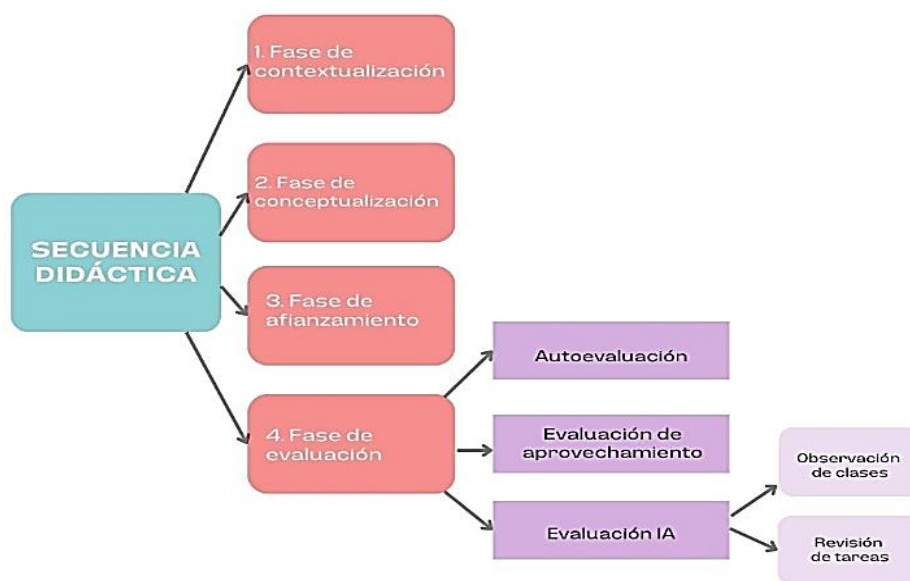


Figura 1. Fases de diseño para la propuesta de secuencia didáctica. Elaboración propia.

### 3.2 Consideraciones sobre las especificaciones de las tareas escritas en el examen DELE B1

Además de los criterios mencionados sobre la evaluación, también se han tenido en cuenta las especificaciones de las tareas escritas para el DELE B1, sean estas (imagen 4):

¡Por supuesto! Aquí te muestro una tabla con las especificaciones de las tareas escritas del DELE B1:

Tarea	Descripción
Tarea 1: Escribir un correo electrónico o una carta personal	Escribir un correo electrónico o carta personal de aproximadamente 100-120 palabras sobre un tema cotidiano, describiendo experiencias, planes o sentimientos. Se espera que el texto tenga una estructura clara y coherente, y que utilice un registro apropiado al contexto.
Tarea 2: Escribir un texto sobre una opinión o punto de vista	Escribir un texto de aproximadamente 150-180 palabras en el que se exprese una opinión o punto de vista sobre un tema general de actualidad, proporcionando argumentos y ejemplos para respaldar la posición. Se espera que el texto tenga una estructura clara y coherente, y que utilice un registro apropiado al contexto.
Tarea 3: Escribir una carta formal o una solicitud	Escribir una carta formal o solicitud de aproximadamente 150-180 palabras, en la que se solicite información, se haga una reclamación o se presente una queja. Se espera que el texto tenga una estructura clara y coherente, y que utilice un registro apropiado al contexto.
Tarea 4: Escribir un resumen o reseña	Escribir un resumen o reseña de aproximadamente 100-120 palabras sobre un texto, película o evento cultural. Se espera que el texto tenga una estructura clara y coherente, y que utilice un registro apropiado al contexto.

Es importante tener en cuenta que en todas las tareas escritas del DELE B1 se valorará la capacidad del examinado para utilizar correctamente la gramática y la ortografía, así como para comunicar eficazmente el mensaje de forma coherente y clara.

Imagen 4. Especificaciones de las tareas escritas para el DELE B1 según la respuesta de ChatGPT

A partir de estos tres elementos (consideraciones sobre la secuencia didáctica en ELE, consideraciones sobre las especificaciones de las tareas escritas para el DELE B1 y las características del ChatGPT), se presenta la siguiente propuesta didáctica.

Esta secuencia persigue tres objetivos principales. Por una parte, que los estudiantes mejoren sus destrezas de producción en las tareas escritas del DELE B1. Por otra parte, que estos entiendan el funcionamiento del ChatGPT, especialmente, cómo hacer uso de esta herramienta en su proceso de aprendizaje de ELE, es decir, teniendo en cuenta las características del funcionamiento del chat como la forma correcta de interactuar para conseguir respuestas concretas. Finalmente, que esta propuesta didáctica sea una muestra de cómo los docentes de una LE pueden adaptar las interacciones con ChatGPT según las necesidades y objetivos marcados en sus clases. La presente propuesta se ha diseñado para 2 sesiones de 1 hora de duración por sesión. La secuencia didáctica está dividida en las siguientes etapas (imagen 5):


### 3.2.1. Fase inicial

En esta fase se describe la secuencia de pasos a seguir para las actividades iniciales con el objetivo de activar la atención, establecer los objetivos, incrementar la motivación, dar una visión general del tema, conocer los criterios de evaluación y rescatar conocimientos previos (Tabla 1).

	INICIO
<b>Objetivo(s) de esta fase</b>	<b>Ejemplos para la secuencia didáctica</b>
Activar la atención	Preguntar al alumnado si conocen ChatGPT y si lo han usado. Conocer para qué lo han usado anteriormente.
Establecer el objetivo	Indicar que en la presente sesión se va a trabajar con esta herramienta para practicar la tarea escrita del DELE B1.
Incrementar la motivación	Realizar preguntas generales sobre si creen que el chat les podrá ser de ayuda en esta tarea. Conocer sus opiniones generales sobre el ChatGPT.
Dar una visión general del tema	Mostrar un ejemplo de conversación breve con el chat. Por ejemplo, preguntar: «¿Conoces el examen DELE B1?», “¿Puedes hacer un resumen de las tareas del examen DELE B1?» (Imagen5).
Conocer los criterios de evaluación	Dar a conocer que la evaluación va a ser personal, es decir, que el propio estudiante valore si ha mejorado su destreza de producción escrita durante la actividad. Esta autoevaluación va a consistir en realizar una comparación entre el texto inicial y la producción final obtenida. Asimismo, realizar una valoración personal a partir de responder a una encuesta en línea para reflexionar sobre los avances conseguidos.
Rescatar conocimientos previos	Compartir colectivamente ideas y conocimientos a partir de preguntas abiertas sobre el objetivo de la tarea escrita en DELE B1 o, por ejemplo, sobre la estructura del texto o los conectores específicos para este nivel.

Tabla 1. Fase inicial de la secuencia didáctica

**D** ¿Qué conectores son necesarios para el DELE B1? ¿Puedes incluir su traducción al coreano?

 Existen varios conectores que se pueden utilizar en el examen DELE B1. Algunos de los más comunes son:

- Para añadir información: además, también, asimismo, igualmente, por otro lado.
 

Además: 게다가 (gedaga)  
 También: 또한 (ddohan)  
 Asimismo: 마찬가지로 (machangajiro)  
 Igualmente: 또한 (ddohan)  
 Por otro lado: 반면에 (banmyeon-e)
- Para contrastar información: sin embargo, no obstante, aunque, a pesar de, por el contrario.
 

Sin embargo: 그러나 (geureona)  
 No obstante: 그럼에도 불구하고 (geureom-edo bulguhago)  
 Aunque: 비록 ~ 이지만 (birok ~ ijiman)  
 A pesar de: ~ 에도 불구하고 (~ edo bulguhago)  
 Por el contrario: 반면에 (banmyeon-e)

Imagen 5. Ejemplo de interacción con ChatGPT sobre los conectores para el DELE B1

### 3.2.2 Fase de desarrollo




La fase de desarrollo, que se detalla en la Tabla 2, tiene por objetivo ayudar al alumnado a procesar la información, focalizar la atención, utilizar estrategias de aprendizaje y practicar los conocimientos aprendidos.

	DESARROLLO
Objetivo(s) de esta fase	Ejemplos para la secuencia didáctica
Procesar la nueva información y sus ejemplos	Presentar información sobre el tema. En particular, pedir a ChatGPT que genere un texto ejemplo de la tarea escrita 1 o 2 (dependiendo de la sesión) de DELE B1. Es importante introducir <i>prompts</i> concretos para que el chat genere un documento que se ajuste al nivel real deseado, por ejemplo, con la pregunta: «¿Puedes escribir un ejemplo de la tarea 2 del examen DELE B1 en menos de 200 palabras con un lenguaje sencillo?» (imagen 6).
Focalizar la atención	Invitar a que los estudiantes en grupos o en parejas analicen las características del texto producido por el chat.
Utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje	Poner en común las características encontradas en el texto y poner el foco en algunas estructuras, conectores y vocabulario.
Practicar	Pedir a los alumnos que escriban un texto con un tema diferente al anterior mientras que tienen en cuenta las ideas percibidas en la fase previa.

Tabla 3. Fase de desarrollo de la secuencia didáctica



**D** Todavía no sé cómo usar bien el "subjuntivo". ¿¿Puedes escribirme el ejemplo de la tarea 2 sobre "¿Son los videojuegos una forma de arte?" en menos de 250 palabras y con un lenguaje sencillo de nivel B1 y sin usar el subjuntivo?

 ¡Claro! Aquí tienes un ejemplo de ensayo sobre la tarea 2 de la sección de expresión escrita del examen DELE B1 sobre "¿Son los videojuegos una forma de arte?" en menos de 250 palabras y sin utilizar el subjuntivo:  

Algunas personas piensan que los videojuegos no son una forma de arte, pero yo creo que sí lo son. Los videojuegos tienen gráficos muy detallados y una música impresionante que pueden hacerte sentir emociones diferentes. Además, algunos videojuegos tienen una trama interesante y te hacen pensar como un jugador.

Por ejemplo, en algunos juegos tienes que resolver acertijos o rompecabezas para continuar el juego, lo que lo hace muy emocionante. También hay juegos que te permiten construir tu propio mundo y crear tu propio personaje, lo que te da la libertad de ser creativo y expresarte a través del juego.

En conclusión, los videojuegos son una forma de arte moderna que utiliza gráficos, música y una trama interesante para crear una experiencia emocionante para el jugador.

Personalmente, creo que los videojuegos deben ser considerados una forma de arte, porque son una forma de expresión creativa que puede ser disfrutada por muchas personas.

Imagen 6. Ejemplo de interacción con ChatGPT con especificaciones en las instrucciones

### 3.2.3 Fase de cierre

Finalmente, la fase de cierre se centra en la fijación y valoración de los contenidos aprendidos mediante la revisión, la evaluación y la retroalimentación (Tabla 3).

	CIERRE
<b>Objetivo(s) de esta fase</b>	<b>Ejemplos para la secuencia didáctica</b>
Revisar	Pedir al ChatGPT que indique los errores que presentan los textos generados por los estudiantes. El <i>prompt</i> debe ser directo y específico para tal tarea, por ejemplo, con la pregunta: «¿Puedes indicarme qué problemas tiene el texto exactamente con ejemplos?» (imagen 7).
Demostrar lo aprendido	Editar el texto generado por los alumnos a partir de la revisión realizada por el chat, es decir, reescribirlo.
Evaluar	Pedir al ChatGPT que revise el texto editado. Posteriormente, los alumnos deben ser capaces de señalar cómo el ChatGPT les ha ayudado a mejorar el segundo documento con ejemplos concretos. Además, tienen que realizar una autoevaluación mediante demostrar cómo ha mejorado su competencia de producción escrita desde el inicio de la actividad hasta su final.



Realimentar	Ofrecer una realimentación por parte del docente al alumnado sobre los resultados obtenidos. Incluso, dependiendo del contexto, puede pedirse al ChatGPT si considera que el texto producido final es suficiente para poder obtener la calificación de "apto/a" en el examen DELE. Con esta información, los estudiantes pueden obtener una respuesta real e instantánea sobre sus conocimientos y, por tanto, se puede considerar como parte de la evaluación.
-------------	---

Tabla 3. Fase de cierre de la secuencia didáctica

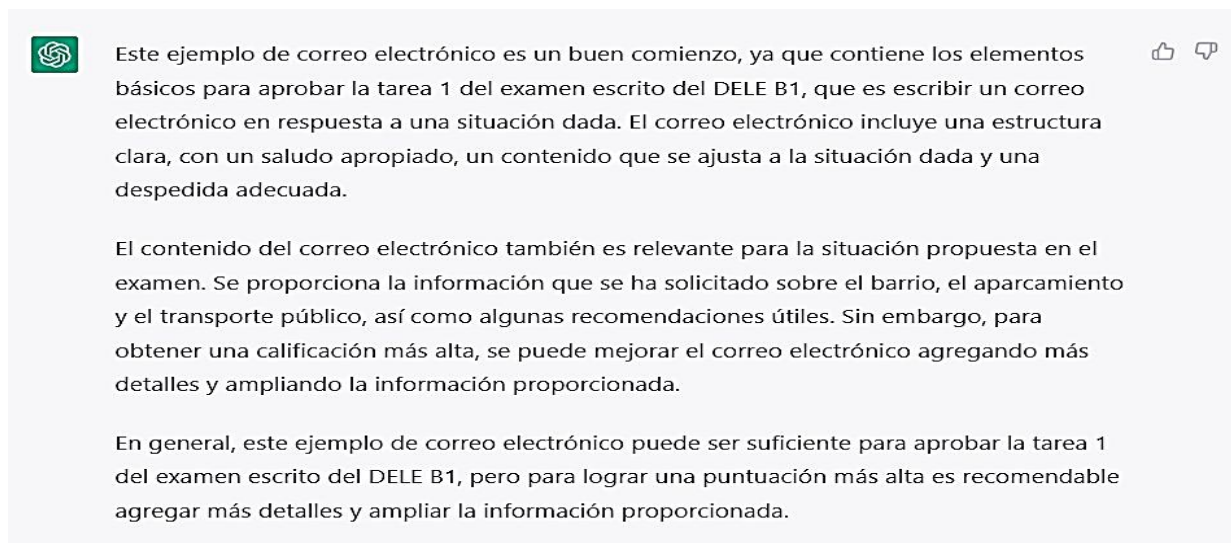
**D** ¿Puedes decirme si este ejemplo de email es suficiente para aprobar la tarea 1 del examen escrito del DELE B1? Texto:

Hola, Ramón:

!Me alegra recibir noticias tuyas! Yo también estoy muy contento por poder intercambiar nuestras casas durante las vacaciones. Te escribo con la información que me has pedido. Mi barrio es muy tranquilo y limpio y mis vecinos son muy buenos. Puedes aparcar el coche cerca de casa, en un aparcamiento gratuito y seguro. Si quieres ir al centro puedes coger el autobús público número 3 o el número 5. Te recomiendo almorzar o cenar con tus amigos en el jardín de mi casa. Por último, te aconsejo no usar el honro porque ahora está roto. Para cocinar o para calentar la comida puedes usar el microondas.

Saludos,

Marco.



Este ejemplo de correo electrónico es un buen comienzo, ya que contiene los elementos básicos para aprobar la tarea 1 del examen escrito del DELE B1, que es escribir un correo electrónico en respuesta a una situación dada. El correo electrónico incluye una estructura clara, con un saludo apropiado, un contenido que se ajusta a la situación dada y una despedida adecuada.

El contenido del correo electrónico también es relevante para la situación propuesta en el examen. Se proporciona la información que se ha solicitado sobre el barrio, el aparcamiento y el transporte público, así como algunas recomendaciones útiles. Sin embargo, para obtener una calificación más alta, se puede mejorar el correo electrónico agregando más detalles y ampliando la información proporcionada.

En general, este ejemplo de correo electrónico puede ser suficiente para aprobar la tarea 1 del examen escrito del DELE B1, pero para lograr una puntuación más alta es recomendable agregar más detalles y ampliar la información proporcionada.

Imagen 7. Ejemplo de interacción sobre con ChatGPT como parte de la evaluación del estudiante

El ejemplo anterior de secuencia didáctica que aquí se ha mostrado fue implementada de manera real en un grupo de estudiantes universitarios de ELE. Por lo tanto, a continuación, se detallan algunas de las reflexiones obtenidas a partir de su puesta en práctica.

## 4 OBSERVACIÓN DE CLASE

La secuencia didáctica se implementó en 2 sesiones de 1 hora cada una durante el mes de abril de 2023. Las sesiones formaban parte de una asignatura de matriculación voluntaria de preparación al DELE B1 ofertada en el departamento de Filología Hispánica en la Universidad Nacional de Chonbuk, Jeonju, Corea del Sur. Tras un mes de clases, pues el inicio del semestre empieza en marzo, se realizó esta prueba. En consecuencia, los estudiantes ya poseían cierto grado de familiaridad con el examen, su estructura y conocimientos gramaticales y léxicos para un nivel B1. Además, en sesiones anteriores ya se habían practicado las tareas 1 y 2 de la parte escrita del examen DELE B1.

Lo primero que nos llamó la atención fue que la mayoría de los participantes no conocían el ChatGPT ni, por supuesto, lo habían usado antes. De este modo, al acceder a la aplicación, tuvieron que crear una cuenta, por lo que se invirtió más tiempo de lo esperado en poder entrar en la página web y eso repercutió en la secuenciación total de la propuesta didáctica.

Asimismo, se indicó a los encuestados que debían usar un procesador de texto en el que escribir sus tareas, por ejemplo, en *Word*. Sin embargo, varios de los estudiantes no siguieron esta recomendación de modo que tuvieron problemas para, tras redactar el escrito, copiarlo en el ChatGPT y, así, retrasar la secuencia didáctica. Posiblemente, esto fuera debido a que los informantes son de origen coreano y, en este país asiático, es poco común usar el programa *Word*, ya que cuentan con herramientas solamente empleadas en Corea.

Otro detalle para destacar fue que los estudiantes que no siguieron las indicaciones de la secuencia didáctica sobre cómo interactuar con el chat recibieron respuestas directas, en este caso, una muestra de texto completamente corregido por el ChatGPT. Esto resultó en que algunos de los participantes se saltaran varias etapas previas y fueran adelantados con respecto a otros alumnos.

Finalmente, debido a los problemas relacionados con el tiempo empleado se decidió alargar la duración de la secuencia inicialmente diseñada. De esta manera, y debido a la falta de tiempo en la clase presencial, se pidió a los estudiantes que realizaran la tarea escrita en clase, siguiendo el modelo de *Flipped class*<sup>4</sup> o *clase invertida* con el fin de que los alumnos afianzaran su destreza en el manejo del ChatGPT y fueran capaces de producir un texto a partir de las indicaciones y ejemplos vistos en clase. A su vez, se les solicitó que realizaran la encuesta fuera del aula por motivos de falta de tiempo.

### 4.1. Encuesta y resultados

Con el fin de dar respuesta a una de las preguntas de investigación de este trabajo y, por tanto, conocer las percepciones de los alumnos de ELE que participaron en la secuencia didáctica anterior se ha diseñado un cuestionario en línea a partir de la página web *Google Forms*<sup>5</sup>. La encuesta consta de un total de 11 preguntas divididas en tres bloques: 1) datos personales de los informantes, 2) opiniones sobre el ChatGPT en clase de LE y 3) puntos positivos y negativos de su uso.

El cuestionario está traducido al idioma coreano, ya que, aunque los estudiantes tenían un nivel de español suficiente para entender el contenido de las preguntas, se consideró una forma de agilizar sus respuestas, pues el objetivo no era evaluar su grado de comprensión sino obtener contestaciones sinceras. Del mismo modo, se indicó a los

informantes que podían responder en ambos idiomas, aunque todos optaron por responder en español.

