

Revista **Nebrija**

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



FECYT-541/2024

Fecha de certificación: 30 de julio de 2021 (7ª convocatoria)

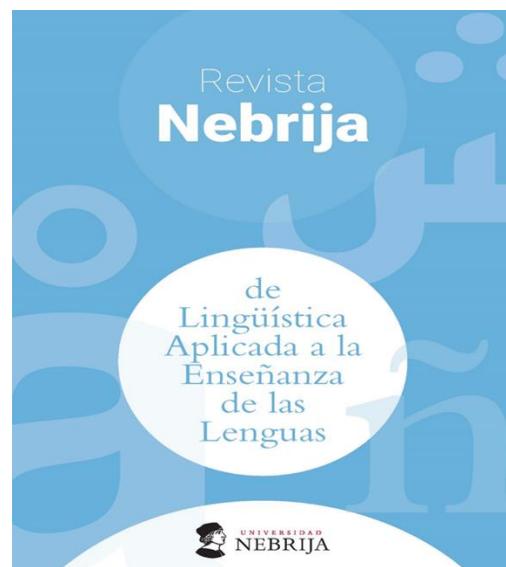
Válido hasta: 24 de julio de 2025

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



Número 38

Equipo de redacción

Directora

Dra. Susana Martín Leralta

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editores temáticos invitados

Almudena Basanta, Johannes Schnitzer y Lieve Vangehuchten

Asistente de producción

Rafael Bruce Aramayo Vallejos

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 11 de abril de 2025

Sumario del Número 38

SECCIÓN TEMÁTICA

- La enseñanza del español como lengua de los negocios y la economía (ENE) a nivel académico: retos y perspectivas. Presentación de los editores invitados** 8
Teaching Spanish for Business and Economics (SBE) in Higher Education: Challenges and Perspectives. Introduction from the Guest Editors
Almudena Basanta, Johannes Schnitzer, Lieve Vangehuchten
- Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales: un estudio empírico con profesores expertos y aprendices** 22
Lexical and discursive strategies for the development of oral communication in Spanish in business contexts: an empirical study with expert teachers and learners
Lucía Gil de Montes Garín
- Enfrentar desafíos léxicos en la clase de ENE – (ayer), hoy (¿y mañana?)** 46
Tackling lexical challenges in the Spanish Business Communication classroom – (yesterday), today (and tomorrow?)
Magdalena Zehetgruber y Johannes Schnitzer
- ¿Glosarios, diccionarios o ChatGPT? Los recursos lexicográficos ante la variación terminológica y diatópica en el ámbito económico** 67
Glossaries, dictionaries or ChatGPT? Lexicographical resources in the face of terminological and diatopic variation in economics
Carlos O. Rocha Ochoa
- “En España las personas son muy ...felices” Desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en español de los negocios y económico** 92
"In Spain, people are very... happy": Developing Intercultural Communicative Competence in Spanish for Business and Economics
Almudena Basanta, Lieve Vangehuchten, Mariet Raedts, Laura Arroyo Martínez y Cristina Chavarría
- El uso de la traducción como recurso pedagógico en la enseñanza del español lengua de los negocios y la economía (ENE): una experiencia didáctica con estudiantes universitarios itálofonos** 114
The use of translation as a pedagogical resource in teaching Spanish for business and economics (SBE): a teaching experience with Italian-speaking university students
Giuseppe Trovato

MISCELÁNEA

- “Nunca voy a reuniones”: características y aceptación de la membresía del docente nativo de ELE en la comunidad de práctica universitaria en China**
'I never go to meetings': characteristics and acceptance of native ELE teacher membership in the university community of practice in China 130
Lluís Algué Sala
- Business students' email requests: pragmatic production and perception of power and social distance**
Peticiones de estudiantes de negocios en correos electrónicos: producción pragmática y percepción de poder y distancia social 153
Tabita Gómez Rubio y Patricia Salazar Campillo
- Creencias relacionadas con la enseñanza de los contenidos socioculturales en ELE: un diagnóstico en la formación inicial del profesorado**
Beliefs related to the teaching of sociocultural content in SFL: a diagnosis in initial teachers training 168
Gladys Villegas Paredes
- Creencias de estudiantes de ELE universitarios sobre la instrucción con gramática cognitiva**
Beliefs of university students of Spanish as a foreign language about instruction with cognitive grammar 187
Jorge López Parreño

La enseñanza del español como lengua de los negocios y la economía (ENE) a nivel académico: retos y perspectivas.

Presentación de los editores invitados

Teaching Spanish for Business and Economics (SBE) in Higher Education: Challenges and Perspectives.

Introduction from the Guest Editors

Almudena Basanta

Universidad de Amberes

almudena.basanta@uantwerpen.be

Johannes Schnitzer

Wirtschaftsuniversität Wien

johannes.schnitzer@wu.ac.at

Lieve Vangehuchten

Universidad de Amberes

lieve.vangehuchten@uantwerpen.be

El dominio de una lengua extranjera con fines específicos se ha convertido en una herramienta fundamental para la comunicación efectiva en diversos contextos profesionales (Pérez Cañizares y Schnitzer, 2022). Tradicionalmente, el inglés ha sido la principal *Business Lingua Franca* (BLF), es decir, el idioma utilizado como medio común de comunicación en los negocios internacionales, pero el español aparece como una lengua clave en los negocios internacionales, sobre todo en América y Europa, con una influencia en constante expansión. Su funcionamiento como lengua franca en los negocios se basa, además de en criterios de vitalidad demográfica, en otros de índole económica y digital. Según datos del Anuario del Instituto Cervantes 2024,

Mastering a foreign language for specific purposes has become an essential tool for effective communication in various professional contexts (Pérez Cañizares and Schnitzer, 2022). Traditionally, English has been the main Business Lingua Franca (BLF), that is, the language used as a common means of communication in international business, but Spanish is emerging as a key language in international business, especially in the Americas and Europe, with an ever-expanding influence. Its functioning as a lingua franca in business is based not only on criteria of demographic vitality, but also on economic and digital criteria. According to data from the Instituto Cervantes Yearbook 2024, with a total of 600 million Spanish speakers, it is

con un total de 600 millones de hispanohablantes, es el segundo idioma más hablado del mundo por número de hablantes nativos (más de 500 millones) y el cuarto según el número total de hablantes (incluyendo los que lo hablan como segunda lengua), además de la lengua oficial en 21 países y muy presente en otros, como Estados Unidos y Brasil (Instituto Cervantes, 2024). El peso económico de países hispanohablantes como México, España, Colombia y Argentina, la inversión y comercio de empresas multinacionales que operan en múltiples países, la importancia del turismo, el crecimiento del sector tecnológico y el consumo de productos culturales en español, refuerzan su papel como lengua de negocios y la economía a nivel mundial. Conocido es el concepto del valor económico del español como materia prima, como medio de comunicación y como seña de identidad colectiva (García Delgado, 2021) y la relación entre una lengua como el español, que supone un activo económico capaz de añadir valor, y los retos ante los que se enfrenta para ser lengua de comunicación internacional.

Conocer el español económico supone una ventaja competitiva significativa en el mercado laboral actual: las empresas multinacionales y aquellas con proyección internacional buscan empleados, no solo que dominen una lengua extranjera, sino que puedan desenvolverse en entornos multiculturales y comunicarse eficazmente con clientes y proveedores en diferentes partes del mundo. En particular, el aprendizaje de una lengua extranjera con fines comerciales y económicos adquiere una relevancia creciente, al permitir mejorar la competitividad de individuos y organizaciones en un mercado internacional altamente interconectado. La habilidad para comprender y emplear la lengua del socio co-

the second most widely spoken language in the world in terms of the number of native speakers (more than 500 million) and the fourth in terms of the total number of speakers (including those who speak it as a second language), as well as being the official language in 21 countries and very present in others, such as the United States and Brazil (Instituto Cervantes, 2024). The economic weight of Spanish-speaking countries such as Mexico, Spain, Colombia and Argentina, the investment and trade of multinational companies operating in multiple countries, the importance of tourism, the growth of the technology sector and the consumption of cultural products in Spanish reinforce its role as a language of business and the global economy. The concept of the economic value of Spanish as a raw material, as a means of communication and as a sign of collective identity (García Delgado, 2021) is well known, as is the relationship between a language like Spanish, which is an economic asset capable of adding value, and the challenges it faces in becoming a language of international communication.

Knowledge of business Spanish gives a significant competitive advantage in today's labour market: multinational companies and those with an international presence are looking for employees who not only have a command of a foreign language, but who can also operate in multicultural environments and communicate effectively with customers and suppliers in different parts of the world. Particularly, learning a foreign language for commercial and economic purposes is becoming increasingly important, as it improves the competitiveness of individuals and organisations in a highly interconnected international market. The ability to under-

mercial facilita la comunicación intercultural, contribuye a generar confianza al denotar respeto y compromiso y, por ende, fortalece las relaciones de negocios (Martí Contreras, 2021; Pulido Morera y Martí Contreras, 2018).

Desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza de lenguas extranjeras con fines comerciales y económicos no ha de centrarse solo en la adquisición de vocabulario y estructuras específicas del sector (Martínez Martínez, 2018; Roselló Verdeguer, 2020; Sehaqui y Boughaba, 2022) sino, de manera más global, en el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos reales de negocios. Esto implica un enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2020), con tareas que preparen a la participación en reuniones internacionales, a la negociación y mediación, la elaboración de informes comerciales, la redacción de correos electrónicos, planes de negocios, etc. (Millán e Iglesias, 2021; Villalba Ibáñez, 2021). Tareas multimodales, como propone Arroyo Martínez (2022), o estrategias como el análisis discursivo (Basanta y Vangehuchten, 2022) pueden incorporarse a las clases como herramientas pedagógicas para integrar elementos geopolíticos, económicos y diatópicos dado que se impone una visión de conjunto de situaciones y necesidades actuales en la comunicación externa e interna, con la participación de diferentes agentes económicos (Tano, 2018). El interés creciente por la enseñanza y adquisición del español para fines específicos se refleja en la reciente publicación del manual de *Español para Fines Específicos (EFE)/The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*, editado por Barbara A. Lafford, Anita Ferreira Cabrera y Elisabet Arnó Macià (2025) que aborda varios dominios, entre los que se encuentra el ENE.

La interrelación entre la investigación y la docencia constituye un aspecto

stand and use the language of the business partner facilitates intercultural communication, helps to build trust by showing respect and commitment and therefore, strengthens business relationships (Martí Contreras, 2021; Pulido Morera and Martí Contreras, 2018).

*From a pedagogical perspective, the teaching of foreign languages for commercial and economic purposes should not only focus on the acquisition of vocabulary and structures specific to the sector (Martínez Martínez, 2018; Roselló Verdeguer, 2020; Sehaqui and Boughaba, 2022) but, more globally, on the development of communicative skills in real business contexts. This implies an action-oriented approach (Council of Europe, 2020), with tasks that prepare for participation in international meetings, negotiation and mediation, the preparation of business reports, the writing of emails, business plans, etc. (Millán and Iglesias, 2021; Villalba Ibáñez, 2021). Multimodal tasks, as proposed by Arroyo Martínez (2022), or strategies such as discursive analysis (Basanta and Vangehuchten, 2022) can be incorporated into classes as pedagogical tools to integrate geopolitical, economic and diatopic elements, given that an overview of current situations and needs in external and internal communication is required, with the participation of different economic agents (Tano, 2018). The growing interest in the teaching and acquisition of Spanish for specific purposes is reflected in the recent publication of the manual *Español para Fines Específicos (EFE)/The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*, edited by Barbara A. Lafford, Anita Ferreira Cabrera and Elisabet Arnó Macià (2025) which covers several domains, including ENE.*

crucial para la enseñanza efectiva de lenguas extranjeras con fines comerciales y económicos (Darics, 2019). Identificar los cambios sociopolíticos, los recursos disponibles, los problemas y las necesidades del mercado son fundamentales para explorar, investigar y medir la efectividad de los enfoques de enseñanza, para que los estudiantes sean globalmente competentes (Cánovas, 2019). La investigación empírica permite desarrollar materiales más adecuados, evaluar las necesidades reales del mercado y adaptar los métodos de enseñanza a los cambios constantes del mundo empresarial (Darics y Clifton, 2019). Un profesor-investigador no solo transmite conocimientos, sino que también forma profesionales capaces de analizar críticamente su entorno y de tomar decisiones informadas. La incorporación de actividades específicas para el desarrollo de habilidades y conocimientos de liderazgo es clave para hacer que los estudiantes sean globalmente competentes. Hay que inculcar en los estudiantes el sentido crítico, proporcionándoles las herramientas analógicas y digitales adecuadas para evaluar la información y resolver problemas de manera efectiva (Vranic Petkovic y Georgijev, 2019).

Como en otros ámbitos, la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de ENE está suponiendo una revolución y ha transformado los métodos de aprendizaje (Muñoz-Basols et al., 2024). Además de las herramientas de traducción o las correcciones de textos, van surgiendo diferentes oportunidades tecnológicas que se pueden integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muñoz-Basols et al., 2025). La inteligencia artificial (IA) adapta los contenidos, facilitando la personalización a los objetivos y características de cada estudiante; las oportunidades de microaprendizaje e incluso la gamificación es-

The interrelation between research and teaching is a crucial aspect for the effective teaching of foreign languages for commercial and economic purposes (Darics, 2019). Identifying socio-political changes, available resources, problems and market needs are fundamental to exploring, researching and measuring the effectiveness of teaching approaches, so that students are globally competent (Cánovas, 2019). Empirical research allows for the development of more suitable materials, the evaluation of the real needs of the market and the adaptation of teaching methods to the constant changes in the business world (Darics and Clifton, 2019). A teacher-researcher not only conveys knowledge but also trains professionals to critically analyse their environment and make informed decisions. The incorporation of specific activities for the development of leadership skills and knowledge is key to making students globally competent. Students must be taught to think in a critical manner, providing them with the appropriate analogue and digital tools to evaluate information and solve problems effectively (Vranic Petkovic and Georgijev, 2019).

As in other fields, the integration of digital technologies in the teaching of Spanish for Business and Economics is revolutionising and transforming learning methods (Muñoz-Basols et al., 2024). In addition to translation tools and text correction, different technological opportunities are emerging which can be integrated into the teaching and learning process (Muñoz-Basols et al., 2025). Artificial intelligence (AI) adapts content, facilitating personalisation to the objectives and characteristics of each student; microlearning opportunities and even gamification stimulate self-learning at initial levels and increase student autonomy; and, on the

timulan el autoaprendizaje a niveles iniciales e incrementan la autonomía del estudiante; y, por otra parte, es posible acceder a la interacción con hablantes nativos o, incluso a realidades virtuales o inmersivas que ofrecen nuevas oportunidades didácticas. Uno de los mayores desafíos radica, precisamente, en esta constante evolución, que requiere actualización en la formación de profesores para comprender la utilidad de cada herramienta y equilibrio para decidir cuál aplicar a su entorno didáctico concreto (Gil de Montes Garín y Oliva Sanz, 2023).

Introducir el multilingüismo en el aula de ENE como una actitud más que una aptitud, facilita que los estudiantes desarrollen conciencia lingüística y sean capaces de mediar en la diversidad cultural (Giannini, 2024). Debemos prepararlos para ejercer su profesión en un entorno caracterizado por esa interculturalidad, lo que requiere enseñarles a desarrollar habilidades de comunicación más allá del dominio fluido de múltiples idiomas. El plurilingüismo sería la situación más completa, pero es interesante la opción de fomentar el multilingüismo receptivo, que permite la comprensión de diversas lenguas sin hablarlas como un nativo. Eso promueve la intercomprensión y reduce el bloqueo lingüístico. Además de proporcionarles la base de la lengua, indudablemente, para preparar a nuestros estudiantes a trabajar en entornos multilingües y multiculturales deberíamos desarrollar destrezas de mediación lingüística que les permitan traducir conceptos, negociar significados y facilitar la comunicación entre personas de diferentes lenguas; enseñarles a adaptarse al contexto y a los interlocutores mediante estrategias de comunicación intercultural; y promover el respeto a la diferencia y gestionar la diversidad que caracteriza el actual mundo de los negocios. Para afrontar estos retos tenemos que disponer de estrategias didácticas

other hand, it is possible to access interaction with native speakers or even virtual or immersive realities that offer new didactic opportunities. One of the greatest challenges lies precisely in this constant evolution, which requires updating in teacher training to understand the usefulness of each tool and balance in deciding which one to apply to their specific teaching environment (Gil de Montes Garín and Oliva Sanz, 2023).

Introducing multilingualism in the Spanish for Business and Economics classroom as an attitude rather than an aptitude, facilitates students' development of linguistic awareness and their ability to mediate in cultural diversity (Giannini, 2024). We must prepare them to practice their profession in an environment characterised by this interculturality, which requires teaching them to develop communication skills beyond the fluent mastery of multiple languages. Plurilingualism would be the most complete scenario, but the option of promoting receptive multilingualism is interesting, as it allows for the understanding of different languages without speaking to them like a native speaker. This promotes mutual understanding and reduces language barriers. In addition to providing them with the basis of the language, and in order to prepare our students to work in multilingual and multicultural environments, we should undoubtedly develop skills in linguistic mediation that allow them to translate concepts, negotiate meanings and facilitate communication between people of different languages. Therefore, it is our responsibility to teach them to adapt to the context and the interlocutors through intercultural communication strategies and promote respect for difference by managing the diversity that characterises today's business world. To meet these challenges, we need

que acrecienten en nuestros estudiantes y en nosotros mismos el espíritu crítico y el respeto por la diversidad lingüística y cultural en entornos profesionales y en el aula (Muñoz-Basols, 2024).

Además, como bien señalan muchos trabajos de investigación (solo recogemos las referencias de Arnold Morgan, 2015 y Dewaele, 2018 que aportan bibliografía interesante) y a todos los profesores nos consta, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene una dimensión afectiva y, sin duda, el interés y el compromiso del estudiante repercute en una actitud positiva que mejora su adquisición. La motivación de los estudiantes de español para los negocios y económico (ENE) suele ser instrumental, es decir, orientada a objetivos específicos, o integradora, basada en sus inquietudes culturales y la interacción con hablantes nativos. Es apropiado manejar estrategias que potencien esta dimensión afectiva del aprendizaje, como los métodos basados en la acción, que proponen proyectos concretos, interacción con hablantes nativos o el uso de tecnologías que se adapten a los objetivos del estudiante y le motiven a personalizar la experiencia. Así, el aprendizaje de un idioma no solo implica desarrollar habilidades comunicativas, sino también adoptar nuevas perspectivas y valores culturales.

En esta sección temática contamos con cinco artículos que abordan aspectos diferentes y complementarios de la enseñanza del ENE y exponen trabajos cuyos resultados y conclusiones nos llevan a reflexionar sobre la manera en la que el plano de la investigación tiene que incidir en las prácticas docentes y adaptarlas a esta nueva realidad. Algunas de las contribuciones muestran cómo los idiomas siguen formando parte de la formación universitaria en las facultades de economía en Austria, Bélgica e Italia y nos aportan su visión de cómo se aborda

teaching strategies that foster in our students and in ourselves a critical spirit and respect the linguistic and cultural diversity in professional environments and in the classroom (Muñoz-Basols, 2024).

Furthermore, as many research papers rightly point out (we only include the references of Arnold Morgan, 2015 and Dewaele, 2018, which provide interesting bibliography) and all teachers are aware, learning a foreign language has an affective dimension and, without a doubt, the interest and commitment of the student has a positive impact on their attitude, which improves its acquisition. The motivation of students of Spanish for Business and Economics tends to be instrumental, as in, oriented towards specific objectives, or integrative, based on their cultural interests and interaction with native speakers. It is appropriate to use strategies that enhance this affective dimension of learning, such as action-based methods, which propose specific projects, interaction with native speakers or the use of technologies that are adapted to the student's objectives which motivate them to personalise the experience. Thus, learning a language not only involves developing communicative skills, but also adopting new perspectives and cultural values.

In this thematic section we have five articles that address different and complementary aspects of teaching Spanish for Business and present studies whose results and conclusions lead us to reflect on the way in which papers has to influence teaching practices and adapt them to this new reality. Some of the contributions show how languages continue to form part of university education in the faculties of economics and business faculties in Austria, Belgium

la enseñanza del español de los negocios y económico. Uno de los aspectos sobresalientes se refiere al léxico especializado, para cuyo aprendizaje se propone combinar la formación en estrategias de evaluación y uso adecuado para adaptarlo a distintos niveles de competencia lingüística. Se considera, además, el interés de la traducción para lenguas cercanas, como el italiano. Sin embargo, son los recursos tecnológicos los que han suscitado más atención y se subraya que la evolución de la IA y su impacto en la enseñanza requieren un seguimiento continuo, tanto en el aula como en la formación del profesorado. Las herramientas de IA no eliminan los retos léxicos, sino que exigen nuevas formas de abordarlos mediante estrategias para su aprovechamiento consciente y crítico. Otro recurso que aumenta la efectividad comunicativa es la enseñanza basada en géneros, concretamente de las colocaciones y las estrategias discursivas. Formar a los estudiantes para la comunicación intercultural en entornos profesionales globalizados requiere un enfoque orientado a la acción en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en ENE, partiendo del potencial plurilingüe y pluricultural del aula.

En el primer artículo, Lucía Gil de Montes Garín presenta una propuesta didáctica original y relevante para integrar el componente léxico-discursivo en el enfoque por géneros en ENE para desarrollar la oralidad, tanto desde el punto de vista del discente como del docente. Concretamente, analiza el impacto de la enseñanza explícita de colocaciones léxicas y estrategias discursivas en el aprendizaje del español en contextos profesionales y empresariales. Esta enseñanza basada en géneros se presenta como un enfoque efectivo que permite una progresión estructurada desde modelos guiados hasta la producción autónoma,

and Italy as they give us their vision of how the teaching of business and economic Spanish is approached. One of the outstanding aspects refers to specialised vocabulary, for the learning of which is proposed to combine training in evaluation strategies and appropriate use to adapt it to different levels of linguistic competence. The interest of translation for closely related languages, such as Italian, is also considered. However, technological resources have raised the most interest and it is emphasised that the evolution of AI and its impact on teaching require continuous monitoring, both in the classroom and in teacher training. AI tools do not eliminate lexical challenges, but they do demand new ways of addressing them through strategies for their informed and critical use. Another resource that increases communicative effectiveness is genre-based teaching, specifically of collocations and discursive strategies. Training students for intercultural communication in globalised professional environments requires an action-oriented approach to the teaching of intercultural communicative competence in Spanish for Business and Economics, based on the plurilingual and pluricultural potential of the classroom.

In the first article, Lucía Gil de Montes Garín presents an original and relevant didactic proposal for integrating the lexical-discursive component into the genre-based approach to Spanish for Business and Economics in order to develop oracy, both from the point of view of the learner and of the teacher. Specifically, she analyses the impact of the explicit teaching of lexical collocations and discursive strategies on the learning of Spanish in professional and business contexts. This genre-based teaching is presented as an effective ap-

promoviendo la autonomía del aprendiente y su capacidad para desenvolverse en contextos profesionales. A pesar de la brevedad de los cursos y la estructura predeterminada de algunos materiales, se evidencia que el aprendizaje explícito de las colocaciones y el análisis discursivo contribuyen a prevenir malentendidos socioculturales y a garantizar el éxito comunicativo. Los resultados reflejan que tanto docentes como discentes valoran la explicitación del léxico especializado y su integración en secuencias didácticas contextualizadas. También quedan patentes diferencias en la percepción de las estrategias: los docentes priorizan la selección léxica y metodológica y los discentes la práctica oral con menor planificación de la producción. Asimismo, la incorporación de actividades motivadoras, la retroalimentación continua y el uso de herramientas como diccionarios especializados favorecen el desarrollo de estrategias de comunicación efectiva.

Magdalena Zehetgruber y Johannes Schnitzer comprueban en el segundo trabajo cómo la incorporación en el aula de herramientas basadas en IA ha modificado la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos léxicos en el español de los negocios y económico. Esto requiere una reflexión sobre la manera de optimizar su uso y sobre la formación necesaria para su correcta interpretación y aplicación. Su estudio apunta que es fundamental estructurar la enseñanza en tres niveles clave: (1) fomentar la conciencia lingüística, promoviendo una actitud crítica y reflexiva hacia la lengua; (2) desarrollar la conciencia de los recursos lexicográficos, permitiendo que los estudiantes comprendan las capacidades y limitaciones de las herramientas de IA; y (3) fortalecer la conciencia de estrategias lexicográficas, enseñando a evaluar y corregir los resultados obtenidos mediante estas tecnologías. Afirman que el

proach that allows for a structured progression from guided models to autonomous production, promoting learner autonomy and the ability to function in professional contexts. Despite the brevity of the courses and the predetermined structure of some materials, it is evident that the explicit learning of collocations and discourse analysis contribute to preventing sociocultural misunderstandings and guaranteeing communicative success. The results show that both teachers and students value the explicitness of specialised vocabulary and its integration into contextualised teaching sequences. There are also clear differences in the perception of strategies: teachers prefer lexical and methodological selection and students prefer oral practice with less planning of production. Likewise, the incorporation of motivating activities, continuous feedback and the use of tools such as specialised dictionaries favour the development of effective communication strategies.

In the second paper, Magdalena Zehetgruber and Johannes Schnitzer show how the incorporation of AI-based tools in the classroom has changed the way students approach lexical challenges in business and economic Spanish. This requires reflection on how to optimise their use and on the training necessary for their correct interpretation and application. Their study suggests that it is essential to structure teaching at three key levels: (1) fostering linguistic awareness, promoting a critical and reflective attitude towards language; (2) developing awareness of lexicographic resources, enabling students to understand the capabilities and limitations of AI tools; and (3) strengthening awareness of lexicographic strategies, teaching how to evaluate and correct the results obtained using these technologies.

avance de la IA no eliminará los desafíos léxicos en el aprendizaje de idiomas, sino que exigirá nuevas formas de abordarlos. La enseñanza del ENE debe centrarse en el desarrollo de competencias críticas para evaluar la validez de los resultados generados por la IA y en la integración de estrategias de búsqueda eficientes. Los estudiantes deben ser conscientes de la heterogeneidad del léxico y la gramática, para adaptar su producción lingüística a cada contexto comunicativo.

La investigación de Carlos Rocha Ochoa parte de la identificación de un problema: la escasa atención a la variación léxica diatópica en el español de negocios y económico, y las limitaciones de las fuentes terminológicas disponibles. Basándose en una revisión bibliográfica, se plantea una propuesta que analiza glosarios bancarios, diccionarios académicos y modelos de IA generativa, con el objetivo de enriquecer el estudio de la terminología financiera y optimizar herramientas lingüísticas en español. Se trata de una propuesta original al abordar la variación léxica diatópica que caracteriza al español en un ámbito poco explorado como el ENE, específicamente en finanzas y economía. Examina la variación terminológica y geosinónima desde un enfoque pluricéntrico y evalúa la utilidad de recursos, bien tradicionales, como los diccionarios de la RAE y la ASALE o los glosarios bancarios regionales, bien de herramientas de inteligencia artificial generativa como ChatGPT. Al comparar cien unidades léxicas con alto grado de variación extraídas de glosarios bancarios de Argentina, Chile, Colombia, España y México, verifica la escasez de términos especializados y las deficiencias en la marcación diatópica en los diccionarios. La información que proporciona la IA generativa, pese a inconsistencias en términos menos frecuentes o altamente polisémicos, resulta más precisa y

They state that the advancement of AI will not eliminate lexical challenges in language learning, but will demand new ways of addressing them. The teaching of Spanish for Business and Economics should focus on the development of critical skills to evaluate the validity of the results generated by AI and on the integration of efficient research strategies. Students must be aware of the heterogeneity of lexicon and grammar in order to adapt their linguistic production to each communicative context.

Carlos Rocha Ochoa's research starts from the identification of a problem: the lack of attention to diatopic lexical variation in business and economic Spanish, and the limitations of the available terminological sources. Based on a literature review, a proposal is made to analyse banking glossaries, academic dictionaries and generative AI models, with the aim of enriching the study of financial terminology and optimising linguistic tools in Spanish. This is an original proposal in that it addresses the diatopic lexical variation that characterises Spanish in a little-explored field such as ENE, specifically in finance and economics. It examines terminological and geosynonymous variation from a pluricentric approach and evaluates the usefulness of resources, either traditional, such as the dictionaries of the RAE and the ASALE or regional banking glossaries, or generative artificial intelligence tools such as ChatGPT. By comparing one hundred lexical units with a high degree of variation extracted from banking glossaries from Argentina, Chile, Colombia, Spain and Mexico, it verifies the scarcity of specialised terms and the deficiencies in diatopic markings in the dictionaries. The information provided by generative AI, despite inconsistencies in less frequent or highly polysemous terms, is more accurate

contextualizada e incorpora variantes regionales. Los glosarios regionales se muestran como una valiosa fuente para mejorar el conocimiento del léxico económico y optimizar la precisión terminológica de la IA en español, sin dejar de considerar los diccionarios regionales y los corpus textuales y de integrar el léxico de disciplinas como el derecho o la gestión empresarial.

Almudena Basanta, Lieve Vangehuchten, Mariet Raedts, Laura Arroyo y Cristina Chavarría examinan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en un grupo diverso de estudiantes universitarios de español de los negocios y económico a partir de un viaje de estudios a Madrid. Mediante un enfoque de métodos mixtos, se evaluaron las actitudes, conocimientos y estrategias interculturales de los participantes antes y después de la experiencia. Los resultados muestran avances significativos en el uso de estrategias, aunque no se llegan a demostrar mejoras sustanciales en el conocimiento y las actitudes, aspectos que parecen requerir una experiencia más profunda o una exposición más prolongada. La investigación confirma la importancia de aprovechar la diversidad lingüística y cultural del grupo como un recurso valioso para fomentar la CCI y comprueba que la presencia de hablantes de herencia del español contribuyó significativamente a la mediación intercultural. Los estereotipos culturales, aun sin desaparecer, se ven notablemente reducidos tras el viaje, lo que destaca la necesidad de integrar la dimensión crítica en la enseñanza de la CCI. La internacionalización en casa mediante el trabajo con casos interculturales, la colaboración en línea y la simulación de contextos comunicativos con inteligencia artificial, son estrategias alternativas a este tipo de viajes que pueden desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la CCI.

and contextualised and incorporates regional variants. Regional glossaries are shown to be a valuable source to improve knowledge of economic lexis and optimise the terminological accuracy of AI in Spanish, while still considering regional dictionaries and textual corpora and integrating the lexis of disciplines such as law or business management.

Almudena Basanta, Lieve Vangehuchten, Mariet Raedts, Laura Arroyo and Cristina Chavarría examine the development of intercultural communicative competence (ICC) in a diverse group of university students of business and economics Spanish based on a study trip to Madrid. Using a mixed-method approach, the participants' intercultural attitudes, knowledge and strategies were evaluated before and after the experience. The results show significant progress in the use of strategies, although substantial improvements in knowledge and attitudes are not demonstrated, which are aspects that seem to require a deeper experience or a more prolonged exposure. The research confirms the importance of taking advantage of the linguistic and cultural diversity of the group as a valuable resource to promote ICC and proves that the presence of heritage speakers of Spanish contributed significantly to intercultural mediation. Cultural stereotypes, although not disappearing, are notably reduced after the trip, which highlights the need to integrate the critical dimension into the teaching of ICC. Internationalisation at home through work with intercultural cases, online collaboration and the simulation of communicative contexts with artificial intelligence are alternative strategies to this type of trip that can develop critical thinking in the teaching of ICC.

La contribución de Giuseppe Trovato presenta, en el quinto y último estudio de la sección, una reflexión basada en datos cualitativos sobre el valor pedagógico de la traducción como herramienta en la enseñanza del español de la economía y los negocios para estudiantes italo hablantes. Tradicionalmente relegada debido a su aparente incompatibilidad con el enfoque comunicativo, la traducción ha sido revalorizada tras la publicación del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020). Se trata de un enfoque poco explorado que, sin embargo, podría ser útil en ciertos contextos de enseñanza, concretamente en lenguas tan próximas tipológicamente como el español y el italiano. Los resultados obtenidos muestran que la proximidad lingüística entre el español y el italiano no siempre facilita el proceso de traducción e incluso, al basarse los estudiantes en la similitud estructural entre ambas lenguas, generaron soluciones gramaticalmente correctas, pero poco funcionales en términos comunicativos. Las principales dificultades se han identificado en el plano morfosintáctico, mientras que los aspectos léxicos y terminológicos no han supuesto un obstáculo significativo. Pese a lo limitado del estudio, la experimentación realizada sugiere que la traducción pedagógica puede configurarse como una metodología didáctica eficaz para la enseñanza de lenguas de especialidad como el ENE, con un potencial para desarrollar competencias lingüísticas, interculturales y pragmáticas, que permite a los estudiantes reflexionar sobre simetrías y disimetrías interlingüísticas y abordar errores previsibles.