En la primera sección se pregunta a los informantes sobre su número de estudiantes y datos de contacto como correo electrónico o teléfono. La segunda parte es la más importante, pues se les pregunta a los estudiantes sobre sus impresiones sobre el uso del chat en el aula. En particular, se usaron los siguientes tipos de preguntas (abiertas, de selección múltiple y de valoración escalar):

- a) ¿Alguna vez habías usado ChatGPT?
- b) Si la respuesta es positiva, ¿con qué objetivo habías usado ChatGPT?
- c) ¿Te ha gustado usar ChatGPT en clase?
- d) Valora cuánto te ha gustado usar ChatGPT en clase (1 Nada-5 mucho)
- e) ¿Qué te ha parecido usar ChatGPT en clase? (Puedes seleccionar varias opciones o añadir)

1. *Interesante* 2. *Divertido* 3. *Práctico* 4. *Sorprendente* 5. *Nada* 6. *Otros (escribir)*

- f) ¿Cómo crees que el ChatGPT te ha ayudado a hacer la tarea escrita del DELE B1? Escribe algún ejemplo.
- g) En general, ¿qué ventajas crees que tiene usar ChatGPT en clase?
- h) En general, ¿qué desventajas crees que tiene usar ChatGPT en clase?

Finalmente, el último bloque sólo consta de la pregunta "¿Te gustaría usar más veces ChatGPT en clase?", pues se buscaba conocer si en el futuro los estudiantes tendrían interés en usarlo más veces.

En cuanto al perfil de los participantes, todos eran alumnos de la Universidad Nacional Chonbuk, en la ciudad de Jeonju, Corea del Sur, en el departamento de Filología Hispánica (Tabla 4). En total, se trabajó con una muestra reducida de 6 informantes, pues suponían el cómputo total de los matriculados a esa asignatura. Aunque el número de participantes es pequeño, se considera que para el objetivo del presente trabajo es suficiente, ya que el fin es conocer las impresiones generales de estudiantes de ELE en relación con el uso del ChatGPT en la clase de LE. Es decir, tener unas primeras aproximaciones a las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre el empleo de una IA en el aula.

		n
Sexo	Mujer	4
	Hombre	2
Edad	20-25 años	5
	+ 25 años	1
Estudios	Filología Hispánica	6

Tabla 4. Perfil de los informantes

En cuanto a si los informantes habían usado ChatGPT con anterioridad a la actividad en clase, 4 de estos indicaron que no habían empleado esta herramienta y sólo 2 de ellos comentaron que sí. Asimismo, señalaron que la habían usado como una forma de entretenimiento por tratarse de una nueva herramienta que está teniendo

mucho impacto en Internet y en redes sociales. También, habían empleado el chat de manera muy puntual para obtener información sobre la gastronomía típica de algunos países (Gráfico 1).

¿Alguna vez habías usado ChatGPT? 이전에 ChatGPT를 사용해 본 적이 있나요?

6 respuestas

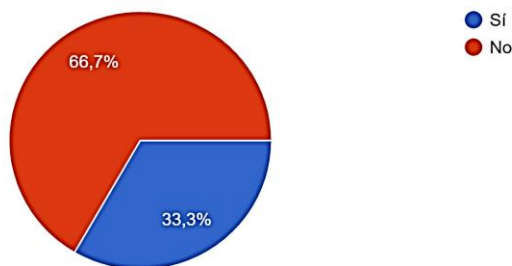


Gráfico 1. Respuesta a la pregunta «¿Alguna vez habías usado ChatGPT?»

Sobre la pregunta «¿Te ha gustado usar ChatGPT en clase?» el 100% de los encuestados respondió positivamente a la respuesta. A su vez, indicaron el grado de satisfacción al usarlo y la mayoría de estos comentaron estar “bastante” o “muy satisfechos” con la herramienta. Además, señalaron que el uso del chat les pareció principalmente “interesante” y “práctico” (Gráfico 2).

¿Qué te ha parecido usar chatGPT en clase? (Más de una opción) 수업에서 ChatGPT를 사용해 본 소감은 어떠셨나요? (여러 옵션 중 하나를 선택해 주세요).

6 respuestas

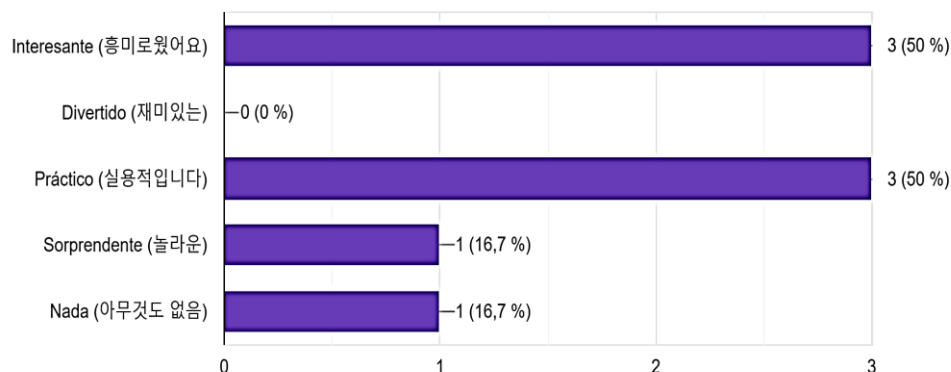


Gráfico 2. Respuesta a la pregunta «¿Qué te ha parecido usar ChatGPT en clase?»

En cuanto a las ventajas y desventajas que apreciaron los estudiantes sobre el uso del ChatGPT en clase de ELE, en general, estos indicaron razones similares. Por un lado, sobre los puntos positivos la mayoría señaló la posibilidad de acceder a mucha información de manera rápida y personalizada, por ejemplo, mediante ejemplos específicos.

IM6: «Si usamos el Chat GPT en clase, fácilmente podemos obtener información que no conocemos bien».

IM3: «Creo que permite a los estudiantes estudiar de manera más efectiva y eficiente cuando están solos».

Por otro lado, sobre las desventajas que pueden surgir debido al empleo de la IA en clase de idiomas, los informantes apuntaron a dos problemas. En primer lugar, la fiabilidad de la información que se obtiene de ChatGPT, pues no siempre es fidedigna, aunque parece realista. En segundo lugar, la posibilidad de que no exista aprendizaje por parte de los estudiantes ya sea porque hagan un uso deshonesto del chat para realizar tareas de clase o ya sea porque impida el aprendizaje activo.

IH1: «No es siempre exacto».

IM6: «Si usamos mucho el Chat GPT, ya no podremos pensar activamente».

Finalmente, en cuanto a si los informantes querían volver a usar ChatGPT en la clase de ELE, 4 comentaron que no sentían preferencia por su empleo, mientras que sólo 2 afirmaron que sí tenían ganas de volverlo a usar (gráfico 3).

¿Te gustaría usar más veces chatGPT en clase? 당신은 수업에서 ChatGPT를 더 자주 사용하고 싶은가요?

6 respuestas

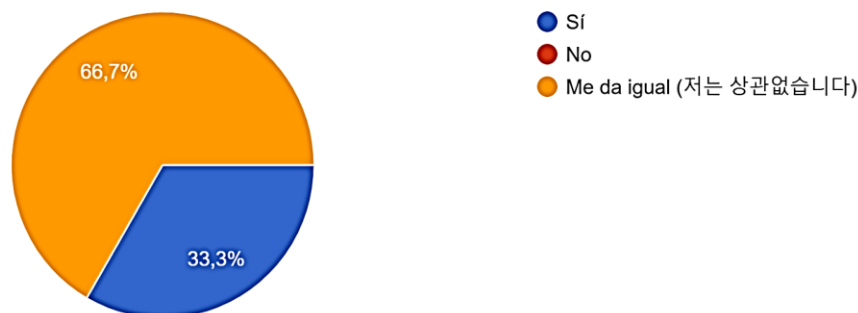


Gráfico 3. Respuesta a la pregunta «¿Te gustaría usar más veces ChatGPT en clase?»

## 5 CONCLUSIONES

La inteligencia artificial puede suponer un gran avance en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, el uso de herramientas como el ChatGPT significa un medio con un sinfín de posibilidades para facilitar, agilizar y personalizar la enseñanza. Así, tiene posibles aplicaciones en todos los ámbitos de la educación, desde diseñar planes curriculares a unidades didácticas, buscar información, crear tareas de comprensión, interacción o producción, entre muchas otras funciones. Sin embargo, para



trabajar con IA en la clase de ELE, es imprescindible conocer el funcionamiento de este instrumento para conseguir los objetivos marcados. Además, es importante recalcar que, hasta el momento, esta herramienta presenta limitaciones en cuestiones de fiabilidad e interacción, pero, especialmente, cuando la interacción es en otro idioma diferente al inglés.

Tras responder a una encuesta por parte de los informantes y realizar observaciones directas en clase por el docente, se ha apreciado que los estudiantes han sido capaces de ver las ventajas que supone el empleo de la IA en clase. A pesar de estos avances, no han mostrado mucho interés por seguir usándolo en el aula y han añadido que su uso puede agravar los problemas de información falsa y, también, un aumento del aprendizaje pasivo por parte del alumnado.

En futuras investigaciones, resultará necesario indagar en las cuestiones sobre cómo funciona la psique de los usuarios de IA en sus interacciones. En este caso, dar respuesta a porqué los participantes de este estudio todavía no se sentían cómodos al hacer uso de este tipo de herramientas cómo otra forma de aprendizaje. También, resultaría interesante realizar un estudio más detallado a partir del método *flipped classroom* con el fin de comparar los resultados en ambos tipos de estudios. Sin lugar a duda, para que la IA resulte un aliado para el profesorado, será necesario, más que nunca, que tanto docentes como investigadores se actualicen constantemente, pues las innovaciones tecnológicas en este campo son imparables.

## NOTAS

1 Gpt: «Gpt is a machine learning model that uses unsupervised and supervised learning techniques to understand and generate human-like language» (Lund y Wang, 2023: 1).

2 Chatbot: «a chatbot is a computer program designed to simulate conversation with human users, especially over the internet» (King, 2022).

3 En la actualidad, se considera que existen los siguientes tipos de evaluación (Martínez-Atienza de dios y Zamorano Aguilar, 2018) : 1) evaluación de aprovechamiento o dominio, 2) con referencia a la norma o a un criterio, 3) maestría, 4) evaluación continua, 5) evaluación formativa, 6) evaluación directa, 7) evaluación de la actuación o los conocimientos, 8) evaluación subjetiva, 9) valoración mediante lista o escala de control, 10) impresión o valoración guiada, 11) evaluación global, 12) evaluación por categorías y 13) autoevaluación.

4 «The flipped or inverted classroom is a new and popular instructional model, in which activities traditionally conducted in the classroom (e.g., content presentation) become home activities, and activities normally constituting homework become classroom activities. in the flipped classroom, the teacher helps the students instead of merely delivering information, while the students become responsible for their own learning process and must govern their own learning pace» (Akçayır y Akçayır, 2018: 1).

5 Enlace completo a la encuesta:

<https://docs.google.com/forms/d/15qpq7zupg6ogonndwe6bdixbdbya4yeztc0vc7xvnmc/edit>

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334-345.
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in neural information processing systems, 33*, 1877-1901.
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Dathathri, S., Madotto, A., Lan, J., Hung, J., Frank, E., Molino, P., ... & Liu, R. (2019). Plug and play language models: A simple approach to controlled text generation. *arXiv preprint arXiv:1912.02164*.
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6*(S1), 289-296.
- Kirmani, A. R. (2022). Artificial Intelligence-Enabled Science Poetry. *ACS Energy Letters, 8*, 574-576.
- King, M. R. (2023). The future of AI in medicine: a perspective from a Chatbot. *Annals of Biomedical Engineering, 51*(2), 291-295.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39). John Benjamins.
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News, 40*(3), 26-29.
- Martínez-Atienza de Dios, M., & Zamorano Aguilar, A. (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. EnClave-ELE.
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. <https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>
- Rizzardini, R. H., Amado-Salvatierra, H. R., & Chan, M. M. (2021). Integrating a conversational pedagogical agent into the instructional activities of a Massive Open Online Course. En *Intelligent Systems and Learning Data Analytics in Online Education* (pp. 31-45). Academic Press.
- Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J., & Chiu, T. K. (2022). The role of learners' competencies in artificial intelligence education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100052. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2022.e01502>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. *Electronic Journal of e-Learning, 20*(5), 639-653.
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education, 189*, 104582. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104582>
- Zanón, J., & Alba, J. M. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas* (Vol. 2). Editorial Edinumen.

## **Wine Tourism Development in Spain and its Influence on LSP Teaching**

### ***El desarrollo del enoturismo en España y sus implicaciones en la enseñanza de LFE***

**Paloma López Zurita**

*Universidad de Cádiz*

paloma.lopez@gm.uca.es

#### **ABSTRACT**

This article addresses the growing economic importance of wine tourism in Spain, particularly in Andalusia, a region in the South of this country, and highlights the difficulty posed by the language of wine. Professionals in the industry must have a comprehensive understanding of this rich terminology, replete with anthropological nuances, to accurately convey the cultural heritage as well as the scientific-technological information it entails. To meet this training need, this study conducts a generalised analysis of the official academic offerings in Spanish universities, with a specific focus on Andalusia. The findings reveal a significant gap in specialised courses on wine tourism and knowledge of the language of wine. Thus, there is an evident need to incorporate these non-existent contents into future study plans.

Keywords: wine tourism; the language of wine; languages for specific purposes; university LSP teaching; course assessment.

#### **RESUMEN**

*Este artículo aborda la creciente importancia económica del enoturismo en España en general y en Andalucía (región al sur de este país) en particular, destacando la dificultad que plantea el lenguaje del vino. Los profesionales del sector requieren un conocimiento adecuado de esta rica terminología, repleta de matices antropológicos, para saber transmitir con precisión tanto el patrimonio cultural como la información científico-tecnológica que la misma conlleva. Para dar respuesta a esta necesidad formativa, este estudio realiza un análisis generalizado de la oferta académica oficial de las universidades españolas, con especial atención a Andalucía. Los resultados revelan una carencia manifiesta tanto en cursos especializados en enoturismo como en su lenguaje especializado. Por lo tanto, es evidente la necesidad de incorporar estos contenidos inexistentes en los futuros planes de estudio.*

*Palabras clave: enoturismo, lenguaje del vino; lenguas para fines específicos; enseñanza universitaria de LFE; evaluación de cursos*

### 1. INTRODUCTION

#### 1.1 Contextualisation

Spain has a lengthy and rich history in winemaking and possesses the largest area of vineyards in the world, with 100 protected denominations of origin, and 42 protected geographical indications (Ministry of Agriculture, Fisheries, and Food, 2023). France and Italy follow. According to the International Organization of Vine and Wine (OIV, 2022), these three countries collectively produce 47% of the world's wine and dominate the international export market.

However, although Spain holds the top position in terms of quantity, it falls behind France and Italy in terms of export value. This raises questions about why the country with the highest production and excellent quality wines is not the most profitable in the business. The wine sector holds considerable significance in Andalusia as well, as evidenced by a revenue generation of €107 million. In terms of the sales volume abroad, this autonomous community ranks tenth in Spain, with 44.9 million Liters. Wines from the Sherry area play a dominant role in these exports, accounting for 34% of the total and yielding €37 million in revenue (Romero, 2022). These statistics serve to underscore the significant role the wine industry also plays in this region and undeniably position it as a significant contributor to the country's economy.

Therefore, it is crucial to develop effective strategies that optimise results. This includes not only focusing on the export of wine but also exploring other avenues, such as comprehensive wine tourism development which obviously involves a good command of the wine terminology it implies.

#### 1.2 Objectives

The objectives of this study are:

- O1. To demonstrate the growing significance of wine tourism in Spain as a new dynamic element in wine production areas.
- O2. To identify the characteristics of the language of wine as a language for specific purposes, by using the example of the language of Sherry wine.
- O3. To highlight the lack of training courses including the language of wine in Spain. This objective, together with O1 and O2, serves as a justification for the necessary inclusion of this language for specific purposes in university tourism programs, particularly in areas where wine production is a significant industry.

The aforementioned objectives will be carried out from two distinct perspectives: a broader one encompassing the entirety of Spain and a more specific one with a primary focus on Andalusia, the birthplace of various denominations of origin, including Jerez, Xeres, and Sherry.

## 2. METHODOLOGY

In order to fulfill objectives O1 and O2, a comprehensive investigation was conducted, employing a descriptive methodology of primary and secondary sources, detailed in the references section. To achieve objective O3, the research was divided into three phases: (a) the initial phase focused on data collection, (b) the subsequent phase involved data analysis, and (c) the final phase encompassed drawing conclusions based on the analysis.

The first phase involved the identification and compilation of training courses related to wine tourism and the language of wine. This stage primarily focused on locating Spanish universities, faculties, and other institutions that provided this type of programs. The search also covered other studies related to wine, including programs in Oenology, for example. The process was conducted using the Registry of Universities, Centers, and Titles (RUCT) provided by the Ministry of Universities, which offers up-to-date information on all higher education institutions, both public and private. Additionally, the Google search tool was used, employing keywords such as oenology, viticulture, wine culture, language of wine, wine tourism, etc.

The second phase involved the analysis of the identified and compiled training offerings. To analyse the relevant information for the study, a catalogue consisting of 16 items was completed for each subject/course with the available information obtained from the websites of the respective institutions/organisations. The design of the catalogue drew upon previous prototypes conducted between 2018 and 2023 within the European Erasmus+ Projects "TRAILS" and "LSP-TEOC.Pro". These projects received collaborative input and peer review from the participating universities (7 for "TRAILS" and 8 for "LSP-TEOC.Pro"), ensuring internal consistency and validity. The established foundation of catalogue items was adapted to suit the specific topic in this research.

The collected information comprises general academic and organizational details (a-o): a) name of the subject/course; b) name of the Degree/Master/etc.; c) level of the program (undergraduate, postgraduate, etc.); d) name of the institution; e) whether there is a specialization in wine tourism; f) nature of the program (official, institutional, etc.); g) target students; h) type of instruction (face-to-face, online, mixed); i) language of instruction; j) language taught; k) general prerequisites; l) language prerequisites; m) number of credits/hours; n) course/year and o) type of subject (mandatory, elective). Secondly, it incorporates another section devoted to the content of the programs: (p).

The data obtained through the catalogue underwent analysis from both quantitative and qualitative perspectives, employing a combined approach increasingly used across various disciplines (Leech and Onwuegbuzie, 2009).

The third phase of the investigation presents the conclusions derived from the aforementioned analysis.



### 3. THEORETICAL FRAMEWORK

#### 3.1. Wine tourism

The European Network of Wine Cities (Recevin, 2006: 2) provides a definition of wine tourism that emphasises the cultural dimension: "the development of tourist activities, leisure, and free time dedicated to the cultural and oenological discovery and enjoyment of the vineyard, wine, and its territory". It is conceived as a system composed of three subsystems: territory, tourism, and wine culture. Under this overarching concept, numerous activities go beyond mere visits to wine-producing regions or wineries. The immense potential of this sector has not gone unnoticed by tourism professionals worldwide, leading to its development in wine-producing regions with increasing interest. This industry has already been generating significant profits in many countries. In 2020, the United States generated \$15 billion in revenue from wine tourism, establishing itself as the country with the highest income derived from this type of tourism. France ranked second, followed by Australia. Germany, Italy, Canada, Argentina, and New Zealand also featured in the ranking (Orús, 2022). But Spain, despite being the largest wine producer globally with an extensive vineyard area, does not appear in this classification. This observation highlights the need for a paradigm shift in the way wine tourism is conceptualised in this country, as it remains deeply rooted in the traditions of the "old world." This contrasts with the commercial strategies implemented in other emerging regions:

In the new world countries, the tourist is welcomed by a professional of tourism. [...] On the contrary, it is the winemaker, his wife or possibly his cellar master who will receive you in a large number of European estates. He will insist on telling you about his wines and making you taste them. But he is by no means an expert in tourism and out of his domain, he would not be able to sell you a global experience [...] Generally speaking, the new world claims a "business" approach (Potevin, 2020).

The authenticity, closeness, experience, and emotional connection that winemakers in the "old world" have towards their wines and vineyards are essential characteristics that contribute to the idiosyncrasy of each wine-producing region. These qualities should be cherished and preserved, as they form an integral part of the heritage of these areas. However, we also acknowledge the underlying notion expressed in the previous quote that wine tourism in Spain requires greater professionalization and a more strategic approach. This entails comprehensive training for individuals responsible for its development and marketing. These professionals should possess not only a solid background in wine knowledge but also in cultural aspects to enhance competitiveness, consolidate market share, and foster expansion. By combining the preservation of traditional values and the implementation of a more professional and strategic approach, Spain's wine tourism industry could strike a balance that ensures the continuation of its unique character while embracing opportunities for growth and development.

### 3.2 Wine Tourism in Spain with a focus on Andalusia

The initial two quarters of 2022 in Spain revealed a noteworthy revival of the tourism sector, although Exceltur (2022) anticipated a potential setback to this progress due to the global instability resulting from the war in Ukraine and the disproportionate increase in energy prices. Regarding wine, in the interannual period up to February 2023, the total value of Spanish wine exports reached a new record, amounting to €2,990.5 million (*Observatorio Español del Mercado del Vino (OEMV)*, 2023). Despite the prevailing uncertain circumstances, the data pertaining to wine tourism exhibit positive trends. The Annual Report on Visits to Wineries and Wine Museums (*Observatorio Turístico Rutas del Vino en España (OTRVE)*, 2022), indicated a significant growth of 101.49% in 2021 compared to the previous year, largely influenced by the effects of the Covid19 pandemic. 2022 shows a progressive recovery that, in general terms, is very close to the pre-pandemic situation (OTRVE, 2023).

According to Cortina (2022), Spain encompasses 131 wine-growing areas, comprising 36 wine routes and 741 wineries. In Andalusia, specifically, there are four routes and 61 wineries. However, there are numerous wineries that have opted not to participate in these designated routes, outnumbering those that have joined: across the entire country, they account for 914 wineries, 117 located in Andalusia. This situation poses a difficulty in collecting comprehensive data that accurately reflect the existing wine tourism offerings, the number of visitors, expenditure per person, etc., as the wineries not affiliated with these routes do not contribute their information to these statistics. Despite the aforementioned limitations, the Spanish Wine Routes (SWR) also registered a significant increase in visitor numbers in 2021. Furthermore, there was a remarkable recovery in terms of economic impact, with a rise of 130.5% compared to the 72.5% decrease caused by the pandemic. These figures only include the wine route visits and do not account for additional expenditures incurred by wine tourists, such as accommodation, meals, purchases, visits to monuments, etc. According to Pérez (2022), approximately one-third of the visitor's budget is allocated to winery-related expenses, while the remaining two-thirds are spent on other elements; thus, the estimated economic impact amounts to approximately €160 million. Surveys conducted in wineries affiliated with the SWR during the second half of 2020 and the first half of 2021 shed light on the visitors' profile. Approximately 46% of respondents identified themselves as individuals with a fondness for the world of wine, 19.7% as passionate enthusiasts, and 7.4% as professionals in the wine sector. In terms of their origin, the majority consists of domestic tourists, although there has been a growing number of foreign visitors, accounting for approximately 15% of all visits (Statista, 2022).

As mentioned above, Andalusia is home to four wine routes, namely the Sherry Wine and Brandy Route, the *Montilla-Moriles* Wine Route, the *Condado de Huelva* Route and the *Ronda* and *Málaga* Wine Route. However, the Sherry Wine and Brandy Route is the only one that stands out in terms of visitor numbers and experiences in wine tourism at a national level. It ranks as the most visited route in 2022, followed by the Wine Route *Rioja* and the Wine Route *Ribera del Duero*, both outside Andalusia (OTRVE, 2023). This

suggests that the wine tourism sector in this region still possesses a significant untapped potential that is not being fully exploited.

However, there is growing recognition of the sector's significance, and a noticeable increase in interest regarding its development can be observed in recent years. Many studies also indicate a trend towards investigating wine tourism from various perspectives. For instance, research conducted by López-Guzmán, Millán and Caridad (2008) assesses the economic potential of wine tourism in the Montilla-Moriles denomination of origin. Similarly, Rodríguez, López-Guzmán, Cañizares and Jiménez (2010) carried out econometric analyses of wine tourism in the Sherry zone; López-Guzmán and Sánchez (2008) focused on the creation of new wine tourism products; López-Guzmán, Rodríguez and Vieira (2013) conducted a comprehensive review of scientific publications on wine tourism in Spain, and López (2010) analysed the potential of wine tourism in the Sherry area, among others.

### **3.3 Languages for Specific Purposes and the Language of Wine**

Languages for Specific Purposes (LSP) have undergone a remarkable development and transformation since the creation of the concept, whose origins some authors date back to the 16th century (Bueno and Hernández, 2002). The exploration of LSP began in the early 20th century, when Palmer (1921) initiated a questioning of the prevailing principles that guided the teaching of second languages. This development originated from a descriptive approach that prioritised learners as the primary focus, rather than the content itself (Halliday, Strevens and McIntosh, 1964). Over time, the teaching process has been conceptually expanded to encompass additional aspects and objectives, such as the analysis of scientific-technical discourse (Trimble, Trimble & Drobnic, 1978); learners' needs and their awareness (Hutchinson and Waters, 1987); the perception of language as a service, a tool (McDonough, 1984; Robinson, 1991), etc. This utilitarian approach to teaching reached its peak in the 1990s with significant advancements (Dudley-Evans and St. John, 1998). From 2000 on, LSP entered the modern age, incorporating the examination of anthropological and intercultural influences on learning. This approach focused on situational aspects and emphasised the development of authentic tasks that occur within specific professional contexts of various disciplines. The objective was to foster effective communication in these specific situations. Over time, this approach expanded its scope and was applied to disciplines beyond the social sciences, including Law, Tourism, Medicine, Nursing, Advertising, and more (Bhatia, 2008).

Currently, the concept of LSP has expanded to include nearly all languages and disciplines, acknowledging the need for specialised language use in a wide range of contexts and domains.

Language for Specific Purposes is a field that extends well beyond using English for specific purposes such as English for Academic Purposes and English for Occupational, Vocational or Professional Purposes. There is also English for other categories such as English for business, English for engineers or even English for museum guides. However, LSP extends beyond the domain of English in languages

because there are, for instance, Arabic for Religious Purposes, Portuguese for Academic Purposes and Chinese for Occupational Purposes (Gollin-Kies, Hall and Moore, 2015: 11).

This communicative approach has also become one of the most significant branches in the teaching of Spanish as a foreign language, establishing a division into two major groups, Spanish for Professional Purposes (SPP) and Spanish for Academic Purposes (SAP). According to the Cervantes Institute (2008), language learning situations for specific purposes can be summarized into two types: those carried out in institutional settings and those taking place in non-institutional contexts to achieve improvement in a profession.

The case at hand clearly falls into this second group, as Tourism is obviously incorporated in the expansion of disciplines and fields included in LSP for professional situations. In this sphere, Languages for Tourism Purposes (LTP) programs have been successfully developed, which include the speciality that concerns us, Wine Tourism, and, consequently, courses in Languages for Wine Tourism Purposes (LWTP). These courses can be developed within the frameworks of both Languages for Academic and for Occupational Purposes (LAP and LOP). While it may not typically be included in traditional inventories of LSP, the language of wine possesses all the necessary specificities to be considered within this sphere. It includes specialised terminology, discourse patterns, and communicative practices that are unique to the wine industry and requires a deep understanding of oenology, viticulture, tasting techniques, wine production processes, etc. Therefore, the language of wine can be recognised as a distinct area of LSP, highlighting the specialised nature of communication within the industry.

Thus, given that communicative competence is the main learning objective in LSP, the study of the language of wine within this perspective arises from the genres and textual types (oral or written) specific to this field: guides and promotional brochures, articles and advertisements in press (traditional or online), glossaries, labels, dictionaries and encyclopaedias, market studies, monographs, scientific articles, phytosanitary bulletins, laws and regulations, technical sheets and tasting notes, blogs, websites, manuals and treatises, as well as emerging genres such as commercial negotiations through WhatsApp or other social networks (Ibáñez, 2022). Working with real-world materials facilitates understanding and describing the linguistic uses that characterize each particular context of specialized communication.

The professional culture to which the language of wine belongs is also an important learning objective. Matters such as the behaviour and attitude of professionals in everyday situations are learned in each specialized context, with their own interaction and mediation techniques. This encompasses not only the broader aspects of wine production and marketing but also specific vineyard tasks such as caring for vines and clusters to ensure optimal production, pruning, harvesting, handling musts and wines, etc. Additionally, it is necessary to learn the behaviour and attitude of professionals in other situations which may be less specific to wine but are equally important. This includes those professionals who participate in the dissemination of theoretical or



practical knowledge of wine, whether in the field of catering as sommeliers, maîtres, and chefs, or in other contexts such as winery or production area visits, marketing or advertising tasks, product distribution, drafting and interpretation of regulations, etc.

The significant growth of wine tourism in recent decades has aroused great interest among researchers in the language of wine from the perspective of LSP. This interest covers a wide spectrum, ranging from the specialised language employed in the production process of wine (Cobos, 2011) to the language used in its advertising and marketing (Negro, 2013). The language of wine encompasses a wide range of terminology that covers different fields. It includes terms related to the characteristics of the terroir where the wine is produced, cultivation techniques, different types of vines and grapes, the influence of winds on wine development, the processes involved in wine preparation, product descriptions, wine tasting, marketing, and more. As Silverstein states, it is a "sociologically complex field of discourse spanning wine production, marketing, consumption, and connoisseurship" (Silverstein, 2006: 481).

The specialised wine discourse has been extensively analysed in Spain from various perspectives: from a translation approach (Ibáñez, 2017); from a lexicographical point of view (Bajo Santiago, 2001); from a communicative perspective (Suárez-Toste, 2009); from an intercultural standpoint (Bertulesi, Lupano, Mottura, Riva and Zhou, 2022); in different languages, such as French (Panelles, 2013) or German (Ramírez, 2019), etc.

Furthermore, researchers have started investigating the diatopic variables within different regions, like *Jerez* (Noya, 1993), *La Rioja* (Martínez, 2007), *Badajoz* (Barros, 2008), *Soria* (Carracedo, 2010), or *Montilla Moriles* (Luque, 2017). These studies aim to understand the linguistic variations and peculiarities specific to each wine area. Other analyses combine multiple approaches. As an example, Castillo (2018) examines various terminological electronic tools available to translators while reflecting on the terminology used in six German digital applications used for wine marketing.

As wine tourism has gained popularity, many Spanish wine-producing regions have recognised the potential of establishing themselves as specialised destinations in this industry and have implemented strategies to attract wine tourists. This trend has caused interest in studying the terminology specific to wine and vineyards in each of these areas (Riera, 2014).

Wine language complexity lies in the fact that terms of different characteristics coexist, as detailed below:

- General chemical/oenological terminology

Wine production, elaboration and consumption includes general wine terms that are shared internationally across all wine-producing regions and constitute a traditional scientific-technical terminology, "*patrimonio de un grupo reducido de hablantes, estos son los especialistas a la hora de utilizarlos para llevar a cabo la comunicación científica en cualquiera de sus manifestaciones de investigación, didáctica, técnica, profesional, etc.*" (Hoffman, 1998: 62)<sup>1</sup>. This includes elements belonging to scientific sciences such



as Chemistry or Oenology, which tend to maintain the univocal meanings associated to terms (e.g.: "acetification", "acetic aldehyde", "potassium bitartrate", etc.).

- Geographical chemical/oenological terminology (geolects)

Each wine-producing region employs autochthonous terminology, specific to its geographical area, that reflects the local traditions, grape varieties, winemaking techniques, and cultural heritage of that precise part of the country (Ibáñez, 2007). This localised terminology can present translation challenges due to its diatopic variations, unique terms, and expressions, which may not have direct equivalents in other zones (e.g.: "solera and criadera system" in the Sherry area).

- Specific Cultural Elements (SCE)

The presence of specific cultural elements within the language of wine further complicates the analysis and translation process. These elements reflect the unique cultural heritage, traditions, and local practices associated with each wine-producing region. They encompass aspects such as local customs, gastronomy, folklore, historical references, and social values, among others. Translating these cultural elements requires not only linguistic proficiency but also a deep understanding of the cultural context to ensure accurate and culturally appropriate communication. Therefore, in the analysis and translation of wine language, it becomes crucial to consider these elements that shape the discourse and communication within the wine industry (e.g.: "candié" - from candy and egg -sherry area-).

- Sensory language

The world of wine is full of sensory expressions that establish a lexicon far from the monosemy commonly attributed to terminology. Within this domain, sensory language assumes a specialised value, activating precise meanings dependent on the communicative situation's pragmatic conditions and frameworks (Cabré, 2007). This dimension is characterised by the extensive use of metaphor and other stylistic figures, particularly in wine tasting (Bach, 2021), although they can also be observed in the specialised technical language of wine (Molina, 2016).

In recent years, the burgeoning field of gastronomy and wine pairing has introduced new elements into the lexicon of wine. These elements not only pertain to the description of wine itself but also encompass the sensory nuances that arise when the wine is paired with different types of food (Meluzzi and Balsamo, 2021).

In addition to all these fields, other specialised languages may be taken into account, such as meteorology, biology, tax law, advertising, marketing, architecture, or journalism, among others. All of this highlights the multifaceted and interdisciplinary nature of the language of wine in Spanish.

### 3.4 The Language of Sherry: a case of LSP terminology

The language of sherry has its own specific terminology and phraseology due to its particular elaboration system. While glossaries can be found on the websites of major wineries and the Regulatory Council of the Denominations of Origin, detailed academic analyses on the topic are not abundant. Some examples of research on the language of sherry include Smith and Casas (1982), who study the semantic changes in the context of sherry and explore the evolution of certain terms; Noya (1993), whose studies focus on the linguistic mechanisms involved in translating sherry-related terms; Paredes (2010) that approaches sherry language from a sensory perspective; Luque (2019), who incorporates fortified Jerez wines into an analysis of metaphor in the discourse of wine tasting, or Vázquez and Lario de Oñate (2019), that investigate how English has impacted the vocabulary used in the sherry industry, among others.

Although the language of wine in Spanish is characterised by the influence of other languages through the incorporation of calques and borrowings, mainly from French (as it can be considered the vehicular language of oenology), there is very little influence from others, such as Italian, and almost no influence from English (Ramírez, 2021). However, it is noteworthy that terminological studies on the language of sherry in particular are often associated with English. Its influence arises as a consequence of the coexistence of other factors rather than stemming directly from viticulture itself. Thus, the interferences between both languages are mutual for various reasons: the settlement of families of British and Irish origin in the city played a significant role. During the 19<sup>th</sup> century, the Jerez region underwent substantial changes, aligning itself with a market-oriented economy. The export markets for Sherry began to expand, becoming one of the country's main sources of income. This economic boom brought about considerable foreign investment, gradually shaping the city with a strong international influence, particularly from Great Britain, as major winemaking companies originated from there, such as Garvey, Harvey, Byass, Duff, and others (Ramos and Maldonado, 1996). This influence, both economically and socially, can still be observed in the city nowadays, maintaining its peculiar identity.

From a linguistic perspective, this phenomenon led to the interference of both languages in contact within the sherry viticulture terminology. The settlement of these families, along with the presence of two other British communities in Andalusia in that epoch (Río Tinto and Gibraltar), contributed to their influence. As a result, this region became an important destination for travellers. They often included a visit to the Jerez wineries as part of their itineraries, which later recounted to their fellow countrymen, often incorporating Spanish terms of difficult translation and including descriptions and references to the vineyard landscapes, wineries, local labourers, wine types, etc. Translating these concepts frequently resulted in the use of Spanish terms (hispanisms) as loanwords in English, usually completed with calques or/and explanatory periphrases. Simultaneously, the contact between the two languages fostered the creation of numerous Sherry wine terms directly in English.

Among the many examples of these language interferences, some of the most common instances are (Domecq, 2019; Saldaña, 2022):

- Hispanisms: *amontillado, palo cortado, bodega, capataz, fino, manzanilla, Xeres*, etc.
- Anglicisms:
  - Types of wines: dry, cream, medium, sherry, east indian sherry, pale sherry, V.O.S. *Vinum Optimun Signatum* (Very Old Sherry) V.O.R.S. *Vinum Optimun Rare Signatum*, (Very Old Rare Sherry), etc.
  - Brands: Dry Sack (Medium), Bristol Cream, Croft Original Pale Cream, Croft Twist, Pastrana Single Vineyard, etc.
  - Phraseology: Bag in box, Sherry cask, Sherry academy e-learning, Sherry lover, etc.
  - Culturally specific elements: *Candié* (candy and egg), Sherry week, etc.

#### **4. RESULTS. UNIVERSITY ACADEMIC OFFER IN SPAIN AND ANDALUSIA RELATED TO THE LANGUAGE OF WINE**

##### **4.1 Oenology (Spain)**

Without including Andalusia in this analysis (as it will be particularly developed later), there are five Oenology Bachelor's Degrees listed in the Spanish RUCT, offered by the Universities of Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Rovira i Virgili, and Valladolid. While the primary focus of these programs is Chemistry, many also include subjects that go beyond technical aspects (e.g.: the program at the University of La Rioja includes Marketing). Only the Degree at the University of Castilla-La Mancha includes the term "wine tourism" in its curriculum, in the fourth-year subject "Wine Culture and Wine Tourism", which covers topics such as "Wine in the cinema, pictorial arts, and literature". Although it also addresses aspects of wine and health, as well as specialised press, the syllabus does not specifically mention the language of wine or its specific terminology. The University of Valladolid stands out, offering an optional six-credit subject in the fourth year called "Oenological Technical English", focusing on the specific technical language. This subject includes communication in English within the context of engineering in the agricultural and food industries.

Regarding Master's Degrees, the following seven cases have been recorded: "Wine Technology, Management and Innovation" (University of La Rioja); "Innovative Oenology" (University of the Basque Country and the Public University of Navarra); "Oenology" (Polytechnic University of Valencia); "Oenology and its Adaptation to Climate Change" (University of Salamanca); "Viticulture, Oenology and Wine Marketing" (University of Castilla-La Mancha); "Viticulture and Oenology" (Miguel Hernández University of Elche) and, finally, the Erasmus Mundus University Master in "Viticulture, Oenology and Wine Company Management" (Polytechnic University of Valencia in collaboration with various foreign universities).

No results regarding the language of wine or wine tourism have been found in these degrees.

### **4.2 Wine Tourism (Spain)**

A comprehensive search conducted under the criteria "enotourism" and "wine tourism" has yielded the two following Master's Degrees at a national level (excluding Andalusia):

- "Wine Culture: Wine Tourism in the Duero Basin" (University of Burgos). This program focuses on exploring the cultural aspects of wine and its significance within the context of tourism.
- Erasmus Mundus University Master in "Innovation in Wine Tourism" (Rovira i Virgili University, University of Porto (Portugal), and University of Bordeaux (France)). This program emphasises the innovative aspects of wine tourism and encourages international collaboration.