Todas estas aportaciones muestran que los investigadores no son ajenos a los cambios de realidades en los que estamos inmersos: desde el uso de los géneros orales profesionales para formar a

In the fifth and final study in the section, Giuseppe Trovato's contribution presents a reflection based on qualitative data on the pedagogical value of translation as a tool in the teaching of Spanish for business and economics Italian-speaking students. Traditionally relegated due to its apparent incompatibility with the communicative approach, translation has been revalued following the publication of the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages (2020). This is an unexplored approach which, however, could be useful in certain teaching contexts, specifically in languages as typologically close as Spanish and Italian. The results obtained show that the linguistic proximity between Spanish and Italian does not always facilitate the translation process and furthermore, as the students relied on the structural similarity between the two languages, they generated grammatically correct solutions that were not very functional in communicative terms. The main difficulties have been identified at the morphosyntactic level, while lexical and terminological aspects have not been a significant obstacle. Despite the limitations of the study, the experiments carried out suggest that pedagogical translation can be configured as an effective teaching methodology for the teaching of specialised languages such as ESP, with the potential to develop linguistic, intercultural and pragmatic competences, allowing students to reflect on interlinguistic symmetries and dissymmetries and to address predictable errors.

All these contributions show that researchers are not oblivious to the changing realities in which we are immersed: from the use of professional oral genres to train students effectively to communicate in the business

los estudiantes eficazmente en comunicar en el mundo de los negocios, hasta el creciente acceso a las herramientas de AI generativa, sin perder de vista la multiculturalidad que caracteriza nuestro mundo actualmente y para la que tenemos que preparar eficazmente a nuestros estudiantes. A partir de estas contribuciones los docentes pueden aplicar en el aula lo necesario para hacer avanzar este sector específico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

world, to the increasing access to generative AI tools, without losing sight of the multiculturalism that characterises our world today and for which we have to prepare our students competently effectively. Based on these contributions, teachers can apply what is necessary in the classroom to advance this specific sector of Spanish as a foreign language teaching.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Arnold Morgan, J. (2025). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE1. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Arroyo Martínez, L. (2022). La red social LinkedIn como herramienta para el aprendizaje del español de los negocios. En N. de Benedetto, S. Greco, y P. Laskaris (Eds.), *Saberes humanísticos, ciencia y tecnología en la investigación y la didáctica del hispanismo*. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/bib_07/07_193.pdf
- Basanta, A. y Vangehuchten, L. (2022). Los informes de sostenibilidad de empresas chilenas, españolas y mexicanas: un análisis crítico del género. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (89:1), 201-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.72902>
- Cánovas, A. R. (2019). Análisis de necesidades y diseño del temario en la enseñanza del español para los negocios en contexto universitario. *Fu Jen Studies: Literature y Linguistics*, (52), 57+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A674725559/AONE?u=anon~f965fe7f&sid=googleScholar&xid=7a4d325a>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Darics, E. (2019). Critical Language and Discourse Awareness in Management Education. *Journal of Management Education*, 43(6), 651-672. <https://doi.org/10.1177/1052562919848023>
- Darics, E. y Clifton, J. (2019). Making Applied Linguistics Applicable to Business Practice. Discourse Analysis as a Management Tool. *Applied Linguistics* 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1093/applin/amy040>
- Dewaele, J.-M. (2018). (ed.) Special issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1). <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>
- García Delgado, J. L. (2021). El español, lengua internacional: proyección y economía de un patrimonio común. Lección magistral Santo Tomás de Aquino. Curso 2020-2021. <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/Leccion-Magistral-Jose-Luis-Garcia-Delgado.pdf>
- Giannini, S. 2024. La educación multilingüe es la clave de un aprendizaje inclusivo y de calidad. *Crónica ONU*. <https://www.un.org/en/un-chronicle/multilingual-education-key-quality-and-inclusive-learning>

- Gil de Montes Garín, L. y Oliva Sanz, C. (2023). Study of the course syllabuses for the training of teachers of Spanish for Specific Purposes in Spanish universities. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (45), 267-288. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.45.267>
- Instituto Cervantes. 2024. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024* https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf
- Lafford, B. A., Ferreira Cabrera, A. y Arnó Macià, E. (2025) *Español para Fines Específicos (EFE)/The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*. <https://doi.org/10.4324/9781003057604>
- Martí Contreras, J. (2021). La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios. En M. Sanz Gil (Coord.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (pp. 63-76). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8950308>
- Martínez Martínez, I. (2018). Lingüística de corpus y gramática inductiva: cómo trabajar con los corpus en la clase de español de los negocios. En A. Van Hooft, A. Escofet Roig, B. de Jonge, P. Lorente Fernández, L. Vangehuchten, J. Á. Piña Sánchez, M. B. Roza González y G. Melgosa Fernández (Coords.), *El Español como lengua para la innovación profesional: Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 87-100). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7515435>
- Millán, D. e Iglesias, G. N. (2021). La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de los negocios. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (33). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:612173a8-6330-4980-bf1a-e049ef1f1e19/correccion.pdf>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (2024). PLANIFICAR, PERSONALIZAR, IMPLEMENTAR (PPI). La enseñanza de lenguas mediada por tecnología. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 1-19). London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-1>
- Muñoz-Basols, J. (2024). Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe. En Instituto Cervantes, *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales* (pp.26-42). https://www.researchgate.net/publication/384631827_Multilinguismo_y_ensenanza_de_lenguas_en_Europa_del_perfil_multilingue_a_la_competencia_plurilingue
- Muñoz-Basols, J., Gutiérrez, M. F., Cerezo, L. y Balkwill, E. (2025). *Technology-Mediated Language Teaching: From Social Justice to Artificial Intelligence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/MUNOZ9872>
- Pérez Cañizares, P. y Schnitzer, J. (2022). La enseñanza del español de la economía y los negocios. En L. Santana Negrín (Ed.), *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 51-75). Madrid: enclave-ELE / UDIMA. <https://www.bubok.es/libros/272496/La-ensenanza-del-Espanol-para-Fines-Especificos>
- Pulido Morera, A. y Martí Contreras, J. (2018). Una propuesta didáctica para la implementación de la atenuación en español para los negocios. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (Extra 4), 289-302. <https://doi.org/10.14198/ELUA2018.Anexo4.16>
- Roselló Verdeguer, J. (2020). Trabajando con lenguajes de especialidad: una mirada al léxico del español para los negocios a través de los libros de economía y empresa. *Cultura, lenguaje y representación = Culture, language and representation: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I = cultural studies journal of Universitat Jaume I*, (23), 151-168. <https://raco.cat/index.php/CLR/article/view/372860>.
- Sehqui, Z. y Boughaba, M. (2022). La traducción pedagógica en clase de español de negocios: el caso de las colocaciones. En: R. A. Martín Vegas (Ed.), *La enseñanza del léxico*, Ediciones Universidad Salamanca, 93-109. https://www.researchgate.net/publication/377529553_LA_ENSEÑANZA_DEL_LEXICO

- Tano, M. (2018). Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos. *CRISOL*, 1, 1-36. <https://hal.science/hal-02970455/document>
- Villalba Ibáñez, C. (2021). El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones. En M. Sanz Gil (Coord.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (pp. 169-179). <https://doi.org/10.36006/16333>
- Vranic Petkovic, I. y Georgijev, I. (2019). La enseñanza de español con fines específicos: propuestas básicas para el diseño de un curso de español para los negocios (nivel B1). *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (10), 295-312. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/76>.

Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales: un estudio empírico con profesores expertos y aprendices

Lexical and discursive strategies for the development of oral communication in Spanish in business contexts: an empirical study with expert teachers and learners

Lucía Gil de Montes-Garín

Universitat Pompeu Fabra y Universidad de Amberes

lucia.gildemontes@upf.edu

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la enseñanza explícita y la práctica de colocaciones léxicas en el marco de un enfoque basado en géneros para la producción de entrevistas de trabajo. Se identifican estrategias valoradas por docentes y discentes, entre las que destacan la importancia de actividades secuenciadas y explícitas para fortalecer la competencia léxico-discursiva, la simulación de entrevistas laborales de manera contextualizada para promover la fluidez y precisión, y el uso de herramientas específicas, como el *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). El estudio muestra una percepción de eficacia en actividades reflexivas sobre el léxico y los aspectos discursivos orales para prevenir malentendidos socioculturales y garantizar el éxito comunicativo. Tanto docentes como discentes coinciden en la relevancia de una progresión estructurada, desde modelos más guiados hasta la producción autónoma, así como en el papel de la retroalimentación para abordar errores gramaticales, léxicos y discursivos. Los resultados sugieren que estas estrategias no solo mejoran la fluidez y precisión, sino que también capacitan a los aprendientes para alcanzar mayor autonomía y coherencia en contextos orales profesionales.

Palabras clave: colocaciones léxicas, enfoque basado en géneros, entrevista de trabajo, estrategias léxico-discursivas, producción oral.

ABSTRACT

*This study examines the impact of explicit teaching and practice of lexical collocations within a genre-based approach to producing job interviews. Strategies valued by both teachers and students are identified, highlighting the importance of sequenced and explicit activities to strengthen lexical-discursive competence, contextualized job interview simulations to enhance fluency and accuracy, and the use of specific tools such as the *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). The study reveals a perception of effectiveness in reflective activities on lexicon and oral discursive aspects to prevent sociocultural misunderstandings and ensure communicative success. Both teachers and students agree on the relevance of a structured progression, from guided models to autonomous production, as well as the role of feedback in addressing grammatical, lexical, and discursive errors. The results suggest that these strategies not only*

improve fluency and accuracy but also empower learners to achieve greater autonomy and coherence in professional oral contexts.

Keywords: lexical collocations, genre-based approach, job interview, lexical-discursive strategies, oral production.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica del español en contextos empresariales (en adelante, EFE-CE) tiene como objetivo la inserción comunicativa de profesionales o futuros profesionales de la economía y los negocios en una comunidad de práctica específica, caracterizada por su plurilingüismo y su flujo de movilidad internacional (Ruiz *et al.*, 2024). Dicha inserción se inicia con un proceso de selección de candidatos, que integra géneros discursivos tanto escritos (oferta de empleo, carta de presentación o motivación, currículum) como orales (entrevista de trabajo, videocurrículum, llamadas telefónicas, etc.). En concreto, la entrevista de trabajo, por su carácter oral y, frecuentemente, presencial, es un evento comunicativo en el que se deben destacar no solo las competencias laborales para ocupar un puesto del candidato, sino también la capacidad de comunicarse y poder establecer relaciones con otros compañeros (Briz *et al.*, 2017).

Este último aspecto requiere de un profundo conocimiento lingüístico y discursivo oral. Las herramientas que se apoyan en las TIC podrían suponer una ayuda al respecto, como los chatbots que implementan un sistema de conversación oral basados en inteligencia artificial; webs para aprender a hablar en público (véase *Orality*, realizada por Mora, Prieto, Mora y Valls, 2021). No obstante, estas no se encuentran didactizadas para la enseñanza-aprendizaje del español para fines económicos o bien han quedado desactualizadas con respecto a las necesidades comunicativas de los profesionales de los negocios. Por tanto, para mejorar su empleabilidad, siguen siendo fundamentales enfoques de aprendizaje que sobrepasen los obstáculos habituales que tienen lugar en el aula presencial y virtual, a saber: breve duración de los programas, número de aprendientes generalmente elevado, necesidades específicas y cumplimiento de objetivos comunicativos concretos, etc. En definitiva, se trata de cursos en los que el aprendizaje significativo e integrado de varios componentes supone el éxito en su desarrollo e implementación. A esto responden enfoques sistemáticos y organizados, como el basado en géneros discursivos, que está cobrando cada vez un mayor protagonismo (Gil de Montes-Garín y Vangehuchten, 2024; Martínez Martínez, 2025). Junto al dominio del componente léxico, se pretende favorecer la naturalidad, la precisión léxica y la adquisición de las colocaciones en el discurso oral en contextos empresariales.

Con este punto de partida, el estudio se propone evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje léxico (colocacional) y discursivo del enfoque basado en géneros en la entrevista de trabajo mediante la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, esto es, resultados de aprendizaje y cuestionarios de evaluación administrados a los discentes participantes y la discusión en grupos focales de expertos docentes en EFE-CE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Didáctica de géneros orales y su relevancia en la cultura empresarial

El trabajo con las estrategias discursivas parte del concepto de género discursivo, es decir, aplicado a los contextos profesionales, es la «unidad de comunicación que se ha desarrollado sociohistóricamente en el seno de una actividad laboral específica» (Cassany, 2004: 42). La comunicación específica tiene lugar de acuerdo con unas normas compartidas establecidas por una comunidad de práctica en la cultura empresarial. Dicha cultura es la que permite a los individuos intercambiar información mediante representaciones más o menos comprensibles para las personas ajenas a la organización (Meier, 2016: 16). La comunidad de práctica, por su parte, está compuesta por un conjunto de individuos que «comparten unas determinadas prácticas en las que se dan unos determinados usos de la lengua» (Swales, 1990: 29). El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Las normas del grupo, los valores y las prácticas de la comunidad implican particularidades y alteraciones en los géneros del sector empresarial, pues afectan a su textualización en función de la empresa (Nickerson, 1999; Van Nus, 1999).

En el contexto del español profesional, existe una creciente demanda de comunicación oral, facilitada por la conveniencia que ofrecen las tecnologías para organizar intercambios comerciales, reuniones de trabajo, negociaciones, seminarios en línea, entre otros. Abordar estos desafíos comunicativos requiere fomentar la competencia discursiva plurilingüe en géneros orales (López-Ferrero y Atienza Cerezo, 2022: 81). Estos escenarios comunicativos exigen una profundización en la formación lingüística profesional, pues, aunque pueda ser complementada por los sistemas de traducción basados en inteligencia artificial, la formación aporta las estrategias pragmáticas, interculturales y paralingüísticas esenciales que tienen lugar en los géneros discursivos orales de un contexto empresarial. De hecho, la complejidad de la comunicación oral profesional radica específicamente en la comprensión de las convenciones discursivas (Rose y Martin, 2012) y pragmáticas (Pastor Cesteros, 2023).

Por estos motivos, el enfoque o la pedagogía basada en géneros discursivos se centra en analizar de forma explícita los rasgos lingüístico-discursivos, los valores culturales y las funciones comunicativas de textos reales procedentes de géneros habituales en situaciones profesionales y académicas. La explicitud en la descripción de las etapas de producción permite que, al final del proceso, el discente sea capaz de elaborar sus propios textos (Bhatia, 1991; Muñoz-Basols y Pérez Sinusía, 2022). Para lograr dicha autonomía, el enfoque basado en géneros consiste en describir todas las etapas de producción de un género discursivo, dentro de las que se encuentran los componentes cognitivos, sociales, discursivos y lingüísticos de un texto (Venegas, 2015: 21). La estructura cobra un papel muy importante. En ella, se incorporan *movimientos*, es decir, unidades o secciones textuales dentro de un texto que cumplen un propósito comunicativo específico y contribuyen a la coherencia general del género.

Hyland (2007: 159) establece una estructura didáctica en cinco fases, que comienza por la situación del contexto con dos propósitos: determinar tanto el objetivo como las situaciones de uso del género discursivo. A esta siguen el modelado o estudio de muestras de texto para la identificación de la estructura, sus etapas y sus características clave; la

construcción conjunta y práctica guiada, en la que el docente contribuye desarrollando aspectos concretos del texto; la construcción independiente, que incluye la producción y supervisión de los textos de los propios discentes, y, por último, la comparación, en la que se relacionan las producciones con otros géneros y, especialmente, si cumplen o no su fin comunicativo en el contexto. Esto incluye el uso apropiado del registro, estilo, tono y cortesía, así como la capacidad de gestionar la interacción eficazmente. De esta forma, el discente posee estrategias discursivas avanzadas para la producción y recepción de textos, contribuyendo a una mejora en la correcta gestión, codificación y decodificación de la información.

Pese a que el enfoque basado en géneros no fue diseñado solo para géneros escritos, los retos asociados a la oralidad han generado un mayor interés en la escritura (Acosta-Ortega y García Balsas, 2023: 4). La disponibilidad de corpus de textos orales auténticos es limitada. Esto se debe, en gran medida, a que el ámbito empresarial está regido por estrictas cláusulas de confidencialidad que restringen el acceso a muestras reales de comunicación (Long, 2004). Las actividades de práctica oral requieren un tiempo considerable para su preparación y evaluación, más extenso que otras tareas de escritura. Además, se precisa una reducción del número de estudiantes por grupo para proporcionar retroalimentación detallada y personalizada. La consolidación de estas habilidades discursivas requiere actividades adicionales, de modo que los estudiantes puedan interiorizar las estructuras gramaticales, léxicas y discursivas necesarias para el dominio de un género oral específico (Sabater, 2010: 149).

2.2. El componente léxico-semántico en el aprendizaje del género oral en EFE-CE

Las estrategias léxicas, por su parte, proporcionan una mayor precisión, fluidez, rapidez elocutiva y naturalidad en la expresión oral (Aguinaga Echeverría, 2021; Gómez de Enterría *et al.*, 2008), especialmente, cuando se trata de unidades colocacionales (por ejemplo, *cumplir un requisito*) que funcionan a modo de bloque. Dado que el enfoque basado en géneros se orienta hacia la producción autónoma de textos, el componente léxico-semántico posee un papel central. La competencia léxico-semántica, según Gómez Molina (2004: 491), abarca un gran espectro de elementos, entre los que se encuentran los conocimientos y destrezas relativos a la producción de unidades léxicas, la organización cognitiva, el almacenamiento del léxico y su accesibilidad. En contextos empresariales, gran parte de las unidades del lexicón no son solo palabras, sino términos, que cuentan con un significado especializado que debe activarse en el discurso. La automatización y consolidación de las unidades solo puede producirse cuando se conocen sus componentes (significado, uso discursivo-cultural, y forma ortográfica o fonológica) y asociaciones con otras unidades, y se accede a esta información con considerable rapidez (Rufat, 2018: 80). Estas asociaciones se denominan *colocaciones*.

Las colocaciones suponen la unión conjunta y habitual de unidades léxicas individuales (Firth, 1957: 196), y poseen un significado fruto de la unión léxica de una *base*, compuesta por el núcleo de la colocación, y el *colocativo*, unidad o unidades que acompañan a dicha base. Son numerosos los criterios mediante los que se han definido las colocaciones, aunque predominan las restricciones semánticas de la base hacia el colocativo (Bosque, 2004; Aguinaga Echeverría, 2021) y la frecuencia (Alonso Ramos, 2010), que distingue entre combinaciones libres, con menor fijación, y colocaciones (Higueras, 2006). La selección realizada en este trabajo sigue los criterios para la detección colocacional de Higueras (2006: 26-27), que son las restricciones combinatorias determinadas por el uso,

la direccionalidad, la tipicidad en la relación de unidades, la fijación en la norma, la regularidad sintáctica, la transparencia semántica, la institucionalización o pertenencia a una comunidad, y la frecuencia de la coocurrencia.

El conocimiento y la práctica del vocabulario y la fraseología del discurso de especialidad forma parte de los objetivos específicos de un curso de EFE-CE (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 105). La motivación en su aprendizaje reside en la rentabilidad, el mayor nivel de competencia lingüística (semántica, sintáctica, de pronunciación y de segmentación o entonativa) y fluidez o disminución de pausas en la producción y comprensión. Del mismo modo, una vez automatizadas, estas unidades crean patrones para interpretar y producir otras unidades complejas nuevas (Bybee, 2010). Esto contribuye a evitar errores lingüísticos, percibidos negativamente en contextos profesionales, como la traducción literal de *make a mistake* (*hacer un error) y su forma correcta, *cometer un error*.

3. METODOLOGÍA

3.1. Fases de diseño y puesta en práctica de las propuestas del estudio

El estudio está compuesto por una estructura iterativa de cuatro fases, que se desarrolla a partir del diseño de una primera propuesta didáctica (P1), su puesta en práctica y evaluación del resultado de los discentes junto a la administración de un cuestionario de percepción del aprendizaje de la propuesta, la reelaboración de una propuesta segunda mejorada (P2) a partir de la observación de los resultados y los cuestionarios, y la discusión de evaluación final de la P2 en grupos focales de docentes expertos. Las fases se exponen en la figura 1. Este trabajo se centrará en la descripción y análisis de la segunda y cuarta fase, dado que el diseño de la P1, que está formada por las actividades 2, 3, 4 y 9 de la P2, y la P2, más extensa, pueden consultarse en Gil de Montes-Garín y Vangehuchten (2024).



Figura 1. Fases de desarrollo del estudio. Fuente: elaboración propia

Las colocaciones y el género discursivo seleccionado, la entrevista de trabajo, se han extraído a partir de un análisis de contenido de tres manuales recientes de EFE-CE, que son *Emprendedores* (Alonso, González y Ortiz, 2019), *Entorno laboral* (De Prada y Bovet

Pla, 2022) y *Meta Profesional Plus* (Díaz, Narvajas, Pérez y Suárez, 2023). Todos ellos incluyen, al menos, una entrevista, lo que pone de manifiesto la prioridad de aprendizaje de dicho género en EFE-CE. Por lo que respecta a las 130 colocaciones incluidas en los manuales citados, se ha restringido la elección a aquellas diez que poseen un verbo como colocativo y un sustantivo como base, y que muestran mayor representatividad en el *Corpus del español NOW (News on the Web)* de Davies (2016): *cumplir un requisito, obtener un certificado, conseguir un objetivo, firmar un contrato, percibir un salario, tomar una decisión, hacer prácticas, concertar una cita, ocupar un puesto de trabajo y tener experiencia laboral*. La estructura de ambas propuestas (P1 y P2) sigue, a su vez, la de Hyland (2007), ya comentada.

3.2. Criterios para el diseño y administración de los instrumentos de evaluación de las propuestas

La evaluación de la propuesta se lleva a cabo desde las dos perspectivas didácticas, la del docente y la del discente. La perspectiva del discente se examinó mediante la evaluación objetiva de resultados del *pretest* (véase anexo Ia) y *posttest* (véase anexo Ib) y de la P1, y un cuestionario estructurado administrado a los trece estudiantes participantes. Los participantes son neerlandófonos plurilingües, con una media de 20 años de edad, y conocen, al menos, dos lenguas adicionales. Los estudiantes participantes cursan la asignatura de Español para la economía y los negocios 3 (nivel B1) del grado de Economía Aplicada y Gestión de la Universidad de Amberes (Bélgica).

El cuestionario para discentes, elaborado en *Google Forms* (véase anexo II), se divide en tres bloques, cuyos objetivos son identificar las estrategias de compensación para la producción léxica de los estudiantes, evaluar la relevancia del conocimiento colocacional en la elaboración discursiva y conocer la percepción de los estudiantes sobre el enfoque basado en géneros para el aprendizaje léxico, respectivamente. Dicho cuestionario de opción múltiple incorpora respuestas cerradas para facilitar la cumplimentación.

Para la evaluación objetiva de resultados de la P1, se elaboró, junto a la propuesta, un *pretest*, que determinó el punto de partida del conocimiento colocacional y discursivo. Una actividad de juego de rol, que consistió en la representación en diálogo de una entrevista de trabajo, se propuso como *posttest*. Los trece estudiantes se agruparon en cinco parejas y un trío, por lo que se han obtenido seis *posttests*.

La entrevista de trabajo fue evaluada a partir de la representación en clase y la transcripción de la entrevista por ellos mismos a modo de guion. La puntuación se obtuvo a partir de una rúbrica adaptada de la propuesta por Acosta-Ortega y García Balsas (2023), estructurada según el enfoque basado en géneros (véase anexo Ic). La rúbrica de evaluación está dividida en las tres dimensiones (dimensión sociocultural, pragmática y lingüístico-textual) que abarca la competencia discursiva plurilingüe. En primer lugar, la dimensión sociocultural mide cómo los estudiantes adecúan su interacción oral a los propósitos comunicativos, las normas culturales y las expectativas sociales del contexto en el que se desarrolla. A continuación, la dimensión pragmática tiene en cuenta la capacidad de los estudiantes de gestionar la interacción oral de manera eficaz y apropiada, de acuerdo con los roles de los participantes; la organización del discurso; las normas de cortesía, y el uso de estrategias lingüísticas y no verbales. Por último, la dimensión lingüístico-textual considera la estructuración del producto textual elaborado por los estudiantes, junto a la corrección de las colocaciones trabajadas en la secuencia.

Esta rúbrica cuenta con siete criterios generales, dos por cada dimensión, a excepción de la tercera, que incluye tres. En la dimensión sociocultural, los criterios generales son producción de intervenciones sólidas y críticas, y cumplimiento del objetivo comunicativo (obtención del puesto). La dimensión pragmática aborda los criterios generales de fluidez y espontaneidad comunicativa, y persuasión en las intervenciones, mientras que la lingüístico-textual se ocupa de evaluar los criterios generales de seguimiento de la organización retórica propia de la entrevista; uso adecuado de los recursos gramaticales, discursivos y entonativos, e introducción de las colocaciones en el discurso.

Estos criterios generales se alcanzan mediante indicadores de logro, que constituyen el constructo o elemento evaluable. Los indicadores de logro están subdivididos, a su vez, en elementos destinados a los entrevistadores (marcados en números arábigos) y a los entrevistados (marcados en números romanos). En función de su cumplimiento, se atribuye la puntuación de 1, si el criterio se cumple, en general, satisfactoriamente; 0,5, si se cumplen solo algunos de los indicadores, y 0, si no se cumple ninguno de ellos. La puesta en práctica de la P1 y la administración del cuestionario tuvieron que adaptarse a la duración de una sesión de la asignatura, que es de una hora y media.

Por su parte, la perspectiva docente se examina a partir de un documento de discusión de seis preguntas abiertas, realizadas, durante unos 40 minutos, en grupos focales reducidos a tres docentes por grupo y tras una presentación teórica de los principios del enfoque basado en géneros y de la propia propuesta (véase anexo III). Las respuestas provienen de un total de 57 expertos en EFE-CE (19 cuestionarios en total), que cuentan con, al menos, un año de experiencia docente en este ámbito en academias y centros de idiomas, así como en enseñanza a particulares en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo. El nivel de sus estudiantes es, principalmente, básico e intermedio, aunque también cuentan con algunos estudiantes de nivel avanzado.

El documento de discusión está dividido en dos bloques. El primero de ellos se destina a la percepción de la relevancia del género discursivo en el aula. De este modo, se cuestionan el grado de inclusión de géneros orales frente a los escritos en el programa de EFE-CE y la metodología empleada para la explicación de cada docente. El segundo bloque se orienta hacia la evaluación de la propuesta (P2) y, por tanto, la identificación de estrategias léxico-discursivas relevantes para el aprendizaje en EFE-CE. Los docentes expertos discutieron sobre la adecuación a los principios teóricos del enfoque basado en géneros, su adecuación al nivel B1, la posibilidad de llevar al aula las actividades y la similitud de dichas actividades con las que ellos proponen para la práctica de los géneros orales y, en concreto, de la entrevista de trabajo. El debate se llevó a cabo por grupos y continuó con una puesta en común por parte de todos los docentes de la sesión.

Cada documento de discusión fue analizado cualitativamente por temas. Dicho análisis se llevó a cabo de forma manual. Finalmente, para la triangulación de los datos de docentes y discentes, se compararon las respuestas de todos los participantes. Cabe destacar que tanto los discentes, en la propuesta y el cuestionario, como los docentes, en el documento de discusión, dieron su consentimiento para participar en el estudio y usar sus datos de manera anonimizada.

4. RESULTADOS

En esta sección, se detallan los resultados obtenidos en los tres instrumentos de evaluación del aprendizaje: el *pretest-postest* y la P1, el cuestionario de percepción para los discentes y el documento de discusión en grupos focales de los docentes expertos.

4.1. Análisis de los resultados del *pretest*, P1 y *postest*

El *pretest*, compuesto por una entrevista de trabajo que contiene colocaciones erróneas para ser detectadas, apunta que los estudiantes parten con una conciencia colocacional relativamente reducida. Se ha detectado un 39,7 % del total de colocaciones erróneas que aparecen en el fragmento. Esto implica que los participantes no suelen distinguir las unidades que, habitualmente, aparecen unidas ni su significado. Como indica la figura 2, las tres colocaciones erróneas menos detectadas son las únicas cuyo colocativo es el verbo *hacer*, es decir, un verbo deslexicalizado o funcional. En la categoría «otros» del gráfico, se incluyen opciones seleccionadas por un estudiante y, por tanto, no representativas.

Los resultados muestran que solo dos de los trece estudiantes consideraron **hacer experiencia* una colocación errónea, tres participantes señalaron **hacer una cita* y cinco, **hacer un puesto de trabajo*. Estas combinaciones podrían ser percibidas como correctas debido a la amplitud semántica del verbo *hacer*, que facilita su asociación con diversos contextos y significados. En contraste, los verbos *ganar* (**he ganado certificados*) y *buscar* (**buscaremos una decisión*) presentan un mayor número de restricciones semánticas. Esto podría explicar que fueran identificados con mayor frecuencia como ejemplos que constituyen colocaciones incorrectas.



Figura 2. Frecuencia de las colocaciones percibidas como erróneas en el *pretest*. Fuente: elaboración propia

Tras el *pretest*, sucede la primera actividad de la P1. Esta consiste en la asociación de una serie de intervenciones con las partes de la entrevista de inicio, desarrollo o final. De esta forma, la actividad se enfoca en la estructura del género y en los tipos de interlocutores que participan. En este caso, no se observan errores relevantes causados por desconocimiento lingüístico-discursivo, sino que están causados por la asociación de fórmulas tanto al inicio como al desarrollo de la entrevista en función de la percepción del receptor y, por tanto, no generan incompreensión ni problemas en la producción oral.

La segunda actividad de la P1 se orienta hacia el uso, significado y forma de las colocaciones que se han trabajado tanto en el *pretest* como en la primera actividad. Esta segunda actividad requiere el uso del *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). La realización de la actividad comenzó con una explicación del modo de uso del diccionario y, posteriormente, se pidió a los estudiantes que seleccionaran el/los colocativo(s) correcto(s) para cada base. Los resultados se reflejan en la figura 3, en la que el eje horizontal muestra las bases ya proporcionadas y el vertical, las variantes que han incluido los estudiantes como posibles colocativos.