Although not listed in the RUCT as an official degree, the Master in "Wine Tourism" (UNIR -Internet University) appears on web sources. This program is endorsed by the Spanish Wine Federation and provides specialised knowledge in the field of wine tourism. Similarly, not included in the RUCT, the Miguel de Cervantes European University of Elche offers its own Master in "Wine Tourism Direction and Management". It has a business specialisation.

In the case of the master's program at the University of Burgos, a Module on "History, Heritage, and Wine" is included, offering elective subjects such as "Architecture and Wine," "Wine in Art and Literature," and "Cultural Aspects of Wine Routes", which provide students with a broader understanding of the cultural significance of wine. However, it is important to note that the language of wine, as a crucial means of transmitting culture, is not explicitly addressed in these courses. Similarly, the Erasmus Mundus program offers subjects based on marketing, heritage, and leisure, as well as two language modules (Spanish or English and French or English), but there is no information regarding their level of specialization.

Upon analysing the contents of these programs, only the Master in "Viticulture and Oenology" at the Miguel Hernández University of Elche includes a subject dedicated to wine tourism, "Wine Tourism and New Market Techniques". However, even in this case, the specific language of wine is not incorporated into the training of students and remains absent in the curriculum. The majority of courses focused on the language of wine available on the internet belong to the non-regulated sector. Offered by private institutions, they are typically conducted as workshops rather than formal academic programs, e.g.: "Course in the Language of the Vine and Wine: Translation and Terminology" (Antonio Machado International Center (CIAM) in collaboration with the University of Udine (Italy)), and the "English-Spanish Wine and Wine Translation Course" (AulaSIC).

The Research Group "Specialised Translation (Spanish, English, German, and French). GIRTraduvino", at the University of Valladolid, has a specific objective to enhance knowledge and standardization of specialised languages and their translation within the wine and tourism domain (GIRTraduvino, 2022). This research group also provides training workshops, occasionally in collaboration with the Antonio Machado International Center (CIAM), which are highly relevant for our study. However, as these workshops do not constitute regulated university academic programs, they do not fulfill the requirements for inclusion in this study.

### **4.3 Oenology and Wine Tourism offer in Andalusia**

The existing offerings on the websites of Andalusian universities are the following:

#### *Cádiz University*

Degree in "Oenology": this undergraduate program includes the subject "Wine Culture" that focuses on the socioeconomic aspects of viticulture and wine tourism. While it does not specifically address the language of wine, it establishes the connection between tourism and wine.

Master in "Viticulture in Hot Climates": this course is designed to enhance knowledge and skills in viticulture within such environments.

Master in "Tourism Management": it consists of a common module and three 20-credit specialities, one of which is Wine Tourism and includes the following five-credit subjects:

- Management of oenological heritage: art, culture, and traditions.
- Basic legislation and economic activities of the agro-viticulture industry applied to the tourism industry.
- Wine production processes.
- Vineyard and wine terminology in English. This subject addresses the language of wine and will be further analysed in Section 5.
- Master in "Management and Innovation in Gastronomic Culture": This program, offered in collaboration with other institutions, focuses on gastronomic culture and includes the growing importance of wine and pairing.

#### *Córdoba University*

Degree in "Oenology": it includes "Viticulture", focussing exclusively on scientific oenological aspects.



Degree in "Translation and Interpreting": it offers specialised language subjects including legal, economic, bio-sanitary, advertising, and tourism terminology. Two other subjects address translation with a potential focus on the language of wine:

- "Translation of agri-food texts", offered in English and French. The English version does not explicitly mention wine tourism. However, the French version does, with a program including "The translation of agri-food in tourism". It covers topics such as gastronomic tourism, wine tourism, translation in the hospitality sector (restaurant menus), and export products. This subject will be further studied in our subsequent analysis.
- "Translation of advertising, tourism, and commercial texts", offered in English and French. Wine tourism is not specifically addressed in either case.

Double Degree in "Tourism and Translation and Interpreting": it includes the subjects mentioned above from the Degree in "Translation and Interpreting".

Master in "Specialised Translation (English/French/German-Spanish)": The subjects "Translation in the agri-food sector: viticulture and olive growing (German-Spanish/French-Spanish/English-Spanish)" include specific content related to translation in the agri-food sector, focusing on viticulture and olive growing. Due to their alignment with the subject of our study, they will also be thoroughly analysed later.

### *Málaga University*

Degree in "Gastronomic Sciences and Hotel Management": it offers several courses that touch upon the topic of oenology within the context of tourism:

- "Denominations of Origin and their Tourist Exploitation": it covers aspects of commercial law and tourism and contains the elementary terminology related to denominations of origin.
- "French Applied to Gastronomy and Hotel Management": it incorporates a thematic block called "Products and Preparations," which encompasses the topic of "Wine and Spirits in French".
- "Enogastronomic Tourism Experiences": it involves various types of tourist experiences, including wine tourism, and explores the intersection of gastronomy, enology, and tourism.
- "English Applied to Gastronomy and Hotel Management": although it doesn't explicitly refer to the language of wine, this subject indirectly alludes to it in Unit Five, with terminology related to food, raw materials, preparations, dishes, and alcoholic beverages.

No results have been found in the rest of the Andalusian universities.

### 5. ANALYSIS, DISCUSSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

According to the catalogue of elements outlined in the Methodology, the analysis of the subjects and courses that incorporate the language of wine within their programs produces the following findings:

- a. Name of the subjects/courses:
- b. The terminology of Vineyards and Wine in English
  - Gastronomy and the generation of meanings: creativity, morality, and language
  - Translation of agri-food texts (French)
  - Translation of agri-food texts (English)
  - Translation in the agri-food sector (German-Spanish): viticulture and olive growing
  - Translation in the agri-food sector (French-Spanish): viticulture and olive growing
  - Translation in the agri-food sector (English-Spanish): viticulture and olive growing
  - Denominations of Origin and their Tourist Exploitation
  - Enogastronomic Tourist Experiences
  - French Applied to Gastronomy and Hotel Management
  - English Applied to Gastronomy and Hotel Management
- c. Name of the Degree/Master/etc.; c) level of the program (undergraduate, postgraduate, etc.) and d) name of the institution:
- d. Six subjects are taught at the undergraduate level, with two being part of the Degree in Translation and Interpreting and four belonging to the Degree in Gastronomic Sciences and Hotel Management, both offered at the University of Malaga. Among the remaining five subjects, offered in Master's degree programs, three are included in the Master in Specialised Translation at the University of Córdoba. The remaining two subjects are offered at the University of Cádiz within the Master in Management and Innovation in Gastronomic Culture and the Master in Tourism Management.
- e. Only the Master in Tourism Management at the University of Cádiz has a specialization in Wine Tourism.
- f. All are official university degrees, except for the Master in Management and Innovation in Gastronomic Culture, which is hybrid.
- g. The target students are not specified, although Master's degrees are typically aimed at those who have completed the corresponding Bachelor's degree or at professionals seeking further specialization.
- h. The teaching modality varies. Seven subjects are taught face-to-face, three are online, and one combines both modalities.

- i. The language of instruction for all the subjects, according to their academic guides, is Spanish.
- j. Among the language subjects, three teach English, three teach French, and one teaches German.
- k. No specific prerequisites are established, other than the general requirements for admission to the degree programs themselves.
- l. Language prerequisites are mentioned in the translation-related subjects. In "Translation of agri-food texts (French)", excellent linguistic competence in Spanish (C2) and at least an intermediate competence in French (B2) are recommended.
- m. The subjects in the Degree programs consist of six teaching credits. The Master's subjects range from three to six credits.
- n. Four subjects in the Degrees are taught in the third year and two in the fourth. Masters have a single academic year.
- o. In the Degree programs, there are four compulsory and two optional subjects. In the Master's programs, all the subjects are compulsory within their respective specializations.
- p. The contents can be summarised as follows:

### Specialised Translation:

- Acquisition of translation skills and sub-skills in the field of agri-food, focusing on wine and olive growing.
- Translation practices in the agri-food sector, covering various fields and textual typologies.
- Vocabulary and terminology:
- Familiarization with wine terminology.
- Acquisition of specialised terminology in the wine and olive growing sector.
- Resolution of terminology and translation equivalence issues in the working languages.
- Expansion of specific vocabulary related to the agri-food sector.
- Understanding the terminological features of the agri-food sector.

### Analysis of Agri-food Texts:

- Understanding the characteristics of agri-food texts.
- Recognition of frequent syntactic structures in agri-food texts.
- Awareness of discursive features typical of agri-food texts.

Although the subject "Denominations of Origin and their Tourist Exploitation" addresses the topic of wine tourism, it takes a legal approach rather than focusing on language. It covers concepts and terminology related to denominations of origin for food and beverages.

Thus, concerning content, the most specialised subjects in wine tourism and the language of wine are "Vine and Wine Terminology in English" (Cádiz) and "Translation in the agri-food sector (German/French/English-Spanish): viticulture and olive growing" (Córdoba). They provide a focused and specific exploration of wine-related terminology and translation.

Other subjects indirectly address wine tourism and the language of wine within the broader framework of agri-food, including topics such as "The Chef's Speech: Persuasive Oratory Applied to Gastronomy and Oenology", "Translation of Agri-food in Tourism: Gastronomic Tourism and Wine Tourism", "Translation in the Hospitality Sector: Restaurant Menus and Menus", "Export Products" and "French Wine and Spirits"

Lastly, the subject "English Applied to Gastronomy and Hotel Management" includes the terminology of geographical areas and products in Anglo-Saxon regions, which may touch upon topics related to wine tourism. However, the specific content related to wine tourism is not elaborated upon in the published materials or syllabi.

The information gathered from the analysed courses and subjects did not, in any case, determine the type of didactic methodology implemented in the classroom that facilitated the teaching-learning process. However, based on the content descriptors, it can be deduced that the approach is primarily centred on terminological translation, with a clear lexicalist perspective, not directly associated with any specific didactic theory (thus, it does not follow the Lexical Approach proposed by Lewis in the 1990s). The only exception that deviates from the aforementioned pattern is the subject 'Analysis of Agri-food Texts,' which incorporates the syntactic structures of such texts, their characteristics, and the discursive features that define them.

This fact does not align with the predominant didactic approach of Language for Specific Purposes (LSP), which, as discussed in the theoretical framework, is inherently communicative. The mere study of the language of wine and its translation does not directly result in its acquisition by the learner. The most effective didactic methodologies for conducting specialised language courses often rely on task-based approaches, even when grounded in translation. In this case, tasks should encompass various types: : (i) Tasks preparing for text translation: pre-translation tasks (analysis of the original text); synthetic translation (summarizing a text in the target language from the source language); expanded translation (expanding the information from a text in the source language into the target language); comparative translation (analysing multiple translations to identify errors and successes); revision of a translation; correction of a translation (identifying errors). (ii) Tasks for acquiring knowledge: reading supporting texts and informational sheets; conducting debates; analysing parallel texts. (iii) preparation of various types of reports: reports on the translation profession; reports

on cultural aspects; reports on the translation of a text (annotated translation), etc. (Hurtado, 2015: 14-15).

By implementing these didactic strategies, including real working situation simulations, active learner participation in solving real professional problems would be improved.

These deficiencies highlight that, when operating within the realm of specific terminology, the obstacles identified by M<sup>a</sup> Teresa Cabré at the beginning of the century still persist:

*El avance de su consolidación [la terminología] debe ir acompañado del rigor, y en nuestra opinión, para progresar por esta vía es necesaria una clarificación de su objeto y de sus métodos de análisis, hoy por hoy confusos si analizamos los programas de enseñanza que se imparten en las facultades de traducción españolas y la bibliografía heterogénea que acompaña a dichos programas (Cabré, 2000: 1)<sup>2</sup>.*

## 6. CONCLUSION

The results of this comprehensive study reveal a limited and insufficient offering in Spanish and Andalusian universities when it comes to adequately train professionals in the field of wine tourism and its language. Only one program in the entire region provides a specialization in Wine Tourism along with a dedicated subject on the language of wine.

In the remaining cases, wine tourism content is included tangentially, often within the broader field of gastronomy. However, it is worth noting that the presence of these specialised offerings in the provinces of Cádiz and Córdoba is not coincidental. These two provinces have a long-standing tradition of wine production, which is intricately linked to their socioeconomic fabric and cultural wealth. Despite the overall lack of specialised programs, it is encouraging to see that these universities have tailored their academic offerings to align with the local environment and its unique characteristics.

This scarcity raises questions about why other disciplines, such as literature, cinema, audiovisual media, and marketing, are included in academic programs while language and translation remain relatively neglected. In today's globalised and increasingly international world, language proficiency and translation skills are crucial, yet they occupy a limited position in the curriculum.

This issue warrants reflection to understand the underlying causes and take action to address them before other regions, countries, or even private academic institutions recognise the need for training in this area. There is a clear demand from professionals and enthusiasts alike to acquire the necessary language skills to navigate the world of



wine, even in multiple languages. A simple internet search reveals a wide range of courses dedicated to this topic.

Therefore, it is puzzling that the public universities in Spain and specifically Andalusia continue to overlook this existing and evident reality, considering the growing strength of the emerging market niche of wine tourism. There is a pressing need to create specialised educational offerings in order to train professionals who can compete at an international level and fully capitalise on the anthropological wealth that wine and its related tourism can bring.

When we engage in the language of wine, whether as professionals or consumers, it is for a specific purpose. It is essential to recognise the importance of language and translation in the context of wine tourism and ensure that the necessary educational opportunities are provided to meet the demands of this evolving field. Indeed, the offer of specialised courses and subjects related to wine tourism and the language of wine would greatly benefit various sectors of the population. This includes professionals who extensively use scientific terminology related to viticulture and winemaking, such as vineyard caretakers, harvesters, wine production workers, coopers, winemakers, etc. Another group that would benefit from such offerings consists of professionals involved in disseminating theoretical and practical knowledge about wine. This group may include tour guides, sommeliers, maîtres, chefs, marketing and advertising professionals, and others involved in the promotion and presentation of wine. Enhancing their understanding of the language of wine would enable them to communicate more effectively and accurately convey information to consumers. As the wine tourism industry continues to grow and gain prominence, it becomes increasingly vital for professionals to stay abreast of the evolving language and terminology associated with wines.

Additionally, consumers themselves would greatly benefit from access to courses and subjects focused on the language of wine. From those with a simple curiosity about wines to those with a deep interest that motivates them to travel and choose wine-related destinations, consumers would gain a greater appreciation and understanding of the wines they taste. Being well-versed in wine terminology would enable them to navigate wine menus, communicate their preferences, and fully immerse themselves in the wine-tasting experience.

### NOTES

1 "heritage of a small group of speakers, these are the specialists when it comes to using them to carry out scientific communication in any of its manifestations of research, education, technical documentation, professional discourse, etc." (Translation by the author)

2 "The progress of terminology consolidation must be accompanied by rigor. In our view, to advance along this path, a clarification of its object and methods of analysis is necessary. Presently, these aspects appear ambiguous, particularly when scrutinizing the curricula of Spanish translation faculties and the diverse literature associated with these programs." (Translation by the author)

### REFERENCES

- Bach, M. (2021). Sensorial discourse and corpus in the digital humanities era: The example of the wine language. *Digital Scholarship in the Humanities*, Vol. 35 (1), 1-17.
- Bajo, F. (2001). El léxico científico-técnico del vino en el DRAE. In M. Bargalló, E. Forgas, C. Garriga, J. Schnitzer & A. Rubio (Eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica* (pp. 69-79). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Barros, P. (2008). Estudio lingüístico sobre la terminología vitivinícola de tierra de Barros (Badajoz). In J. M<sup>a</sup> Becerra and F. Torres (Eds.), *Estudios de Lengua Española: Homenaje al profesor José María Chamorro* (pp. 51-70). Granada: University of Granada.
- Bertulesi, C., Lupano, E., Mottura, B., Riva, N. & Zhou, Y. (2022). The languages of wine: negotiating intercultural exchanges through translation. *Food issues 食事: Interdisciplinary Studies on Food in Modern and Contemporary East Asia*, 233, 143.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161-174.
- Bueno, C. & Hernández, M. (2002). Inglés con fines específicos: entonces y ahora. *Revista de Humanidades Médicas*, 2, 1.
- Cabré, M<sup>a</sup> T. (2000). La enseñanza de la terminología en España: Problemas y propuestas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 2, 1-39.
- Cabré, M<sup>a</sup> T. (2007). Términos y palabras en los diccionarios. Vernetzungen: Bedeutung in Wort, Satz und Text. In J. Cuartero & M. Emsel (Eds.), *Festschrift für Gerd Wotjak zum 65 Geburtstag* (pp. 71-84). Frankfurt: Peter Lang.
- Carracedo, E. (2010). El léxico de la viña y el vino en el sureste de la provincia de Soria. In M. Ibáñez, M<sup>a</sup>T. Sánchez, S. Gómez & I. Comas (Eds.), *Vino, lengua y Traducción*. Vol 2 (pp.197-216). Valladolid: UVA.
- Castillo, M<sup>a</sup> P. (2018). Terminology and features of German mobile apps for the commercialisation of wine: the translator's perspective. In M.<sup>a</sup> M. Rivas & M.<sup>a</sup> A. Veroz (Eds.), *Agroalimentación: lenguajes de especialidad y traducción* (pp. 47-60). Granada: Editorial Comares.
- Cervantes Institute (2008). Enseñanza de la lengua para fines específicos. *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved from: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzafinespec.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinespec.htm).
- Cobos, I. (2012). El lenguaje especializado en el proceso de producción del vino (alemán - español). *Estudios Franco-Alemanes*, 4, 73-97.
- Consejo Regulador de Jerez-Xérès-Sherry (s.f.) *El Consejo Regulador de las Denominaciones de Origen*. Retrieved from: <https://www.sherry.wine/es/marcode-jerez/el-consejo-regulador>.
- Cortina, M<sup>a</sup> D. (2022). Informe sobre la situación del Enoturismo en España 2021. *Campus del Vino*. Retrieved from: <https://www.campusdelvino.com/blog/item/159-informe-sobre-el-enoturismo-en-espana>.
- Domecq, B. (2019). *El jerez y sus misterios. Cata y degustación*. Jerez: Consejo Regulador Vinos de Jerez.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: C.U.P.
- Exceltur (2022). *PIB Turístico español*. Retrieved from: <https://www.exceltur.org/pib-turistico-espanol/>
- GIRTraduvino (2022). *Grupo de investigación reconocido sobre la lengua de la vid y el vino y su traducción*. Retrieved from: <https://girtraduvino.com/es/#>

- Gollin-Kies, S., Hall, D. R. & Moore, S. (2015). *Language for specific purposes (research and practice in Applied Linguistics)*. Palgrave Macmillan.
- Hoffmann, L. (1998). *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Halliday, MAK, McIntosh, A. & Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hurtado, A. (2015). Aprender a traducir del francés al español. *Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibáñez, M. (2007). La comunicación vitivinícola: vino, lengua y traducción. *Bulletin de l'OIV: Revue Internationale de Viticulture, Oenologie, Economie, Droit Viti-Vinicole*, 80 (911-913), 77-96.
- Ibáñez, M. (2017). *La traducción vitivinícola. Un caso particular de traducción especializada*. Granada: Editorial Comares.
- Ibáñez, M. (2022). *Enotradulengua. Géneros y tipos textuales en el sector del vino*. Peter Lang, Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation.
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs, Quality and Quantity. *International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- López, J. A. (2010). Posibilidades de desarrollo del enoturismo en la denominación de origen Jerez-Xerry-Sherry y Manzanilla de Sanlúcar de Barrameda y vinagre de Jerez. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 53, 21-41.
- López-Guzmán, T. J., Millán, G. & Caridad, J. M<sup>a</sup> (2008). Análisis econométrico del enoturismo en España: un estudio de caso. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 17, 1-2, 98-118.
- López-Guzmán, T. J. & Sánchez, S. M<sup>a</sup> (2008). La creación de productos turísticos utilizando rutas enológicas. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 6, 2, 159-171.
- López-Guzmán, T.J., Rodríguez, J., & Vieira, A. (2013). Revisión de la literatura científica sobre enoturismo en España. *Cuadernos de Turismo*, 32, 171-188.
- Luque, F. (2017). Estudio y propuesta de traducción de los culturemas en la D. O. P. Montilla-Moriles. *Skopos*, 8, 101-111.
- Luque F. (2019). *La metáfora conceptual en las lenguas de especialidad: estudio comparativo francés-español del discurso de la cata de vino*. Doctoral Thesis. Universidad de Córdoba.
- Martínez, A. (2007). Las palabras del vino. Un recorrido léxico por la vinificación riojana, Belezos: *Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja*, 4, 85-89.
- McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective*. Londres: Collins.
- Meluzzi, C. & Balsamo, S. (2021) The Language of Food and Wine Tourism on the Web. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 11(2), Art. n<sup>o</sup>: e202104. <https://doi.org/10.30935/ojcm/10821>
- Ministry of Agriculture, Fisheries, and Food (2023). *El Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación presenta en Dijon el Congreso Mundial de la Viña y el Vino que se celebrará en Cádiz y Jerez*. Retrieved from <https://shorturl.at/tFHLV>.
- Molina, S. (2016). Multimodal Metaphors on the Spanish Technical Discourse of Wine: An Overview. In M. F. Litzler, J. García & C. Tejedor (Coords.), *Beyond the universe of Languages for Specific Purposes* (pp. 111-116). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Negro, I. (2013). El lenguaje del vino a través de las notas de cata y la publicidad. *Revista Española de Lingüística*, 43, 2, 151-176.
- Noya, M<sup>a</sup>C. (1993). *La terminología vinícola jerezana en inglés: mecanismos lingüísticos y estudio léxico*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Observatorio Turístico Rutas del Vino de España (OTRVE) (2022). *Informe de visitantes a bodegas y museos del vino. Año 2021*. Acevin-Rutas del Vino de España.

- Observatorio Turístico Rutas del Vino de España (OTRVE) (2023). *Informe de visitantes a bodegas y museos del vino. Año 2022*. Acevin-Rutas del Vino de España.
- Observatorio Español del Mercado del Vino (OEMV) (2023). *Exportaciones españolas de vino – Feb. 2023*. Retrieved from <https://www.oemv.es/exportaciones-espanolas-de-vino-febrero-2023>.
- Organización Internacional de la Viña y el Vino (OIV) (2022). *Actualidad de la coyuntura del sector vitivinícola mundial en 2021*. OIV. Retrieved from: [es-state-of-the-world-vine-and-wine-sector-abril-2022.pdf](https://www.oiv.int/es-state-of-the-world-vine-and-wine-sector-abril-2022.pdf) (oiv.int).
- Orús, A. (2022). *Ingresos del enoturismo a nivel mundial en países seleccionados en 2020*. Statista. Retrieved from: <https://es.statista.com/estadisticas/1332658/ingresos-del-turismo-de-vino-a-nivel-mundial-en-paises-seleccionados/>.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Panellés, M. (2013). Construcciones del lenguaje del vino en español y en francés. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 39, 205-220.
- Paredes, M<sup>a</sup> J. (2010). El lenguaje de la cata técnica de los vinos de Jerez. In M. Ibáñez, M<sup>a</sup>. T. Sánchez, S. Gómez & I. Comas (Eds.), *Vino, lengua y Traducción* (pp. 137-146). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez, I. (2022). El enoturismo en España aumenta más de un 100 %, según ACEVIN. *Revista del Vino*. Retrieved from: <https://www.revistadelvino.es/2022/06/29/el-enoturismo-en-espana-aumenta-mas-de-un-100-segun-acevin/>.
- Potevin, F. (2020). The dynamics of wine tourism in the world. *Vins du Monde*. Retrieved from: <https://vinsdumonde.blog/en/the-dynamics-of-world-wine-tourism/>.
- Ramírez, I. (2019). Traducción vinícola DE-ES / ES-DE: las indicaciones geográficas del vino español y alemán y sus tipos de vino. *Futhark. Revista de Investigación y Cultura*, 14, 151-165.
- Ramírez, I. (2021). *El Mundo del Vino. Textos, terminología y traducción (alemán-español)*. Granada: Comares.
- Ramos, A. & Maldonado, J. (Eds.) (1996). *El jerez-xérés-sherry en los tres últimos siglos*. El Puerto de Sta. María: Ayuntamiento.
- RECEVIN (2006). *Carta Europea del Enoturismo*. Retrieved from: <https://docplayer.es/29199994-Carta-europea-del-enoturismo.html>.
- Riera, J. (2014). El vino y la cultura. *Anales de la real academia de medicina y cirugía de Valladolid*, 51, 201-240.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's Guide*. Prentice-Hall International.
- Romero, M.J. (31/05/2022). Los vinos de Jerez acaparan el 34% de las exportaciones de vinos andaluces. *Andalucía Información*.
- Saldaña, C. (2022). *El libro de los vinos de jerez: guía para comprender unos vinos únicos*. Córdoba: Almuzara.
- Silverstein, M. (2006). Old Wine, New Ethnographic Lexicography, *Annual Review of Anthropology*, 35, 481-496, Retrieved from: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.35.081705.123327>.
- Smith, L. & Casas, M. (1982). *Cambios semánticos en el léxico vitivinícola de Jerez*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Statista Research Department (2022). Vinculación de los visitantes de las Rutas del Vino con el sector en España 2020-202. *Statista*. Retrieved from: <https://rb.gy/8ag9o>.
- Suárez-Toste, E. (2009). Lenguaje y Comunicación en el Vino: Aciertos y Errores. *Vinaletas*, 2, 78-87.
- Trimble, M. T, Trimble, L. & Drobnic, K. (1978). *English for Specific Purposes: Science and Technology*. Oregon State University.
- Vázquez-Amador, M. & Lario de Oñate, M<sup>a</sup> C. (2019). La influencia de la lengua inglesa en el vino de Jerez. *Estudios interlingüísticos*, 7, 202-215.



## **Are we aware that the students' well-being and feelings are still kicking?**

### ***¿Somos conscientes de que el bienestar y los sentimientos de los alumnos siguen en juego?***

**Cristina Pardo-Ballester**

*Iowa State University*

cpardo@iastate.edu

#### **ABSTRACT**

The majority of recent research studies show the emotional state of language learners at the onset of the Covid-19. Although the language students themselves identified issues limiting their learning, such as lack of interaction, lack of motivation and feedback, isolation, problems with the Internet, language teachers have admitted their concerns about students learning and confessed to being flexible, tolerant, and more humane. Today, there is a need to follow up on those student issues regarding their language learning beyond the Spring of 2020. This paper sheds light on the evolution of life, emotions, and wellbeing of the students, and their language learning beyond the rapid transition in Spring 2020 from forced unplanned teaching to the planned teaching during the pandemic of Fall 2020 and Spring 2021. This study explores the perceptions of 68 foreign language students in an American context through a survey. The results report on college language students' needs, their emotions and wellbeing, and their recommendations to administrators based on their needs and perceptions.

Keywords: self-efficacy, language anxiety, COVID-19, students' needs.

#### **RESUMEN**

*La mayoría de los estudios recientes de investigación muestran el estado emocional de aprendientes de lengua al principio de la pandemia Covid-19. A pesar de que este grupo identificó problemas que limitaban su aprendizaje, como la falta de interacción, la falta de motivación y retroalimentación, aislamiento, problemas con el Internet, los docentes de lengua admitieron sus preocupaciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes y confesaron ser más flexibles, tolerantes, y más humanos. Actualmente, es necesario saber sobre esos temas preocupantes sobre el aprendizaje que abarcan más allá de esa transición veloz, forzada y sin planear de la primavera del 2020 a una enseñanza planeada durante el otoño 2020 y la primavera 2021. Este estudio explora las percepciones de 68 aprendientes de lengua extranjera en un contexto americano mediante un cuestionario. Los resultados informan sobre las necesidades de estudiantes universitarios de lengua, sus emociones y bienestar y sus recomendaciones a los administradores basándose en sus necesidades y percepciones.*

*Palabras claves: autoeficacia, ansiedad lingüística, COVID-19, necesidades de los aprendientes*



### 1. INTRODUCTION

During the COVID-19 era in 2020, students worldwide were forced to study remotely. As a result, many students felt isolated, suffered from stress and anxiety, and were generally frustrated with the remote learning environment (Sosulski, 2020; Russell, 2020). Oskoz and Smith (2020) reflected on how the pandemic had affected teachers and students, parents, and children due to the problems of online teaching and learning. Research in this area shows that students suffered from negative feelings due to the COVID-19 pandemic and different aspects of their personal lives, such as the loss of relatives or friends, lack of environmental resources, and self-regulatory strategies (Back et al., 2020).

Universities and community colleges have increased attention to the importance of students' well-being through multiple communication channels such as emails, newsletters, workshops, meetings, or general announcements, but they have failed to address the difficulty that students have in receiving mental support (Williams & Reetz, 2020). When students or faculty members sought counseling services near to or within their institutions, there were no available appointments for months, and the result was to be put on a waiting list (Skallerup Bessette, 2021).

Interestingly, the numbers to measure students' academic distress, depression, and anxiety disorder increased in 2020-2021 compared to previous years (Brown, 2021). High-level administrators have highlighted ways faculty and academic advisors can support students' mental health: academically, by referring students to resources to support their wellness, and by being aware of students experiencing a crisis. One must consider that college campus leaders faced students' mental-health challenges even before the pandemic when anxious, scared, or depressed students sought mental counseling (Williams & Reetz, 2020). Therefore, higher education's mental-health system has reached a crisis due to the Covid-19 pandemic (Skallerup Bessette, 2021).

Up to now, the majority of the research studies about the rapid transition for teaching and learning during the onset of the pandemic have reported findings with data collected in spring 2020 or fall 2020, referring to the onset of the pandemic situation (Harsch et al., 2021; McIntyre et al., 2020; Moser et al., 2021). However, there are few research studies about the impact that the pandemic caused after the forced transition. One example of these studies is the one from Hapsari (2021), who collected data on distance learning anxiety three months after the Corona outbreak and a year later. She found students' anxiety levels were higher at the beginning of the pandemic than after a year of experiencing the distance-learning environment. In the future, there is no doubt that we will see more studies about teaching and learning in a post-pandemic era.

Bryan Smith and Ana Oskoz, the editors of the academic journal CALICO, published a reflection a year after the onset of the pandemic. In their introduction to the volume, they stated, "there has been an opening up of the blinds to technology, and CALL is there for teachers and administrators as we reflect on what our technology-enhanced pedagogy should look like" (Smith & Oskoz, 2021, pii). This reflection doesn't solely

concern teachers and administrators; language students, too, had the opportunity to contemplate the impact of pedagogies on their learning during the COVID-19 era. Hence, this study aims to explore students' perceptions by investigating their emotions, needs, and well-being through a survey administered to college language students after the unplanned transition. The study will report on three categories:

1. Identifying language students enrolled at a United States institution so that language teachers can understand their needs.
2. Identifying emotions and well-being issues that may be affecting language learning and students' language success at their United States institutions.
3. Offering general recommendations to high-level administrators based on language students' perceptions to help L2 development in language programs.

## **2. LITERATURE REVIEW**

### **2.1 Teaching online within the COVID-19 pandemic**

Scholars differentiated between remote learning and planned online instruction (Gacs et al., 2020; Moser et al., 2021; Jin et al., 2021). Online education and remote teaching are often used interchangeably but have different implications. Online schooling is characterized by deliberate design and planning, whereas remote teaching is understood to mean an abrupt shift due to crises. Remote teaching may include online modes and take-home packets or workbooks for students with insufficient access to technology. Well-designed online courses can be as effective as face-to-face courses, especially in postsecondary settings, suggesting that the mode of instruction itself is not entirely predictive of learner outcomes (Moser et al., 2021). The literature suggests that online learners perform as well as in-person learners (Blake *et al.*, 2008; Pardo-Ballester, 2018), but this fails to acknowledge that much of this had to do with the fact that those students had the choice and had self-selected to take an online language course (Moser et al., 2021).

### **2.2 Language anxiety surrounding COVID-19**

Since the '80s, anxiety in foreign language classrooms has been studied (Russell, 2020). Still, less attention has been given to learning a language within an online learning environment and much less to the new unplanned online learning due to the pandemic. Russell (2020) stated that the pandemic situation caused stress. This situation draws attention to the existing anxiety experienced by language learners in traditional classroom settings. Consequently, learners transitioning to an online format might also encounter heightened anxiety due to the new learning environment. Russell (2020) referred to the research of Horwitz *et al.*, (1986), who described foreign language classroom anxiety with three elements: communication apprehension, fear of negative social evaluation, and test anxiety. She recommended language teachers use the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCA) at the beginning and end of the course to help learners reduce their anxiety levels.

Hapsari (2021) investigated the anxiety of 42 English learners within the onset of the COVID-19 pandemic. Results indicated that the lack of interaction caused a lot of isolation for students; students felt that their learning was monotonous and frustrating. In addition, distance learning demanded a high level of discipline from students, which caused more anxiety in students' readiness. Her recommendations were in line with those of Russell (2020) by using collaborative measures to overcome the confusion and difficulties that students may experience.

Liu and Yuan (2021) explored foreign language anxiety within the context of Chinese college students learning English during the pandemic. This study found that during online classes, the Chinese students experienced less anxiousness when learning English but experienced more anxiousness when practicing or trying to remember vocabulary and talk in English because the students were more focused on the accuracy and correctness of the language. While students suffered from increased anxiety and deepened depression, often due to isolation from society, administrators did their best to identify and assist those students in need. Still, anxiety and worry remained present and real for almost everyone (Sosulski, 2020).

### **2.3 Self-efficacy and self-concept beliefs in crisis learning**

According to Bandura (1997), perceived self-efficacy indicates confidence in one's capabilities to get a task done, considering specific contexts. The construct of self-efficacy explains the feelings, acts, and thoughts about oneself, but it does not refer to the skills that the individual has. However, self-concept is a construct that describes how individuals perceive themselves to explain and predict their actions through their experiences with the environment. In the study by Bong and Shaalvik (2003), self-concept is defined as "one's general perceptions of the self in given domains of functioning, while self-efficacy represents individuals' expectations and convictions of what they can accomplish in given situations" (p. 5). Consequently, self-efficacy and self-concept can predict motivation, emotion, and performance (Frank, 2011).

Learning a language within a new environment, dealing with personal circumstances, individual actions, and having different personalities might influence students' lives, emotions, and learning. The environmental resources or constraints can enable or prevent studying remotely effectively within the pandemic. In the research reported here, inefficient Internet, not having a place to study, or have other responsibilities such as the supervision of elders, adults, or children are stressors that could affect students' lives to succeed in learning a language. In addition to environmental factors, personal and behavioral factors were included in this research to account for students' life, emotions, and well-being.

## **3. METHODOLOGY**

An exploratory mixed-method approach was adopted in this study (Cresswell & Plano Clark, 2018).

### 3.1 Participants

Eighty-nine students provided consent to participate in this anonymous research study; however, not all completed all questions or disclosed their identities. Data is reported on 68 students (12 male, 53 female, and three non-binary) who were enrolled in a language course at an American institution, comprising 63 undergraduate students, four graduate students, and one unidentified. In Fall 2020, 61 participants reported learning 7 foreign languages: 3 Arabic (4.91%), 1 Chinese (1.63%), 13 French (21.31%), 3 German (4.91%), 1 Japanese (1.63%), 4 Russian (6.55%), and 36 Spanish (59.01%). Of those participants, 23.08% were enrolled in a first-year language class, 23.08% were in a second-year language class, 36.92% were in a third-year language class, and 16.92% were enrolled in a fourth-year language class. In Spring 2021, 66 American students reported studying 8 foreign languages to fulfill their language requirement, with the breakdown as follows: 2 Arabic (3.03%), 2 Chinese (3.03%), 15 French (22.72%), 4 German (6.06%), 2 Italian (3.03%), 1 Japanese (1.51%), 3 Russian (4.54%), and 37 Spanish (56.06%). Of these participants, 15.63% were enrolled in a first-year language class, 25% in a second-year language class, 39.09% in a third-year language class, and 20.31% in a fourth-year language class.

### 3.2 Instrument and data collection

This researcher designed an anonymous online survey administered via Qualtrics between May 20 and June 16, 2021. The items were designed using published articles that inform about the importance of students' wellbeing in the learning process during the pandemic (Russell, 2020; Hartshorn & McMurry, 2020; Kaiser & Chowdhury, 2020; Hapsari, 2021). The survey comprised three types of items: A) Multiple-choice items using either a 5-point Likert scale (ranging from 1=Strongly Disagree or Strongly Ineffective to 5=Strongly Agree or Strongly Effective) or a 5-point Likert scale for frequency (0=Never to 5=Every day). Each multiple-choice item contained up to 12 sub-items. B) Binary format questions, requiring a 'Yes' or 'No' response. C) One open-ended question encouraging free-form responses.

Following IRB approval, the researcher reached out to language advisors across various public and private institutions. These advisors were requested to distribute an anonymous survey link via email, inviting language students to participate in the study.

The anonymous online survey consisted of 26 items distributed within four sections: background information, students' life, emotions and wellbeing, and online language classes:

1. Thirteen items were about demographic information, contextual information, and their perceptions of learning a language. This section reported gender, target language, language level, information about their institution, motivation, organization skills, self-efficacy, online communication abilities, and preference for completing a language course.

2. Nine items were about students' life based on environmental factors such as having efficient Internet, locations to attend class, having a place to study, time spent at different locations, responsibilities such as the supervision of elders, adults, or children or perceptions about personal strategies (e.g., studying and separating from distractions) and environmental strategies (e.g., friends and family expecting to answer them right away).
3. Three items (2 with 7 to 10 statements indicating their level of agreement or disagreement) about their psychological and mental health within the pandemic and one open-ended item to provide any additional information about language students' strategies, emotions, and well-being.
4. One item with twelve statements for participants agreeing or disagreeing about what an online language course should offer according to their needs.

### 3.3 Data Analysis

Data were analyzed both quantitative and qualitatively. Basic descriptive statistics were employed for the survey response items. Content analysis (Lune & Berg, 2017) was used to look for the existence and frequency of concepts, represented by utterances, in the participant students' answers to the open-ended question on the survey. These were coded and used to identify emergent themes.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

Category one examined language participants' perceptions of their motivation, organization skills, computer self-efficacy, online communication abilities, preferences, environmental factors, and individual strategies to complete a language course. Overall, 91.93 % (62 out of 67) reported being self-motivated to learn a language without considering the delivery format of the course, and 8.07% (5 out of 67) reported not being self-motivated. 78.12% (50 out of 64) reported having organization skills to complete a language course without considering the delivery format, and 21.87% (14 out of 64) reported not having those skills. 92.42% (61 out of 66) reported having computer self-efficacy and online communication abilities. 7.58 %, (5 out of 66) reported not having those abilities. One of those five participants commented on not being able to complete the course if it was completely asynchronous. Regarding their preferences to complete a language course, participants were asked to rate their general agreement or disagreement with different delivery formats on a 5- point Likert scale (1= strongly disagree and 5= strongly agree). Overall, participants reported a positive preference for a face-to-face course with technology involvement for instruction and for assignments to complete at home (95.38% agree or strongly agree,  $M=4.35$ ,  $SD=.53$ ). They also reported a negative preference for an online course with asynchronous assignments and without synchronous meetings with the instructor and peers (73.85% disagree or strongly disagree,  $M=1.98$ ,  $SD=1.06$ ; see Table 1). These results support teachers' perceptions about their teaching preferences (Pardo-Ballester, 2021, 2022), on a 5-point Likert scale. For more insights into Spanish language teachers' perceptions regarding teaching preferences or student learning,



refer to the author's article from 2021, p. 343. Additionally, for a comprehensive understanding of language teachers' health, emotions, teaching practices, and strategies, see Pardo-Ballester's work from 2022, pp. 275-281.

Statements of preference	M	SD	Variance
1. Only F2F without technology involvement	3.18	1.16	1.35
2. F2F with technology involvement (videos, PPT) & for assignments to complete at home	4.35	0.57	0.32
3. Online with asynchronous assignments & synchronous meetings with instructor and peers	3.29	1.05	1.10
4. Online with asynchronous assignments without synchronous meetings with instructor and peers	1.98	1.06	1.12
5. Online with asynchronous assignments & synchronous meetings with a coach and 3 or 4 peers at the time I decide	3.12	1.05	1.09

Table 1. Participants' preferences to complete a language course (N=65)

As for environmental factors, 90.91% (60 out of 66) reported having efficient Internet to complete their language course, but six of these students reported that the Internet is always tricky to predict, and on-campus or in a different location the Internet connection could crash. 9.09% (6 out of 66) reported not having efficient Internet. 79.03% (49 out of 62) reported having a home office or a quiet space to study and 20.97% (13 out of 62) reported not having a quiet space to study. Participants were asked to rate their current location work arrangement on a 5- point Likert scale (1= extremely ineffective and 5= strongly effective) to perform their studies effectively. From this data, we learned that 20.96% (13 out of 62) of students reported extremely ineffective or ineffective locations to work in their classes, while 62.90% (39 out of 62) of students rated their new locations effective or extremely effective. A 16.13% of students reported neither ineffective nor effective (10 out of 62). An interesting difference between the pandemic and a regular semester is the percentage of time spent at different locations. During the pandemic (spring 2021) participants reported attending classes 67.21% (41 out of 61) from their homes or dorms and the rest of the students 32.79% (20 out of 61) reported attending classes from campus, from a coffee shop or in their friends' homes. During a typical semester 29.85%, (20 out of 67) reported attending classes from their homes or dorms and 68.65% (46 out of 67) reported spending class time on campus or at a coffee shop. One participant commented on being a new student and therefore did not have a normal semester yet. A small percentage of students 4.84% (3 out of 62) reported being responsible for managing care for or supervision of children. One of these three reported taking care of three children and two of them of six or more children. In addition, 96.77% (60 out of 62) were not responsible for managing care for or supervision of elders or adults. Only 3.23% (2 out of 62) reported having this responsibility.

To understand individual strategies employed to complete the language course, participants were asked to rate their agreement on a 5-point scale (1=strongly disagree to 5=strongly agree) across ten statements. Four of these statements focused on influencing self-efficacy beliefs (refer to items 3, 4, 8, and 9 in Table 2), while the

remaining six encompassed self-concept beliefs, including aspects of self-knowledge and self-evaluative feelings (Bandura & Jourden, 1991; Frank, 2011).

Statements of self-efficacy and self-concept beliefs	M	SD	Variance
1. I check my computer/phone/tablet as soon as I see or hear that a new message has arrived.	3.85	1.16	1.34
2. I keep my camera off during synchronous online meetings.	2.95	1.17	1.36
3. My family members expect me to respond to electronic communication immediately during class time.	2.25	1.15	1.33
4. My friends expect me to respond to their messages right away even if I am in class.	1.90	0.82	0.68
5. I respond to personal communication during class time.	3.02	1.15	1.33
6. I don't like to have to think about family issues when I am in class.	4.13	0.80	0.64
7. If I study from home/dorm, I separate myself from any distractions.	3.08	1.16	1.35
8. Friends see me as highly focused on my classes.	3.92	0.91	0.83
9. Friends see me as highly focused on my family.	3.18	1.03	1.07
10. I change my class schedule as needed for my family or personal life.	2.93	1.23	1.50

Table 2. Self-efficacy and self-concept beliefs (N=61)

Results from statements 3 and 4 revealed that participants know that their families and friends want them to succeed academically and these results of disagreements ( $M=2.25$ ,  $SD=1.15$ , and  $M=1.90$ ,  $SD=.82$ ) support Bandura's (1997) opportunities for social feedback to influence self-efficacy beliefs, which in turn contribute to academic performance over and above actual ability (Bandura, 1997). Statement 8 ('Friends see me as highly focused on my classes' with  $M=3.92$ ,  $SD=.91$ ) depicted a mildly positive perception, emphasizing the notable influence of social and evaluative feedback on self-efficacy beliefs. Conversely, responses to statement 9 ('Friends see me as highly focused on my family' with  $M=3.18$ ,  $SD=1.03$ ) indicated a more neutral stance, suggesting that familial influences might not significantly impede students' academic progress. In terms of self-concept, the findings from statement 1 ('I check my computer...a message has arrived' with  $M=3.85$ ,  $SD=1.16$ ) indicate that contemporary individuals are more susceptible to distractions, likely influenced by factors such as the digital era and the ongoing pandemic. Similarly, results from statement 2 ('I keep my camera off during synchronous online meetings' with  $M=2.95$ ,  $SD=1.17$ ) align with the challenges associated with online learning. These challenges may encompass issues like poor Internet connectivity (Hapsari, 2021) and the absence of a compulsion to present oneself physically (Kaisar & Chowdhury, 2020). Participants expressed agreement with statement 6 ("I don't like to have to think about family issues when I am in class" with  $M=4.13$ ,  $SD=.80$ ), a sentiment crucial in evaluating one's achievements, especially when influenced by significant others (Bong & Skaalvik, 2003; Frank, 2011). The findings from statement 5 ('I respond to personal communication during class time' with  $M=3.02$ ,  $SD=1.15$ ) and statement 7 ("If I study... I separate myself from any distractions" with  $M=3.08$ ,  $SD=1.16$ ) underscore students' inclination for social

connectedness (Lomicka, 2020) and their consideration of self-perception in alignment with others' viewpoints (Bong & Skaalvik, 2003; Frank, 2011). Participants reported neutral results for statement 10 ('I change my class schedule as needed for my family or personal life' with  $M=2.93$ ,  $SD=1.23$ ), suggesting that students' achievements or setbacks may be influenced by causal attributions (Bong & Skaalvik, 2003; Frank, 2011). For category two, participants were asked to rate their agreement or disagreement on seven statements about their emotions and needs within the pandemic on a 5-point Likert scale (1= strongly disagree and 5= strongly agree). In Table 3, we learned that participants agreed with the need to have time for themselves in order to be happy ( $M=4.62$ ,  $SD=0.55$ ). We also learned that overall language students do not think about quitting their language classes ( $M=1.85$ ,  $SD=.99$ ) which we could interpret as language teachers do an excellent job motivating students to learn a language. Participants reported being very satisfied with the language they chose ( $M=4.54$ ,  $SD=.56$ ). This satisfaction could be related to the effort teachers put to motivate their students before and during the pandemic (Pardo-Ballester, 2022). However, participants recognized not doing much of an effort to attend events related to improving their language ( $M=2.41$ ,  $SD=1.11$ ). The reasons could be a few such as lack of time for extracurricular activities, responsibilities with family or work, or lack of motivation. Furthermore, students perceived that they improved their language ( $M=2.59$ ,  $SD=1.14$ ). These results were not in line with those that Hapsari (2021) found with students in Indonesia that were studying English Education in the spring of 2020. 70% of Hapsari's students feared that they would not make sufficient language progress. Kaiser and Howdhury (2020) discovered that 108 Bangladeshi college students, who were learning English, experienced anxiety and concurred that virtual classrooms yielded lower language achievement. Results from feeling more connected with their teachers as they used to be before the pandemic ( $M=2.41$ ,  $SD=1.14$ ) were not positive. These results are similar to those reported by Hapsari (2021) and Kaiser and Howdhury (2020), who found that learners felt isolated due to the lack of interaction. Our results also showed a light agreement with being able to balance the demands of the language classes and family or personal lives ( $M=3.77$ ,  $SD=1.05$ ). This finding supports learners' perceptions that students' workload levels were higher at the beginning of the pandemic than after a year of dealing with the pandemic and online teaching (Hapsari, 2021).

Statements of needs and emotional reactions	M	SD	Variance
1. I need to have time for myself for my own happiness.	4.62	0.55	0.30
2. I am very satisfied with the language/s I chose.	4.54	0.56	0.31
3. I frequently think of quitting my language studies.	1.85	0.99	0.98
4. I am able to balance the demands of my language classes and the demands of my family/personal life.	3.77	1.05	1.09
5. I attended student events related to languages to learn the language better.	2.41	1.11	1.23
6. During the pandemic, I feel my language performance is the same as before the pandemic.	2.59	1.14	1.29
7. During the pandemic, I feel more connected to my language teachers than before the pandemic.	2.41	1.14	1.29

Table 3. Students' perceptions of their feelings and needs (N=61)

Table 4 presents the ratings provided by participants on a frequency scale for ten statements. These statements, all beginning with 'During the pandemic...', prompted participants to express their feelings, rating the frequency on a scale of 1. Never, 2. Once a month, 3. A few times, 4. Once a week, 5. A few times per week, and 6. Every day. The expectations were that after the onset of the pandemic, students did not feel overwhelmed with language courses because previous studies reported that language teachers were flexible, had compassion, and were patient with their students (Pardo-Ballester, 2022). Results from the participant students' frequency of exhaustion indicate that learners did not feel as exhausted in their language classes ( $M=3.36$ ,  $SD=1.52$ ) when compared with the exhausting feelings they felt at work ( $M=3.93$ ,  $SD=1.76$ ) and in other classes ( $M=4.66$ ,  $SD=1.38$ ). In addition, once a week participants reported feeling satisfied when meeting their teachers and peers for their online meeting ( $M=3.98$ ,  $SD=1.48$ ). These findings disagree with Maican and Cocorada's research study (2021), which found that some students in the humanities had higher negative emotions and anxiety levels due to a lack of interaction with teachers and peers when compared to STEM students who are not so used to collaboration and interaction. Our participants felt exhausted to keep up with their language assignments ( $M=3.21$ ,  $SD=1.65$ ), but their language assignments were not always the cause for feeling fatigued in the morning ( $M=2.82$ ,  $SD=1.51$ ). Participants were also satisfied with the flexibility, self-paced learning ( $M=3.61$ ,  $SD=1.45$ ), and engagement ( $M=3.74$ ,  $SD=1.49$ ). These results agree with Hapsari (2021) reporting students' satisfaction with their language classes one year after the onset of the pandemic.

<b>Statements of emotions and well-being</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Variance</b>
1. I feel emotionally exhausted from my language classes.	3.36	3.36	2.30
2. I feel emotionally exhausted from my other classes.	4.66	4.66	1.90
3. I feel emotionally exhausted from my work.	3.93	3.93	3.10
4. being with peers and a language teacher is stressful for me.	2.59	2.59	2.77
5. I feel fatigued when I get up in the morning and think about my language classes.	2.82	1.51	2.28
6. I feel satisfied when I meet my language teacher and peers during virtual language classes.	3.98	1.48	2.18
7. my language teacher informed me that I needed to be better prepared for my virtual meetings.	1.28	0.73	0.53
8. I feel emotionally exhausted when staying on top of my language assignments.	3.21	1.65	2.73
9. I feel satisfied with the flexibility of online language assignments for self-paced learning.	3.61	1.45	2.11
10. I feel satisfied with my level of engagement in the second language.	3.74	1.49	2.23

Table 4. Frequency of students' emotions and wellbeing (N=61)

The participant students provided additional information on language strategies, emotions, and well-being. Their comments led to the emergence of three themes that, according to Bandura (1997), individuals use to judge their efficacy beliefs: 1) Physiological and emotional states, 2) social persuasion, and 3) affective processes.



Bandura (1997) stated that individuals' beliefs concerning their efficacy can be developed by the influence of physiological and emotional states. For example, we can interpret these students' comments about stress, anxiety, and negative emotions as altering efficacy beliefs. According to Redmond (2010), individuals experiencing reduced anxiety or agitation tend to possess higher self-efficacy beliefs. Although physiological and emotional states exert relatively minimal influence on self-efficacy assessment, their consideration remains significant. For instance, one of the participant students experienced a pervasive lack of motivation, struggles with focus, resulting in mental health challenges, and a feeling of inadequate preparation due to the online format of classes:

- (1) It was not specifically with language classes, but I felt in general overall lack of motivation to complete online lectures or assignments. I found it extremely hard to focus, even in a quiet study environment. I also felt like my workload increased, and that in combination with my inability to focus makes tasks even more difficult and I still don't feel like I learned anything. We faced intense burnout, mental health problems, harder classes, no social interaction, and a lack of deeper-level learning that would actually prepare us. (Student 36).

The comments for social or verbal persuasion showed both sides, teachers who strengthen individuals' beliefs by verbal persuasion and motivate them to succeed, and teachers who undermine learners' motivation by telling them they are not good enough and they end up giving up. We can appreciate the diverse personal experiences and perceptions shared by two students regarding their interactions with language teachers and their feelings towards their courses:

- (2) I actually dropped French because it was too much...I felt discouraged by where I was at compared to other students and decided to quit...But I just felt ashamed and not supported. My professor... put us down saying, "you guys just aren't where you should be," "practice more," "...it's just going to keep getting harder as we go on, so if you don't know these things now, then you're going to be drowning after. (Student 15).
- (3) ... she really cared for her students by being flexible and understanding of the pandemic while learning Spanish. (Student 10).

The participant students commented on the quantity of homework and the teaching mode of their classes. Both stressors represent difficult situations especially when students feel they have no control of their situations. Students' beliefs in their own coping capabilities can seriously affect their level of motivation (Bandura, 1997). As one of the students explained:

- (4) I think lowering the number of assignments would be very helpful. Both for Arabic and Spanish, the quantity of homework was exhausting, absolutely exhausting on comparison to my other classes. It makes an enjoyable activity quite daunting at times. (Student 46).

Category three investigated participants' agreement and disagreement about what an online language course should include, with the idea of addressing the specific needs of



our students. Students rated the proposed statements on a 5- point Likert scale. The statements relate to teaching models, individual behaviors, and social persuasion (see Table 5).

Statements of what an online language course should have	M	SD	Variance
1. Synchronous peer-to-peer oral interaction with the entire class & my teacher	4.43	0.77	0.59
2. Synchronous peer-to-peer oral interaction with the small groups & my teacher or a coach	4.57	0.62	0.38
3. Peer preparedness for synchronous meetings	4.41	0.67	0.45
4. Teacher's dedication and positive attitude	4.81	0.39	0.15
5. Weekly reminders from my teacher about assignments I need to complete	4.22	0.85	0.73
6. Low level of engagement with the course	1.55	0.70	0.49
7. High level of engagement with the course	4.41	0.70	0.48
8. Flexibility with online tasks & assignments for self-paced learning	4.14	0.88	0.77
9. Feedback from my teacher when needed	4.76	0.43	0.18
10. Asynchronous activities	3.86	0.90	0.81
11. Staying on top of my assignments	4.52	0.68	0.46
12. Weekly reflections on my learning	3.17	1.18	1.38

Table 5. Participants' needs for success when studying online (N=58)

Participants rated statements 1 and 2 in relation to oral interaction as very high (M=4.43, SD=.77 and M=4.57, SD=.62). These findings corroborate research showing that learners perceive that involvement in real-time conversational activities is overall beneficial to language acquisition (Petterson, 2021). Statements 3, 6, 7, and 11 relate to self-efficacy and motivated learning behavior. Participants agreed or strongly agreed on the importance of strategic planning (M=4.41, SD=.67), and setting challenging goals such as being highly involved with the course (M=4.41, SD=.70) or staying on top of their assignments (M=4.52, SD=.68). On the same token, participants recognized their strong disagreement (M=1.55, SD=.70) with being very little involved with the course. Results indicated a strong relevance of participants' perceptions of being proactive to be successful. These results lend support to other research findings on important students' willingness to assume personal responsibility for their learning and success (Bandura, 1997; Zimmerman, 2013; Dörnyei & Ushioda, 2021). Participants also reported a very positive effect on students' success when teachers have a positive attitude and are dedicated to their students (M=4.81, SD=.39). The same positive effect on their students' learning was perceived when teachers provide feedback to learners (M=4.76, SD=.43), when flexibility is offered to complete assignments (M=4.14, SD=.88), and when teachers motivate their students to complete assignments by sending reminders (M=4.22, SD=.85). These students' perceptions are in line with the findings on teachers' perceptions about their teaching practices and strategies (Pardo-Ballester, 2022). In addition, these findings are related to social persuasion, which is important because it suggests a way to strengthen efficacy. When an educator gives positive feedback and persuades his students about their capabilities to perform specific

tasks well, they will be motivated and work hard to succeed. Similarly, if students receive negative feedback and do not receive the teacher's support, their learning and motivation to succeed will be affected (Bandura, 1997; Dörnyei & Ushioda, 2021).

Regarding the statement about having weekly reflections on one's learning, results indicated that students were impartial about including them in a course ( $M=3.17$ ,  $SD=1.18$ ). This finding was expected because even though reflective assignments are very effective for language learning, it is time-consuming for the teacher (Pardo-Ballester, 2022). In order to help learners' effectiveness with their learning, teachers should make an effort to include self-reflections as assignments. Research has shown that behavioral strategies such as self-evaluation, self-reflection, planning, and monitoring are self-regulated learning strategies that have a positive effect on learners' performance (Zimmerman, 2013). Students were moderately positive ( $M=3.86$ ;  $SD=.90$ ) about the inclusion of asynchronous activities within an online course which was not surprising due to the technological demands brought with the emergency remote teaching.

## 5. CONCLUSIONS

While the present study revealed learners' positive perceptions of learning post-pandemic, it comes with acknowledged limitations. Results are based on self-reported data, and the online survey had a limited duration, necessitating further extensive research to delve into students' evolving perceptions in the aftermath of the pandemic's onset.

COVID-19 made us all reevaluate the way we have been living. Many of us have been resilient and have changed our views on the world. Students faced challenges during the 2020 lockdown, including deficits in social skills, motivation, and attention spans (Hartshorn & McMurry, 2020). The quarantine and aftermath exacerbated mental health issues, evident in increased anxiety and depression cases, amplified consultations with mental health professionals (Williams & Reetz, 2020), heightened isolation, loneliness, and exacerbated family conflicts. According to Field (2021), many students tend to use medications, highlighting the importance of using strategies like managing time effectively. Our study revealed that students feel the need to stay connected socially and often get distracted by their devices when they receive notifications. This distraction affects their focus on work, as indicated by their neutral responses regarding separating themselves from distractions or responding to emails.

In alignment with prior studies (Moser et al., 2021; Jin et al., 2021), our research underscores a preference for face-to-face supplemented by technology in language learning. The pandemic, despite its fears and uncertainties, became a learning ground for both students and educators. Notably, we found that social and evaluative feedback significantly influences self-efficacy beliefs. Our participants perceived crucial support for their learning and education from family and friends, which plays a pivotal role in achieving success. Moreover, it is not just family and friends who influence participants'

self-efficacy beliefs; teachers also emerged as influential figures. Participants highlighted teachers' flexibility and motivational support as catalysts for their success. While institutions face substantial losses, this study reveals that students remain committed to language studies. One year following the pandemic's onset, students reported an improvement in their language skills, now adept at managing the demands of language classes alongside their personal lives. Essential strategies for success encompass diverse instructional models (online, hybrid, face-to-face), accompanied by requisite technological support and preparation (Jin et al., 2021; Pardo-Ballester, 2022).

### REFERENCES

- Back, M., Golembeski, K., Gutiérrez, A., Macko, T., Miller, S., & Pelletier, D. (2021). "We were told that the content we delivered was not as important:" disconnect and disparities in world language student teaching during Covid-19. *System*, 103,1-11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102679>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6), 941-951. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.941>
- Blake, R.J., Wilson, N., Cetto, M. & Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127. <http://dx.doi.org/10.125/44158>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brown, S. (2021, August 24). Did Covid Break Students' Mental Health? As the fall semester begins, students are stressed out and burned out. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/did-covid-break-students-mental-health>.
- Cresswell, J. W. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Harlow: Longman.
- Field, K. (2021, October 25). How Time-Management and Other Tools Can Help Students with Mental Illnesses Stay Enrolled. *The Chronicle Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/how-time-management-and-other-tools-can-help-students-with-mental-illnesses-stay-enrolled>.
- Frank, M. (2011). The pillars of the self-concept: Self-esteem and self-efficacy. *Excel at Life, LLC*. <http://www.excelatlife.com/articles/selfesteem.htm>.
- Gacs, A., Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>.
- Hapsari, C.R. (2021). Distance Learning in the Time of Covid-19 : Exploring Students' Anxiety. *ELT Forum*, 10 (1), 40-49. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt/article/view/45756>.

- Harsch, C., Müller-Karabil, A., Buchminskaia, E. (2021). Addressing the challenges of interaction in online language courses. *System*, 103,102673. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102673>.
- Hartshorn, K. J. & McMurry, B.L. (2020). The effects of the COVID-19 pandemic on ESL learners and TESOL practitioners in the United States. *International Journal of TESOL Studies*, 2 (2), 140-156. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.11>
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Jin, L., Xu Y., Deifell, E. & Angus K. (2021). Emergency Remote Language Teaching and U.S. – Based College-Level World Language Educators’ Intention to Adopt Online Teaching in Post-pandemic Times. *The Modern Language Journal*, 105(2), 412-434. <https://doi.org/10.1111/modl.12712>
- Kaisar, M.T & Chowdhury, S.Y (2020). Foreign language virtual classroom: Anxiety creator or healer? *English Language Teaching*, 13 (11), 130-139. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n119130>.
- Liu, M & Yuan, R. (2021). Changes in and Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Listening Anxiety on Chinese Undergraduate Students’ English Proficiency in the COVID-19 Context. *Frontiers in Psychology*, 12,1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670824>.
- Lomicka, L. (2020). Creating and sustaining virtual language communities. *Foreign Language Annals*, 53 (2), 306-313. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12456>.
- Lune, H. & Berg, B. (2017), *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. Harlow, England: Pearson.
- Maican, M.A. & Cocorada, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13 (2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- McIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers’ coping strategies during the Covid-19 to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Moser, K., Wei, T. & Brenner, D. (2021). Remote teaching during Covid-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>.
- Oskoz, A. & Smith, B. (2020). Unprecedented Times. *CALICO Journal*, 37 (2), i-vii. <https://doi.org/10.1558/cj.41524>.
- Pardo-Ballester, C. (2018). The evaluation of oral skills: A comparison between courses "hybrid distance" and "face ALAO". *Hispania*, 101 (4), 620-640. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0182>
- Pardo-Ballester, C. (2021). El pasado, presente y futuro de la enseñanza de ELE. *Cuadernos de Aldeuu*, 35, 335-358.
- Pardo-Ballester, C. (2022). Language Teachers’ Health: Emotions and Wellbeing in the Covid-19 Pandemic. In C.N. Gannikas (Ed.), *Language Learning and Teaching from Face-to-Face to Online Settings* (pp.266-286). IGI Global.
- Petterson, J. (2021). Speaking ability progress of language learners in online and face-to-face courses. *Foreign Language Annals*, 54, 27-49.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*,53(2),338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>.
- Skallerup Bessette, L. (2021, October 7). You Can Ask for Mental-Health Help, but Can You Find Any? *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/you-can-ask-for-mental-health-help-but-can-you-find-any>

- Smith, B. & Oskoz, A. (2021). One year Later... *CALICO Journal*, 38 (2), i-iv.  
<https://doi.org/10.1558/cj.42986>.
- Sosulski, M. (2020). Responding to COVID-19: A chief academic officer's perspective. *Second Language Research & Practice*, 1(1), 139-143.  
<http://hdl.handle.net/10125/69845>.
- Williams, L.B. & Reetz, D. (2020, July 31). How to Prepare for the Coming Flood of Student Mental-Health Needs. *The Chronicle of Higher Education*.  
<https://www.chronicle.com/article/how-to-prepare-for-the-coming-flood-of-student-mental-health-needs>
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>



## **The use of authentic materials in an English for Specific Purposes university class**

### ***El uso de materiales auténticos en una clase universitaria de inglés con fines específicos***

**Lucía Sánchez Bejerano**

*Universidad Europea del Atlántico*

lucia.sanchez@uneatlantico.es

#### **ABSTRACT**

The present article shows a didactic application based on the use of authentic materials and English for Specific Purposes (ESP) in a university class. The designed proposal was applied throughout a period of fifteen weeks in an English as a foreign language subject, equivalent to a B1.2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This lesson plan was applied in a group class of forty students belonging to two different bachelor's degrees: Psychology, and Sports Science and Physical Activity.

Keywords: ESP, authentic materials, higher education, English as a foreign language, reading.

#### **RESUMEN**

*El presente artículo muestra una aplicación didáctica basada en el uso de materiales auténticos y de inglés para fines específicos en un aula universitaria. Para ello, se diseñó una propuesta que fue aplicada a lo largo de quince semanas en la asignatura de Inglés Instrumental II equivalente a un nivel B1.2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El grupo meta al que estuvo dirigida esta propuesta consistió en una muestra de cuarenta estudiantes pertenecientes a los grados de Psicología, y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*

*Palabras clave: inglés para fines específicos, materiales auténticos, educación universitaria, inglés instrumental, lectura.*

### 1. INTRODUCTION

The extended use of coursebooks in the scope of English as a Foreign Language teaching makes it easier for teachers to plan lessons and to organise content. Very frequently, coursebooks include a wide set of activities in order to cover the four main skills: reading, writing, listening and speaking, especially when they are designed to prepare students for language certifications. However, most of these activities might be considered disposable since they lack interest for students, especially adults who are studying at university and require more specialised content. Moreover, coursebook texts tend to be decontextualised from an original source and, unfortunately, they are just an excuse to practice the corresponding grammar and range of vocabulary. Thus, teachers may offer “valid frameworks” (Ball, 2016: 25) so that students can engage with content and, therefore, learn better. Among these valid frameworks, there is an increasing use of authentic materials at university. Dania and Adha (2021: 149) define authentic materials as “every resource that can be used for pedagogical purposes while it is actually not designed to be used in language classroom.” Therefore, teachers work with real texts (newspapers, books, magazines) rather than regular adapted content (coursebooks, workbooks or graded readers).

Regarding this tendency of using authentic materials in contemplation of engaging students into reading, we establish the following research question:

- Do university students engage with the use of authentic materials to work the syllabus and ESP?

From this query, the present article addresses the matter by proposing a main objective:

- To design a proposal on the use of authentic materials for working on reading skills, observing students’ participation after its application.

This main objective was broken down into smaller goals which allowed for an easier approach to the main target. They are the following:

- To approach students with a questionnaire in order to know their use of authentic texts for reading in English.
- To design and apply a didactic proposal of fifteen weeks (February-May 2022) based on the use of authentic materials.
- To gather information about students’ participation in the use of authentic materials for working on reading skills.

The relevance of this matter is based, not only on the extended amount of research on the topic, but also on the premise that it is English teachers' duty to enrich lessons so that students can make the most of them. Moreover, as Ahmanpanah and Mohseni (2017: 69) consider, “humanizing language learning materials helps language teachers to design activities that are linked to learners’ lives and experiences.” Thus, the more motivation, the better and more significant the learning is.

Regarding the context, this piece of work is set at the European University of the Atlantic (*Uneatlántico*), in Santander. Most of the degrees at the university share some common subjects of English as a Foreign Language in their syllabus: *Inglés* I, II, III, and IV, depending on the degree. At the *Uneatlántico*, students from English as a Foreign Language study vocabulary which is related to their field of study, that is to say, they study English for Specific Purposes. Therefore, this was the main aspect which fostered the study of authentic materials, as a form of studying ESP at the university. In the *Uneatlántico* each semester there are three sessions of ESP, out of thirty in the academic programme. The rest of the sessions are designed so that students from the same level follow the same coursebook.

There is also some interest in study from the researcher's experience as an English teacher at the *Uneatlántico*. Three sessions per semester are not enough to make students get used to specialised content. Besides, the materials used in these three sessions are not always authentic materials, but adaptations from other ESP coursebooks. Therefore, and following Ahmanpanah and Mohseni's (2017) indications, it is considered that a wider contact with the specific topics from the degrees is required.

## 2. SOURCES DESCRIPTION

### 2.1. English for Specific Purposes and authentic materials

According to Paltridge and Starfield (2014: 3), ESP consists of English learning "where the goal of the learners is to use English in a particular domain." This means that students will be studying a specific type of vocabulary or topics, motivated by their necessities. Furthermore, ESP students tend to be adults (Paltridge & Starfield, 2014), which makes it even more logical to be taught at university, where specialisation is required. What is more, ESP does not only focus on future academic necessities, but also on occupational ones too (Anthony, 2018). The way of accomplishing these demands is designing specific materials which cover them. Nonetheless, if the focus is to provide students with the tools for their future development in a real English-speaking environment, prepackaged materials might not be sufficient.

Authentic materials may supply the lack of naturalness in coursebooks as the latter include adapted resources which are not extracted from real situations. Swe (2017: 234) states that authentic materials can be "anything written in the target language and used unedited in the classroom." Therefore, they can be designed by native English speakers or non-native speakers. By using real texts written in English, students can build a bridge between their classroom and the real world, which will enable them to see a practical use of the language. As for the type of materials that can be offered, Mishan (2005) proposes using cultural products such as literature, the broadcast media, newspapers, advertising, song and music, film, and ICT. Abdulhussein (2014: 334) even adds some more such as "pictures, charts, diagrams, advertisements, realia." Mukundan et al. (2016) stress the use of a wide variety of sources to suit as much diversion in liking as possible. Besides, these authors (Mukundan et al., 2016: 67) state that another criterion

for choosing authentic materials is using a “familiar and comfortable” topic. This way the text can be easily related to previous knowledge, which will help the student understand the text better, as information can be easily inferred (Kintsch & Van Dijk, 1978).

However, not every content that is being written without academic purposes is suitable for being used in a classroom. Therefore, teachers must follow some criteria to select the adequate texts. McGrath (2016) establishes some key aspects to bear in mind when selecting authentic texts for the classroom:

Relevance (to syllabus, to learners’ needs), intrinsic interest of topic/theme, cultural appropriateness, linguistic demands, cognitive demands, logistic considerations: e.g., length, legibility/ audibility, quality (as a model of use or as a representative token of a text-type, exploitability) (McGrath 2016: 102)

## **2.2. Authentic materials into context**

In the investigation carried out at the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages (Yaleyubayeva, 2017), learners obtained better scores at their tests with the use of authentic materials. Students could learn language in a faster way as well as using it comfortably because “they had practiced a real language used beyond the classroom” (Yaleyubayeva, 2017: 8). Some other studies have implemented the use of authentic materials in a particular skill, such as reading. Blaker and Ellsworth (2020) designed a programme to replace graded readers for extensive reading at Konan University, Japan, so that students would engage more with their readings. Authors (Blaker & Ellsworth, 2020: 336) finally concluded that they had “yielded positive attitudes.” Similarly, a study carried out by Nurazimi and Hidayat (2021) in a Senior High School, in Indonesia, showed that students had an increase in motivation after using authentic materials for reading comprehension. However, this research by Nurazimi and Hidayat (2021) was carried out in a high school rather than at a university. Thus, its results are interesting to look at, but it is necessary to develop a further reading on studies which have more similarities with the present research.

As it was established before, the main objective includes getting to know student’s use and interest in the authentic materials through the application of a questionnaire. Thus, the following studies contain a review on the current literature which had a similar goal so that a reliable questionnaire can be found. For this review, recent studies, no older than ten years, have been considered.

Firstly, Abdulhussein’s work (2014) consists in a study from the University of Misan and the University of Imam Al Saeq, in Iraq. One of its main objectives was “investigating EFL Iraqi college teachers’ attitudes toward using authentic materials in their reading classes in Misan Governorate” (Abdulhussein, 2014: 331). For this, a questionnaire was created. It consisted of a 36 statements tool which asked the degree of agreement with a five Likert scale. The author tested its reliability through the administration of the tool in two moments to the same sample. Both a Pearson correlation coefficient test and an Alpha Cronbach Formula proved that the results were not significantly different. As for

the validity, a group of experts accepted it as well. As for the results in the investigation, the study showed positive attitudes on the use of authentic materials. Moreover, the questionnaire may be used in a similar study. Nonetheless, it is necessary to mention that the tool was validated for a particular group only.

Ishaq and Khan (2016) developed another study at the University of Balochistan in Pakistan where one of the main investigation questions was "what are the perceptions of government boys' and girls' college students towards the use of the authentic material in EFL classroom?" (Ishaq & Khan, 2016: 85). In this case, they also used a Likert scale to assess only four items. The test was validated as well, and the results showed positive attitudes on the use of authentic materials as well. However, on this occasion, the questionnaire was not published. Thus, this investigation's tool is dismissed for the present dissertation.

In Anh and Yen's (2017) investigation at the Can Tho Medical College in Vietnam, the focus was to research about students' perception in the use of authentic materials when learning medical English terminology. In this case, a validated questionnaire of twenty-nine statements was created. Students had to select a degree of agreement through a five Likert scale. The findings of this study were various: there was a positive awareness on the use of the authentic materials. However, students found it difficult to distinguish which materials were authentic. In the study the use of realia is also recommended. Since this questionnaire is focused only on medical authentic materials, it is not useful for the present research either.

Within the Spanish context, it has been extremely difficult to find literature about the use of authentic materials at university. However, there are multiple studies which support the design of didactic units based on realia or cultural elements. For instance, the one developed by Álvarez Gil (2018), in which teachers are encouraged to include authentic materials so that students engage culturally with the language on a deeper level.

In another study at the Al Ilyas Vocational High School in Indonesia, conducted by Fitriana et al. (2019: 8), there was a similar objective which aimed "to describe students' responses toward the use of the authentic materials." In their results, they obtained that the students showed more interest in their reading after having used authentic materials. Nonetheless, when analysing the questionnaire, it was observed that there were many grammatical inconsistencies. Thus, this questionnaire was not considered to be part of the present work either.

Finally, more recent research conducted at the University of Nobi Sad, in Serbia by Prošić-Santovac and Popović (2021: 139), had the intention "to gain insight into students' attitudes towards the use of authentic and nonauthentic materials in English language teaching including their perception of the stakeholders' agency in the process." Findings showed that students thought the authentic materials were not of their interest. They felt more reassured with the use of textbooks. The questionnaire used in this occasion was designed in Serbian, and, therefore, not applicable to another study which was not developed in that language.



### 3. MATERIALS AND METHODOLOGY

Firstly, the researcher approached students with the purpose of understanding their use of authentic materials and interests in reading. This was carried out using an adaptation of AbdulHussein's (2014) questionnaire (see table 3 in appendix 1), also used in a very similar study. Therefore, and considering that the questionnaire had been validated and it was reliable, it seemed adequate to use it in this study as well. Nonetheless, this questionnaire was validated by that particular group. Thus, a new validation was needed.

Afterwards, and taking into consideration these results, a selection of texts from authentic sources was made and applied throughout a period of fifteen weeks. This selection followed the criteria proposed by McGrath (2016).

The cognitive demands the text requires were controlled through Bloom's (Krathwohl, 2002: 214) taxonomy order of thinking skills. This structure divides activities in low order thinking skills on the one side: remembering, understanding, and applying. On the other hand, high order thinking skills which are more difficult tasks: analysing, evaluating, and creating.

Finally, the researcher gathers students' participation in the use of authentic materials through an active observation during the lessons.

#### *Sample of study*

The population under study,  $n=31$ , consists of a heterogeneous group of second year students from the degrees in Psychology and Sports Science -CAFYD- who are enrolled in *Inglés II*. The total number of students enrolled in the course is forty. However, only thirty-one come to class regularly. Thus, they are the only ones who carry out the project. As for the other nine students remaining, three of them take the subject for the second time and their timetables are incompatible. Three other students do not come to class regularly as they already have a B2 level certificate, so they are exempted from attending. The other three do not attend to the subject regularly. The selection criteria for the application of the didactic approach were the following ones:

- Students that conform an *Inglés II* subject.
- Students to whom there is direct contact so that the didactic proposal can be applied personally.

*Inglés II* is equivalent, in terms of level according to the Common European Framework of Languages (Council of Europe, 2020) to a B1.2. The students must have completed a course in *Inglés I* beforehand, which makes them familiar with a B1.1-B1.2 level.

### 4. INITIAL RESULTS

From the questionnaire (AbdulHussein, 2014), we obtained some results which helped develop the text selection so that it accomplished students' interests and necessities.

A total of thirty-one students participated in the questionnaire, fifteen females and sixteen males, fifteen from Psychology, sixteen from Sports Science. In order to know if this sample is a representative one, an equation presented in Aguilar-Barojas (2005: 336) has been applied. From that equation, we conclude that only thirteen out of forty students are needed so that the sample can be considered representative. Therefore,  $n=31$  is a representative one. Even though this might seem a small population for the sample, groups which study English as a Foreign Language at this level -B2.1- had at the time a maximum of forty students per class at the *Uneatlántico*. Moreover, this didactic application is designed ad hoc for this specific group, so it must accomplish its necessities.

As was anticipated before, another type of analysis was required to validate the use of the adapted questionnaire in this specific group. For this, a statistical analysis checks Cronbach's alpha, which determines the reliability of a test's items (Taber, 2018). The result, as shown in table 1, proves that the test is reliable since a result over 0.7 is an acceptable one according to Taber (2018: 1279).

Crobach's alpha	No. Of elements
.715	10

Table 1. Cronbach's alpha to prove test's reliability

Once the questionnaire has been validated, results are examined so as to accomplish the objectives of the research.

#### 4.1. Students' reading habits

From students' opinions towards reading in English, the most repeated answers –mode – for the first questions are the following ones shown in table 2.

Question	Mode
1. Reading English is important.	Often
2. I like to read in English.	Sometimes
3. Reading helps me to improve my language proficiency.	Always
4 I usually do not read in English unless I have to.	Often

Table 2. Students' opinions towards reading in English

From these results, we can suppose that students would appreciate some extra help in reading since the majority agree that reading in English always helps them improve their proficiency in the language. Moreover, they support the fact that reading in English is important.

From students' reading habits regarding the types of texts, the modes were the ones presented in figure 1. Thus, they were more used to reading short stories, Internet materials, and newspapers than other types of texts. It would be advisable then to keep using the formats students are familiarised since they would probably find them more attractive and interesting. As it can be seen, figure 1 is represented in a scale of numbers which correspond to qualitative assessment. In this scale, 1 means never, 2 means rarely, 3 means sometimes, 4 means often, and, finally, 5 means always.

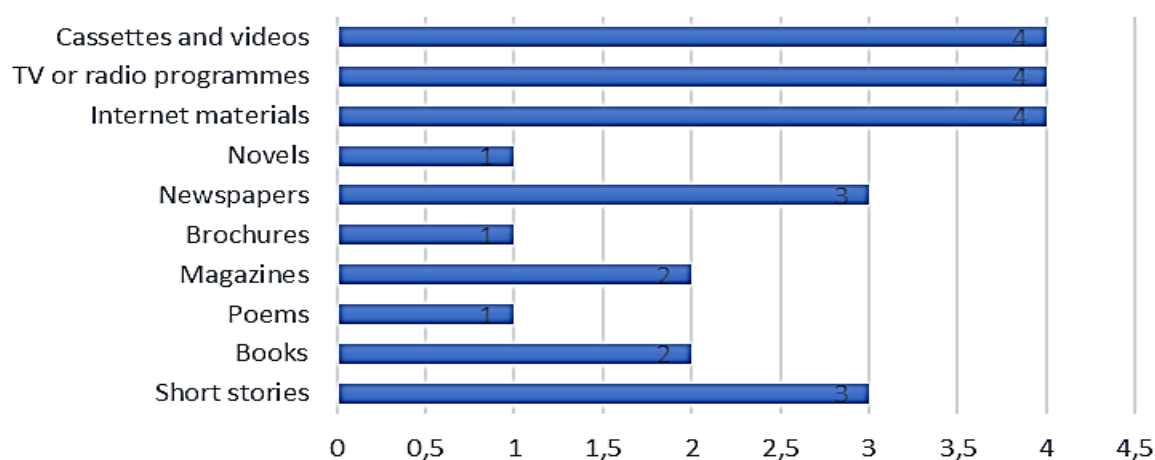


Figure 1. Graphic distribution of students' reading habits regarding the types of texts

### 4.2. Students' preferences

From the questionnaire, it can be obtained that students prefer the use of TV or radio programmes -as it is indicated in the results obtained in figure 2- since most of them said they would always prefer working with those materials. There are some materials such as short stories, magazines, newspapers or cassettes, and videos which they would like to use often. It is also relevant to consider the rest of elements students seem not to like that much. As for the materials they would like to use sometimes, they outlined books and brochures, whereas for the materials they rarely want to use, students highlighted novels. Finally, the materials that students never want to study in a class are poems. Equally to figure 1, figure 2 is represented in a scale of numbers which correspond to qualitative assessment. In this scale, 1 means never, 2 means rarely, 3 means sometimes, 4 means often, and, finally, 5 means always.

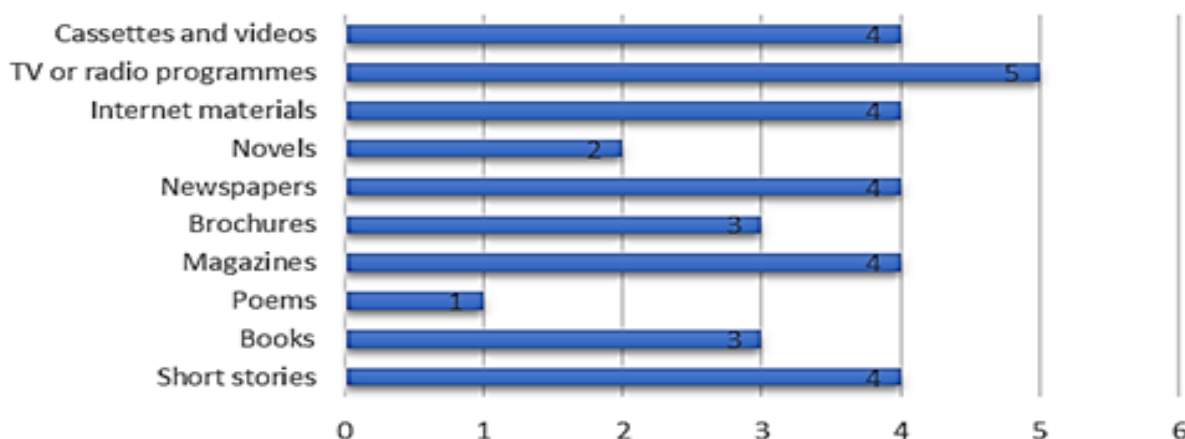


Figure 2. Students' preferences

Once the most popular materials were identified, we could discard the use of the TV or radio programmes for this proposal, although it is useful as a practice of oral skills in the regular lessons. Similarly, we could discard the use of cassettes. In fact, nowadays many modern resources such as audios from podcasts or radio programmes are used. They were discarded as well since they do not work on reading skills. Thus, the materials in this didactic proposal were majorly those extracted from short stories, magazines, newspapers, and internet materials. In a less frequent use, brochures could be read in class. This is a surprising result because even though students do not seem to use brochures, they would like to use them. Nonetheless, books were also dismissed as there was not enough time within the syllabus to read full books.

### 4.3. Text selection and application for the didactical approach

The texts were selected according to McGrath (2016), who established that a text should be analysed according to its relevance to syllabus or to learners, the intrinsic interest of the topic or the theme, cultural appropriateness, linguistic and cognitive demands, and, finally, logistic considerations such as length, legibility, audibility, and quality. Here we present the analysis of two of these texts.

#### 4.3.1 Text 4

This is a combination of a piece of news and a voucher which talk about an offer launched by a gym, in order to be as fit as a delivery rider, as well as getting a free takeaway meal. The news is relevant to the syllabus and to students as they cover topics of ESP from both Sports Science and Psychology students' syllabus, such as training types and rewarding systems. The intrinsic interest of this topic is related to the degree of similarity with the university degree of the students. Moreover, takeaway meals are a popular resource among young population, especially during the pandemic caused by the COVID-19. These texts are related to an offer launched in a gym in Manchester, United Kingdom. Therefore, the relation to an English-speaking country is considered appropriate culturally. Linguistically, the text requires to know some specific vocabulary

about types of workouts and feelings related to exercise and food reward. The tenses used in the text are very varied. Nonetheless, students include the use of the future perfect in their syllabus. The difficulty of this text resides in the use of a wide range of new vocabulary. Moreover, the length of the texts is longer than the previous ones used in other sessions. The order of thinking skills which are considered within the cognitive demands correspond to remember, understand, apply, analyse, and evaluate. As for the logistic considerations, the length of these texts is like the ones worked in the students' coursebook (Edwards & Naunton, 2019), which are between three hundred-four hundred words.

### 4.3.2 Text 5

This is an article from an online health magazine which shows an interview to an NBA basketball player, speaking of the relevance of mental health in sports. Concerning its relevance, the text covers topics of ESP from both Sports Science and Psychology students' syllabus, such as mental health in men and in sportive people. The intrinsic interest of this topic is related to the degree of similarity with the university degree of the students. Regarding the cultural appropriateness of this text, it has been extracted from an American magazine. Overall, it is considered of cultural appropriate. Moreover, the interview is made to a basketball player from an American league –NBA. The way this African American is speaking is considered of cultural interest as it shows a different register from the usual one found in the coursebooks. Linguistically, the text shows some characteristic features from vernacular black English and an informal register such as “they don't hurt”, “hella important” (Dukoff, 2021). This can be a challenge to students as it may be the first time, they encounter such structures. In this occasion, the cognitive demands included correspond to a low order of thinking skills which are remembering and understanding. Finally, considering the logistic features of the text, the length is similar to the ones worked in the students' coursebook (Edwards and Naunton, 2019), which are between three hundred-four hundred words.

### 4.3.3. Application

For the application, the same structure was used in every lesson. The activity lasted between fifteen and thirty minutes every time it was done. Students were presented with the topic to be discussed in the form of a pre-reading activity. They did this activity in pairs or groups of three to foster motivation and increase confidence in themselves. This pre-reading activity helped activate previous knowledge about the content and recalling vocabulary that was going to be read later. After that, students were given the text and asked to answer a few questions about its content. The type of questions was open-ended or multiple-choice questions. Finally, students were asked about the content of the text so that they could provide their opinion freely.

So that materials were attractive, they were presented in PowerPoint presentations where a link to the original source was provided. That way, students could go straight to the origin and enjoy the different text-types.



### 5. FINAL RESULTS

From the application of the didactic proposal, there were many appreciations that could be observed. From the teacher's perspective, this application was successful as all the activities led to later discussions and debates in English. Moreover, part of the vocabulary within the syllabus was practised in a more natural environment than a mere gap filling exercise from a worksheet.

Concerning the texts presented previously, the teacher's observations are the following ones:

- 4th text: Twenty-eight students attended the class. There was a lot of participation, especially from the Sports Science students. Thus, fifteen out of twenty-eight students were highly motivated to participate. The rest were also participative but not as much. They all agreed that cycling was a great training, but they did not like the fact that people would associate exercise with takeaway food. Psychology students thought that the type of offer in a long-term period would be more prejudicial than beneficial for the gym. They ended up discussing which the best takeaway restaurants in Santander were.
- 5th text: Twenty-nine students attended the lesson. Male students admitted that they had been told not to cry because it was a girl's thing. They also stated that sometimes it was hard for them to speak-out, especially those from the Sports Science degree as the majority were men and they were expected to be tough. A good work atmosphere could be appreciated. Psychology students commented that this is a fact they would like to change, and they consider that social awareness is essential. Thus, in general they enjoyed the text and thought it was useful in order to make students conscious of the topic.

In comparison with the coursebook readings, there were other observations worthy to mention. There were three other reading sessions which used the coursebook materials. The methodology followed was a similar one: the session would start with a pre-reading activity in order to activate previous knowledge about the topic, then an individual reading, and finally, some reading comprehension activities. These activities were multiple choice or gap filling exercises. Some students participated in the activities but not all of them formed groups to work on the texts. Some students got distracted and ended up looking at their phones instead of the coursebook. It could be seen that multiple choice questions were discouraging some students to keep participating as they were failing some answers. In general, students seemed not to enjoy printed materials from the book as much as they enjoyed reading from the authentic materials' PowerPoint presentations.

### 6. CONCLUSIONS

Regarding the main objective –to design a proposal on the use of authentic materials for working on reading skills, observing students’ participation after its application- it is relevant to say that the didactical proposal was successfully designed and applied. Moreover, because of the direct contact with the study sample, it was possible to observe students and take note of their participation and thoughts. Concerning this, it would also be interesting to gather students’ perception towards the materials in a more structured way, such as a questionnaire.

To accomplish the first specific objective -to approach students with a questionnaire in order to know their use of authentic texts for reading in English- it is necessary to point out that students stated they would like to use novels or short stories. However, because of the already established syllabus it is impossible to fit all the contents within the subject hours. It could be interesting to include a book or short story reading activity within the continuous evaluation tasks. This cannot be done at the Uneatlantico, since all the English as a foreign language subjects must follow the academic guideline which is established by a coordinator.

Furthermore, having a look at the second specific objective -to design and apply a didactic proposal of 15 weeks (February-May) based on the use of authentic materials- students wanted to use magazines, newspapers, Internet materials and -in a less frequency- brochures. All of them were used in the didactic proposal. Thus, it can be considered that this proposal was designed according to the previous investigation to detect students’ necessities and interests. Something relevant to mention is that, despite videos being discarded at the beginning of the didactic implementation, a clip (Squad3o3, 2022) was used in a pre-reading activity during the third session to comment on the hacking collective Anonymous and its declaration of cyber war against Russia. Its use was appreciated by students who, after watching, showed great interest in keeping reading different tweets and commenting on the topic proposed. Thus, it might be relevant to consider the mixture of skills during the teaching practice (speaking and listening for example); firstly, because it seems more natural to use different skills altogether rather than separately, and secondly, because students seem to enjoy it more. Even though the major focus is on just one skill, a combination of several abilities could be adding some more appealing to reading. This may partially contribute to improving reading habits. Furthermore, this lesson plan is also designed so that it covers some content which corresponds to the syllabus’ English for Specific Purposes. In her study at Brno University of Technology in the Czech Republic, Ellederova (2021) shows how students would rather use complete materials which worked on several skills altogether during the same session. Thus, ESP, especially the one designed with the use of authentic materials, should be integrating several skills and not just one so that learning would be developed in a more natural context.

From the third specific objective -to gather information about students’ participation in the use of authentic materials for working on reading skills- it was possible to obtain diverse appreciations. In terms of making use of the language, it was very convenient

that students felt comfortable reading the texts. What is more, they even made the effort to keep searching for extra information on several occasions. Moreover, the use of different and controversial topics, such as Ukraine and Russia's war or mental health in men, brought into the classroom a different atmosphere. This enabled students and teachers to bond on a deeper level making students feel confident about expressing their opinions freely.

This research had some limitations which are necessary to mention. Concerning the time frame, this didactic application was applied within the second academic semester at the Unearthlantic. It would have been interesting to apply this didactic unit throughout the entire academic year and gather students' opinions afterwards. Basing all the English subjects on this methodology, students would benefit from the use of authentic materials and the lecturer could have a more solid idea on students' perceptions towards its utilisation in the classroom. That is because, although students have been asked about reading preferences, it is difficult for the teacher to know this proposed material fulfils learning expectations.

Another limitation was the access to students. Even though this didactic approach was applied in a settled group class, attendance to regular lessons is an issue which may affect a didactic proposal since it is not the same as planning an activity for 40 students than for 20. Thus, every educational proposal should have a back-up plan in case an activity has to be adapted at the moment.

It should also be mentioned that this proposal was applied to a small population. An analysis which could be carried out to a larger sample might throw more significant results. Thus, considering that the major task of design has been carried out, it would be interesting to apply it in every group of the subject, which altogether correspond to three hundred and twenty-nine students in total. Nonetheless, this would imply involving more teachers and resources.

The major limitation in this type of proposal is the access to tangible authentic materials. Therefore, as a solution, online varied materials were used at all times. Nonetheless, the use of realia in the classroom could be a major improvement in the use of authentic materials.

For future applications and future teaching of English as a foreign language and English for Specific Purposes, which may have a good impact on students' performance in English, is the use of authentic materials in other skills which are not just reading. Thus, a language tandem partner with English speakers or using a wider range of authentic materials in the lesson plan should be considered.

In conclusion, this article has concluded with interesting results which contributed to the personal and professional development of the researcher. It is not always that a teacher can reflect upon the materials they are using in a classroom nor students' opinions. Moreover, in a syllabus where everything is already settled, and students are used to working in a certain style, it seems risky to introduce new methodologies. Thus, for the

researcher the present dissertation has been a challenge which, hopefully, means the beginning of a more conscious way of transmitting the English language at university.

### REFERENCES

- Abdulhusein, F. R. (2014). Investigating EFL college teachers' and learners' attitudes toward using authentic reading materials in Misan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136, 330-343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.338>
- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 1-2(11), 333-338. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
- Ahmanpanah, H. & Mohseni, A. (2017). Engagement and motivation in EFL classroom: humanizing the coursebook or autonomy-supportive teaching climate? *Journal of language and translation* 7(1-13), 69-88. [http://ttlt.azad.ac.ir/article\\_529575\\_8fa4a4ece9d9826719f8698735334a7f.pdf](http://ttlt.azad.ac.ir/article_529575_8fa4a4ece9d9826719f8698735334a7f.pdf)
- Álvarez Gil, F.J. (2018). Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera integrando elementos culturales. In J.C. Martínez Coll (Ed.), III Congreso online internacional sobre la educación en el siglo XXI (430-436).
- Anh, N.H. and Yen, P.H. (2017). Students' perception of using authentic materials for medical English terminology retention. Proceedings of the 5th Open TESOL Conference, 38-52. <https://acortar.link/A18Dft>
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Ball, P. (2016). Using language(s) to develop competences in CLIL-based practice. *Puls*, 39, 15-34.
- Blaker, A. and Ellsworth, T. H. (2021). Extensive reading with authentic materials. In P. Clements, R., Derrah, and P. Ferguson (Eds.), *Communities of teachers & learners*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2020-41>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages; teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Dania, R. and Adha, A. D. (2021). Students' strategies in reading online authentic materials. *Advances in social science, education, and humanities research*, 579, 149-152. DOI: 10.2991/assehr.k.210914.028
- Dukoff, S. (5th November 2021). Men don't talk enough about mental health. These 4 guys are changing the conversation. *Men's Health*. <https://www.menshealth.com/health/a38164470/mental-health-roundtable-rhone/>
- Edwards, L. and Naunton, J. (2019). *Gold B1+ Pre-First*. New Edition. Pearson.
- Ellederova, E. (2021). An ESP coursebook design principles grounded in design-based research. *TIESPJ*, 12(2), 19-47. DOI: 10.6706/TIESPJ.202112\_12(2).0002
- Fitriana, P., Hadijah, D. and Lestari, Z.W. (2019). Students' perception toward the use of authentic material in teaching reading. *ELTIN Journal*, 7(1), 8-11. <https://doi.org/10.22460/eltin.v7i1.p8-11>
- Ishaq, M.A. and Khan, F.S. (2016). Perceptions of EFL Intermediate Students Toward Authentic Material: A Comparative Study of Two Colleges of Quetta, Balochistan. *Al-Burz*, 8(1), 81-92. <https://doi.org/10.54781/abz.v8i1.133>
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect.
- Mukundan, J., Zarifi, A. and Kalajahi, S.A.R. (2016). Developing reading materials for ESL learners in M. Azarnoosh, M. Zeeratpishe, A. Faravani, and H.R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development*, (pp. 65-74). Sense Publishers.
- Nurazimi, D. and Hidayat, H. (2021). The effectiveness of authentic materials for reading comprehension on students' motivation. *Acitya: Journal of Teaching & Education*, 3(1), 54-73. <https://doi.org/10.30650/ajte.v3i1.2136>
- Paltridge, B. and Starfield, S. (2014). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley.
- Prošić-Santovac, D. and Popović, A.H. (2021). Students' attitudes towards using authentic and non-authentic materials in English language teaching at university level. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 13(1), 139-165. <https://doi.org/10.18485/bells.2021.13.6>
- Squad3o3 [@squad3o3] (6th of March 2022). Who are we? Just an anonymous people...Why are we? To #fightforUkraine 🇺🇦🇺🇦🇺🇦#OpRussia #UkraineUnderAttack #UkraineRussianWar [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/squad3o3/status/1500566343770329090>
- Swe, S. T. (2017). Teachers' use of materials for cultural elements lessons through coursebooks in EFL classrooms in A. Maley and B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in materials development for language learning*, (229-246). Cambridge Scholars Publishing.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in *Science Education*, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

### APPENDIX

Give your opinion on reading in English.	always	often	sometimes	rarely	never
1. Reading English is important.					
2. I like to read in English.					
3. Reading helps me to improve my language proficiency.					
4 I usually do not read in English unless I have to.					
I would like to use the following materials in class.	always	often	sometimes	rarely	never
27. Short stories.					
28. Books.					
29. Poems.					
30. Magazines.					



31. Brochures.					
32. Newspapers.					
33. Novels.					
34. Internet materials.					
35. TV or radio programs.					
36. Cassettes and videos.					
How often do you consume the following resources in English?	always	often	sometimes	rarely	never
27. Short stories.					
28. Books.					
29. Poems.					
30. Magazines.					
31. Brochures.					
32. Newspapers.					
33. Novels.					
34. Internet materials.					
35. TV or radio programs.					
36. Cassettes and videos.					

Table 3. Adapted questionnaire (Abdulhussein, 2014, pp. 339-340)

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas