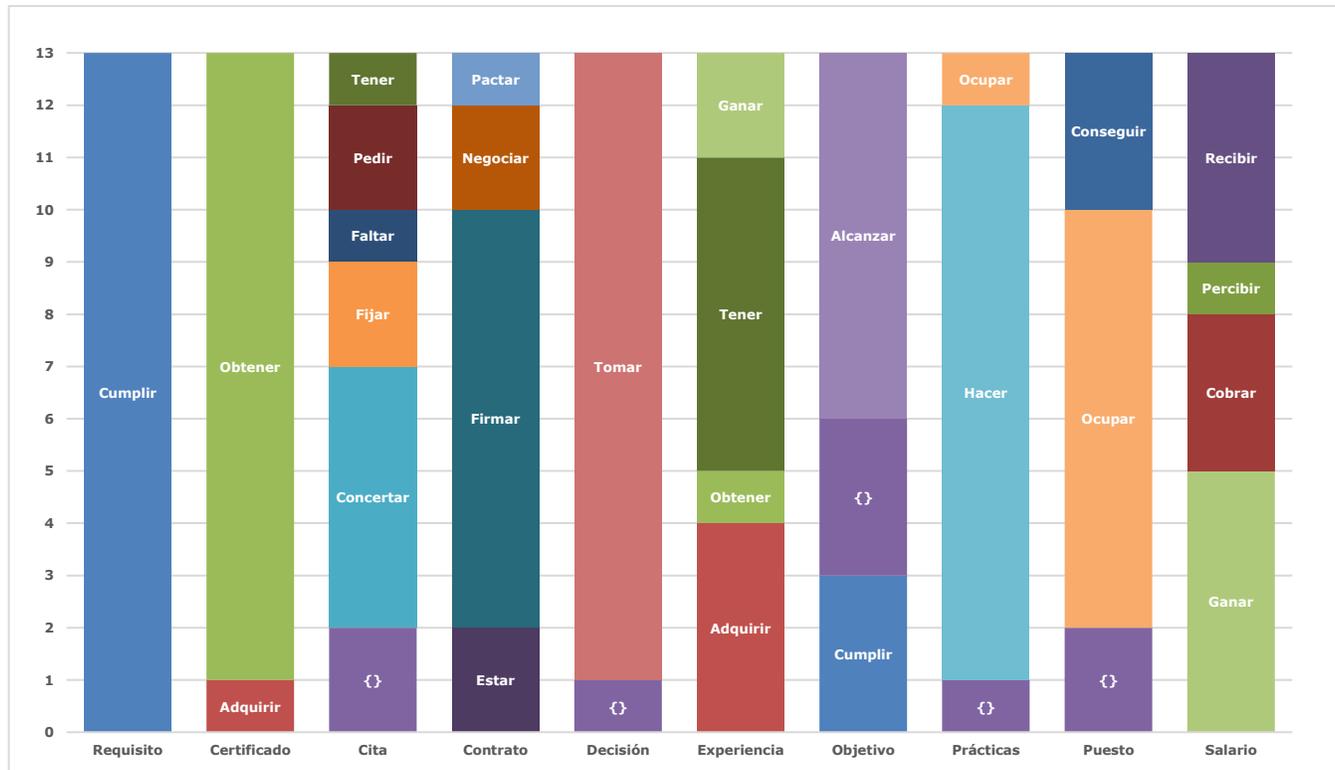


Figura 3. Frecuencia de las variantes de formación de colocaciones. Fuente: elaboración propia

Esta actividad genera un mayor número de errores, que se encuentran, especialmente, en la elección del colocativo para las bases *cita* (*concertar una cita*, oración 3), *contrato* (*firmar un contrato*, oración 4), *experiencia* (*tener experiencia*, oración 6) y *salario* (*percibir un salario*, oración 10). Las colocaciones con más variantes pertenecen a un discurso más especializado (por ejemplo, *concertar una cita* o *percibir un salario*) que otras que aparecen también en contextos generales (por ejemplo, *tomar una decisión* u *obtener un certificado*), por lo que los resultados sugieren que este factor (especialidad del léxico) aumenta la complejidad en la producción de colocaciones. Los resultados obtenidos son similares a los del *pretest*, es decir, muestran una necesidad de dedicar más actividades al trabajo con los colocativos y con las bases de forma individual y conjunta, por lo que este tipo de actividades se diversificará y ampliará en la P2.

La tercera actividad de la P1, que funciona como *postest*, aborda la simulación en diálogo de una entrevista de trabajo. Los resultados generales son satisfactorios, pues los seis *postests* realizados obtienen una calificación numérica superior a 5 sobre 10 y una

media de 8,5 puntos. Las calificaciones finales por entrevista son, respectivamente, de 7,23; 8,9; 8,31; 5,9; 9,1 y 8,7 puntos. Por otro lado, el análisis de las puntuaciones según los 7 criterios en la rúbrica de evaluación (anexo Ic), detallados en el apartado 3.1., ofrece resultados diversos, como se observa en la figura 4.

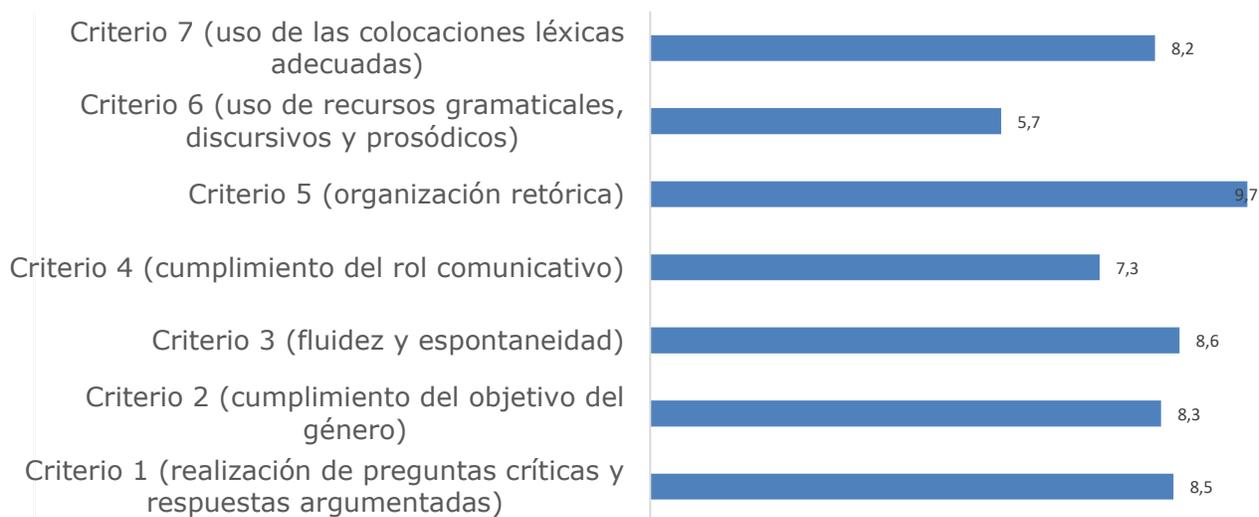


Figura 4. Puntuación media por criterio en el *posttest*

Se analizarán, a continuación, los criterios de menor a mayor puntuación. El criterio 6, que mide los recursos lingüísticos adecuados al nivel (gramaticales, discursivos y de pronunciación), posee la puntuación media más baja (5,7 puntos). Los errores residen, en la mayoría de los casos, en cuestiones gramaticales, como el orden pronominal («Soy disponible por me dedicar un poco más al trabajo») o las concordancias verbales de persona («Os ofrecemos [a usted] un salario competitivo, prestaciones y seguridad social» o «Vuestro currículum es muy impresionante»).

Por su parte, el criterio 4, que valora las estrategias persuasivas y la inclusión de información sobre el puesto de trabajo y el perfil del candidato, recibe una puntuación media de 7,3. Los estudiantes encuentran dificultades en la proyección de su imagen en la empresa y, en ocasiones, las intervenciones no incorporan suficiente información para responder a la pregunta formulada por el entrevistador. Este es el caso de la siguiente entrevista, donde el entrevistador considera que no ha respondido su pregunta y, por tanto, debe volver a formularla, esta vez, de forma más precisa.

Entrevista 4

- Soy una persona sociable y puedo hablar bien inglés según las condiciones descritas y estoy muy motivado.
- Muy bien, así lo veo en el currículum que nos ha enviado, ¿cuáles son tus experiencias?
- He trabajado muchas veces en grupos y soy bastante perfeccionista.
- ¿Tienes experiencia con la economía?
- Si, lo estudié.

El criterio 7, que evalúa la corrección en el uso del léxico, obtiene una puntuación significativamente más elevada (8,2 puntos de media) que los resultados de la actividad anterior de selección de colocativos. Así, esta actividad podría suponer un progreso en el aprendizaje colocacional. Los errores son, principalmente, de naturaleza semántica y se encuentran en unidades léxicas simples, como la utilización de **hacer* por *interesarme* («Ver un anuncio por un puesto de trabajo en Adecco *me hace muy interesado*», entrevista 6).

Los criterios 2 y 1 acumulan puntuaciones intermedias (8,5 y 8,3, respectivamente) y, en general, son satisfactorias, aunque, en ocasiones, resultan excesivamente breves. En la entrevista que sigue, se muestra un ejemplo de una correcta aplicación del criterio de cumplimiento de objetivo del género (criterio 2) y del criterio de respuestas argumentadas (criterio 1). En este caso, se logran a través del acuerdo del horario laboral y el salario adecuados, para el criterio 2, y mecanismos persuasivos (uso del marcador conversacional *claro*, descripción positiva de la empresa, etc.), y respuestas convincentes y ejemplificadas por parte del entrevistador y del entrevistado, para el criterio 1.

Entrevista 5

- ¿Por qué quieres ocupar este puesto de trabajo?
—Como vosotros visteis en mi CV, yo he trabajado como analista de ventas por múltiples años. Yo sé que usted es la mejor hacienda en el campo de las ventas. Yo sería muy agradecido de trabajar con usted.
—¿Tiene el currículum y los certificados obtenidos?
—Claro, están aquí.
[...]
—¿Concilia su vida laboral y familiar?
—Por mí, el equilibrio entre el trabajo y la familia es fundamental, pero comprendo bien que ocupando una nueva posición debo aprender cosas nuevas, entonces soy disponible por me dedicar un poco más al trabajo.
[...]
—¿Tiene alguna pregunta para mí?
—Claro, tengo muchas preguntas. Quería saber alguna información sobre el horario laborativo y el salario que percibiré.
—En nuestra empresa, el horario laboral es de 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde y el salario es de 2000€ mensuales.
—Muchas gracias, resto todavía muy interesado para este trabajo y espero que podemos restar en trabajo.
—Le llamaremos para concertar una cita si está seleccionado.
—Gracias de nuevo, adiós.
—¡Hasta pronto!

Las entrevistas, representadas en clase, destacan por su participación fluida, espontánea y desigual, propias de la entrevista de trabajo. De este modo, el criterio 3 alcanza una puntuación media de 8,6, que es sobresaliente, pero con posibilidad de mejora, como se observa en la siguiente entrevista. Para ello, se destinaron actividades en la P2 al fomento de una interacción más fluida y auténtica en los diálogos de la entrevista, con

conectores y reformulaciones, con el fin de reducir la rigidez propia de estructuras tipo pregunta-respuesta, y su brevedad, comentada anteriormente.

Entrevista 1

- ¿Por qué ha elegido este puesto de trabajo en nuestra empresa?
- Porque he hecho mis prácticas en una empresa de ventas como responsable de ventas.
- ¿Cree que cumple todos los requisitos para este puesto de trabajo?
- Sí, porque ya tengo experiencia en este sector.
- ¿Usted tiene una pregunta para mí?
- ¿Hay posibilidades para conciliar mi vida familiar y laboral?

Finalmente, cabe destacar el criterio 5, que cuenta con la puntuación media más alta (9,7 puntos) y se centra en el cumplimiento de la estructura de la entrevista de trabajo. Las entrevistas siguen una progresión discursiva muy adecuada al género de la entrevista y ello facilita la selección léxica.

4.2. Análisis de los resultados del cuestionario para los estudiantes

El cuestionario distribuido (véase anexo II) ofrece una perspectiva de las estrategias léxico-discursivas según la percepción de los estudiantes, que son útiles para crear una secuencia didáctica adaptada a sus necesidades y preferencias. En cuanto a la primera pregunta, dedicada al léxico, las respuestas indican que, ante el desconocimiento de una palabra, los participantes combinan varias estrategias léxicas. En concreto, destaca la búsqueda en documentos similares, diccionarios o traductores automáticos. Esta opción es una de las más empleadas, ya que fue seleccionada por un 75 % de los encuestados. La segunda estrategia más usada es la de buscar una palabra más general o un sinónimo (83,3 %). Por otro lado, la consulta a nativos (50 %) no es tan frecuente, debido a que no es la opción más accesible e inmediata como la consulta a fuentes externas o la simplificación del discurso. Cuando los participantes no conocen una palabra, también emergen estrategias relacionadas con la omisión de la oración (68,3 %), pues, en ocasiones, evita errores o confusión. Este último es un porcentaje elevado, sumado a un 33,3 % de los estudiantes que admitieron experimentar bloqueo o dificultades para expresar lo que desean. Estos datos incitaron a incrementar el número de actividades en la P2 relacionadas con la producción espontánea y otras soluciones para solventar los vacíos léxicos.

La utilidad de las colocaciones se vincula con la posibilidad de evitar malentendidos socioculturales, mencionada por 10 estudiantes (83,3 %), y lograr el éxito comunicativo. La segunda utilidad más valorada fue la mejora en la fluidez comunicativa en la entrevista, definida como «hablar y escribir más rápido», que coincide con la tesis postulada en el trabajo de Wood (2015). Esta fue señalada por 8 estudiantes (66,7 %). La fluidez adquirida se observa en las producciones orales de los estudiantes, que manifiestan una velocidad elocutiva adecuada y demuestran la automatización progresiva de las colocaciones incluidas en la propuesta. El factor de la precisión, reflejado en el descriptor «cometer menos errores lingüísticos» (50 %), se manifiesta en las múltiples variantes que se han obtenido en la actividad 2. Dicho factor, por tanto, refuerza el valor de un enfoque explícito

en el estudio de las colocaciones y la necesidad de dedicar un mayor número de actividades a ello.

En cuanto a la percepción de la puesta en práctica del enfoque basado en géneros, el 100 % de los encuestados coincide en su valor como estructuración progresiva para fomentar el aprendizaje. Este enfoque expone al estudiante a las etapas clave en la construcción de un género discursivo, desde la observación de modelos hasta la elaboración autónoma, permitiéndole identificar su organización funcional (Venegas, 2015). Asimismo, la propuesta fue considerada por 10 estudiantes (83,3 %) como una secuencia que proporciona una visión integral de los elementos necesarios para construir un género discursivo. La autonomía en la elaboración de la entrevista fue valorada por 7 de los 13 estudiantes (58,3 %), dado que se presentan múltiples modelos y se describen aspectos contextuales del género, como su finalidad, interlocutores, registro y convenciones textuales (Rodríguez Gonzalo, 2009). La progresión desde actividades colectivas hacia actividades individuales fomenta la reflexión conjunta y enriquece el aprendizaje, con el docente actuando como guía.

Por último, siete estudiantes (58,3 %) percibieron esta propuesta como distinta a la metodología tradicional. Según Rodríguez Gonzalo (2009), el tratamiento convencional y habitual de los géneros discursivos en manuales se limita a secciones complementarias, presuponiendo que los estudiantes pueden inferir aspectos clave de forma autónoma. Esto puede dificultar la identificación de patrones retóricos, pues se trabaja en gran medida fuera del aula y, a menudo, sin retroalimentación adecuada. El enfoque basado en géneros promueve un aprendizaje discursivo en el aula y centrado en todos los componentes del currículo.

Así pues, la P2 se diseñó teniendo en cuenta todos los aspectos que han manifestado carencias en los resultados del *postest* y del cuestionario. Esta conserva y amplifica los objetivos mencionados para la P1. Las estrategias léxico-discursivas mejoradas en la P2 se relacionan con la remodelación de las actividades de profundización del significado colocacional, el aumento del número de sesiones para realizar la propuesta, la ampliación de actividades de la fase comunicativa y la adición de una fase de reflexión discursiva y cultural. Por tanto, la P2 se divide en cuatro fases, que son la introducción, el análisis de los elementos de conocimiento, la comunicación y la reflexión cultural.

4.3. Análisis de los resultados del documento de discusión de los docentes expertos

Los docentes de EFE que participaron en el estudio declaran de manera unánime que realizan importantes labores de adaptación y creación de materiales, ya que estos son escasos y no se adecúan a las necesidades de sus grupos por cuestiones como el contenido o la concreción de los objetivos de los estudiantes. Por ello, su retroalimentación resulta de gran utilidad para asegurar la calidad y validez de los materiales, de forma que estos se adapten lo máximo posible al tipo de estudiantado que cursa español con fines específicos.

Un 47 % de ellos enseña en igual medida los géneros orales y los escritos. No obstante, el porcentaje restante prioriza uno de los dos modos. La oralidad predomina en el programa de un 29 % de los participantes frente a la priorización del modo escrito (24 % de los docentes), debido a que la producción oral es la carencia principal de los discentes («Mis alumnos escriben muy bien, así que tienen que trabajar el oral», docente-03). La oralidad, además, forma parte de la cotidianeidad y las metas de los profesionales («Enseño más géneros orales, especialmente porque mis estudiantes necesitan simulaciones que van

a aplicar en su vida», docente-17; «Más me enfoco en lo oral porque está más relacionado con sus necesidades, nivel y objetivos personales», docente-05). Este modo de comunicación requiere trabajo en clase y, en ocasiones, conlleva mayor dificultad («Enseñamos los dos. Preferimos oral en clase y escrito en casa», docente-11 o «Más orales, porque es la prioridad comunicativa, y también es más difícil. Además, es un modo espontáneo y reactivo, que incluye la pragmática y nivel, etc. Hay más elementos de presión», docente-08). La conclusión del docente-08 sobre la complejidad de la oralidad por cuestiones pragmáticas se encuentra en la línea de lo afirmado por Pastor Cesteros (2023). Sin embargo, a todos estos factores individuales didácticos, se unen factores externos, como el tipo de clase individual, que favorece la oralidad, o en grupo («Trabajo más géneros orales, por lo general, porque trabajo más con clases privadas individuales que con los grupos», docente-01).

El modo escrito, por el contrario, está condicionado, según los docentes, por las convenciones del ámbito de EFE («Podemos llegar a darle más importancia a lo escrito en EFE», docente-06), así como los intereses de cada institución y sus tradiciones de aprendizaje («Donde yo enseñaba español profesional, escribir era más importante que hablar. Por esta razón, se dedicaba mucho tiempo a la redacción de textos comerciales», docente-15) y el uso de un determinado manual («Sí, en general tendemos a utilizar más el género escrito que el oral, porque partimos de manuales que ofrecen muchas más actividades escritas que orales», docente-04).

En cuanto al tipo de enfoque, el 50 % de los docentes no emplea una metodología uniforme para explicar géneros, pues depende de «las necesidades, nivel y capacidades del aprendiente» (docente-02). Este enfoque personalizado, aunque resulta positivo para atender la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje en el aula, podría indicar la ausencia de una orientación pedagógica estandarizada que facilite una enseñanza más sistemática del género. Dos docentes admiten seguir el enfoque del manual que usan y dos de ellos emplean modelos para elaborar un análisis del género. El uso exclusivo del manual podría conllevar una dependencia de los materiales didácticos que limita la capacidad de contextualizar o profundizar en aspectos específicos del género. Sin embargo, el análisis del género (Swales, 1990) supone una aproximación más estructurada y analítica, que promueve la comprensión de las características discursivas y léxicas de la entrevista o cualquier otro género oral. Por último, tres de ellos emplean el género como vehículo de aprendizaje del vocabulario a partir de «una lista de colocaciones y frases prefabricadas» (docente-18).

En cuanto al bloque de la valoración de la propuesta y de las estrategias léxico-discursivas puestas en marcha, las consideraciones de los docentes expertos en cuanto al cumplimiento de los principios teóricos en la P2 son positivas. En concreto, cabe mencionar que los elementos del enfoque basado en géneros que la convierten en una propuesta para una producción exitosa son la definición en la exposición gradual de los componentes, alineados con las necesidades del género discursivo de la entrevista, y la estructuración y secuenciación de las fases, desde la guía con mayor acompañamiento del profesor hasta la producción autónoma. Por ejemplo, «Sí [cumple los principios teóricos], porque sigue una secuencia que parte desde la identificación del tema y contexto, y se involucra al estudiante para que participe activamente en el proceso de aprendizaje» (docente-06).

Por otro lado, los participantes consideran, en su totalidad, que se trata de una propuesta como posible y factible para un nivel B1, especialmente por la variedad y complejidad léxico-gramatical, la «seguridad y la autonomía» (docente-14). Tres respuestas apuntan a un nivel A2, pero no es la opción mayoritaria, y dos respuestas indican

que también «podrían aplicarse al nivel B2» (docente-08). En cuanto a la similitud con las actividades que proponen los docentes, sí existe una base común, aunque las características que condicionan la puesta en práctica de estas estrategias discursivas y léxicas se centran, sobre todo, en el tiempo y el tipo de clase («Sí, aunque por el tipo de clase no puedo tratar géneros de forma tan detallada, pero me gustaría poder hacerlo», docente-05), el gran interés gramatical («Utilizamos la misma estructura. Algo más focalizado en gramática», docente-10), la subordinación de la interacción al contenido («Si, aunque las actividades de interacción van a depender del nivel de los alumnos y del tema gramatical y léxico tratado», docente-16) y los materiales («No porque trabajamos para escuelas en las que usan materiales determinados y no te permiten usar otros materiales, pero podríamos llevar estas actividades a la clase», docente-01). Solo dos de los participantes consideran que «no del todo» (docente-09) son similares a sus propias propuestas.

Los criterios observados afectan a la factibilidad de las propuestas, posibilitando que todos los participantes coincidan en la posibilidad de llevar la propuesta al aula por ser «muy motivadora, dinámica, realista y reflexiva» (docente-15) y por el hecho de que «son útiles porque los materiales no abundan y cada profe debe crear los materiales» (docente-18). Los docentes señalan la posibilidad de realizar modificaciones según «el número de estudiantes y el contexto cultural» (docente-12), el análisis de necesidades y teniendo en cuenta que con «cambios tan rápidos actuales, habría que revisar y refrescar constantemente los materiales» (docente-05).

5. CONCLUSIONES

Las estrategias léxicas y discursivas para el aprendizaje del español en contextos empresariales son diversas pero combinables para la creación de secuencias didácticas efectivas. Estas, a su vez, se enfrentan a condicionantes externos en la docencia, como las limitaciones de duración de los cursos (Sánchez-López, Tano, Felices Lago y Lafford, 2025) y organizacionales, que imponen materiales, metodologías o enfoques específicos; y condicionantes internos, como el tipo de perfil de aprendiente, sus objetivos y sus preferencias de aprendizaje. Estos influyen en la elaboración de materiales adicionales al manual y al propio proceso de aprendizaje. Otro de los factores que se desprenden de las respuestas de los docentes es la necesidad de revisar y renovar periódicamente los géneros orales, su canal y su contenido para mantener su vigencia, especialmente con la llegada de la comunicación 4.0 (ofertas de trabajo, currículum, etc. en formato multimodal), caracterizada por su contenido relevante y personalizado. Todas ellas son estrategias de aprendizaje resaltadas positivamente en la propuesta según las respuestas de los docentes.

Pese a la brevedad de los cursos o la selección predeterminada de materiales, los docentes siguen precisando un aprendizaje explícito de las colocaciones, con frecuencia y utilidad en los contextos empresariales, así como el análisis de distintas formas colocaciones conjugadas, la secuenciación contextualizada en la producción oral y un análisis que atienda a la estructura, el componente cultural, el registro, etc. propio del género discursivo. De esta forma, tanto la perspectiva del docente como la del discente valoran la retroalimentación y la mejora de la fluidez y precisión como aspectos centrales para el éxito en el aprendizaje léxico-discursivo. Así pues, el enfoque basado en géneros supone una alternativa al trabajo atomizado de los componentes lingüísticos y es capaz de ofrecer actividades versátiles, atractivas y flexibles para la producción de géneros orales en EFE-CE.

Para contrastar las perspectivas del docente y del discente, se elabora la tabla 1, que representa la relación entre las estrategias extraídas del documento de discusión, el cuestionario para discentes y los resultados de la P1. Los docentes y discentes participantes coinciden en varios aspectos, como la estructuración progresiva, la contextualización y la necesidad de crear actividades que puedan ponerse en práctica en la vida diaria de los profesionales. Si bien las similitudes son numerosas, también existen ligeras diferencias en la relevancia de las estrategias. Mientras que los discentes precisan más cuestiones de práctica oral, como la menor planificación de la producción o la descripción de los recursos para hacer un buen uso de ellos, los intereses docentes tienden a valorar la cuestión metodológica y el tipo de actividades para la enseñanza del género y las colocaciones.

Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales	
Según las necesidades de los discentes	Según las necesidades de los docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración progresiva (Rose y Martin, 2012). • Potenciación de la autonomía y creatividad en la elaboración de un género discursivo (Cassany, 2004). • Mejora del componente cultural, la precisión y la fluidez comunicativa en actividades diversas (Gómez de Enterría <i>et al.</i>, 2008). • Contextualización genérica en la secuencia, en la que se manifieste la relación del género con otros similares para desarrollar la competencia discursiva plurilingüe (López-Ferrero y Atienza Cerezo, 2022). • Mayor andamiaje colectivo. • Menor planificación de la producción (Wood, 2015). • Significado y forma colocacionales, que implica el trabajo con actividades en las que las colocaciones deban conjugarse (Higuera, 2006). • Descripción de los recursos que se emplean, como el diccionario, en este caso. • Integración de los componentes en una fase reflexiva y cultural (Sabater, 2010). • Explicitación de criterios de evaluación (Acosta-Ortega y García Balsas, 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de actividades con colocaciones diversas para promover una comunicación más natural y precisa (Aguinaga Echeverría, 2021). • Selección léxica basada en las necesidades del género y las del propio estudiante (Venegas, 2015). • Estructuración y secuenciación gradual para garantizar un aprendizaje más efectivo (Hyland, 2007). • Empleo de simulaciones (situaciones reales) y práctica contextualizada, que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en un entorno controlado (Rodríguez Gonzalo, 2009). • Inclusión de aspectos pragmático-discursivos relevantes (registro, cortesía y adecuación cultural empresarial) (Pastor Cesteros, 2023). • Diseño de actividades motivadoras que fomenten no solo la participación activa, sino también la reflexión sobre el uso adecuado de la lengua en contextos específicos (Martínez Martínez, 2025).

Tabla 1. Estrategias léxico-discursivas para el trabajo con géneros orales en EFE-CE. Fuente: elaboración propia

Este estudio encuentra distintas limitaciones, especialmente relativas a la muestra de estudiantes, dado es que reducida y el estudio empírico se llevó a cabo en una sola sesión. Por tanto, como futuras pistas de investigación, se propone aumentar la muestra de estudiantes participantes en el estudio, con el fin de generalizar los datos en el aprendizaje

de español para fines económicos. Por otro lado, podría realizarse un estudio longitudinal que pueda medir la capacidad de retención del léxico a largo plazo en varias etapas de aprendizaje y cuya metodología pueda probarse y adaptarse a géneros discursivos de diverso nivel de competencia lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Ortega, L. y García Balsas, M. (2023). Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 17(35). <https://doi.org/10.26378/rnlael1735549>
- Aguinaga Echeverría, S. (2021). El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 15(31), 1-21. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531449>
- Alonso Ramos, M. (2010 [2004]). *Diccionario de colocaciones del español*. <http://www.dicesp.com/paginas>
- Alonso, G., González, M. y Ortiz, S. (2019). *Emprendedores 1. Curso de español para profesionales*. SGEL.
- Bhatia, V. K. (1991). A genre-based approach to ESP materials. *Word Englisher*, 10(2), 153-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1991.tb00148.x>
- Bosque, I. (2004). *REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM.
- Briz, A., Albelda, M. y Fernández, M. J. (2017). *Saber hablar*. Instituto Cervantes.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.
- Cassany, D. (2004). La lectura y la escritura de géneros profesionales de EpFE. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 40-64. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Davies, M. (2016). *Corpus of News on the Web (NOW)*. Corpus del español. <https://www.english-corpora.org/now/>
- De Prada, M. y Bovet Pla, M. (2022). *Entorno laboral*. Edelsa.
- Díaz, E., Narvajas, E. y Suárez, M. (2023). *Meta profesional (edición internacional). Español para fines profesionales*. Ernst Klett Sprachen.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. OUP.
- Gil de Montes-Garín, L. y Vangehuchten, L. (2024). Entrevista de trabajo: objetivo conseguido. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el español para los negocios y la economía. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 42, 51-60.
- Gómez de Enterría Sánchez, J., Martín de Nicolás Moreno, M^a. Del M. y Ruiz Martínez, A. M. (2008). *La comunicación oral en la empresa*. Arco/Libros.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 491-510). SGEL.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Arco/Libros.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 3, 148-164. <https://acortar.link/OW0Xfn>
- Long, M. H. (2004). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Actas del II Congreso de Español para fines específicos* (pp. 15-39). Centro Virtual Cervantes.

- 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, pp. 71-83.
- Martínez Martínez, I. (2025). Enseñanza de español para fines específicos basada en géneros discursivos y en análisis de corpus. En Lafford, B. A., Ferreira Cabrera, A. y Arnó Macià, E. (eds.). *Español para Fines Específicos (EFE) / The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*. Routledge.
- Meier, O. (2016). *Management interculturel : stratégie, organisation, performance*. DUNOD.
- Mora, J. C., Prieto, P., Mora, I. y Valls, I. (2021). *Oralitat. Eines i recursos educatius per aprendre a parlar en públic*. <https://oralitat.upf.edu/>
- Muñoz-Basols, J. y Pérez Sinusía, Y. (2022). *Técnicas de escritura en español y géneros textuales. Developing Writing Skills in Spanish*. Routledge.
- Nickerson, C. (1999). The usefulness of genre theory in the investigation of organisational communication across cultures. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 203-215.
- Pastor Cesteros, S. (2023). *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 97-107.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Equinox.
- Rufat, A. (2018). Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico. En M.^a Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Vol. II* (pp. 73-108). EnClave-ELE.
- Ruiz del Árbol, D., Navas, C., Navío, B., Salamanca, P. y Linares, J. (2024). *Apply yourself*. <https://apply-yourself.eu/>
- Sabater, M. L. (2010). Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de español para los negocios. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 147-158). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE: Fundación Comillas.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- van Nus, M. (1999). Business genres and their corporate context. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 187-197.
- Venegas, R. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género: guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones universitarias Valparaíso.
- Wood, D. (2015). *Perspectives on formulaic language in acquisition*. Continuum.

ANEXO I

ANEXO IA

Pretest

Rodea los errores en las colocaciones (grupos de palabras, por ejemplo: «cumplir los requisitos» es preferible a «tener los requisitos») y escribe una solución para cada uno. Posteriormente, debatiremos en qué consisten.

- Jefe —Buenos días, Juan. Encantado. Yo soy Antonio. Siéntese.
Empleado —Buenos días. Igualmente, muchas gracias.
Jefe —Como sabe, necesitamos un analista de ventas en el grupo Inditex. ¿Qué cualidades lo convierten en el mejor candidato para hacer este puesto de trabajo?
Empleado —Soy una persona trabajadora, pues he tomado prácticas en diferentes empresas. He ganado certificados diferentes en economía y relaciones internacionales.
Jefe —Muy bien, así lo veo en el currículum que nos ha enviado. ¿Qué objetivos alcanzará en el departamento?
Empleado —Hago experiencia en el sector y podría resolver el problema en los programas informáticos como Excel.
Jefe —Creo que esto es una buena idea. Podemos realizar muchos proyectos en común.
Empleado —Me parece buena idea. Además, me gustaría, si es posible, conciliar mi vida familiar y laboral.
Jefe —Este es uno de los principios de la empresa.
—Hemos terminado esta entrevista. Buscaremos una decisión y, si está seleccionado, le llamaremos para hacer una cita, debatir sobre el salario que percibirás y firmar el contrato.
Empleado —De acuerdo, muchas gracias. Ha sido un placer. Muchas gracias a usted.
Jefe —¡Adiós!
Empleado —¡Hasta pronto!

ANEXO Ib

Posttest

JUEGO DE ROL. Con un/a compañero/a, realiza un diálogo de entrevista de trabajo. Elige un anuncio (texto 1 o 2) en el que una persona sea el entrevistado y otro el entrevistador. Incluye en la conversación cinco grupos fijos de palabras que has aprendido.

Texto 1



¡ÚNETE A NUESTRO EQUIPO!

ESTAMOS BUSCANDO
ASESOR DE VENTAS

REQUISITOS:

- Titulación Superior Relaciones Laborales, Económicas/Empresariales.
- Nivel alto de Inglés.

OBJETIVOS:

- Elaboración de presupuestos
- Redacción de informes

OFRECEMOS:

- Salario competitivo.
- Prestaciones y Seguridad Social.
- Ambiente laboral saludable.
- Desarrollo profesional.

Envía tu CV a: atencioncliente.electricidad@cepsa.com

Texto 2



BUSCAMOS A ECONOMISTAS

En Adecco Selección Huesca, necesitamos un/a candidato/a con Máster en Finanzas y Banca, y con experiencia superior a 5 años.

- Objetivo: asesorar a grandes empresas.
- Contratación directa.
- Contrato indefinido.
- Formación y acompañamiento por parte del CEO.

Envía tu CV a adecco@gmail.es

ANEXO Ic

Rúbrica de evaluación del posttest

Entrevista para obtener un puesto de trabajo	
Criterio	Indicadores de logro
	El participante en la negociación...
DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	
1. En la entrevista se responde y se pregunta de forma sólida y crítica.	1. Explica con claridad su interés en el puesto. 2. Justifica su candidatura y expresa una variedad de opiniones e ideas que enriquecen la pregunta. 3. Es capaz de convencer al entrevistador. 4. Aporta ejemplos en sus respuestas y estas son suficientemente extensas.

	<p>I. Las preguntas son adecuadas al objetivo de la entrevista. II. Las preguntas se elaboran en orden y son apropiadas para el candidato. III. Elabora preguntas aptas para el entrevistado. IV. Aporta preguntas y contribuye si el candidato no las comprende.</p>
2. La entrevista persigue obtener el puesto de trabajo.	5 y V. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	
3. La participación es fluida, espontánea y desigual entre entrevistador y entrevistado.	<p>1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para formular la respuesta. 2. Añade nueva información y se vincula con la anterior. 3. Toma el turno de palabra de forma cortés. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente o a hechos ya conocidos en la oferta de empleo. 5. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 6. Se dirige a su compañero participante en la entrevista, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p> <p>I. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para formular la pregunta. II. Añade nueva información y se vincula con la anterior. III. Toma el turno de palabra de forma cortés. IV. Muestra interés por lo mencionado anteriormente y pregunta sobre hechos ya conocidos en la oferta de empleo. V. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. VI. Se dirige a su compañero participante en la entrevista, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p>
4. Se cumple con el rol comunicativo de cada interlocutor (el entrevistado persuade, el entrevistador obtiene información relevante).	<p>1. Proyecta su imagen en la empresa. 2. Cuestiona las condiciones y la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma atenuada. 3. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p> <p>I. Contribuye a que el entrevistado se proyecte en la empresa. II. Cuestiona lo anunciado por el entrevistado y la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma atenuada. III. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p>
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-TEXTUAL	
5. Se sigue la estructura típica de la entrevista en el respectivo contexto.	<p>1. En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la entrevista y la identidad del entrevistador-entrevistado. Se emplean las colocaciones necesarias para cada secuencia.</p> <p>2. En el desarrollo de la entrevista, se dialoga sobre los temas pertinentes para cada oferta de trabajo. Se gestionan/se media entre los posibles conflictos/tensiones con expresiones de atenuación.</p> <p>3. En la secuencia de cierre se resumen los acuerdos alcanzados y plantea un plan de acción.</p>
6. Se utilizan los recursos gramaticales,	1. Utiliza tiempos verbales adecuados. Pronuncia de forma inteligible.

discursivos y de pronunciación adecuados al nivel.	
7. Se utilizan los recursos léxicos adecuados al nivel.	<p>1. Usa un campo léxico y semántico específico (cualidades físicas y de personalidad, documentos profesionales, experiencia laboral, condiciones de trabajo, etc.).</p> <p>2. Se utilizan las bases léxicas apropiadas al fin comunicativo.</p> <p>3. Se utiliza el colocativo apropiado al fin comunicativo.</p> <p>4. La pareja ha incluido un total de cinco colocaciones, lo que demuestra variedad en el aprendizaje.</p> <p>I. Usa un campo léxico y semántico específico (cualidades físicas y de personalidad, documentos profesionales, experiencia laboral, condiciones de trabajo, etc.).</p> <p>II. Se utilizan las bases léxicas apropiadas al fin comunicativo.</p> <p>III. Se utiliza el colocativo apropiado al fin comunicativo.</p> <p>IV. La pareja ha incluido un total de cinco colocaciones, lo que demuestra variedad en el aprendizaje.</p>

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación del *postest*. Fuente: adaptado de Acosta-Ortega y García Balsas (2023)

ANEXO II

Cuestionario para discentes

Cuestionario

LAS COLOCACIONES EN LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Contesta, de forma honesta, las siguientes preguntas. Puedes seleccionar todas las opciones que te parezcan adecuadas.

Pregunta 1. Cuando no sé una palabra...

- i. Siento bloqueo y, a veces, no consigo expresar lo que quiero.
- ii. Omito la oración.
- iii. Utilizo la lengua materna o traduzco literalmente desde una lengua que conozco.
- iv. Intento buscar en documentos similares, diccionarios o traductores automáticos.
- v. Pregunto a un nativo.
- vi. Busco una palabra más general o un sinónimo.

Pregunta 1. ¿Cómo contribuyen los grupos de palabras [colocaciones] a elaborar un tipo de texto?

- i. No me ayudan.

- ii. Me ayudan porque no cometo malentendidos culturales en el texto.
- iii. Me ayudan porque puedo hablar y escribir más rápido el texto.
- iv. Me ayudan porque cometo menos errores lingüísticos en el texto.
- v. Me ayudan porque soluciono problemas de vocabulario y me centro en otros, como la estructura del texto.

Pregunta 3. ¿Cómo valoras la forma de explicar la entrevista?

- i. Me parece adecuada la forma en la que se explica la estructura junto a otros elementos, como el léxico.
- ii. Me gusta esta forma de explicar las estructuras de los textos paso a paso.
- iii. Es diferente a la forma en la que suelen explicarse los tipos de texto en las clases de español.
- iv. Incluye todos los elementos que necesito para crear un texto de forma autónoma.

ANEXO III

Hoja de discusión para docentes

Actividad I: DISCUSIÓN EN GRUPOS

A continuación, debatiremos sobre las siguientes preguntas en grupos.

- ¿Enseñas más o menos géneros escritos que orales? ¿Cuáles son los motivos (manual, análisis de necesidades, obligaciones certificativas, etc.)?

- ¿Cómo los enseñas? ¿Sigues una metodología uniforme para explicar todos los géneros?

Actividad II: DISCUSIÓN EN GRUPOS

A continuación, debatiremos sobre las siguientes preguntas en grupos.

- ¿Os parece que estas actividades cumplen con los principios teóricos expuestos?

- ¿Os parecen adecuadas al nivel B1 con relación al enfoque por géneros y al enfoque léxico por colocaciones?

- ¿Son factibles en la elaboración y puesta en marcha de clases habituales de EFE?

- ¿Son estas actividades similares a las que proponéis en el aula? ¿Cuáles son diferentes?

Enfrentar desafíos léxicos en la clase de ENE – (ayer), hoy (¿y mañana?)

Tackling lexical challenges in the Spanish Business Communication classroom – (yesterday), today (and tomorrow?)

Magdalena Zehetgruber

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

magdalena.zehetgruber@wu.ac.at

Johannes Schnitzer

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

johannes.schnitzer@wu.ac.at

RESUMEN

Con la aparición de ChatGPT y otros chatbots basados en la inteligencia artificial, los estudiantes de español de los negocios (ENE) cuentan con aún más opciones de las muchas ya disponibles desde la incorporación de las redes neuronales en los programas de traducción automática para resolver problemas léxicos. Para entrenarlos y orientarlos en la utilización consciente y efectiva de estas herramientas, es fundamental conocer la frecuencia y el modo en que las usan, así como sus reflexiones y actitudes al respecto.

Este estudio, llevado a cabo en la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, analiza en qué medida los estudiantes aprovechan la asistencia de la inteligencia artificial, sus preferencias por unos recursos sobre otros y, al mismo tiempo, su distancia crítica y falta de confianza plena en estas herramientas. Asimismo, al carecer de estrategias para evaluar los resultados de sus búsquedas, reaccionan, en ocasiones, empeorando las propuestas formuladas por la inteligencia artificial. Esto pone de manifiesto la necesidad de integrar en las clases de ENE un enfoque que fomente un uso más consciente y estratégico de estos recursos.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, traducción automática, recursos lexicográficos

ABSTRACT

With the advent of ChatGPT (and other AI-powered chatbots), students in Spanish Business Communication have ever more options to find solutions for lexical enquiries having become already a lot more accessible since the introduction of neural networks in online machine translation. Nevertheless, in order to advice students coherently on their use of AI-powered tools, it is important to know how much and how exactly they use these tools and what they think about them.

This study conducted at Vienna University of Economics and Business shows clearly how much students draw on the help of AI-based tools, that they show clear preferences for certain tools and not for others, but at the same time that they are reluctant at trusting them. In addition, they lack strategies on how to evaluate results provided by AI-based tools and therefore sometimes worsen them. As a consequence, classes in Spanish Business Communication should provide help for students in order to use the tools available on a more strategic and conscious basis.

Keywords: generative AI, online machine translation, lexicographical resources

1. INTRODUCCIÓN

Entre los numerosos aspectos lingüísticos y culturales tratados en la clase de español de los negocios (ENE), el componente léxico constituye un elemento central, puesto que remite directamente al conocimiento específico que caracteriza los lenguajes de especialidad. Al mismo tiempo, al considerar las condiciones reales en las que se desarrollan la inmensa mayoría de los cursos ENE (tiempo disponible, nivel de los estudiantes y sus necesidades, formación de los profesores, etc.) y la casi inabarcable amplitud del léxico económico, resulta evidente que el manejo eficaz de los recursos lexicográficos disponibles en cada momento desempeña un papel fundamental en este proceso. Estos recursos están cambiando a una velocidad vertiginosa en los últimos 25 años y, con ellos, el comportamiento lexicográfico y redaccional de nuestros estudiantes.

En la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, intentamos desde hace 10 años seguir esta evolución y observar a nuestros estudiantes en el manejo de los distintos recursos lexicográficos. Los primeros análisis, por razones obvias en ese momento, se enfocaron en el uso de distintos tipos de diccionarios (Gromann y Schnitzer, 2016; Pérez Cañizares y Schnitzer, 2019) y, posteriormente, en el uso de programas de traducción automática, cuando estos experimentaron un salto cualitativo por la aparición de programas basados en redes neuronales y modelos de lenguaje de gran tamaño (Kölbl et al., 2021). Sin embargo, a pesar de esta revolución tecnológica y el subsiguiente cambio en el comportamiento lexicográfico de nuestros estudiantes, comprobamos que los resultados en la redacción de textos distaban mucho de los que, en teoría, hubieran tenido que conseguirse y que el manejo de estas herramientas resultaba bastante deficiente. Los estudiantes se precipitaban a usar el nuevo recurso disponible sin plantearse siquiera su funcionamiento y, por la rapidez de esta evolución, sin haber recibido ningún tipo de instrucción al respecto. Simplemente no llegaban a ser conscientes de que se trataba de un instrumento radicalmente diferente al diccionario bilingüe al que estaban acostumbrados (Zehetgruber y Schnitzer, 2024). Y cuando nos encontrábamos justo en la última fase de la recolección de los datos empíricos para este último estudio, irrumpió con una fuerza inusual ChatGPT, seguido poco después de otros *chatbots* basados en la inteligencia artificial generativa, tales como Microsoft Copilot, Gemini, etc. Esto supuso otro cambio radical en este ámbito y, por consiguiente, en nuestra investigación.

En virtud de lo anterior, el objetivo de estas líneas consiste en analizar el uso que en estos momentos hacen los estudiantes de Ciencias Económicas y Empresariales de herramientas basadas en la inteligencia artificial (tanto generativa como traductores automáticos) y tratar de responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué recursos utilizan los estudiantes hoy en día para enfrentar retos lexicográficos?
- ¿Cómo utilizan estos recursos y cuál es su nivel de conocimiento y su conciencia lexicográfica respecto a las distintas posibilidades de uso?
- ¿Qué impacto tendrán estas nuevas posibilidades de la inteligencia artificial y un comportamiento potencialmente modificado para la didáctica del español para los negocios (ENE) y de qué manera pueden los docentes afrontar estos desafíos?

Como veremos, responder a estas preguntas nos conducirá a reflexiones más amplias acerca de los contenidos que habría que abordar en una clase de ENE para preparar a

nuestros estudiantes de la mejor manera posible a afrontar los desafíos lingüísticos de su futura vida profesional.

Puesto que nuestros análisis y consideraciones se inscriben en las investigaciones existentes sobre el uso de aplicaciones basadas en inteligencia artificial en la didáctica de lenguas extranjeras (especializadas), en el próximo apartado propondremos una visión general sobre el estado de la investigación en este campo. A continuación, presentaremos la investigación actual y, para terminar, reflexionaremos a partir de los resultados conseguidos sobre sus posibles implicaciones para una didáctica actualizada de ENE.

2. HERRAMIENTAS LEXICOGRAFICAS BASADAS EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CLASE DE ENE

2.1 Evolución y calidad de los recursos

Como hemos mencionado anteriormente, la aparición de programas de traducción basados en redes neuronales supuso un salto cualitativo en la traducción automática (Hellmich, 2021; Torres-Simón y Pym, 2021). La mejora en la calidad de las traducciones ha sido tal que varios autores hablan de una reducción de hasta un 85% de los errores cometidos por traductores automáticos modernos en comparación con la tecnología anterior (Briggs, 2018; Ducar y Schocket, 2018: 780; Jolley y Maimone, 2022; Le y Schuster, 2016; Wu et al., 2016). Las mejoras constatadas frente a la traducción automática puramente estadística (la anterior a la introducción de las redes neuronales) se refieren, entre otras, a la traducción literal, el trato de palabras y expresiones polisémicas, la importancia de los errores de ortografía en los textos base y aspectos de correferencialidad.

Por otra parte, las dimensiones de la pragmática lingüística y las expectativas culturales, las cuestiones del registro lingüístico (a su vez vinculadas al contexto lingüístico y extralingüístico), así como los significados connotativos, siguen siendo problemáticos en las traducciones, precisamente porque el texto se genera utilizando métodos estadísticos sin que el sistema sea capaz de leer o procesar el lenguaje *per se* (Ducar y Schocket, 2018: 785; Le y Schuster, 2016).

Asimismo, la variación regional continúa suponiendo un problema para la traducción automática: normalmente, el *output*, es decir, el texto propuesto, viene redactado en la o las variedades dominantes de una lengua (de las que más datos existen); de manera que un *input* en una variedad menos frecuente, o directamente dialectal, muchas veces, plantea problemas de interpretación o no es manejable para la inteligencia artificial. Las redes neuronales se basan en modelos de lenguaje de gran tamaño que no presentan neutralidad, por ejemplo, respecto al género o la relevancia económica de las lenguas. Esto significa que en sus producciones se prioriza el masculino y las variedades de lenguas (incluso las lenguas mismas) con mayor relevancia económica. Por esta razón, mejora la calidad de las traducciones entre las lenguas más usadas y, por el contrario, cuando se trata de una lengua con pocos hablantes y con poca importancia económica, la calidad de la traducción suele resultar peor (Klimova et al., 2023: 666). Pero, a pesar de estas deficiencias, la implementación de redes neuronales en los programas de traducción automática supuso una auténtica revolución tecnológica con los cambios correspondientes (Maldonado González y Liébana González, 2023; Muñoz-Basols et al., 2023).

La inteligencia artificial generativa también se basa en modelos de lenguaje de gran tamaño que constituyen la base de los textos creados. Desde el lanzamiento de ChatGPT por OpenAI, la inteligencia artificial generativa aparece como un tema de interés general, con la aparición periódica de nuevas versiones y funciones por parte de diversos proveedores. Para la enseñanza de idiomas significa disponer de posibilidades completamente nuevas, pero no deja de plantear retos considerables. Los *chatbots* controlados por la inteligencia artificial permiten a los alumnos interactuar en la lengua extranjera sin necesidad de un interlocutor humano, del mismo modo que pueden generar textos en diferentes idiomas, aunque se utilice la primera lengua para las indicaciones. Al comunicarse con el *chatbot*, los alumnos no solo tienen la oportunidad de simular situaciones de comunicación, sino que también proporcionan información lingüística, que puede, a su vez, ser analizada. Esto significa que los *chatbots* son capaces de actuar a la vez como compañeros de interacción, editores y correctores; se puede preguntar por el significado de los términos, pedir que se expliquen los errores o crear traducciones (Kohnke et al., 2023: 538-539). Ahora bien, tanto la calidad de los resultados, es decir, su corrección, como su adecuación a la situación respectiva, en la mayoría de los usos dependerá de la manera en que se empleen. Por esta razón, cuando se trata de llevar a los estudiantes a un manejo competente y profesional de las herramientas disponibles, el primer paso consiste en analizar de qué manera concreta las explotan.

2.2 Estado de la investigación

La mayoría de los trabajos, tanto sobre el uso de programas de traducción automática como de inteligencia artificial generativa en el contexto de la adquisición de lenguas extranjeras, se basan en cuestionarios para estudiantes y docentes acerca de sus opiniones y valoraciones respecto a las nuevas herramientas y del uso que hacen de ellas.

En general, la actitud de los estudiantes es positiva, al considerar factores como los bajos costes de las herramientas en línea, el ahorro de tiempo respecto al uso de diccionarios u otras herramientas y el manejo fácil que les permite conseguir mejores resultados (Jolley y Maimone, 2022). Por otra parte, se vislumbra asimismo cierta preocupación respecto a cuestiones como la precisión de la traducción, la privacidad de la información o las implicaciones éticas (DeVasto y Palmer, 2024: 1).

El profesorado valora, además de los factores mencionados, el potencial de los traductores automáticos y de la inteligencia artificial generativa para fomentar la conciencia metalingüística de los estudiantes siempre y cuando se usen de una manera deliberada y crítica (Hellmich, 2021; Jolley y Maimone, 2022; Klekovkina y Denié-Higney, 2022; Klimova et al., 2023; Tourmen y Hoffmann, 2022). Sin embargo, los docentes muestran cierta preocupación en lo que se refiere a la integridad académica, especialmente en el contexto de la evaluación de trabajos escritos que se ha convertido en un auténtico reto a la hora de distinguir las partes creadas por los propios estudiantes y aquellas cuya autoría corresponde a la inteligencia artificial (Cardon et al., 2023: 262; Ducar y Schocket, 2018; Klekovkina y Denié-Higney, 2022; Zemach, 2021).

Uno de los efectos negativos de más envergadura o, en todo caso, el mayor peligro que se le atribuye a la inteligencia artificial es el de frenar los procesos de adquisición de la lengua extranjera. Ampliar vocabulario o mejorar conocimientos gramaticales puede llegar a parecer obsoletos y con la inteligencia artificial generativa el conjunto del proceso comunicativo se delega en las capacidades de unos algoritmos informáticos y métodos

estadísticos con la correspondiente dependencia a estas aplicaciones (Hellmich, 2021; Jolley y Maimone, 2022: 34; Klimova et al., 2023; Paterson, 2023; Tourmen y Hoffmann, 2022). Por otra parte, la inteligencia artificial fomenta el aprendizaje (Baskara y Mukarto, 2023: 348), a condición de que se use de una forma adecuada. Sin embargo, delegar todo el proceso de producción de textos en una aplicación informática, por sí mismo no mejora las capacidades de expresión en una lengua y existen contextos en los que resulta imposible. La comunicación oral todavía supone un reto en este sentido, pero también se presentan otras situaciones, objetivos comunicativos o temáticas donde la inteligencia artificial no constituye la respuesta adecuada, por ejemplo, en situaciones en las que la individualidad del texto es muy importante, en ámbitos muy específicos o ante cuestiones relacionadas con la protección de datos. En consecuencia, es preciso reconsiderar la concepción y la evaluación de la enseñanza de idiomas (Kelly et al., 2023: 12; Strzelecki, 2023: 1).

Ahora bien, a pesar de los estudios realizados hasta la fecha, sigue existiendo cierta necesidad de observación y, sobre todo, de investigación en este campo: primero, la evolución vertiginosa de las herramientas exige una ocupación continua con esta temática; segundo y actualmente el mayor reto, los trabajos realizados hasta la fecha consisten, como hemos mencionado ya arriba, en análisis de cuestionarios y, en algunos casos, en entrevistas. Carecemos de estudios que enfoquen el uso y manejo real, es decir, no referido posteriormente que se hace de la inteligencia artificial y, aún menos, de la generativa como instrumento de traducción. Esta problemática se vincula con otra, concretamente con la diversidad de situaciones de uso que abordan: distintos grupos de usuarios (alumnos de enseñanza secundaria como en Fredholm, 2021; estudiantes universitarios como en Torres-Simón y Pym, 2021); temáticas diferentes (textos económicos como en Bowker, 2020; o jurídicos como en Briva-Iglesias, 2021); la combinación de lenguas (Maldonado González y Liébana González, 2023). Este abanico de objetos de estudio y perspectivas dificulta la posibilidad de comparar y generalizar los resultados de los trabajos realizados.

Ante este trasfondo, realizamos nuestra investigación anterior sobre el manejo de herramientas lexicográficas en el contexto de la enseñanza de lenguajes de especialidad y describimos los desafíos que se derivan del uso de traductores automáticos. Además de un cuestionario, usamos capturas de pantalla para analizar el manejo de los recursos por parte de los estudiantes en la redacción de una carta de solicitud. Llegamos a la conclusión de que nuestros estudiantes, en tanto que usuarios de una lengua extranjera, siguen teniendo dificultades para usar programas de traducción automática y desconocen su funcionamiento real (Zehetgruber y Schnitzer, 2024).

Respecto al uso de la inteligencia artificial generativa, la situación es aún más precaria. A pesar de la elevada presencia del tema en eventos académicos y de formación de todo tipo, su aplicación real por parte de los estudiantes sigue siendo una incógnita. Los pocos estudios existentes presentan una orientación cualitativa y/o una base empírica muy reducida (como por ejemplo Baskara y Mukarto, 2023; Huete-García y Tarp, 2024; Kohnke et al., 2023; Solak, 2024). Ahora bien, tampoco podría ser de otra manera si tenemos en consideración la novedad de la herramienta y la gran variedad de usos que ofrece en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En estos momentos no presenciamos un simple cambio de soporte, un enriquecimiento en las posibilidades de búsqueda o un avance en la eficiencia de trabajo, como supuso el paso del diccionario impreso al diccionario electrónico o de un reducido número de diccionarios monolingües a los contextos innumerables que ofrece un buscador de internet. Ahora nos encontramos ante una auténtica revolución tecnológica y, por ende, didáctica, que afecta a los planteamientos mismos de nuestra disciplina, con considerables implicaciones para

docentes y discentes. Para estar a la altura de estos cambios, habrá que seguir muy de cerca cómo funcionan las herramientas más avanzadas, qué posibilidades ofrecen, dónde fallan y, especialmente relevante en el contexto de estas líneas, qué uso(s) hacen de ellas nuestros estudiantes para apoyarlos y guiarlos en su manejo eficiente (Briggs, 2018: 4; Carré et al., 2022: 190-191; Ducar y Schocket, 2018: 780-787).

3. ENFRENTAR DESAFÍOS LÉXICOS HOY – UN ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Contexto y metodología

El presente estudio se realizó en la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (WU – *Wirtschaftsuniversität Wien*), donde el aprendizaje de una lengua extranjera, además del inglés, es parte facultativa u obligatoria del currículum según la carrera que se curse. Basándonos en los objetivos, contenidos y métodos de nuestros estudios anteriores, en el semestre de verano de 2024 analizamos con qué actitud y de qué manera los estudiantes que han elegido el español, francés o italiano hacen uso de herramientas basadas en inteligencia artificial (traductores automáticos y *chatbots*) para afrontar desafíos de redacción de textos económicos.

El diseño de la investigación preveía las fases siguientes:

1. Un primer cuestionario en línea a principios de semestre (encuesta preliminar)
2. Un test en forma de la redacción de una carta comercial en el que se grabó a los estudiantes y se les pidió comentar su manera de proceder (protocolos de pensamiento en voz alta)
3. Un segundo cuestionario igualmente en línea a finales del semestre (encuesta posterior)

Aparte de estas tres fases, durante el semestre se insistió en la utilización de estas herramientas y se realizó una unidad específica dedicada a este tema en la que se demostraba un uso eficiente de la inteligencia artificial para una tarea similar a la que se solicitaba en el test. Esta unidad didáctica se elaboró a partir del último estudio de los autores (Zehetgruber y Schnitzer, 2024) y pretendía abordar los retos que plantea el uso de herramientas basadas en la inteligencia artificial a partir de una tematización teórica, así como mediante ejercicios prácticos.

Sin embargo, por razones organizativas y dado que la participación era absolutamente voluntaria, no todos los participantes asistieron a todas las fases del estudio, por lo que el *input* explícito recibido no fue igual para todos los estudiantes.

El grupo de participantes en el estudio estaba constituido por estudiantes de los cursos finales previstos en el plan de estudios de nuestra universidad (edad media: 22 años) y disponían como mínimo de un nivel B1+ o B2 en la lengua meta respectiva. Este enfoque en el grupo de estudiantes con el nivel más alto de nuestros cursos explica el menor número de participantes en comparación con nuestros estudios previos (Zehetgruber y Schnitzer, 2024). Más o menos el 70% de los participantes eran hablantes nativos del alemán y el resto se repartía entre las lenguas habladas en los países vecinos de Austria, además del español, pero todos con conocimientos de alemán suficientes para participar en la investigación.

La siguiente tabla muestra el número de participantes¹ en cada fase, según la lengua estudiada:

Fase del estudio	Participantes total	Participantes español	Participantes francés	Participantes italiano
Encuesta preliminar	62	31	22	9
Test de redacción	25	12	9	4
Encuesta posterior	42	27	13	2

Tabla 1. Participantes en el proyecto

El objetivo de ambas encuestas consistía en conseguir una imagen clara de la actitud de los estudiantes respecto a la inteligencia artificial en el contexto de la redacción de textos profesionales escritos. Su estructura y las preguntas que contenían eran muy parecidas, puesto que se pretendía alcanzar el mayor grado de comparabilidad entre sus opiniones al principio y al final de un semestre en el cual el tema se iba a tratar con más intensidad que en los cursos anteriores. Además de los datos socio-estadísticos, la mayoría de las preguntas eran abiertas dirigidas a las situaciones de uso, las valoraciones y la conciencia crítica que muestran nuestros estudiantes en el manejo de la inteligencia artificial. Abordaban, al menos parcialmente, dificultades y retos en el manejo de los traductores automáticos ya identificados en el estudio anterior en el que debían redactar una carta de solicitud de prácticas.

El test de redacción consistía en formular un mensaje de correo electrónico en el que un representante de una empresa ficticia se dirige a los organizadores de una feria de productos de cuero para presentar su empresa, manifestar su interés en exponer y pedir informaciones específicas (costes, tamaño de los *stands* disponibles, etc.). Las informaciones se suministraron en alemán en formato electrónico (documento Word) y se grabó en vídeo todo el proceso de redacción, es decir, tanto la pantalla como los comentarios y reflexiones de los estudiantes, que habían sido instruidos previamente sobre este método (protocolos de pensamiento en voz alta; en cuanto a este método ver Cowan, 2019; Woll, 2018; Zhang y Zhang, 2020). De este modo, se buscaba no solo observar qué hacían realmente los estudiantes, sino también indagar en sus reflexiones y motivaciones al elegir una u otra herramienta. Se les permitió utilizar cualquier recurso que consideraran adecuado, sin restricciones de tiempo, registrándose un promedio de trabajo de 33 minutos.

3.2 Resultados

3.2.1 Recursos utilizados

Una de las preguntas centrales en las dos encuestas se refería a la utilización de las distintas herramientas y su frecuencia de uso relativa (entre ellas) en el contexto de nuestras clases de lenguaje económico. Se pidió a los estudiantes confeccionar un ranking de las doce herramientas que iban a ser las más utilizadas, según los estudios precedentes (ver (Zehetgruber y Schnitzer, 2024). En ambas encuestas, el programa de traducción automática DeepL ocupó la primera posición, no solo respecto a su posición relativa (posición media en la encuesta preliminar: 2,4; en la posterior 1,6), sino también por el porcentaje de estudiantes que lo utilizaban (encuesta preliminar: 95,2%; encuesta posterior: 100%). Muy interesante se presentó la evolución del uso de ChatGPT que pasó de una posición media en la primera encuesta de 5, a una de 3,2 en la encuesta posterior y en el uso absoluto por parte de los estudiantes del 85,5% al 92,1%. Aparte de estos dos recursos, las primeras posiciones vienen ocupadas por diccionarios bilingües en línea (PONS y LEO) y los programas de traducción automática de Google y PONS² (ver Tabla 2). Muchos

estudiantes insistieron además en acudir al buscador general de Google para solucionar problemas léxicos relacionados con nuestras asignaturas. En nuestra opinión, estos datos permiten concluir que la aparición de la inteligencia artificial no supone que los recursos más tradicionales se abandonen, sino que más bien se complementen.

recurso	Ø posición encuesta preliminar	Ø posición encuesta posterior
DeepL	2,4	1,6
Pons Online Dictionary	4,2	4,3
Google Search	4,7	4,6
Leo	4,7	5,2
Google Translate	5,0	4,9
ChatGPT	5,0	3,2
Linguee	5,0	6,0
Pons Translator	5,8	5,7

Tabla 2. Ranking de los recursos más frecuentes indicados en las encuestas

El análisis de los recursos utilizados en el test de redacción arroja un resultado muy parecido: 19 de 25 estudiantes acudieron para la redacción a traductores automáticos (casi exclusivamente DeepL, sin duda el recurso más usado) y 14 de 25 a una inteligencia artificial generativa (casi exclusivamente ChatGPT). La siguiente tabla muestra el *ranking* en cada fase del proyecto comparando los datos con los resultados del estudio de 2022/23 (Zehetgruber y Schnitzer, 2024). Se observa que la frecuencia indicada en las encuestas es siempre superior a la frecuencia real en el test, consecuencia de la naturaleza más genérica de las preguntas en los cuestionarios frente a una tarea concreta.

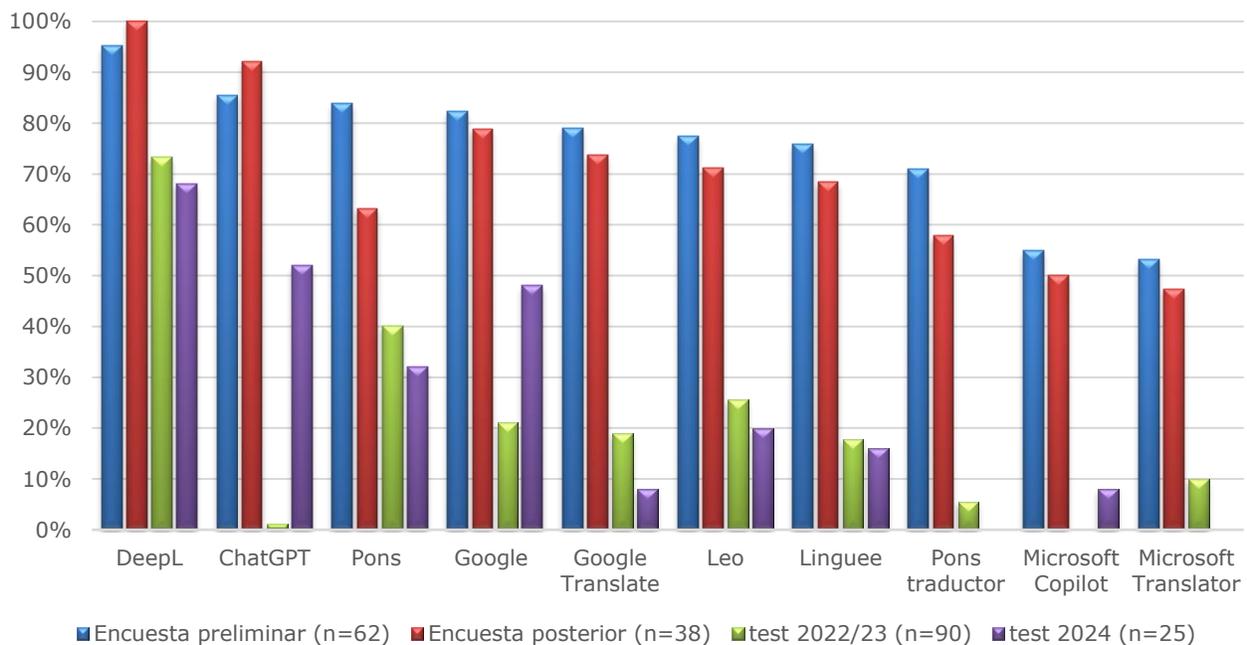


Figura 1. Frecuencia de uso de las herramientas utilizadas en las distintas fases del proyecto

3.2.2 Manejo de los recursos

Para analizar el manejo efectivo de los recursos nos valimos, en primer lugar, del test de redacción, en el que constatamos maneras muy diversas de proceder. Todos los estudiantes necesitaron bastante tiempo en redactar, controlar, revisar y reformular sus textos y necesitaron por término medio 33 minutos para escribir un correo electrónico de unas 200 palabras. Este tiempo de trabajo tan extenso se debe a que todos los estudiantes se apoyaron en distintos recursos para la redacción, a excepción de un participante que usó solo ChatGPT, pero con varios *prompts* modificando de esta manera su redacción. Es de señalar que ningún estudiante copió la indicación en un *chatbot* sin controlar y modificar el resultado, aceptando una versión generada automáticamente. Como hemos expuesto en el apartado anterior, las herramientas más habituales eran DeepL y ChatGPT, en cuyo manejo, sin embargo, se mostraron unas diferencias sustanciales:

DeepL se usa, por una parte, como diccionario tradicional -es decir, para buscar palabras aisladas- pero, por otra, también para traducir oraciones, párrafos y textos enteros, para buscar sinónimos, controlar o comparar resultados encontrados en una herramienta con los de otra, para una traducción inversa o para mejorar estilísticamente un texto redactado (mediante DeepLWrite).

En cambio, ChatGPT, cuyo empleo nos pareció especialmente interesante observar puesto que no disponíamos de datos de estudios anteriores, ofrece un abanico de usos más amplio. Se utiliza con *prompts* muy dispares, tanto en lo que se refiere a su número por estudiante (por término medio son cinco diferentes, aunque el número varía de un mínimo de uno a un máximo de diez) y su longitud, así como su naturaleza y finalidad. La lengua de comunicación con el programa suele ser el alemán, solo en casos aislados se recurrió a la lengua meta (véanse los ejemplos abajo) o al inglés.

Como tipos de *prompts* típicos se pudieron distinguir los siguientes:

- Copiar la indicación

Ich muss eine Mail verfassen und möchte diese mit einem kurzen Absatz über das Unternehmen, in dem ich arbeite, beginnen. Bitte formuliere aus den Informationen eine Unternehmensbeschreibung und verwende alle Infos.

[Tengo que escribir un correo y quiero empezar con un breve párrafo sobre la empresa para la que trabajo. Por favor, escribe con las informaciones una descripción de la empresa y utiliza todas las informaciones.]

- Buscar sinónimos

Kannst du mir Synonyme für Verwurzelung nennen?

[¿Puedes darme sinónimos para "Verwurzelung"?)

- Traducir

Transportweg auf Spanisch

[ruta de transporte en español]

- Pedir la corrección

¿Hay algunos errores o tienes ideas para mejorar el correo?

- Pedir consejo

Como se termina un correo electrónico formal? Necesito el párrafo final. [¡sic!]

En las encuestas se preguntó por la manera de utilizar los distintos recursos. Se les planteó a los estudiantes, por ejemplo, un problema concreto: "No te acuerdas cómo se dice en la lengua que estudias "Unternehmensberatung". ¿Dónde y cómo buscas esta palabra?". Por su polisemia, el término requiere traducciones diferentes, a saber "asesoramiento de empresas" (si se refiere a la actividad) o "sector de la consultoría" (si se

refiere al sector). Basándonos en estudios anteriores (ver especialmente Zehetgruber y Schnitzer, 2024) presumíamos que la correcta elección de la herramienta más adecuada para una búsqueda de este tipo suponía un reto para nuestros estudiantes. Y, efectivamente, en la encuesta preliminar el número que veía la solución en consultar un diccionario era igual a los que se inclinaron por un traductor automático, sin indicar la necesidad de ingresar también un contexto. Un gran número de los participantes no distinguía bien entre la funcionalidad de un diccionario y la de un programa de traducción automática y los manejaban igual, introduciendo palabras aisladas o expresiones truncadas. En la encuesta posterior, con un planteamiento parecido, la cifra de los que preferían apoyarse en uno u otro no cambió, pero los partidarios del traductor automático insistían en sus respuestas en la necesidad de poner el término buscado en contexto.

Observamos una situación similar en una pregunta que consistía en valorar una estrategia determinada: "Para traducir la palabra XY se consultó Google Translate de la manera siguiente: [descripción de la consulta] ¿Te parece conveniente este procedimiento?" Constatamos ciertas dudas respecto a la mejor manera de proceder y valoraciones dispares, pero en la encuesta posterior los estudiantes mostraron nuevamente una tendencia marcada a insistir en la importancia de proporcionar un contexto adecuado al utilizar un programa de traducción. Aparte de servirse del diccionario o de un programa de traducción automática como solución a estos problemas léxicos, se indicó en ambas encuestas la posibilidad de recurrir a la inteligencia artificial generativa, propuesta que se registró en mayor número en la encuesta posterior.

3.2.3 Actitudes de los estudiantes acerca del uso de recursos lexicográficos

Además de saber más sobre cuáles, con qué frecuencia, con qué finalidad y de qué manera nuestros estudiantes se valían de los distintos recursos a su alcance, también buscamos examinar sus actitudes y motivaciones al respecto, así como las ventajas e inconvenientes que percibían. Esta pregunta solo se incluía en la encuesta preliminar, de manera que no es viable establecer comparaciones con la posterior. La tabla siguiente resume las respuestas más frecuentes.

recurso	ventajas	desventajas
Diccionarios bilingües	<ul style="list-style-type: none"> - traducen palabras aisladas - definiciones - facilitan indicaciones gramaticales - corrección/adequación - sinónimos - usabilidad (rapidez, intuitivos) 	<ul style="list-style-type: none"> - solo contienen palabras aisladas - no ayudan mucho para encontrar formulaciones propias - no siempre fiables - no siempre exhaustivos - poco prácticos (lentos)
Programas de traducción automática	<ul style="list-style-type: none"> - rapidez - ofrecen propuestas alternativas - traducción de expresiones, oraciones y textos - proponen traducciones en contexto - ayuda con problemas gramaticales 	<ul style="list-style-type: none"> - restricciones en las versiones gratuitas - solo pueden "traducir" - propensos a errores - necesitan verificación y control - frenan el proceso de adquisición de la lengua
Chatbots basados en inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> - rapidez - buena fuente de inspiración - estructuran y redactan solos 	<ul style="list-style-type: none"> - parcialmente de pago - lenguaje artificial - impersonal

artificial generativa	<ul style="list-style-type: none"> - no necesitan reflexión por parte del usuario - sirven para corregir - buenos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - no fomentan la reflexión propia - problemáticos en los controles de plagio - informaciones erróneas y alucinaciones
Buscadores	<ul style="list-style-type: none"> - rapidez - dan una primera visión global - ofrecen muchas opciones - permiten la búsqueda de fuentes en lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> - propensos a errores muy generales - dan demasiados resultados, es fácil perder la orientación

Tabla 3. Actitudes de los estudiantes acerca de los recursos lexicográficos

Al analizar estas respuestas, observamos que las opiniones acerca de los distintos recursos enfocan aspectos de índole muy diversa y que son absolutamente heterogéneas y contradictorias. El mismo argumento se considera tanto positivo como negativo al mismo tiempo. Resulta notable que los distintos tipos de herramientas se asocian mucho con una deficiencia intrínseca, es decir, con el error (ver abajo).

Además del interés general por conocer las opiniones de nuestros estudiantes sobre los recursos utilizados, nos centramos en estudiar sus actitudes respecto a acudir a la inteligencia artificial generativa. El gráfico siguiente muestra el grado de aprobación (respuestas “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”) a diferentes usos que sugerimos en las encuestas.

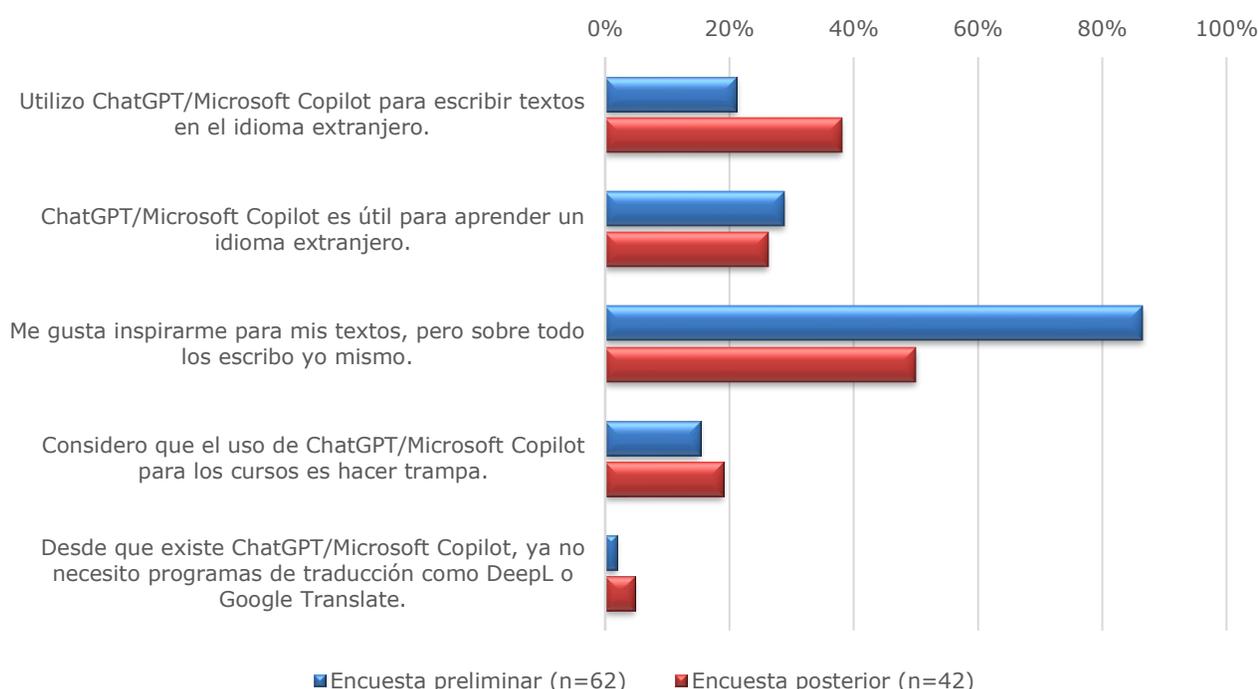


Figura 2. Uso de la inteligencia artificial generativa (respuestas “completamente de acuerdo”)

El gráfico muestra la disminución del papel de la inteligencia artificial generativa como fuente de inspiración de una encuesta a otra, aunque mantenga su importancia. Aumenta

su uso para redactar directamente en lengua extranjera, a pesar de que la mayoría de los estudiantes parece preferir elaborar los textos ellos mismos y recurrir a la inteligencia artificial para consultas más precisas. Se desprende, sin lugar a dudas, que ChatGPT y otras aplicaciones de este tipo de ninguna manera se consideran sustitutos de programas de traducción automática. Esto viene confirmado asimismo por los resultados del test, donde los estudiantes combinan frecuentemente el uso de ChatGPT con un traductor que les parece más fiable para la búsqueda de palabras/frases. Por otra parte, el uso de la inteligencia artificial no provoca mayores consideraciones éticas, tal y como evidencia que menos de una cuarta parte de los entrevistados lo considera como hacer trampa.

Como hemos visto, los textos generados, sea por *chatbot*, sea por programas de traducción, no inspiran confianza suficiente como para no tratar de verificar el texto propuesto mediante otros recursos (otros programas parecidos, diccionarios, búsquedas en Google. etc.). Este escepticismo, sin embargo, resultó ser un arma de doble filo difícil de gestionar, puesto que la actitud crítica de los estudiantes los lleva a “corregir” textos (palabras, sintaxis, párrafos enteros) absolutamente correctos. En no pocos casos, la versión retocada es peor que la propuesta por la inteligencia artificial. El problema reside en que, aparentemente, un estudiante con un nivel B1+/B2 en la lengua extranjera no dispone de la capacidad de juzgar la corrección de un producto lingüístico en esta lengua. Considera dudoso todo lo desconocido y esta inseguridad aumenta ante la diversidad de propuestas provenientes de otros recursos.

El escepticismo, que se verbalizó en los protocolos de pensamiento en voz alta que acompañaron al test, se ve reflejado en los resultados de las encuestas. Tanto en la preliminar como en la posterior, se solicitaba a los estudiantes la valoración de una propuesta de traducción. Mientras que en la encuesta preliminar esta propuesta era errónea, la de la encuesta posterior era absolutamente aceptable. No obstante, las valoraciones de los estudiantes no reflejaron esta diferencia, aunque sí coincidían (ligeramente más del 50% de los encuestados) en la necesidad de comparar con un segundo programa de traducción automática y aceptar la propuesta solo si proporcionaba el mismo resultado.

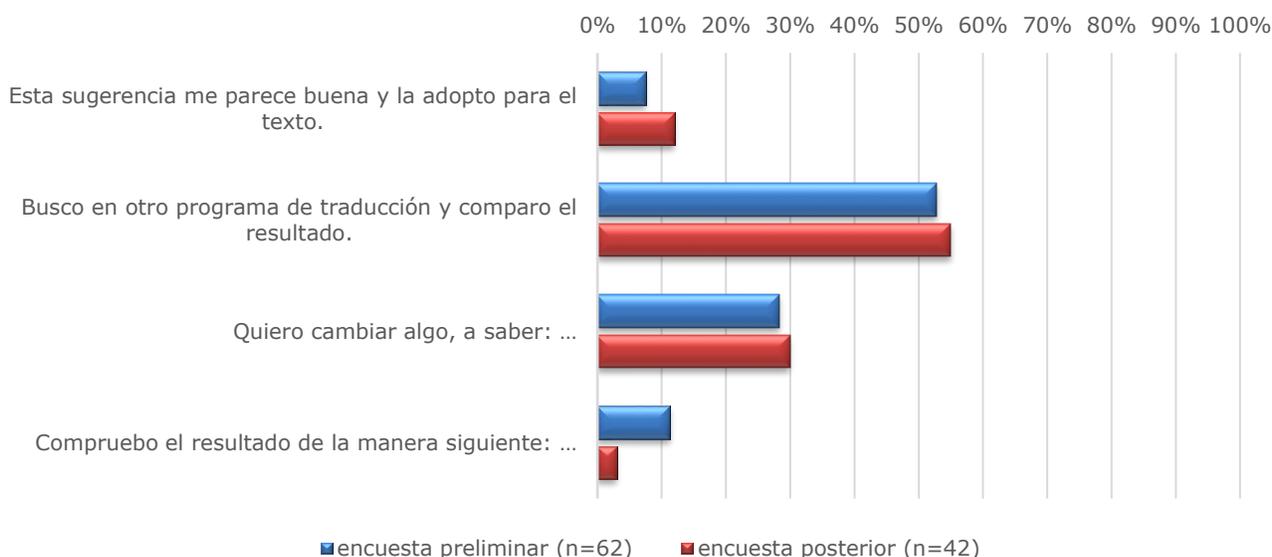


Figura 3. Manejo de las propuestas de traducción automática: reacciones de los estudiantes

Esta era la única manera de control de propuestas que se mencionó con cierta frecuencia y tanto en el test como en las encuestas constatamos cierta inseguridad ante cómo proceder para controlar o corregir una propuesta procedente de la inteligencia artificial. Los estudiantes se manifestaban carentes de estrategias conscientes y sistemáticas para verificar la calidad de una solución a un problema lingüístico, bien propuesta por terceros, bien elaborada por ellos mismos. En combinación con el escepticismo mencionado, esta desorientación provoca que los retoques se realicen casi exclusivamente "por intuición" (más o menos el 50% de las respuestas en las encuestas) o "porque me suena familiar" (protocolos). De esta manera, ante un problema terminológico o léxico en general, los estudiantes entran en una especie de círculo vicioso al buscar términos o expresiones que desconocen, pero al dudar de la propuesta, eligen en primer lugar lo que les parece conocido. En todo caso, en la encuesta posterior constatamos una mayor sensibilidad respecto a la importancia de búsquedas en contexto en el manejo de programas de traducción (ver arriba), así como en el uso de buscadores generales que, en esta ocasión, se mencionaron como instrumento de búsqueda de contextos auténticos bien de unidades léxicas en sí, bien de sus frecuencias de utilización.

Respecto a los buscadores y, entre ellos, en un evidente primer lugar Google, constatamos que muchos estudiantes no distinguen apenas entre el buscador general y su traductor respectivo (Google Translate, Microsoft Translator). Seguramente, nos encontramos ante una de las razones por las que se mencionó en varias ocasiones la falta de fiabilidad de las traducciones de los buscadores. Este factor podría influir en las respuestas a otras preguntas respecto al uso de esta herramienta que tal vez no alude a un verdadero uso como buscadores (por ejemplo, para determinar, contextos, frecuencias, etc.), sino a su función como punto de partida para activar el programa de traducción respectivo. Esto podría explicar por qué DeepL produce más confianza que otros programas (en primer lugar, Google Translate).

Otra estrategia fácilmente aplicable sería el uso del traductor automático para realizar traducciones inversas, es decir, para comprobar en la propia lengua si la oración o el texto propuestos corresponden realmente a lo que se pretende decir. Sin embargo, pocos estudiantes mencionan esta posibilidad en las encuestas y en el test no se aplica en absoluto.

3.2.4 La conciencia lingüística de los estudiantes y sus estrategias de control

Un aspecto muy ligado a la actitud de los estudiantes respecto a los recursos de los que disponen, y que repercute en cómo los manejan, es el de su conciencia lingüística.

Los comentarios de los estudiantes en las encuestas y los protocolos de pensamiento en voz alta constituyen una notable fuente de información para analizar las dificultades percibidas en el proceso de redacción en una lengua extranjera. Estas observaciones permiten identificar tanto los desafíos que ellos mismos enfrentan como las limitaciones de los distintos recursos.

Primero, los estudiantes demostraron disponer de bastante conciencia respecto a las diferencias estructurales entre las dos lenguas y, por lo tanto, de las dificultades para la traducción. Las palabras compuestas del alemán y expresiones fijas se identifican en varias ocasiones como elementos que "habría que evitar o reformular" antes que traducir. Lo mismo ocurre con ciertos registros o grados de formalidad que se abordan como un auténtico desafío para todos los recursos disponibles. Se constata la necesidad de pasar estos elementos a un "alemán estándar" incluso antes de empezar una búsqueda o se propone una explicación en lugar de una equivalencia. Sin embargo, una minoría llega a

considerar que la inteligencia artificial generativa (4 de 42) o un traductor automático (4 de 42) constituye una ayuda también en esta transformación.

En el contexto universitario austriaco, el vocabulario de carácter regional merece una especial atención. Cuando los estudiantes identifican que determinados términos pertenecen al léxico o terminología específica de Austria (en nuestro cuestionario, por ejemplo, categorías de pensiones específicas o terminología fiscal), no esperan hallar una solución en las herramientas que consultan. Ya en la encuesta preliminar, la mitad de los participantes indicó que en primer lugar había que comprender y explicar estos términos. Dos tercios de los estudiantes (42 de 62) percibían la dificultad para una traducción de estos conceptos y reconocían que los distintos recursos disponibles presentaban límites para resolver estos problemas léxicos:

- (1) *Das Wort xy zu übersetzen könnte Probleme bereiten, da es meines Wissens nur in Österreich so existiert*
[Traducir la palabra x puede ser problemático puesto que, que yo sepa, solo se usa en Austria]
- (2) *weil es ein Fachwort ist*
[porque es un término específico]
- (3) *gibt es in der anderen Sprache nicht*
[no habrá equivalente en la lengua extranjera]
- (4) *nicht wortwörtlich zu übersetzen*
[imposible de traducir literalmente]

Además de ser conscientes de los retos que plantean las distintas áreas de variación lingüística, casi la mitad de los estudiantes (18 de 42) reconoce los problemas que plantean las expresiones polisémicas fuera de contexto (como la palabra *Unternehmensberatung* mencionada arriba). Por otra parte, presentan poca conciencia sobre la dificultad de traducir construcciones incompletas, por ejemplo: *wir würden bitten* [pediríamos]. Los estudiantes no son conscientes de la necesidad de aportar los complementos contextuales adecuados para alcanzar una traducción que sea precisa. Algunos participantes incluso consideran más sensato construir ellos mismos estructuras morfosintácticas complejas que buscarlas en una oración mediante un programa de traducción. En cambio, las respuestas relativas a los aspectos ortográficos resultan contradictorias: mientras que la mitad de los estudiantes no se percata de las faltas de ortografía o no las considera un problema, la otra mitad opina que deben evitarse a toda costa en la búsqueda con programas de traducción o en los *prompts* para ChatGPT. Aparentemente, sigue existiendo cierta duda respecto a las consecuencias de estos fallos formales, puesto que, como hemos mencionado arriba, este mismo punto se considera como una ventaja de los traductores basados en redes neuronales (ver 2.1.).

Ahora, independientemente de su grado de conciencia respecto a los distintos aspectos mencionados, los estudiantes no parecen tener estrategias adecuadas para solucionar estos retos lingüísticos. Además de los buscadores generales, de los cuales hacen un uso un tanto aleatorio, para aclarar estas cuestiones se limitan a utilizar diccionarios, programas de traducción (como hemos mencionado, muchas veces de manera similar a los diccionarios) y la inteligencia artificial generativa. Estrategias de otro tipo, que pueden resultar más útiles en muchos contextos, como búsquedas específicas de frecuencias en los buscadores, la comparación con textos paralelos en la otra lengua (por ejemplo, las entradas en Wikipedia en distintos idiomas), etc. prácticamente ni se mencionan en la encuesta preliminar. Incluso

en la encuesta posterior, después de haber abordado esta posibilidad en clase, solo cinco de 42 consideran como posible solución otras estrategias, como, por ejemplo, recurrir a las entradas de Wikipedia para encontrar la equivalencia de *Landflucht* [éxodo rural] o de terminología fiscal. La única estrategia que aparece con alguna frecuencia (11 de 51 en la encuesta preliminar; 8 de 32 en la posterior), consiste en no traducir estos términos, sino mantenerlos en la versión original y suministrar una definición y/o explicación en la lengua extranjera. Sorprendentemente, encontramos en las preguntas o los comentarios respecto a esta estrategia la mención al buscador de traducciones Linguee y se insiste en la importancia de suministrar contexto.

Un tercer aspecto relacionado con la conciencia lingüística en un sentido amplio es la que podríamos denominar conciencia sobre los recursos utilizados. En una gran parte de las respuestas y protocolos de pensamiento en voz alta se trasluce una confusión entre diccionarios y programas de traducción automática ya a nivel conceptual y no son pocos los comentarios de tipo: *ich würde in einem Wörterbuch wie DeepL oder Leo suchen* [buscaría en un diccionario como DeepL o Leo].

4. DISCUSIÓN

Este análisis se basa en datos recogidos con estudiantes de lenguaje económico en tres lenguas. Sin embargo, como ocurrió también en los estudios anteriores (ver, sobre todo, Zehetgruber y Schnitzer, 2024) no hemos encontrado diferencias relevantes entre los tres idiomas. Por esta razón, estamos convencidos de que sus resultados son aplicables al español de los negocios.

Nuestro estudio muestra claramente que en el marco de la enseñanza en la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena los estudiantes usan distintos recursos para afrontar desafíos léxicos y de redacción de textos. En los últimos años, las herramientas basadas en inteligencia artificial, como *chatbots* y programas de traducción automática, han sustituido a los diccionarios tradicionales sin hacerlos desaparecer por completo. Al mismo tiempo, los estudiantes no confían plenamente en ninguno de estos recursos, los combinan, comparan, valoran y, en muchos casos, se muestran reacios a delegar todo el proceso de redacción a la inteligencia artificial. De alguna manera, manifiestan la necesidad de producir algo propio (5), de ser responsables de su producto (6) y utilizan programas como ChatGPT como fuente de inspiración que modifican (7), como instancia de control o como corrector para mejorar un texto elaborado por ellos (5):

(5) *Ich versuche, das Schreiben so weit wie möglich selbst zu schreiben und schaue vereinzelt Wörter in einem online Wörterbuch nach. Bevor ich die Nachricht losschicke, lasse ich sie von einer Person oder KI Korrektur lesen*
[Intento redactar este correo yo mismo, por lo menos la mayor parte posible, y, de vez en cuando, busco palabras en un diccionario en línea. Antes de enviar el mensaje, lo hago revisar por una persona o una IA...]

(6) *Dennoch möchte ich, dass sich der Text nach mir anhört*
[A pesar de todo quiero que el texto suene a mí]

(7) *Ich such's in ChatGPT und dann verfasse ich damit meinen eigenen Text oder Ideen*
[Lo busco en ChatGPT y después redacto con su ayuda mi propio texto o ideas]

Estos diferentes usos y las ventajas percibidas por los estudiantes se han descrito en otros estudios, por ejemplo, las posibilidades de corrección (Barrot, 2024; Kohnke et al., 2023; Solak, 2024), el deseo de tener autoría propia (*agency*) (Cardon et al., 2023) o la inspiración (Chan y Hu, 2023). Sin embargo, al contrario de otros estudios (Baskara y Mukarto, 2023; Solak, 2024), nuestros estudiantes no han manifestado preocupaciones éticas. Al mismo tiempo, se constata una gran inseguridad respecto al uso más eficiente de estos recursos, así como cierta falta de experiencia o familiaridad con las estrategias pertinentes para su manejo. En este contexto concreto de la adquisición de las técnicas de búsqueda y consulta de recursos lexicográficos (en un sentido amplio), incluso la generación de los nativos digitales precisa cierta instrucción sobre cómo actuar de una manera competente, algo que, a excepción de la inteligencia artificial en forma de *chatbots*, ya se subrayó en otros estudios (ver Zehetgruber y Schnitzer, 2024). Ha quedado constatado que las decisiones de los estudiantes sobre cómo redactar o qué traducción escoger son puramente intuitivas y no se toman mediante un procedimiento analítico y deliberado. Esto se agrava en la situación de los estudiantes con un nivel B1+/B2, sin un dominio de la lengua extranjera suficiente para evaluar o juzgar el nivel de corrección y adecuación de un texto escrito por ellos.

En comparación con estudios anteriores (ver Zehetgruber y Schnitzer, 2024), los resultados alcanzados por los estudiantes en el marco de este proyecto resultan aceptables y mejores. Además de algunos desaciertos que se centran sobre todo en aspectos pragmáticos (registro formal), en opinión de los evaluadores del test (dos por lengua), se constata cierta artificialidad o impersonalidad. Esta diferencia se debe a varios factores difíciles de separar: primero, los participantes en este estudio poseen un mayor nivel de la lengua extranjera que les permite redactar con más facilidad y también elegir propuestas ofrecidas por los medios que usan; segundo, en los últimos semestres, y precisamente debido a los resultados de estudios precedentes (Kölbl et al., 2021; Zehetgruber y Schnitzer, 2024), en nuestra enseñanza se ha insistido en el manejo de recursos lexicográficos y tratamos de tematizar este aspecto mucho más que antes; por último, en los primeros estudios la inteligencia artificial generativa resultaba prácticamente ajena tanto al estudiantado como al profesorado. Obviamente, desde la aparición de ChatGPT y de otros programas con funcionalidades similares, las posibilidades de buscar inspiración, de tener modelos, de estructurar, de redactar, de revisar o de corregir han cambiado radicalmente en cuestión de meses. Es imposible determinar en qué medida cada uno de estos factores ha contribuido a la mejora de los resultados del análisis actual y, sin duda, será la combinación de todos ellos. En todo caso, la enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente la de los lenguajes de especialidad, tiene que tomar en consideración los avances tecnológicos. Si queremos ayudar a nuestros estudiantes a enfrentar con éxito desafíos lingüísticos específicos, resulta evidente que no podemos dejarlos solos en este contexto de transformación y evolución vertiginosa. Nos parece que en nuestro estudio ha quedado patente que nuestras intervenciones, explicaciones y entrenamientos específicos repercuten en el comportamiento lexicográfico de los estudiantes.

5. ENFRENTAR DESAFÍOS LÉXICOS MAÑANA – IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE ENE

En los últimos años, el mundo de los recursos técnicos disponibles para afrontar todo tipo de situación comunicativa ha experimentado un cambio sin precedentes. Especialmente la

inteligencia artificial ha revolucionado tanto la enseñanza como el uso real de las lenguas extranjeras. No sabemos cómo va a seguir esta evolución, pero resulta evidente que hemos de replantearnos los principios didácticos en los que se sustenta nuestra actividad docente. Como profesores de lenguaje económico y para los negocios y con los datos de este estudio, debemos reflexionar sobre cuáles de los resultados conseguidos deberían integrarse en nuestra docencia –en concreto respecto a la enseñanza y el tratamiento del léxico especializado– y cómo podríamos transmitirlos de manera efectiva.

Consideramos que las conclusiones más relevantes derivadas del análisis se estructuran en tres niveles fundamentales:

1. Fomentar la conciencia lingüística: promover en el estudiantado una mayor sensibilización y comprensión del funcionamiento de una lengua para desarrollar un enfoque reflexivo y crítico al usarla;
2. Fomentar la conciencia de los recursos lexicográficos: incentivar la reflexión sobre el uso de las herramientas lingüísticas, en especial las basadas en inteligencia artificial, para que el estudiantado comprenda sus alcances, sus limitaciones y su manera de funcionar;
3. Fomentar la conciencia de estrategias lexicográficas: demostrar la aplicación eficiente de estos recursos en tareas como el control, la posesición y la corrección para optimizar su uso en contextos académicos y profesionales.

Algunos de los contenidos que tradicionalmente se han abordado en el marco de una clase de lenguaje económico tendrán que enfocarse desde una perspectiva diferente o, incluso, ya han quedado obsoletos. La mera corrección gramatical de un texto, la elaboración básica de ciertos documentos comerciales, la primera redacción de un informe corporativo y un largo etcétera lo realizará la inteligencia artificial. Sin embargo, se necesitará una instancia de control y, según el caso, una instancia que introduzca el tono personal, la originalidad, el yo de la persona que se encuentra detrás. Y para conseguir estos dos objetivos es preciso entender cómo funciona la lengua: que el vocabulario de dos lenguas no se limita a dos listas paralelas de palabras; que las estructuras gramaticales, por muy formales que parezcan, pueden tener valor semántico; que una lengua no se compone de un bloque homogéneo e inalterable de elementos, sino que hay que adaptar y modificar la producción según los parámetros de cada acto comunicativo, etc.

En clase habrá que insistir en el funcionamiento y las funcionalidades de los recursos disponibles, porque solo así será posible usarlos de una manera eficiente. Es fundamental dejar claro que no todos los recursos se adecuan a todas las necesidades, al existir diferencias sustanciales entre buscadores, diccionarios, programas de traducción e inteligencia artificial generativa y otros recursos, como textos paralelos, buscadores de traducciones, bases de datos, enciclopedias. Por lo tanto, resulta imprescindible debatir y concienciar sobre las posibilidades de estas herramientas y sobre sus limitaciones, con el fin de proporcionar a los estudiantes el mejor apoyo posible ante los retos léxicos de hoy y de mañana.

En estrecha relación con esta toma de conciencia, habrá que incorporar un entrenamiento en estrategias de búsqueda y consulta que integre y amplíe los aspectos anteriores, sin olvidar la determinación de frecuencias de uso, consideración de las variedades lingüísticas, análisis de contextos para resolver problemas de polisemia y control de aspectos pragmáticos.

Los avances tecnológicos no harán desaparecer los desafíos léxicos de nuestras clases, sino que las transformarán al exigir nuevas maneras de abordarlos.

6. CONCLUSIONES

Nuestro estudio ha puesto de manifiesto la rápida incorporación en la enseñanza especializada de idiomas no solo de los programas de traducción automática, sino también de la inteligencia artificial generativa, así como la frecuencia con la que los estudiantes emplean estas posibilidades tecnológicas pese a manifestar una actitud más bien escéptica hacia las herramientas disponibles. En general, prefieren combinarlas entre sí para conservar su propio estilo e ideas. Esta desconfianza tiene que ver también con un desconocimiento parcial del funcionamiento de los distintos recursos, así como con la falta de estrategias que les permitan abordar de forma crítica y consciente los resultados generados por la inteligencia artificial y verificar su validez mediante análisis concretos.

Desconocemos si esta situación responde al contexto de un cambio radical y vertiginoso, pero es evidente que será necesario seguir de cerca su evolución, tanto en lo que respecta a las tecnologías y herramientas disponibles en cada momento como a su uso por parte de estudiantes y profesores. De este modo, podremos afrontar en el aula los desafíos que surjan en el futuro.

En pocas palabras: esta temática requerirá cada vez más atención tanto en el aula como en la investigación y la formación del profesorado.

NOTAS

1 En los resultados se verá que algunos estudiantes no completaron el cuestionario hasta el final, por lo que las cifras mostradas no siempre corresponden al número total de participantes.

2 En el momento en el que se coleccionaron los datos de este estudio aun era posible distinguir claramente entre el diccionario y el traductor de PONS en la página web pons.com. Entretanto, por un cambio de diseño de la página, esta distinción resulta muy difícil.

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a la Universidad de Economía y Empresa de Viena y, en particular, a su Vicerrectorado de Docencia, por subvencionar este estudio en el marco del *Scholarship of Teaching and Learning*. Esta ayuda, sin la cual habría sido difícil llevar a cabo un análisis de este tipo durante el curso, nos permitió recopilar y analizar los datos empíricos que constituyen su base. También queremos dar las gracias a Anna Lhotzky, que nos apoyó con gran entusiasmo en las distintas fases del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrot, J. S., 2024. ChatGPT as a Language Learning Tool: An Emerging Technology Report. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2), pp.1151-1156.
- Baskara, R. y Mukarto, M., 2023. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), pp.343-358.
- Bowker, L., 2020. Machine translation literacy instruction for international business students and business English instructors. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 25(1-2), pp.25-43.
- Briggs, N., 2018. Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *JALT CALL Journal Vol. 14, No.1*, pp.3-24.
- Briva-Iglesias, V., 2021. Traducción humana vs. traducción automática: Análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), pp.571-600.

- Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M. y Heidewald, J., 2023. The Challenges and Opportunities of AI-Assisted Writing: Developing AI Literacy for the AI Age. *Business and Professional Communication Quarterly*, 86(3), pp.257-295.
- Carré, A., Kenny, D., Rossi, C., Sánchez-Gijón, P. y Torres-Hostench, O., 2022. "Machine translation for language learners" en Kenny, D. (eds.) *Machine translation for everyone. Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp.187-207). Berlin: Language Science Press.
- Chan, C. K. Y. y Hu, W., 2023. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), p.43.
- Cowan, J., 2019. The potential of cognitive think-aloud protocols for educational action-research. *Active Learning in Higher Education*, 20(3), pp.219-232.
- DeVasto, D. y Palmer, Z., 2024. Building Critical AI Literacy in the Business Communication Classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 87(4), pp.557-572.
- Ducar, C. y Schocket, D. H., 2018. Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), pp.779-795.
- Fredholm, K., 2021. Google Translate search strategies used by learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial and error. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 39, número 72, pp.9-48.
- Gromann, D. y Schnitzer, J., 2016. Where do Business Students Turn for Help? An Empirical Study on Dictionary Use in Foreign-language Learning. *International Journal of Lexicography*, 29(1), pp.55-99.
- Hellmich, E. A., 2021. Machine Translation in Foreign Language Writing: Student Use to Guide Pedagogical Practice. *Alsic*, Vol. 24, nº 1.
- Huete-García, Á. y Tarp, S., 2024. Training an AI-based Writing Assistant for Spanish Learners: The Usefulness of Chatbots and the Indispensability of Human-assisted Intelligence. *Lexikos*, 34.
- Jolley, J. R. y Maimone, L., 2022. Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *L2 Journal*, 14(1), pp.26-44.
- Kelly, A., Sullivan, M. y Strampel, K., 2023. Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(6).
- Klekovkina, V. y Denié-Higney, L., 2022. Machine Translation: Friend or Foe in the Language Classroom? *L2 Journal*, 14(1), pp.105-135.
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C. y Sanchez-Stockhammer, C., 2023. Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), pp.663-682.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. y Zou, D., 2023. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), pp.537-550.
- Kölbl, E., Pérez Cañizares, P. y Schnitzer, J., 2021. Avances tecnológicos en las herramientas lexicográficas y sus repercusiones en la enseñanza del Español de los Negocios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), pp.161-178.
- Le, Q. V. y Schuster, M., 2016. A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale. <https://ai.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html> (30.01.2025).
- Maldonado González, M. C. y Liébana González, M., 2023. La traducción automática y su uso en la redacción de textos digitales: Análisis de algunos documentos reales de trabajo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 95, pp.133-161.
- Muñoz-Basols, J., Gutiérrez, M. F. y Cerezo, L., 2023. "Planning, Personalization, Implementation (PPI)" en Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez M. y Cerezo, L. (eds.) *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp.1-19). London: Routledge.
- Paterson, K., 2023. Machine translation in higher education: Perceptions, policy, and pedagogy. *TESOL Journal*, 14(2), p.e690.
- Pérez Cañizares, P. y Schnitzer, J., 2019. El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: Estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), pp.1-13.

- Solak, E., 2024. Revolutionizing Language Learning: How ChatGPT and AI are changing the Way We Learn Languages. *International Journal of Technology in Education*, 7(2), pp.353-372.
- Strzelecki, A., 2023. To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, pp.1-14.
- Torres-Simón, E. y Pym, A., 2021. La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 1(15).
- Tourmen, C. y Hoffmann, D., 2022. A "Hands-On" Approach to Raise Awareness of Technologies: A Pilot Class and its Lessons. *L2 Journal*, 14(1), pp.237-257.
- Woll, N., 2018. Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness*, 27(1-2), pp.167-185.
- Wu, Y., et al., 2016. *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation*. <https://arxiv.org/abs/1609.08144> (30.01.2025).
- Zemach, D., 2021. Are Machine Translation Tools a Threat to English Teaching? *Education-Blog*. <https://bridge.edu/tefl/blog/are-machine-translation-tools-a-threat-to-english-teaching/> (30.01.2025).
- Zehetgruber, M. y Schnitzer, J., 2024. "Die Verwendung automatischer Übersetzungsprogramme im Wirtschaftssprachunterricht romanischer Sprachen" en Klosa-Kückelhaus, A. y Nied Curcio, M. (eds.) *Dictionary Use and Dictionary Teaching* (pp.79-108). Berlin: De Gruyter.
- Zhang, L. J. y Zhang, D., 2020. "Think-aloud protocols" en McKinley, J. y Rose, H. (eds.) *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp.302-311). London: Routledge.

¿Glosarios, diccionarios o ChatGPT? Los recursos lexicográficos ante la variación terminológica y diatópica en el ámbito económico

Glossaries, dictionaries or ChatGPT? Lexicographical resources in the face of terminological and diatopic variation in economics

Carlos O. Rocha Ochoa

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

crochaoc@wu.ac.at

RESUMEN

La variación léxica diatópica ha sido investigada en campos como la lexicografía y el español como lengua extranjera, pero ha recibido menos atención en ámbitos de especialidad como el español de la economía. Este estudio examina la variación terminológica, característica del campo económico, en conjunto con la variación diatópica. Cien unidades léxicas identificadas con alto grado de variación o regionalización en glosarios bancarios de Argentina, Chile, Colombia, España y México se comparan con los diccionarios generales y especializados de la RAE y la ASALE y las respuestas de ChatGPT. El análisis evidencia que los glosarios exhiben consistencia geolectal pero pocas variantes, mientras que los diccionarios contienen pocos lemas y etiquetas diatópicas incompletas, y ChatGPT ofrece información de variable calidad en función del modelo consultado. Los resultados indican que los glosarios regionales son útiles para el estudio del léxico económico y el refinamiento de la IA generativa en español.

Palabras clave: español para los negocios (ENE), ChatGPT, lexicografía, terminología, variación

ABSTRACT

Diatopic lexical variation has been investigated within the fields of lexicography and Spanish as a foreign language but has received little attention in specialised fields such as Business Spanish. This study examines terminological variation, characteristic in finance and economics, and diatopic variation. One hundred terms with high degrees of variation or regionalization were identified in bank glossaries from Argentina, Chile, Colombia, Spain and Mexico and compared with the RAE and ASALE dictionaries and ChatGPT's responses. The analysis reveals that bank glossaries offer geolectal consistency but few synonyms, while dictionaries tend to lack most lemmas and display incomplete diatopic labels, and ChatGPT offers information of varying quality depending on the consulted model. The findings show that regional bank glossaries provide useful information for the study of financial terminology and for the refinement of generative AI models in Spanish.

Keywords: Business Spanish (ENE), ChatGPT, lexicography, terminology, variation

1. INTRODUCCIÓN

La celebración de la diversidad del español y la necesidad de que el docente de esta lengua abra la puerta a variedades distintas de la propia en su enseñanza parece, a estas alturas, una obviedad. Basta recordar que, a nivel institucional, la Real Academia Española (RAE) y

la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) celebran este año dos décadas de la primera edición del *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* (2005). De igual manera, esta tendencia panhispánica ha sido demostrada en el plano de la gramática con la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* (2009), más inclusiva que sus antecesoras. En la práctica, esta postura implica no solo la voluntad de «transitar a variedades periféricas», como lo ha denominado Andiñón Herrero (2007), sino también diferenciar entre *estándar*, *norma* y *variedad*, así como reconocer el contexto, las necesidades y las expectativas del aprendiz (Andiñón Herrero 2007; Andiñón Herrero y Gil Burman 2013).

En el plano léxico, la variación diatópica ha sido objeto de numerosas investigaciones dentro del ámbito de la lingüística aplicada, ya sea en el campo de la traductología (véanse, p. ej., Siguán Boehmer 2005; Uclés Ramada 2015; Franco Trujillo 2020), del español como lengua extranjera (ELE) (véanse, p. ej., Regueiro Rodríguez 2009; Moreno Fernández 2010; Martín de Santa Olalla Sánchez 2011; Contreras Izquierdo 2014; Chacón García 2023; Soler Criado de Diego 2024) o de la lexicografía (véanse, p. ej., Lara 2006; Mogorrón Huerta 2014; Moreno Fernández y Dumitrescu 2019; Corbella 2023). Sin embargo, en el español para fines específicos (EFE), concretamente para los negocios (ENE), han sido pocas las miradas interesadas en ir más allá de las variantes léxicas dialectales de conocimiento general, como *coste* (Esp.)/*costo* (Am.) o *inversor* (Esp.)/*inversionista* (Am.) (cf. Schnitzer 2006; Rainer y Schnitzer 2010; Ainciburu y Granata 2019; Díaz García 2024).

En el lenguaje general, las formas léxicas son, junto con las fonéticas, el terreno donde suele reconocerse la variación dialectal con mayor facilidad; en los lenguajes especializados, constituyen el núcleo identificativo por antonomasia al representar los conceptos del campo científico o profesional en cuestión. Por otro lado, el lenguaje de un ámbito especializado, como el económico-empresarial, incluye también léxico general. La variación denominativa en estos lenguajes puede ocurrir tanto dentro como a través de las variedades dialectales del español. En concreto, tenemos variantes denominativas intradialectales que llamamos *sinónimos*, por ejemplo, *anticipo en efectivo* y *adelanto en efectivo*, ambas extendidas por el mundo hispanohablante. Pero también hay denominaciones alternativas extradialectales que reciben el nombre de *geosinónimos*, por ejemplo, *avance en efectivo*, con el mismo sentido que las anteriores, pero de uso limitado a Sudamérica, principalmente a Chile, Colombia y Ecuador.

Ante esta complejidad, tanto aprendices como docentes se ven obligados a consultar recursos lexicográficos, ya sea de manera directa –diccionarios electrónicos y traductores automáticos–, indirecta –a través de buscadores de Internet– o una combinación de ambas, aunque no necesariamente de modo sistemático (Gromann y Schnitzer 2016; Schnitzer y Gromann 2017; Kölbl, Pérez Cañizares y Schnitzer 2021). Adicionalmente, la información disponible puede ser limitada o errónea, como lo demuestra la consulta de *avance*, *costo* o *inversionista* en los diccionarios de la RAE. Por último, el progreso reciente en la inteligencia artificial generativa (IAG), sobre todo con los *chatbots* basados en los modelos de lenguaje masivos¹ (LLM, por sus siglas en inglés) como ChatGPT, replantean los métodos y las estructuras tradicionales de los recursos lexicográficos (de Schryver 2023; Arias Arias, Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro 2024) y de la enseñanza del español como lengua extranjera (Muñoz-Basols, Fuertes Gutiérrez y Cerezo 2024), entre otros muchos ámbitos del trabajo académico.

En ese escenario, el presente estudio ofrece un análisis de la variación terminológica y diatópica en una centena de unidades léxicas identificadas en los glosarios bancarios de cinco países hispanohablantes: Argentina, Chile, Colombia, España y México. Las unidades seleccionadas se contrastan con sus equivalentes, si las hay, en los diccionarios de la RAE

(DLE, DPD, DPEJ y DA) y las respuestas de ChatGPT, tanto en su versión gratuita (GPT-3.5) como de pago (GPT-4), a las consultas terminológicas correspondientes. En el análisis se contempla una perspectiva tanto semasiológica (la relación que va de la denominación al concepto) como onomasiológica (la relación que parte del concepto a la denominación). Los resultados muestran diferencias respecto a la consistencia geolectal y terminológica del léxico tratado en las diferentes fuentes y ofrecen posibles hojas de ruta para estudios en torno al léxico económico bajo una mirada pluricéntrica en la era de la inteligencia artificial. Esto último cobra aún mayor relevancia, si cabe, en el contexto del llamado *sesgo lingüístico digital* (Muñoz-Basols, Palomares Marín y Moreno Fernández 2024), particularmente en su dimensión intralingüística.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los postulados de esta investigación obligan, por un lado, a describir la circunstancia actual del léxico, su variación denominativa y su consulta en los recursos lexicográficos disponibles en el contexto del Español de los Negocios (ENE). Por otro lado, es fundamental describir el papel de las variedades del español en este ámbito y la variación léxica diatópica, así como justificar la selección de las cinco variedades elegidas para este análisis.

2.1 El léxico y los recursos lexicográficos en ENE

El componente léxico constituye una de las características más distintivas del español para fines específicos y el ámbito económico-empresarial no es una excepción, como demuestran las monografías sobre este tema desde hace décadas (Vangehuchten 2005). El vocabulario especializado presenta gran diversidad estructural, ya que puede consistir en unidades monoléxicas (p. ej., *capital* o *banco*), poliléxicas (p. ej. *crédito hipotecario* o *tasa de interés real*), y abreviadas (p. ej., *IPC* o *PIB*). Estas últimas son muy productivas en el discurso económico, dado que responden a la necesidad de concisión y eficiencia. Lo mismo puede decirse de los préstamos léxicos del inglés (Schnitzer 1996; Ainciburu 2004; Rocha Ochoa 2024b). La literatura académica enfatiza que la identificación y selección del léxico a enseñar requiere un enfoque metodológico que considere su naturaleza especializada y heterogénea junto con el nivel del aprendiz (Cervera Rodríguez 2012; Ainciburu 2022), todo ello dentro de un enfoque comunicativo (Pérez Cañizares y Schnitzer 2022).

En la *Teoría General de la Terminología* de Wüster (1979), la relación entre concepto y término es el eje central de la estandarización terminológica, dándole menor prioridad a los aspectos comunicativos. Posteriormente, Hoffmann (1984) concibe la *Fachsprache* como un sistema de variaciones lingüísticas especializadas que no se limita a la estandarización de términos, sino que abarca estructuras sintácticas, textuales y pragmáticas concebidas para la comunicación efectiva entre expertos o hacia el público en general. Partiendo de principios similares, la *Teoría Comunicativa de la Terminología* (Cabré 1999) hace hincapié en la función comunicativa y en el contexto real de uso de los términos.

Tanto Hoffmann como Cabré identifican tres niveles fundamentales de especialización: léxico general, semiespecializado y especializado (Hoffmann 1984; Cabré 1999). Bajo este esquema, Cabré afirma que la mayor variación se daría en los términos que pertenecen al lenguaje general y al de divulgación científica y técnica, mientras que la menor variación se hallaría en la terminología estandarizada por comisiones de expertos, y en un peldaño intermedio estaría la terminología utilizada de forma natural entre los especialistas (Cabré

1999: 85). En el ámbito económico-empresarial, sin embargo, Schnitzer (2008, 2009) señala que puede haber un alto grado de variación denominativa incluso en la comunicación más especializada. El mismo autor propone, para fines pedagógicos, distinguir entre un ámbito temático (*el español de la economía*) y otro funcional (*el español de los negocios*), independientemente del nivel de especialidad (Pérez Cañizares y Schnitzer 2022: 52).

Lo que permanece invariable es la consulta del léxico como actividad fundamental en la adquisición de una lengua extranjera. En los últimos años, a los recursos lexicográficos tradicionales, que ya se habían convertido en digitales hacía tiempo, se han añadido nuevos avances tecnológicos, como se ilustra en la figura 1. Los usuarios disponen ahora no solo de diccionarios totalmente digitales, ya sean generales o especializados, sino también de traductores automáticos con diccionarios bilingües incorporados para su consulta (DeepL, Google Translate, etc.), y de corpus paralelos (Linguee, Reverso, etc.). Además, desde noviembre de 2022, el mundo se ha volcado al *chatbot* de inteligencia artificial generativa ChatGPT y a los productos competidores posteriores (Claude, Copilot, Gemini, Grok, etc.).

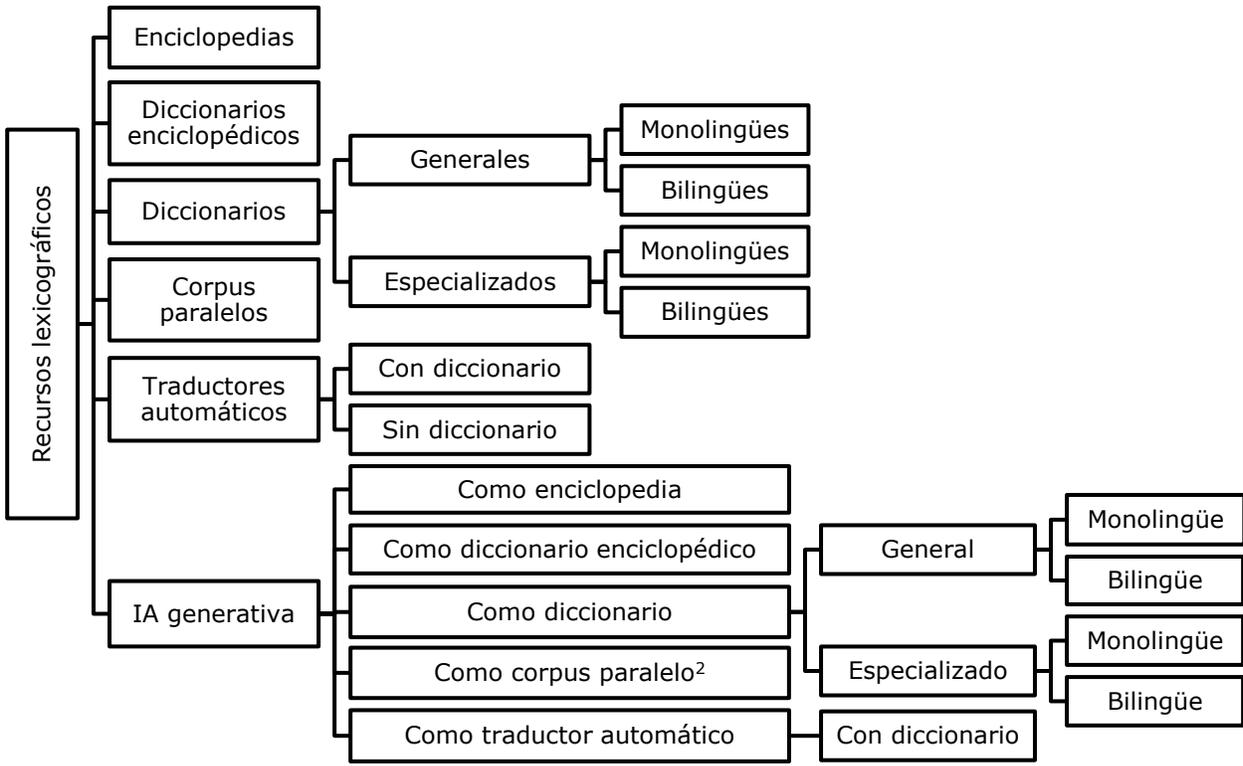


Figura 1. Tipos de recursos lexicográficos en la actualidad. Fuente: elaboración propia

Actualmente en su versión 4o, o 4 omni, (desde el 13 de mayo de 2024), ChatGPT es un transformador generativo multimodal y multilingüe preentrenado que, en teoría, puede hacer las veces de todo tipo de recursos lexicográficos en función del *prompt* o petición que se utilice. Open AI, la empresa estadounidense detrás del producto, ofrece la versión 4o bajo un modelo *freemium*, es decir, el usuario tiene acceso gratuito a las funciones *premium* pero de manera limitada. Después de esto, el usuario recibe la sugerencia de adquirir una versión de pago (Plus, Team, o Enterprise) o continuar con un modelo anterior (ChatGPT 3.5). Las funciones de la versión *premium* son: 1) inteligencia artificial de nivel GPT-4, 2) respuestas a partir de datos tanto del modelo como de Internet, 3) análisis de datos y

creación de gráficos, 4) conversación sobre fotos e imágenes, 5) procesamiento de archivos (resumir, escribir o analizar), 5) uso de GPTs especializados y la GPT Store, y 6) creación de imágenes con DALL·E 3³.

Al investigar la eficacia de ChatGPT como herramienta lexicográfica en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, Lew y sus colaboradores (Lew et al. 2024) concluyeron que el desempeño del transformador supera al de los diccionarios monolingües y bilingües (inglés-polaco), además de ofrecer información adicional gracias a su capacidad generativa. Otros estudios recientes han comparado la diversidad léxica de ChatGPT y de humanos y han encontrado que ChatGPT utiliza un vocabulario menos diverso no solo en español (Conde et al. 2024), sino incluso en inglés, la lengua principal en la que ha sido entrenado (Reviriego et al. 2024). Por último, otra investigación enfrentó a ChatGPT con WordNet para realizar tareas que requieren de conocimientos de semántica léxica y concluyó que la IA generativa tiene el potencial de imitar y superar las capacidades de recursos léxicos avanzados (Di Caro et al. 2023).

A pesar de todo lo anterior, en las lenguas pluricéntricas, como el español, persiste la dificultad añadida de la variación diatópica. Los traductores automáticos carecen aún de consistencia dialectal a pesar del avance de las redes neuronales (Bürki 2023: 85-87), si bien DeepL parece mostrar una consistencia cada vez mayor con la variante peninsular (Rocha Ochoa, *en prensa*). Es aquí justamente donde surge la necesidad de indagar en recursos lexicográficos alternativos, como los glosarios regionales. Se ha sugerido ya, y se insiste en el presente estudio, que los glosarios de la educación financiera pueden ofrecer acceso al léxico regional de manera directa y simplificada (Rocha Ochoa 2024a). Estos glosarios, que podrían considerarse un subgénero de los diccionarios especializados, han surgido en los últimos años de la mano de las iniciativas globales y locales de educación financiera (OECD 2015) y se encuentran disponibles en los sitios web de las entidades financieras públicas y privadas de los distintos países. A través de estos materiales se busca acercar al público a la terminología económica y financiera, llegando incluso a ordenar las entradas en subdominios, como se ilustra en la figura 2.

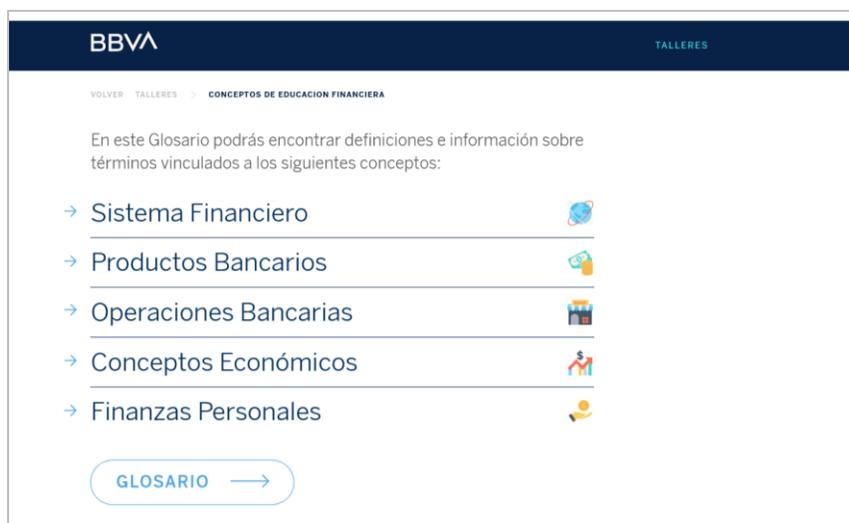


Figura 2. Captura de pantalla del glosario *Conceptos de educación financiera* de BBVA Argentina [Consulta: 15/10/2024]

La utilidad de estas herramientas se ve reforzada por el hecho de que las entradas difieren entre sí, incluso aquellas incluidas en los glosarios de bancos españoles como BBVA y Santander, de manera que podemos considerarlas una puerta de entrada a la variación diatópica en el lenguaje económico-financiero (Rocha Ochoa 2024b).

2.2 Variantes diatópicas y terminológicas en ENE

La representatividad de las variedades del español es un reto mayúsculo que emerge como una paradoja entre el panhispanismo y el pluricentrismo (Company Company 2022). En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), por ejemplo, se argumenta que la selección de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular «se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica»⁴. Sin embargo, varios autores (cf. Gutiérrez Rodilla 1998; Ciapuscio 2012) han señalado que la variación diatópica es perceptible a nivel del léxico incluso en entornos formales y especializados, lo cual ha sido demostrado puntualmente para el léxico económico-empresarial (cf. Schnitzer 2006; Díaz García 2024).

En este punto cabe decir que, aunque el carácter pluricéntrico del español sugiere que cada uno de los países hispanohablantes puede considerarse como un centro, es innegable que dicho sistema multipolar presenta áreas con mayor capacidad de influencia y difusión que otras (Lara 2009). Lo anterior puede argumentarse con base en los siguientes factores: 1) número de hablantes de esa variedad del español, 2) nivel educativo y socioeconómico de la población, 2) alcance e influencia de los medios de comunicación, y 4) cantidad de libros (tanto originales como traducidos) publicados en esa variante (Franco Trujillo 2020: 153). Fuera de España, polo originador y difusor, Oesterreicher (2002: 292) identifica tres grandes dialectos hispanoamericanos cuya importancia y actividad difusora trascienden sus fronteras políticas: el español de México, el español de Argentina y el español de los países andinos (Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador, etc.). A estos debería sumarse, en nuestra opinión, el español de Chile, la nación más desarrollada en América Latina según el índice de desarrollo humano (IDH) de las Naciones Unidas (UNDP 2024: 274) y la quinta mayor economía hispanohablante, como se observa en la siguiente tabla:

Posición	País	PIB nominal (MMD)	Año
1	México	1.789.114	2023
2	España	1.620.090	2023
3	Argentina	646.075	2023
4	Colombia	363.494	2023
5	Chile	335.533	2023
6	Perú	267.603	2023
7	Rep. Dominicana	121.444	2023
8	Ecuador	118.844	2023
9	Puerto Rico	117.902	2023
10	Guatemala	104.450	2023

Tabla 1. Mayores economías hispanohablantes por PIB nominal en miles de millones de dólares estadounidenses. Fuente: elaboración propia con datos del Banco Mundial (2023)

De manera coincidente, los cinco países incluidos en el presente estudio representan cinco variedades dialectales claramente diferenciadas según la literatura académica. Ueda (2007) distingue siete zonas dialectales: 1) España y Guinea Ecuatorial, 2) el Caribe, 3) Colombia y Venezuela, 4) México, 5) Centroamérica, 6) los Andes y 7) La Plata. Pero la clasificación más citada es sin duda la de Moreno Fernández (2009), quien subdivide el español europeo en tres grandes áreas dialectales: 1) castellana, 2) andaluza y 3) canaria; y al americano en cinco regiones: 1) México y Centroamérica, 2) Caribe, incluyendo la costa venezolana, 3) los Andes, incluyendo el norte de Chile, 4) Chile y 5) Río de la Plata, abarcando Argentina, Uruguay y Paraguay.

La riqueza del léxico en el mundo hispanohablante se erige, por tanto, como un coloso formidable. La ASALE ofrece el *Diccionario de Americanismos (DA)* y la RAE brinda ahora no solo el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*, sino también el *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)* y otros diccionarios escolares y especializados. Entre estos últimos se hallan el *Diccionario del Español Jurídico (DEJ)* y el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (DPEJ)*, donde encontramos también vocabulario económico, financiero y mercantil. Por lo demás, no se cuenta actualmente con un diccionario panhispánico del español económico, aunque la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras (RACEF) parece haber compilado un *Diccionario Panhispánico de Economía y Finanzas* en la primera década de este siglo que aparentemente llegó a superar las 16.000 entradas para luego caer en el abandono⁵. Por otra parte, los diccionarios generales, como el *DLE*, contienen también léxico especializado con las marcas correspondientes (*Com.*, *Der.*, *Econ.*, etc.), lo mismo que con el léxico propio de las variedades del español (*Arg.*, *Méx.*, *Esp.*, etc.). En ambos casos, sin embargo, las etiquetas y las variantes denominativas son limitadas o inconsistentes.

Otros recursos lexicográficos en Internet, como Wikipedia en español, Economipedia, o IATE (base de datos terminológica de la Unión Europea), ofrecen variantes denominativas para los términos económicos incluidos, pero sin las marcas diatópicas. Lo anterior puede llevar, por tanto, a una confusión de la variación sinonímica con la variación geolectal, pues el usuario inferirá que las denominaciones alternativas son solo variantes terminológicas y no diatópicas. En todo caso, las investigaciones en torno a la variación diatópica en ENE son escasas y suelen centrarse en una o dos variedades del español. Ainciburu y Granata (2019), por ejemplo, analizaron los geosinónimos en el español peninsular y en el argentino y concluyeron que los términos cognados son preferidos por los estudiantes, sea cual fuere el contexto dialectal en cuestión. En ese caso, como en la mayoría, el léxico fue extraído de la prensa local de esos dos países.

3. METODOLOGÍA

El estudio surge, en principio, de un análisis integral de los glosarios económico-financieros en el mundo hispanohablante. En este caso, la metodología se fundamenta en un enfoque lexicográfico comparativo y descriptivo que permita analizar el tratamiento de la variación terminológica y diatópica en el léxico económico-financiero en los cinco países elegidos: Argentina, Chile, Colombia, México y España.

3.1 Diseño del estudio y elaboración del corpus

La recopilación de datos contempla tres tipos de recursos lexicográficos digitales, de modo que se ha llevado a cabo una verificación triangulada entre ellos:

1. Dieciocho glosarios para la educación financiera, elaborados por bancos comerciales y autoridades de supervisión financiera en cada uno de los cinco países: tres argentinos, dos chilenos, dos colombianos, seis españoles y cinco mexicanos (ver tabla 2).
2. Cuatro diccionarios de la RAE: el *Diccionario de la Lengua Española*, el *Panhispanico de Dudas*, el de *Americanismos* y el *Panhispanico del Español Jurídico*.
3. Respuestas generadas por la versión gratuita de ChatGPT (GPT-3.5), así como de la versión de pago (GPT-4), representativas de la IA generativa aplicada a la lexicografía.

País	Entidad	Título	Formato	Lemas
ARG	BCRA	Diccionario financiero	Sitio web	533
ARG	BBVA	Conceptos de Educación Financiera	Sitio web	175
ARG	Santander	Glosario de términos financieros	Sitio web	142
CHI	AB/UChile	Glosario - Mi barrio financiero	Sitio web	480
CHI	CMF	Glosario	Sitio web	264
COL	SFC	Glosario	Sitio web	803
COL	Scotiabank	Glosario financiero	Sitio web	98
ESP	BDE/CNMV	Glosario - Finanzas para todos	Sitio web	462
ESP	CNMV	Glosario financiero	Sitio web	456
ESP	Bankinter	Diccionario de Economía y Finanzas	Sitio web	1493
ESP	BBVA	Diccionario económico	Sitio web	782
ESP	Santander	Glosario de términos financieros	Sitio web	125
ESP	Unicaja	Glosario - Edufinet	Sitio web	908
MEX	BANXICO/CNBV	Glosario	Sitio web	136
MEX	BBVA	Diccionario financiero	Sitio web	313
MEX	BMV	Glosario	Sitio web	233
MEX	Santander	Glosario financiero	Sitio web	338
MEX	Scotiabank	Glosario financiero	Sitio web	160
TOTAL				7901

Tabla 2. Corpus total de glosarios examinados por país y entidad responsable

Las unidades léxicas compiladas para el análisis se eligieron con base en los siguientes criterios:

1. Representatividad cuantitativa: lemas de los glosarios de los cinco países en proporción del tamaño del corpus correspondiente.
2. Representatividad estructural: lemas univerbales, pluriverbales y acrónimos.
3. Representatividad diatópica: lemas con demostrada variación geosinonímica o de uso regional en los países seleccionados.
4. Representatividad sinonímica: lemas con demostrada variación sinonímica en los países seleccionados.
5. Representatividad vertical: lemas con distintos grados de tecnicidad, incluyendo tanto léxico de uso más general (p. ej., *aguinaldo* (Méx.), *cuenta sueldo* (Arg.), *talón* (Esp.)), como especializado (p. ej., *cartera de dudoso recaudo* (Col.)).

6. Representatividad funcional: lemas tanto frecuentes como infrecuentes en los entornos económicos actuales de cada país (medios de comunicación, documentos oficiales, sitios institucionales).
7. Representatividad temática: lemas de subdominios de la economía, así como de campos interrelacionados (p. ej., el comercio, la gestión empresarial, el derecho, etc.).

En la compilación del corpus se otorgó preferencia a los nombres comunes, quedando así excluidos numerosos nombres propios, sin importar su grado de variación denominativa, como, p. ej., las comisiones nacionales de valores:

- ARG: Comisión Nacional de Valores (CNV)
- CHI: Comisión para el Mercado Financiero (CMF)
- COL: Superintendencia Financiera (antes Superintendencia de Valores) (SFC)
- ESP: Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV)
- MEX: Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV)

Entre las 100 unidades léxicas elegidas se encuentran 3 abreviadas, 21 univerbales y 76 plurivarbales. En términos geográficos, España (36) y México (20) proporcionan la mayoría de las voces, mientras que el resto proviene de los otros tres países: Chile (16), Colombia (16) y Argentina (12). A todos los lemas se les asignaron etiquetas estructurales y diatópicas, y se añadieron variantes sinonímicas, en caso de haberlas, según el corpus de los glosarios.

En caso de haber un lema de interés repetido en glosarios de distintos países, el lema se incluyó una sola vez pero con las marcas correspondientes, p. ej., *inversionista* (Arg., Chi., Col. y Méx.). Por último, para contrastar y verificar los datos, se llevó a cabo una búsqueda en los diferentes diccionarios de la RAE y ASALE y en Internet (Google), con especial atención en los sitios web de las entidades financieras, tanto públicas como privadas, de los cinco países. En el caso de los datos generados a través de ChatGPT, se procedió con base en dos enfoques: semasiológico y onomasiológico. Por ello se utilizaron dos tipos de *prompts*: 1) «Define el término [x] y dime en qué países se utiliza» y «Dime el término o términos (sinónimos) que corresponden a esta definición y en qué países se utilizan: [x]».

3.2 Análisis de datos

En el análisis de los datos lexicográficos se usaron matrices comparativas que permitieran identificar las diferencias, patrones, errores y lagunas en la representación terminológica (sinónimos en los glosarios y diccionarios, en caso de haberlos) y diatópica (origen de los glosarios y etiquetas en los diccionarios). Hecho esto, se contrastaron los datos recogidos de las fuentes lexicográficas y las búsquedas en Internet con los datos obtenidos a través de las respuestas de ChatGPT, asignando en caso una etiqueta numérica con base en la siguiente rúbrica de evaluación:

Nota	Descripción	Detalle
0	Información totalmente incorrecta o demasiado vaga	La información diatópica/terminológica no coincide en absoluto con los datos recopilados de las fuentes lexicográficas y búsquedas en Internet.

1	Información parcialmente correcta + información adicional incorrecta	La información diatópica/terminológica coincide parcialmente con los datos recopilados de las fuentes lexicográficas y búsquedas en Internet.
2	Información correcta + información adicional incorrecta	La información diatópica/terminológica coincide en principio con los datos recopilados de las fuentes lexicográficas y búsquedas en Internet, pero contiene datos adicionales erróneos.
3	Información totalmente correcta	La información diatópica/terminológica coincide completamente con los datos recopilados de las fuentes lexicográficas y búsquedas en Internet.

Tabla 3. Rúbrica para evaluar los datos diatópicos generados por ChatGPT

En vista de los usuarios potenciales y de las primeras respuestas obtenidas, se decidió ampliar la consulta en ChatGPT a tres niveles diferenciados:

- (1) ChatGPT-3.5: versión gratuita.
- (2) ChatGPT-4: versión de pago (acceso gratuito limitado).
- (3) ChatGPT-4(i): versión de pago (acceso gratuito limitado) con búsqueda en Internet activa, ya sea por medio del botón correspondiente o por instrucción explícita.

Las iteraciones con la búsqueda web activada en ChatGPT-4 se etiquetaron entonces como «ChatGPT-4(i)». A continuación, las respuestas de los tres niveles de IA generativa se contrastaron bajo los mismos principios de evaluación en la escala de 0 a 3, y se compararon con los resultados obtenidos a través de los otros recursos lexicográficos.

4. RESULTADOS

4.1 Consulta en diccionarios de la RAE

La consulta de las unidades léxicas seleccionadas arrojó resultados marcadamente dispares entre los diccionarios de la RAE, como se aprecia en la figura 3. El *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* registró la mayor cantidad de coincidencias, con 18 lemas completos (*acta de defunción, aguinaldo, autocartera, casa de empeño, cesante, cesantía, cesta de fondos, consejero delegado, corredor de comercio, enganche, informe anual, inversionista, inversor, orden por lo mejor, producto bruto interno, producto interior bruto, producto interno bruto y vóucher*) y 7 incompletos (*ajustador, carátula, costos, delación, renta vitalicia, testafarro y transar*). El *DLE* dio el segundo mayor número de coincidencias con 13 lemas completos, en su mayoría unverbales (*aguinaldo, autocartera, casa de empeño, cesante, cesantía, chiringuito financiero, corredor de comercio, enganche, fondear, inversionista, inversor, talón y vóucher*) y 9 incompletos (*avance, automotriz, carátula, costo, delación, renta vitalicia, sustentable, transar, testafarro*). El *Diccionario de Americanismos*, por su parte, ofreció 6 lemas completos (*aguinaldo, canasta básica, cesante, cesantía, enganche y vóucher*) y 3 incompletos (*carátula, testafarro y transar*). Por último, en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* se encontraron solo dos lemas incompletos (*cesante, bajo cesantear, y costo*).

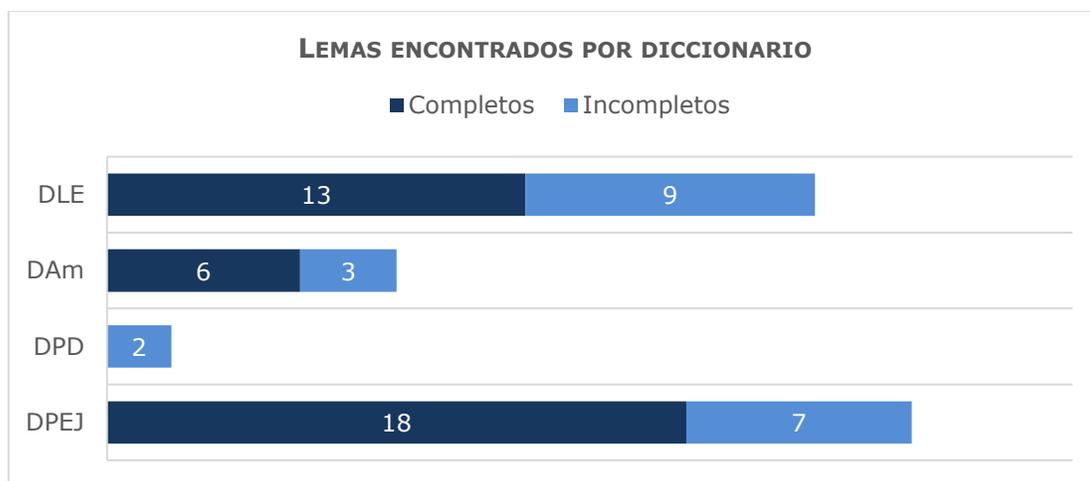


Figura 3. Número de lemas encontrados en cada uno de los diccionarios

Entre los lemas consultados, creemos necesario profundizar en algunos resultados para el vocabulario económico frecuente con variación diatópica de conocimiento más extendido:

- (1) *costo*: en el *DLE* como sinónimo de *coste* sin marca alguna. En el *DA* figura con el sentido de «trabajo, esfuerzo» y las etiquetas diatópicas *Cu.* y *PR.* En el *DPEJ* aparece en plural (*costos*) con una sola etiqueta diatópica (*Ur.*). Solo en el *DPD* se indica que esta voz se usa «mayoritariamente en el español de América» como geosinónimo de *coste*.
- (2) *inversionista*: en el *DLE* (sin marcas diatópicas) y en el *DPEJ* (con la marca *Col.*) como geosinónimo de *inversor*.
- (3) *Producto Bruto Interno* (PBI): solamente el *DPEJ* recoge los lemas *Producto Bruto Interno* (PBI) (con las marcas *Arg.* y *Ur.*), *Producto Interno Bruto* (PIB) (con la marca *Col.*) y *Producto Interior Bruto* (PIB) (con la marca diatópica *Fin.*).

Evidentemente, entre las coincidencias registradas en un primer momento, tuvieron que eliminarse aquellos lemas cuyas acepciones no guardan relación alguna con el sentido buscado. Tal es el caso de las siguientes unidades léxicas:

- (1) *fondeo*: en el *DLE*, pero con sentido de «fondear una embarcación». En el *DA* se define como «enriquecimiento ilícito» con la marca diatópica de Ecuador (*Ec.*). No obstante, el lema *fondear* ofrece el significado buscado en ambos diccionarios. En el *DPEJ*, el lema *fondear* solo admite el sentido marítimo.
- (2) *palanqueo*: en el *DLE* (con las marcas diatópicas *Cuba* y *Ec.*) y en el *DA* (con las marcas *Cu.*, *Ec.*, *Ch.* y *Pe.*) con sentido de «empleo de influencias» y no como geosinónimo del término *apalancamiento*. En el *DPEJ*, *palanquear* se define como de manera similar al *DLE* y *DA*, pero con otras marcas (*Arg.* y *Col.*)
- (3) *talón*: solo el *DLE* recoge este lema como sinónimo de cheque (sin la marca *Esp.*), mientras que el *DA* y el *DPEJ* lo incluyen con el sentido de «multa de tráfico» y la correspondiente marca diatópica para Guatemala (*Gu.*, *Guat.*).

4.2 Consulta en motor de búsqueda

La búsqueda en Google de las cien unidades léxicas seleccionadas reveló no solamente su grado de distribución geográfica a través de las entidades financieras de los distintos países hispanohablantes, sino también su productividad, su distribución en distintos otros recursos lexicográficos y su nivel de lexicalización. En términos de la productividad, se comprobó la presencia de lemas raros, es decir, que se encuentran disponibles básicamente solo en el glosario financiero del cual provienen y en algún otro medio. Los dos casos más conspicuos son *crecinfación* (Chi.) y *contradesdoble* (Esp.).

Asimismo, algunas expresiones ausentes de los diccionarios de la RAE fueron halladas en recursos lexicográficos no contemplados para la búsqueda, como en el caso del término mexicano *cuenta eje*, recogido en el diccionario PONS español-inglés con la marca diatópica correcta, o el término español *hora de las brujas*, cuya acepción bursátil recoge la entrada homónima en la Wikipedia en español. Por otro lado, se encontró que hay lemas nombrados por un acrónimo en las instituciones financieras locales, a pesar de no haberse incluido este en el glosario originario. Tal es el caso, por ejemplo, del llamado *título de ahorro cafetero* (TAC) utilizado en Colombia. Por último, se descubrió que algunos neologismos locales no parecen tener aún una grafía definida, como la voz de origen argentino *e-cheq* («cheque electrónico», plural *e-cheqs*), que también figura como *e-Cheq*, *E-cheq*, *e cheq* o *ECHEQ* en los sitios web de las entidades financieras en ese país.

4.3 Consulta en ChatGPT (3.5, 4 y 4 con búsqueda web)

De acuerdo con la escala de valoración (0-3) empleada para los resultados de las consultas en las distintas modalidades de ChatGPT, los mayores niveles de identificación correcta se obtuvieron con el léxico de origen chileno (media 2,08), mientras que la media más baja registrada fue para el léxico extraído de los glosarios colombianos (1,23), como se observa en la figura 4. En general, se observa un aumento progresivo en la calidad de la información en función del modelo de ChatGPT consultado, con mejoras significativas en cada iteración del modelo y llegando al nivel más alto en ChatGPT-4(i), es decir, con búsqueda web activa. En ese sentido, las mayores diferencias entre modelos se observan especialmente en torno a la distinción entre el nivel conceptual y el denominativo.

Sin embargo, hay diferencias notables incluso en el nivel más avanzado del *chatbot*, donde el léxico de los glosarios argentinos destaca como el grupo con la mayor mejora relativa, alcanzando la máxima calificación en la versión GPT-4(i) (3 puntos). Las unidades léxicas extraídas de los glosarios españoles y mexicanos, por su parte, exhiben tendencias similares en todos los modelos, aumentando de manera sostenida hasta alcanzar valores de 2,08 y 2,11, respectivamente. Lo anterior puede deberse sin duda al léxico recogido en cada caso y al tamaño de la muestra. Con todo, este análisis indica que la calidad percibida en ChatGPT-4 con búsqueda web activa es claramente más alta (2,18) que con la versión de pago sin búsqueda web (1,54) y la versión gratuita GPT-3.5 (1,21).

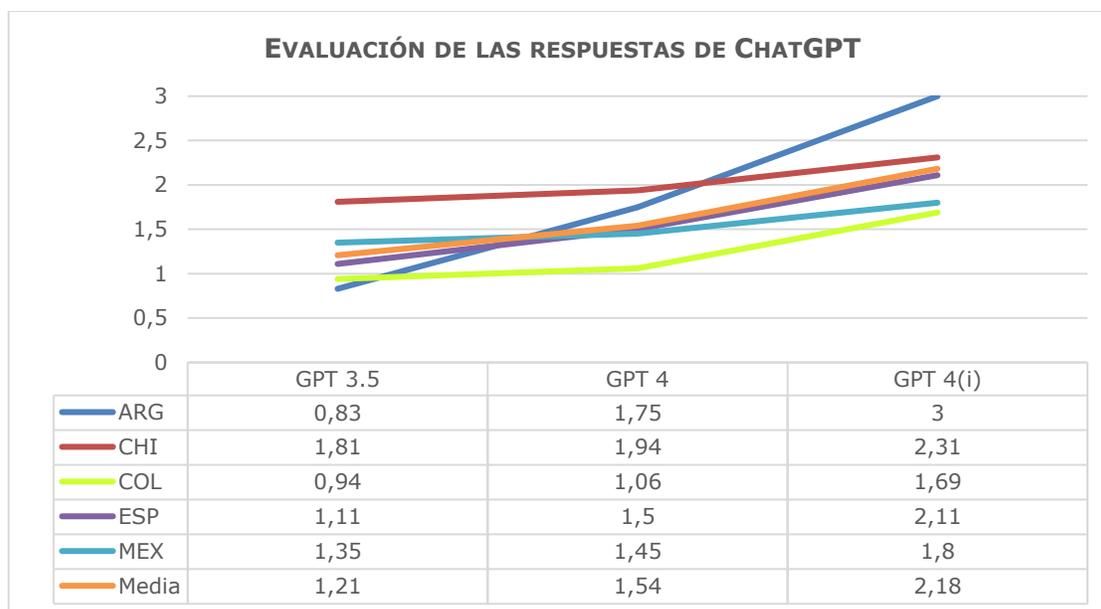


Figura 4. Medición del desempeño de ChatGPT-3.5, ChatGPT-4 y ChatGPT-4(i) por país

En las respuestas generadas por las distintas modalidades de ChatGPT, sobre todo en las voces de uso más extendido o en las que no se identificó el ámbito geográfico específico, se observa una presencia dominante de los mayores países hispanoamericanos: México, Argentina, Colombia, Chile, Perú y, con menor frecuencia, Venezuela. Un caso excepcional son aquellas voces de uso habitual en el área rioplatense, en cuyo caso se mencionan tanto Argentina como Uruguay (p. ej. *Producto Bruto Interior*). A nivel de categorías léxicas, las voces regionales identificadas de manera satisfactoria en todas las modalidades de ChatGPT (3.5, 4 y 4(i)) incluyen los instrumentos financieros locales, como los siguientes ejemplos:

- (1) *autocartera* (Esp.)
- (2) *cetes* (Méx.)
- (3) *título de ahorro cafetero* (Col.)
- (4) *udibonos* (Méx.)

Destaca también el grado de identificación exitosa entre los lemas pluriverbales que aparecen acompañados por las siglas respectivas, como en los siguientes ejemplos:

- (1) *impuesto único de segunda categoría (IUSC)* (Chi.)
- (2) *principales incidencias adversas (PIAS)* (Esp.)
- (3) *tasa de interés interbancaria de equilibrio (TIIE)* (Méx.)
- (4) *títulos de devolución de impuestos (TIDIS)* (Col.)
- (5) *vivienda de protección oficial (VPO)* (Esp.)

Respecto a las voces raras o infrecuentes, como *contradesdoble* (Esp.) y *crecínflación* (Chi.), ChatGPT-4(i) las describió como «de uso poco común». Sin embargo, solo fue capaz de proporcionar una definición correcta para la segunda de ellas. En el resto, las definiciones de los lemas fueron generalmente más precisas en ChatGPT-4(i) que en los otros modelos. Un buen ejemplo de ello es el término *palanqueo* (presente sobre todo en Col. y Per.), cuyo

sentido financiero escapa a todos los diccionarios de la RAE y a los modelos de ChatGPT sin búsqueda web activa. Con todo, se evidenciaron dificultades claras por parte de ChatGPT-4(i) frente a las unidades univerbales con alto grado de polisemia, como se detalla en los siguientes ejemplos:

Lema	Definición de ChatGPT-4(i)	Definición del glosario de la Bolsa Mexicana de Valores (BMV)
muñeco	Término coloquial en mercados financieros para referirse a un esquema fraudulento en el que se manipulan operaciones o balances para aparentar solvencia o ganancias. Se utiliza principalmente en México y otros países de América Latina.	Papeleta para registrar las operaciones de compraventa. Indican serie, emisora, precio, y cantidad de títulos operados.

Tabla 4. Comparación de definiciones para el lema *muñeco*

Ahora bien, el mayor salto de calidad observado entre ChatGPT-4 y CHatGPT-4(i) es la inclusión de geosinónimos como parte de las definiciones, como se ejemplifica en la figura 5 con el lema *carteras colectivas* (Col.). Cabe señalar aquí que se utilizó la misma instrucción (*prompt*) con todas las modalidades del *chatbot*.

Carteras colectivas

Definición
 En Colombia, las "carteras colectivas" son vehículos de inversión donde múltiples inversionistas participan con sus recursos en un portafolio administrado por una sociedad comisionista o fiduciaria. Se asemejan a los fondos mutuos en Chile o los fondos comunes de inversión en Argentina.

Países donde se utiliza

- Colombia: Denominación oficial en la legislación financiera (supervisado por la Superintendencia Financiera de Colombia).
- Otras jurisdicciones usan nombres como "fondos de inversión colectiva" (también en Colombia, México), "fondos comunes" (Argentina) o "fondos mutuos" (Chile, Perú).

Figura 5. Ejemplo de entrada con variantes geolectales generada por ChatGPT-4(i) [Consulta: 09/01/2025]

Desde la perspectiva contraria, es decir, onomasiológica, los resultados muestran una serie de limitaciones e inconsistencias al momento de identificar los geosinónimos, incluso con ChatGPT-4(i). Al solicitar el término que corresponde a la definición de *Producto Interior Bruto (PIB)*, ChatGPT-3.5 proporciona la variante más común en Hispanoamérica, *Producto Interno Bruto (PIB)*, pero solo menciona *Producto Nacional Bruto (PNB)* como denominación alternativa, afirmando además que «en algunos contextos puede utilizarse de manera intercambiable» como se observa en la figura 6.

A screenshot of a ChatGPT-3.5 response. It features the OpenAI logo in a circle at the top left. The text explains the definition of Gross Domestic Product (GDP) in Spanish, lists synonyms, and discusses regional usage, distinguishing between GDP and Gross National Product (GNP).

El término que corresponde a la definición de "el valor de mercado de todos los bienes y servicios finales producidos en el interior de un país durante un periodo" es "Producto Interno Bruto" (PIB).

Sinónimos de Producto Interno Bruto (PIB):

1. **Producto Nacional Bruto (PNB):** Aunque no es exactamente lo mismo, en algunos contextos puede utilizarse de manera intercambiable. El PNB incluye la producción de bienes y servicios de los residentes de un país, independientemente de si se encuentran dentro o fuera de sus fronteras.
2. **Valor agregado:** En ciertos contextos económicos, el término "valor agregado" se usa como parte del cálculo del PIB, pero no es un sinónimo exacto del PIB en su totalidad.

Uso regional:

- **Producto Interno Bruto (PIB):** Este término es el más utilizado en todos los países de habla hispana, incluyendo México, Argentina, España, Colombia, Chile, Perú, entre otros.
- **Producto Nacional Bruto (PNB):** Este término también se utiliza en muchos países, aunque en la práctica, el PIB ha desplazado al PNB en la mayoría de los análisis económicos modernos. El uso de PNB es más frecuente en textos históricos o en contextos comparativos entre diferentes sistemas económicos.

En resumen, "Producto Interno Bruto" (PIB) es el término más comúnmente utilizado en todos los países de habla hispana. "Producto Nacional Bruto" (PNB) se usa menos frecuentemente, pero sigue siendo reconocido y utilizado en ciertos contextos.

Figura 6. Captura de pantalla de respuesta de ChatGPT-3.5 a una consulta onomasiológica [Consulta: 10/01/2025]

Por su parte, ChatGPT-4 consigue reconocer dos variantes geosinónicas y explica su ámbito de uso, además de incluir el término equivalente en inglés a modo de información adicional, como se observa en la figura 7.

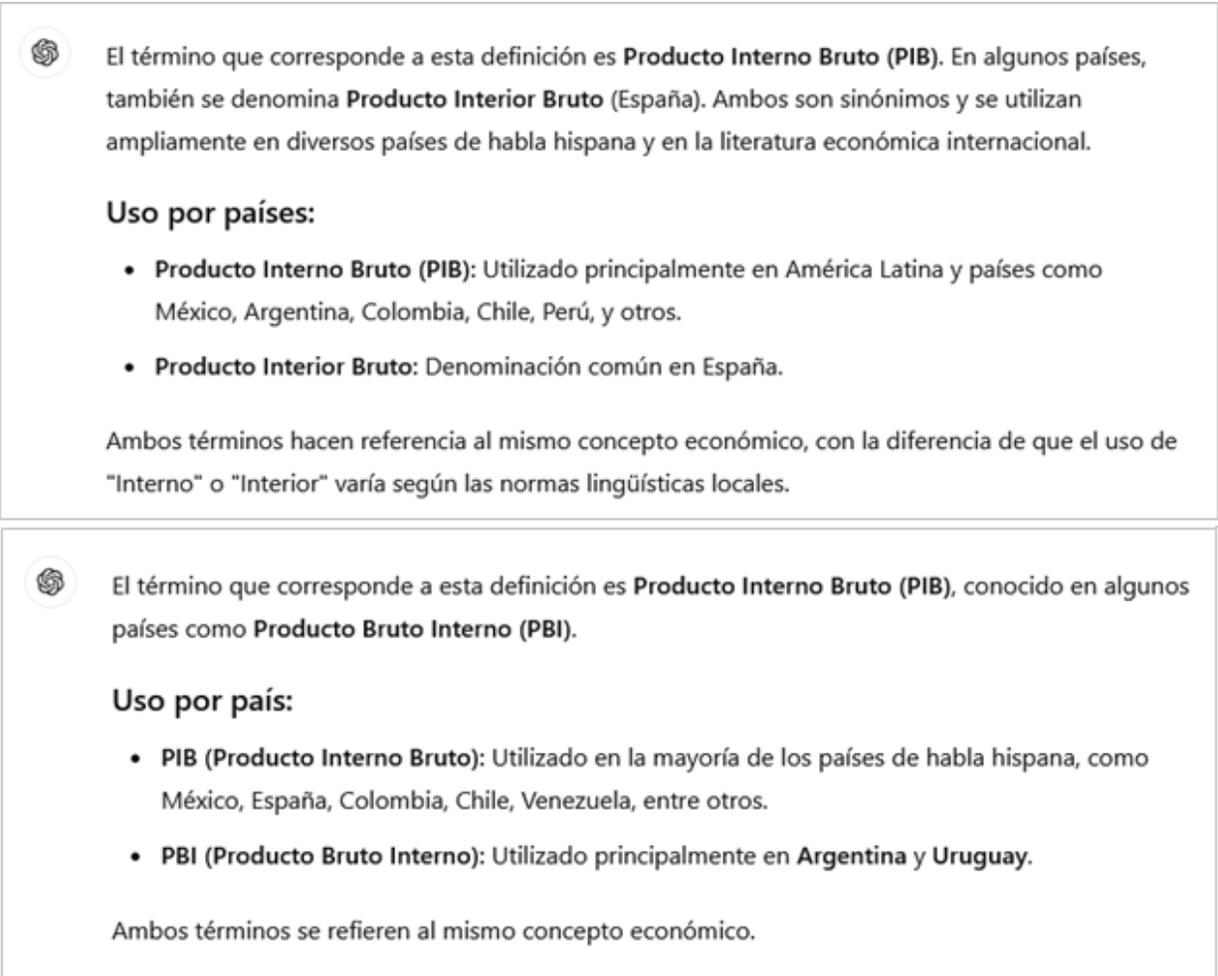


Figura 7. Capturas de pantalla de respuestas de ChatGPT-4 a la misma consulta de la figura 6. [Consulta: 15/01/2025]

Por último, al realizar la misma consulta en ChatGPT-4(i) se obtuvo nuevamente la variante más frecuente en la mayoría de los países hispanoamericanos, *Producto Interno Bruto (PIB)* y la variante rioplatense como denominación alternativa, aunque con una explicación incorrecta, como se puede ver en la figura 8.

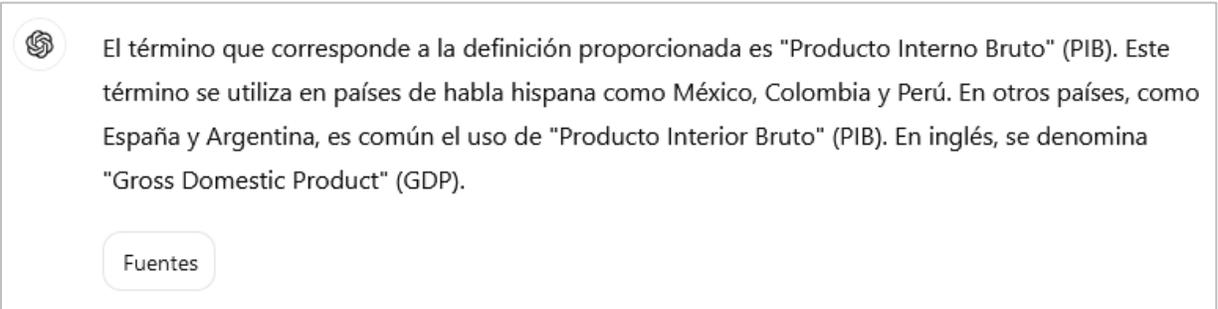


Figura 8. Captura de pantalla de respuesta de ChatGPT-4(i) a la misma consulta onomasiológica [Consulta: 15/01/2025]

En la lista de fuentes que se despliega al pulsar el botón correspondiente figuran varios glosarios y diccionarios en Internet, entre ellos wordreference, es.bab, synonyms.reverso, wits.worldbank, educalingo y dle.rae. Esto sugiere que el uso de ChatGPT-4 con búsqueda web activa no garantiza una respuesta correcta, lo cual puede deberse tanto a la capacidad de búsqueda del *chatbot* como a la falta de información relevante en Internet. Lo anterior quedó demostrado con nuestras consultas previas en los diccionarios de la RAE y en Google.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación parte de la importancia de adoptar un enfoque pluricéntrico en el español de los negocios, en donde la variación léxica puede darse tanto a nivel sinonímico como a nivel geosinonímico, es decir, diatópico. Al momento de consultar el léxico, la IA generativa actual ofrece nuevas posibilidades en comparación con los recursos tradicionales, aunque todavía enfrenta retos importantes en lenguas pluricéntricas como el español. En ese contexto, los glosarios bancarios regionales constituyen un recurso alternativo para el análisis de la variación léxica en el ámbito económico-financiero hispanohablante. Estos glosarios exhiben una notable consistencia geolectal en contraposición a los diccionarios de la RAE y la ASALE, ya sean generales o especializados. A pesar de su prestigio, los diccionarios presentan serias carencias en la marcación diatópica y en la inclusión de léxico económico de uso extendido en diferentes regiones.

Por otro lado, la valoración del desempeño de herramientas generativas como ChatGPT revela un progreso evidente en sus versiones más recientes. El estudio muestra que ChatGPT-4 con búsqueda web activa proporciona información terminológica más precisa, incorporando variantes geosinónimas y contextualizando las definiciones en función de su uso regional. No obstante, persisten inconsistencias significativas, sobre todo en unidades léxicas menos frecuentes o altamente polisémicas, así como en la identificación de matices geolectales. Si bien ChatGPT-4 con búsqueda web activa muestra un rendimiento superior al de sus versiones predecesoras, esto no garantiza una precisión absoluta en la identificación de las variantes geolectales ni en la generación de definiciones complejas, lo que pone de relieve las limitaciones inherentes a los sistemas actuales de IA generativa en español.

Indudablemente, el estudio representa un intento de medir el potencial de los recursos disponibles y presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la selección abarca solo los glosarios de cinco países hispanohablantes (Argentina, Chile, Colombia, España y México), lo que excluye a un gran número de variedades nacionales de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe, limitando así la representatividad panhispánica de los hallazgos. En todo caso, los diccionarios consultados presentan vacíos importantes, especialmente en relación con términos especializados o emergentes, lo que condiciona la exhaustividad del análisis. En estudios futuros habrá que considerar también los diccionarios regionales integrales, como el *Diccionario del español de México (DEM)* y el *Diccionario integral del español de la Argentina (DIEA)*.

En segundo lugar, la representatividad de la muestra analizada –restringida a cien unidades léxicas–, es insuficiente para capturar la complejidad total del léxico económico-financiero en el ámbito hispanohablante. Por otro lado, los glosarios proporcionan algunas voces de uso infrecuente o marginal, lo cual debe ser contrastado con corpus textuales. resultados aquí presentados no implican que todos los modelos de lenguaje, incluso aquellos

con una arquitectura muy similar a la de ChatGPT, enfrenten las mismas dificultades. Por último, el estudio no aborda de manera exhaustiva las interconexiones entre la terminología económica y otras disciplinas relacionadas, como el derecho o la gestión empresarial. Estas limitaciones abren la puerta a futuras investigaciones que ensanchen el alcance geográfico, temático y metodológico del presente trabajo, reforzando así la comprensión de la variación léxica en el español de especialidad.

NOTAS

1 IBM traduce el término inglés *large language model (LLM)* como *gran modelo de lenguaje*, mientras que Amazon y Google presentan las traducciones *modelo de lenguaje de gran tamaño* y *modelo de lenguaje extenso*, respectivamente, esta última similar al lema que figura en la Wikipedia española: *modelo extenso de lenguaje*.

2 La empresa OpenAI no ofrece detalles sobre el uso de corpus paralelos para el entrenamiento de ChatGPT, pero advierte que se han utilizado datos disponibles públicamente en Internet, información adquirida a través de terceros e información proporcionada o generada por usuarios, entrenadores e investigadores [en línea] <https://help.openai.com/en/articles/7842364-how-chatgpt-and-our-foundation-models-are-developed> [Consulta: 10/11/2024]

3 Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm [Consulta: 10/11/2024]

4 OpenAI. *Using ChatGPT's Free Tier - FAQ* [en línea] <https://help.openai.com/en/articles/9275245-using-chatgpt-s-free-tier-faq> [Consulta: 11/11/2024]

5 Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras (RACEF). (09/02/2010). *El Diccionario de Economía de la RACEF supera las 16.000 entradas* [en línea] <https://racef.es/es/noticias/2010/el-diccionario-de-economia-de-la-racef-supera-las-16000-entradas>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2004). Morfología y productividad del léxico económico. En V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, B. de Jonge, J. Robisco, y M. Ruiz (eds.), *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos en Amsterdam* (pp. 180–190). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0016.pdf
- Ainciburu, C. (2022). Enseñar vocabulario especializado en contextos profesionales. En M. L. Regueiro Rodríguez (ed.), *Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE* (pp. 129–174). Madrid: enClave-ELE.
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. En P. Pérez Cañizares (coord.), L. Magnacco, J. Schnitzer y R. Veiga Gómez (eds.), *Contribuciones a las II Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena* (pp. 19–38). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://jefevi.com/wp-content/uploads/2020/01/ii-jefe-vi-actas.pdf>
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.
<https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- Andión Herrero, M. A. y Gil Burman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest. (pp. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.

- Arias-Arias, I., Domínguez Vázquez, M. J., und Valcárcel Riveiro, C. (2024). Der Effizienz- und Intelligenzbegriff in der Lexikographie und künstlichen Intelligenz: kann ChatGPT die lexikographische Textsorte nachbilden? *Lexikos*, 34(1), 51–76.
<https://doi.org/10.5788/34-1-1879>
- Banco Mundial. (2023). PIB (US\$ a precios actuales). Datos de cuentas nacionales del Banco Mundial y archivos de datos de Cuentas Nacionales de la OCDE [en línea].
<https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD>
- Bürki, Y. (2023). Retos frente a las tecnologías digitales del lenguaje. Una perspectiva glotopolítica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10(20), 70-99.
<https://doi.org/10.48162.rev.5099>
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Chacón García, C. (2023). El grado de representatividad léxica para la enseñanza de español. Propuesta de americanismos, españolismos y panhispanismos en 182 mapas de geosinónimos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 179-199.
<https://dx.doi.org/10.5209/clac.82971>
- Cervera Rodríguez, Á. (2012). El español de los negocios. En S. Robles Ávila y J. Sánchez Lobato (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 75–118). Málaga: Universidad de Málaga. https://doi.org/10.31819/9783954870219_009
- Ciapuscio, G. E. (2012). Normas y variedades lingüísticas en los textos de divulgación científica: el caso de revistas de Argentina y México. En F. Lebsanft y W. Mihatsch (eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 207-228). Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert.
- Company Company, C. (2022). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). En N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes (eds.), *La diversidad del español y su enseñanza* (pp. 40-60). Londres y Nueva York: Routledge.
- Conde, J., González, M., Melero, N., Ferrando, R., Martínez, G., Merino-Gómez, E., Hernández, J. & Reviriego, P. (2024). Open source conversational LLMs do not know most Spanish words. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 73, 95–108. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.15491>
- Contreras Izquierdo, N. M. (2014). ¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 221-232). Madrid: ASELE.
- Corbella, D. (2023). Variación geográfica y lexicografía. En S. Torner et al., *Lexicografía hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Lexicography*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Criado de Diego, C. (2024). La enseñanza de la variación léxica. En C. Soler Montes y F. Herrera (eds.), *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua* (pp. 94-107). Barcelona: Difusión.
- De Schryver, G. M. (2023). Generative AI and Lexicography: The current state of the art using ChatGPT. *International Journal of Lexicography* 36(4): 355–387.
<https://doi.org/10.1093/ijl/ecad021>
- Di Caro, L., Ventrice, L., Locci, S., & Mignone, R. (2023). Semantic Doppelgängers: How LLMs Replicate Lexical Knowledge. In F. Torrielli, L. Di Caro & A. Rapp (eds.), *Proceedings of the Workshop on GENERative, Explainable and Reasonable Artificial Learning, 15th Conference of the Italian SIGCHI Chapter*, pp. 12-18. Torino: University of Torino.
- Díaz García, E. (2024). *La terminología de los resultados empresariales. Aspectos de variación vertical y diatópica: una comparación entre los informes anuales del sector bancario de España, México y Argentina*. Tesis doctoral. Viena: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Franco Trujillo, E. D. (2020). Reflexiones en torno a la variación léxica en el ámbito hispánico y la traducción. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 38, núm. 71, 145–176.
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2020.71.905>

- Gromann, D. & Schnitzer, J. (2016). Where do Business Students Turn for Help? An Empirical Study on Dictionary Use in Foreign-language Learning. *International Journal of Lexicography*, 29(1), 55–99. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecv027>
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hoffmann, L. (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kölbl, E., Pérez Cañizares, P., & Schnitzer, J. (2021). Avances tecnológicos en las herramientas lexicográficas y sus repercusiones en la enseñanza del Español de los Negocios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 15(31), 161–178. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531464>
- Lara, L. F. (2006). Diccionarios integrales y regionales del español contemporáneo. En G. Colón Domènech y L. Gimeno Betí (eds.), *Els noms i els conceptes, noves tendències en l'estudi del lèxic* (pp. 105-116). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Lara, L. F. (2009). Pluricentrismo y multipolaridad en el español actual. En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social* (pp. 941-950). Madrid: Arco Libros.
- Lew, R., Ptasznik, B. and Wolfer, S. (2024) The effectiveness of ChatGPT as a lexical tool for English, compared with a bilingual dictionary and a monolingual learner's dictionary. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03775-y>
- Martín de Santa Olalla Sánchez, A. (2011). Qué español enseñar: el español y sus variedades en los manuales de Español como Lengua Extranjera. En D. M. Sáez Rivera, J. Braga Riera, M. Abuín González, M. Guirao Ochoa, B. Soto Aranda, y N. Maroto García (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (pp. 27–44). Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert.
- Mogorrón Huerta, P. (2014). Importancia (numérica) de las variantes diatópicas españolas y su tratamiento en los diccionarios. *Yearbook of Phraseology*, 5, 123-144. <https://doi.org/10.1515/phras-2014-0006>
- Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno-Fernández, F. and Dumitrescu, D. (2019). Dialect variation as reflected in the *Diccionario de la lengua española*: ideological and pedagogical implications. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 232–248. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668181>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (eds.) (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J., Palomares Marín, M. D. M., y Moreno-Fernández, F. (2024). El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español. *Lengua y Sociedad*, 23(2): 623-647. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28665>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *National strategies for financial education: OECD/INFE policy handbook*. Paris: OECD Publishing.
- Oesterreicher, W. (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis*, 26(2), 275–304. <https://doi.org/10.18800/lexis.200202.001>
- Pérez Cañizares, P. y Schnitzer, J. (2019). El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613079>
- Pérez Cañizares, P. y Schnitzer, J. (2022). La enseñanza del español de la economía y los negocios. En L. Santana Negrín (ed.), *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 51–75). Madrid: enClave-ELE.

- Plager, F. (Coord.) (2008). *Diccionario integral del español de la Argentina*. Buenos Aires: Voz Activa.
- Rainer, F. y Schnitzer, J. (2010). Neología y variación regional en la terminología económica del español. En M. T. Cabré et al. (eds.), *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les Llengües Romàniques* (pp. 661-672). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Regueiro Rodríguez, M. (2009): Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. *La variación léxica, Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera* (pp. 31-47). Madrid: Edinumen.
- Reviriego, P., Conde, J., Merino-Gómez, E., Martínez, G., and Hernández, J. A. (2024). Playing with words: Comparing the vocabulary and lexical diversity of ChatGPT and humans. *Machine Learning with Applications*, 18, 1-12.
- Rocha Ochoa, C. O. (2024a). Los glosarios financieros en español y portugués como instrumentos de educación financiera de los bancos centrales en Latinoamérica. *Lingue e Linguaggi*, 65, 127-148, 30, 16-27.
<https://doi.org/10.1285/i22390359v65p127>
- Rocha Ochoa, C. O. (2024b). Préstamos léxicos en la educación financiera: análisis de los glosarios de la banca central y comercial de Argentina, Chile, España y México. *Terminàlia*, 30, 16-27.
<https://doi.org/10.2436/20.2503.01.210>
- Rocha Ochoa, C. O. (en prensa). El español "neutro" de la IA: un análisis de la variación léxica diatópica en DeepL, Google Translate, ChatGPT y Gemini.
- Schnitzer, J. (1996). Anglizismen in der spanischen und katalanischen Wirtschaftssprache. En C. Schmitt y W. Schweickard (eds.), *Kulturen im Dialog: Die iberoromanischen Sprachen aus interkultureller Sicht* (pp. 344-358). Bonn: Romanistischer Verlag.
- Schnitzer, J., (2004). La problemática de los argentinismos en la comunicación y el lenguaje económicos. En G. Kremnitz y J. Born (eds.), *Actas del coloquio Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Conversaciones sobre investigación en Argentina, Uruguay y en países germanófonos* (pp. 237-247). Viena: Praesens Verlag.
- Schnitzer, J. (2006). La diversidad diatópica en terminología: el caso de la terminología económica española. En M. Cabré, R. Estopá y Tebé, C. (eds.), *La terminología en el siglo XXI. Contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad* (pp. 595-604). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Schnitzer, Johannes (2008). *Vertikale Variation im Fachwortschatz: am Beispiel der argentinischen Börsenberichterstattung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schnitzer, Johannes (2009). La variación vertical en terminología: concepto y manifestaciones. *Debate Terminológico* 6.
<http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/23991>
- Schnitzer, J. y Gromann, D. (2017). Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), 124-145. <https://doi.org/10.26378/rnlael112334>
- Siguán Boehmer, M. (2005). Traducción literaria y variación lingüística. *Philologia hispalensis* 2(19): 203-214.
- Uclés Ramada, G. (2015). Análisis de los estudios de variación diatópica en traducción audiovisual. En Izquierdo Zaragoza, S. (ed.), *Estudios de pragmática y traducción* (pp. 271-289). Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- UNDP - United Nations Development Programme (2024). *Human Development Report 2023/2024. Breaking the gridlock. Reimagining cooperation in a polarized world*. New York, NY: UNDP.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>
- Vangehuchten, L. (2005). *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos*. Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert.

- Vega, M.A. y Gaitero, R.M. (eds.) (2000). *Traducción: Metrópoli y diáspora. Las variantes diatópicas de traducción. Actas de los VIII Encuentros Complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Universidad Complutense.
- Wüster, E. (1979). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Wien: Springer.

REFERENCIAS LEXICOGRÁFICAS

- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Diccionario de americanismos* [en línea]. <<https://www.asale.org/damer/>> [Consulta: 18/12/2024]
- Asociación de Bancos e Instituciones Financieras de Chile y Universidad de Chile. *Glosario: Mi Barrio Financiero* [en línea]. <<https://mibarriofinanciero.cl/#glosario>> [Consulta: 20/12/2024]
- Banco Central de la República Argentina. *Diccionario financiero* [en línea]. <<https://www.bcra.gob.ar/BCRAyVos/diccionario-financiero.asp>> [Consulta: 30 mayo 2024].
- Banco Santander Argentina. *Glosario de términos financieros* [en línea]. <<https://www.santander.com.ar/banco/online/agro/inversiones/glosario>> [Consulta: 15/11/2024].
- Banco Santander Chile. *Diccionario: Sano de Lucas* [en línea]. <<https://www.sanodelucas.cl/herramientas/diccionario/>> [Consulta: 12/06/2024].
- Banco Santander España. *Glosario de términos financieros* [en línea]. <<https://www.bancosantander.es/glosario>> [Consulta: 20/12/2024].
- Banco Santander México. *Diccionario - Educación Financiera Santander* [en línea]. <<https://www.santander.com.mx/educacion-financiera/diccionario.html>> [Consulta: 20/12/2024].
- Bankinter. *Diccionario de Economía y Finanzas* [en línea]. <<https://www.bankinter.com/blog/diccionario-economia>> [Consulta: 20/12/2024].
- BBVA Argentina. *Conceptos de educación financiera* [en línea]. <<https://edufin.bbva.com.ar/mod/glossary/view.php?id=120>> [Consulta: 20/12/2024].
- BBVA España. *Glosario de términos económicos* [en línea]. <<https://www.bbva.es/diccionario-economico.html>> [Consulta: 20/12/2024].
- BBVA México. *Diccionario financiero* [en línea]. <<https://www.bbva.mx/glosario.html>> [Consulta: 20/12/2024].
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores. *Glosario* [en línea]. <<https://pnif.cnbv.gob.mx/glosario>> [Consulta: 20/12/2024].
- Comisión Nacional del Mercado de Valores. *Glosario financiero* [en línea]. <<https://www.cnmv.es/Portal/inversor/Glosario.aspx>> [Consulta: 20/12/2024]
- Comisión Nacional del Mercado de Valores, Banco de España y Ministerio de Asuntos Económicos y TD. *Glosario: Finanzas para todos* [en línea]. <<https://www.finanzasparatodos.es/glosario>> [Consulta: 20/12/2024].
- Comisión para el Mercado Financiero. *Glosario* [en línea]. <<https://www.cmfchile.cl/educa/621/w3-propertyname-505.html>> [Consulta: 18/08/2024].
- Fundación Unicaja. *Glosario: Edufinet* [en línea]. <<https://edufinet.com/glosario/>> [Consulta: 20/12/2024]
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española (DLE)*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta: 20/12/2024]
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ)* [en línea]. <<https://dpej.rae.es>> [Consulta: 20/12/2024]
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, 2.^a ed., [versión provisional en línea]. <<https://www.rae.es/dpd>> [Consulta: 20/12/2024]
- Scotiabank Colombia. *Glosario financiero* [en línea]. <<https://www.scotiabankcolpatria.com/educacion-financiera/mas-informacion/glosario-financiero>> [Consulta: 20/12/2024].

Scotiabank México. *Glosario financiero* [en línea]. <<https://www.scotiabank.com.mx/glosario-financiero.aspx>> [Consulta: 20/12/2024].
Superintendencia Financiera de Colombia. *Glosario* [en línea]. <<https://www.superfinanciera.gov.co/glosario>> [Consulta: 20/12/2024].

ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de unidades léxicas analizadas por país.

Argentina:

1. acuerdo en descubierto
2. central de deudores
3. cheque cancelatorio
4. costo financiero total
5. cuenta gratuita universal
6. cuenta sueldo
7. cuotaparte
8. cuotapartista
9. e-cheq
10. inversionista
11. Producto Bruto Interno (PBI)
12. resumen de cuenta

Chile:

1. avance en efectivo
2. canasta básica
3. cesante
4. cesantía
5. crecinfación
6. crédito automotriz
7. delación compensada
8. dólar observado
9. impuesto global complementario
10. impuesto único de segunda categoría
11. índice mensual de actividad económica
12. índice mensual de confianza empresarial
13. portabilidad financiera
14. renta vitalicia previsional
15. seguro de escolaridad
16. vale vista

Colombia:

1. afiliado cesante
2. agente de manejo
3. auxilio de cesantías
4. cartera de dudoso recaudo
5. carteras colectivas
6. fecha de redención
7. fondeo
8. palanqueo
9. Producto Interno Bruto (PIB)
10. redención
11. revelación plena
12. tasa representativa del mercado
13. título de ahorro cafetero
14. títulos de ahorro nacional (TAN)

15. títulos de devolución de impuestos (TIDIS)

16. valor/volumen transado

España:

1. acción concertada
2. acta de inspección tributaria
3. activo afecto a una actividad económica
4. acta sin descubrimiento de deuda
5. autocartera
6. barandillero
7. cánones bursátiles
8. certificado de inexistencia de deudas
9. cesta de fondos
10. cheque conformado
11. chicharro
12. chiringuito financiero
13. compañía abridora
14. consejero delegado
15. contradoble
16. corredor de comercio delegado
17. cuenta nómina
18. cuenta vivienda
19. etiqueta fiscal identificativa
20. hoja de paga
21. hora de las brujas
22. impuesto sobre los vehículos de tracción mecánica
23. informe anual
24. inversor
25. orden por lo mejor
26. parquet
27. peaje en sombra
28. principales incidencias adversas (PIAS)
29. Producto Interior Bruto (PIB)
30. renting
31. salario mínimo interprofesional
32. seguro de vehículos a motor
33. sociedad testaferro
34. talón (bancario, en blanco, sin fondos)
35. tasa de paro
36. vivienda de protección oficial (VPO)

México:

1. acta de defunción
2. aguinaldo

3. ajustabonos
4. ajustador de seguros
5. bono sustentable
6. buró de crédito
7. carátula de contrato
8. cetes
9. cuenta de nómina
10. cuenta eje
11. enganche
12. estado de cuenta
13. gastos médicos mayores
14. muñeco
15. reestructura de deuda
16. seguro de educación
17. tasa de interés interbancaria de equilibrio (TIIE)
18. terminación de póliza
19. udibonos
20. voucher

**“En España las personas son muy ...felices”
Desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural
en español de los negocios y económico**

***“In Spain, people are very... happy”:
Developing Intercultural Communicative Competence
in Spanish for Business and Economics***

Almudena Basanta

Universidad de Amberes

almudena.basanta@uantwerpen.be

Lieve Vangehuchten

Universidad de Amberes

lieve.vangehuchten@uantwerpen.be

Mariet Raedts

Universidad de Amberes

mariet.raedts@uantwerpen.be

Laura Arroyo

Universidad Rey Juan Carlos

laura.arroyom@urjc.es

Cristina Chavarría

Universidad Rey Juan Carlos

cristina.chavarría@urjc.es

RESUMEN

Este estudio analiza el desarrollo de las actitudes hacia la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el marco de una investigación en acción durante un viaje de estudios a Madrid con veinte estudiantes de español de los negocios y económico de la Universidad de Amberes. Se trataba de un grupo muy diverso, con un dominio de la lengua que oscilaba entre A2 y C1 y entre los que había varios hablantes de herencia del español y de otros idiomas. Los métodos de investigación incluyeron encuestas y grupos de discusión centradas en evaluar la CCI de los participantes, así como en recabar información sobre sus antecedentes lingüísticos y culturales. Los resultados contribuyen al creciente campo de investigación sobre el multilingüismo en educación, corroborando datos previos que proponen cómo los diversos trasfondos lingüísticos de los estudiantes inmigrantes y minoritarios deben ser considerados como activos y no como obstáculos. Se observó que los variados antecedentes de los participantes presentaron un impacto positivo pronunciado en la actitud del grupo

hacia el multilingüismo y en su capacidad para llevar a cabo intercambios interculturales y multilingües exitosos. Esta conclusión subraya la importancia de rentabilizar este capital tanto fuera del aula como en un contexto de clase tradicional.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural (CCI), enseñanza orientada a la acción, investigación en acción, diversidad lingüística y cultural, español para fines específicos

ABSTRACT

This study analyzes the development of attitudes towards Intercultural Communicative Competence (ICC) within the framework of action research conducted during a study trip to Madrid with twenty Spanish for Business and Economics students from the University of Antwerp. The group was highly diverse, with language proficiency ranging from A2 to C1, including several heritage speakers of Spanish and other languages. The research methods included surveys and focus groups aimed at assessing the participants' ICC, as well as gathering information about their linguistic and cultural backgrounds. The results contribute to the growing field of research on multilingualism in education, confirming previous findings that suggest the diverse linguistic backgrounds of immigrant and minority students should be seen as assets rather than obstacles. It was observed that the participants' varied backgrounds had a significant positive impact on the group's attitude towards multilingualism and their ability to successfully engage in intercultural and multilingual exchanges. This conclusion highlights the importance of leveraging this capital both outside the classroom and in a traditional classroom setting.

Keywords: intercultural communicative competence (ICC), action-oriented teaching, action research, linguistic and cultural diversity, Spanish for specific purposes

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio consiste en examinar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (CCI) en una situación de Investigación en acción (Hernando Velasco, 2022). Los datos fueron recopilados durante un viaje de estudios a Madrid, en el que participaron 20 estudiantes de español de los negocios y económico (nivel A2 a C1) de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía de la Universidad de Amberes. Las actividades se llevaron a cabo durante cinco días consecutivos e incluyeron un taller sobre CCI en la Universidad Rey Juan Carlos con estudiantes españoles de la Facultad de Economía, visitas a empresas de diversos sectores económicos (venta al por menor, transporte, alimentación, telecomunicaciones y hotelería), una excursión cultural con guía al Museo del Prado, y una presentación en la Embajada de Bélgica, con el embajador y personal diplomático y un representante de la Oficina de Inversiones y Comercio de Flandes en España.

En la educación superior a nivel mundial, la importancia de la internacionalización es cada vez mayor (Marinoni y Pina Cardona, 2024). Su principal objetivo es que los estudiantes entren en contacto con un entorno de habla extranjera durante sus estudios y aprendan a desenvolverse interculturalmente para llegar a ser capaces de desempeñar su papel de agentes sociales en un entorno caracterizado por un creciente multilingüismo y multiculturalidad (Dockrell et al., 2022; Sanz Gil, 2021). La diversidad en la sociedad occidental no deja de crecer, lo que genera desafíos, pero también oportunidades, especialmente en el ámbito laboral. La literatura sobre la gestión de la diversidad en el ámbito empresarial destaca los posibles beneficios que la diversidad, cultural y de otro tipo, puede aportar a las organizaciones, como, por ejemplo, una ventaja competitiva frente a

aquellas con menor diversidad (Hewlett et al., 2013; Stavros y Cole, 2015). Con las condiciones adecuadas, la diversidad y la inclusión pueden conducir a un alto grado de innovación, excelencia e impacto. Así, se ha demostrado que los equipos con una composición diversa, siempre que cuenten con una gestión adecuada, tienden a trabajar de manera más innovadora y creativa (Wang et al., 2019).

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la presencia del componente internacional parecería evidente, al considerarse inherente al contenido del curso. De esta manera, al completar la descripción del curso en la guía de estudios y marcar los elementos que indican el grado de internacionalización, se suele considerar suficiente indicar que el curso se imparte en un idioma extranjero que es también el de los materiales propuestos. Sin embargo, en términos de internacionalización, la adquisición de una lengua extranjera plantea desafíos que sobrepasan los aspectos puramente lingüísticos y se sitúan en el ámbito de las competencias transversales, como la CCI, la reflexión crítica y la capacidad de mediar (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020; Lacorte y Atienza, 2019; Robles Ávila, 2021). Investigaciones previas han demostrado que estas competencias no se adquieren de manera incidental con el aprendizaje del idioma, sino que deben ser enseñadas intencionalmente (Vangehuchten y Moreno Bruna, 2015). Asimismo, hay que considerar que experiencias en el extranjero donde se expone a los estudiantes a situaciones sin preparación previa en términos de CCI, a menudo llegan a tener un efecto contraproducente, como señalaron acertadamente Fall et al. (2013: 413): "The danger is that intercultural contact without intercultural communication training may encourage prejudices and stereotypes among university students interacting with students from other countries".

La dificultad en el aula de español de los negocios y económico (ENE) se acrecienta, además, al tratarse de asignaturas que generalmente no forman parte del núcleo del currículo de estudios y constan de un limitado número de horas de clase. En consecuencia, se suelen priorizar las competencias lingüísticas pese a la gran necesidad de formar a nuestros estudiantes en estas competencias transversales en un mundo empresarial que, debido a la globalización, se dirige cada vez más hacia el extranjero y, por lo tanto, es multilingüe y multicultural (Jack y Westwood, 2009). En la práctica, esto se aborda, en gran medida, mediante el uso de BELF (*Business English as a Lingua Franca*) como una lengua vehicular establecida en el mundo de los negocios internacionales. Sin embargo, la comunicación exitosa en un contexto empresarial internacional requiere más que una lengua común, como destaca Cappuzzo (2024), quien aun reconociendo la importancia de BELF, no deja de señalar sus limitaciones y aboga por abordar las situaciones multilingües y multiculturales mediante el plurilingüismo y mayores competencias metalingüísticas. Así pues, el uso de BELF puede considerarse un evidente facilitador de la comunicación, pero debe complementarse con otros conocimientos y competencias para enfrentarse con éxito a los complejos desafíos del entorno laboral internacional. El dominio de una competencia comunicativa intercultural efectiva o inteligencia intercultural, tal como la denominan algunos autores, constituye sin duda un elemento esencial (Zhu, 2019).

Este estudio se propone investigar si una actividad de internacionalización integrada en un curso de ENE, concretamente un viaje de estudios puede contribuir efectivamente al desarrollo de la CCI y de otras competencias transversales asociadas, tales como la reflexión crítica y la mediación. Para ello, se utilizó como método de enseñanza el enfoque orientado a la acción, que el Consejo de Europa considera muy adecuado para la adquisición de este tipo de competencias (North, 2022). En la siguiente sección, explicamos los principios básicos de este enfoque pedagógico, además de profundizar en las diferentes dimensiones

de la CCI y cómo las operacionalizaremos en esta investigación. En la sección metodológica, presentamos los principios básicos de una investigación en acción, el enfoque que se utilizó para recopilar datos cuantitativos y cualitativos en vivo. Después, los datos recogidos se analizan en la cuarta parte de este estudio y constituyen el objeto de una discusión y conclusión en la última parte.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque orientado a la acción, tal como se describe en el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), consiste en una aproximación pedagógica centrada en la formación de actores sociales plurilingües y pluriculturales capaces de crear nuevo significado en la interacción y, si fuera necesario, desempeñar el papel de mediadores entre diferentes interlocutores. Este enfoque se inscribe en la era postcomunicativa, que ya no circunscribe la enseñanza de idiomas al plano lingüístico, sino que la extiende a competencias metalingüísticas y transversales, como son la reflexión crítica, la mediación, la alfabetización informacional y la competencia comunicativa intercultural (CCI), con el objetivo de responder de manera comprometida a los desafíos de la creciente diversidad cultural en la sociedad (Iglesias Casal, 2021; Trovato, 2016).

El enfoque orientado a la acción subraya la autenticidad de los materiales y exhorta el uso de fuentes en diferentes idiomas y el trabajo en un contexto multilingüe, lo que fortalece las habilidades plurilingües. Los estudiantes se involucran en este tipo de enseñanza mediante tareas realistas y dirigidas a objetivos que los estimulan a poner en práctica y desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en un contexto intercultural (Germain-Rutherford, 2021). Esto se logra al proponer tareas desafiantes y lo suficientemente complejas que requieren un nivel adecuado de responsabilidad y autonomía y cuya evaluación preferiblemente consta de una dimensión colectiva que, además de fomentar la colaboración y la responsabilidad compartida, proporciona nuevos conocimientos (North, 2022).

Para este estudio, el enfoque orientado a la acción resulta particularmente relevante. El viaje de estudios ofrece a los aprendientes la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas y su competencia intercultural en un contexto real. Al implicarse en actividades auténticas y comunicativas en un entorno predominantemente hispanohablante, los participantes no solo tienen la oportunidad de perfeccionar su uso del idioma, sino también de profundizar en su conocimiento y comprensión de la cultura española y, a través de la observación participativa -y en cierto modo etnográfica-, desarrollar una capacidad crítica y empática en relación con la interculturalidad en general y la CCI en particular.

Respecto a la diferencia entre interculturalidad y CCI, adoptamos la definición de Byram (2021), tal como se cita en Ramos Méndez (2023: 186), es decir, que la CCI siempre se realiza en un hablante que se comunica en lo que para él es una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (Ln). Byram, el autor que inició la conceptualización de la CCI, al principio distinguió tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual, también llamada comportamental o procedimental, a las que más tarde añadió una dimensión crítica transversal y común (Byram, 1997 y 2009).

La dimensión cognitiva se refiere al conocimiento necesario para establecer una comunicación intercultural efectiva, como, por ejemplo, los rituales culturales y las costumbres comunicativas, e incluye la autoconciencia y la conciencia cultural. González

Plasencia (2019, 2020) se basa en la investigación de Byram para operacionalizar esta dimensión en tres rangos de conocimiento: el conocimiento de la cultura material, de la cultura comunicativa y de la identidad cultural. Los materiales didácticos se limitan con demasiada frecuencia a esta dimensión al tratar la CCI, sin ir más allá de la presentación de contenidos de conocimiento que, además, pueden no resultar lo suficientemente críticos desde un punto de vista sociocultural y político (González Argüello y Montmany Molina, 2023; Morales-Vidal y Cassany, 2020). La dimensión afectiva y la dimensión estratégica son, sin embargo, esenciales para que la interiorización no solo se produzca a nivel intelectual (Jiménez-Ramírez, 2019).

La dimensión afectiva se refiere a la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas durante las interacciones interculturales, con factores tales como el etnorrelativismo, el respeto por las diferencias culturales y la adaptabilidad. González Plasencia (2019, 2020) distingue en esta dimensión cinco actitudes afectivas diferentes: apertura, autoconfianza, respeto, disposición y empatía.

La tercera dimensión, la conductual, se centra en la efectividad en la comunicación mediante la flexibilidad de comportamiento, las habilidades verbales y no verbales y el control de las interacciones. Para González Plasencia (2019, 2020), se manifiestan cuatro comportamientos posibles, que describe como estrategias: la gestión de la comunicación, la gestión de la interacción, el análisis y la planificación, y la interpretación de otras realidades.

Por último, la dimensión transversal incluye una actitud social activa y una conciencia crítica de las prácticas culturales, sean propias o ajenas, que en el análisis de González Plasencia (2019, 2020), constituye la base común subyacente en cada una de las dimensiones anteriores y desde la cual debe partir la enseñanza de la CCI.

En este estudio nos basamos en la operacionalización de estas dimensiones tal como fue desarrollada por González Plasencia (2019) y utilizamos para la parte cuantitativa de la recolección de datos la encuesta de CCI propuesta por la misma autora (González Plasencia, 2020).

A estas dimensiones añadimos, para realizar los análisis de los datos cualitativos, las competencias transversales de mediación y translenguaje. La habilidad de mediación en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta esencial para promover la competencia comunicativa intercultural (CCI). Según el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), la mediación desempeña un papel crucial en la superación de las barreras lingüísticas y culturales al permitir a los hablantes transmitir y aclarar significados entre diferentes sistemas lingüísticos y culturales.

Esta habilidad abarca la comunicación intralingüística (dentro de la misma lengua) y la interlingüística (entre lenguas diferentes), por lo que requiere una comprensión profunda tanto del propio idioma y cultura como del idioma y cultura objetivo. La mediación sobrepasa la mera traducción e interpretación e implica la creación de un espacio común donde se lleva a cabo la comunicación y se negocian las identidades culturales en lo que también se denomina tercera cultura, cultura híbrida o intersticio (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020). Al abordar la mediación en el MCER y en su Volumen Complementario, se comprueba que los problemas de comunicación pueden ser culturales y sociales, no solo lingüísticos. Así, para preparar a los estudiantes a navegar eficazmente en interacciones interculturales complejas, es necesario integrar la mediación en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se fortalecen sus competencias plurilingües y pluriculturales (Robles Ávila, 2021).

También el translenguaje ha adquirido importancia recientemente en la educación, especialmente respecto al manejo del multilingüismo (Cenoz y Gorter, 2022; García y Wei, 2013; Turnbull, 2024). Como afirma Muñoz Basols:

“si el docente es capaz de crear un ambiente que promueve un aprendizaje centrado en la utilización de los recursos multilingües, no solo podrá valorar las diversas experiencias y perfiles lingüísticos en el aula y lograr que los aprendientes se sientan representados, sino que también generará una predisposición favorable para aprovechar el conocimiento de lenguas y fortalecer, mejorar o adquirir nuevas lenguas” (Muñoz-Basols, 2024: 34).

El proceso de translenguaje, en el cual los alumnos plurilingües utilizan todo su repertorio lingüístico y metalingüístico, fomenta la construcción de significado, el desarrollo de una conciencia crítica sobre la política lingüística, la elaboración de la autoimagen y una visión renovada de la otredad. Desde un punto de vista sociopolítico, el translenguaje refuerza la propia identidad al reconocer la multiplicidad de voces en discursos dinámicos y multilingües.

En el marco de la CCI, esta perspectiva ayuda a los estudiantes a comunicarse de manera fluida y efectiva en contextos diversos y multiculturales. Al aprovechar todo su repertorio lingüístico y cultural, los estudiantes manejan mejor las interacciones interculturales complejas, de manera que, además de acrecentar su habilidad lingüística, enriquecen su sensibilidad intercultural y cohesión social. El translenguaje apoya así las cuatro dimensiones de la CCI: cognitiva, afectiva, conductual y de conciencia crítica, al animar a los estudiantes a comunicarse de manera flexible, creativa y consciente en un mundo donde la diversidad lingüística y cultural es la norma.

Presentamos gráficamente este modelo de análisis integrado así (Figura 1):

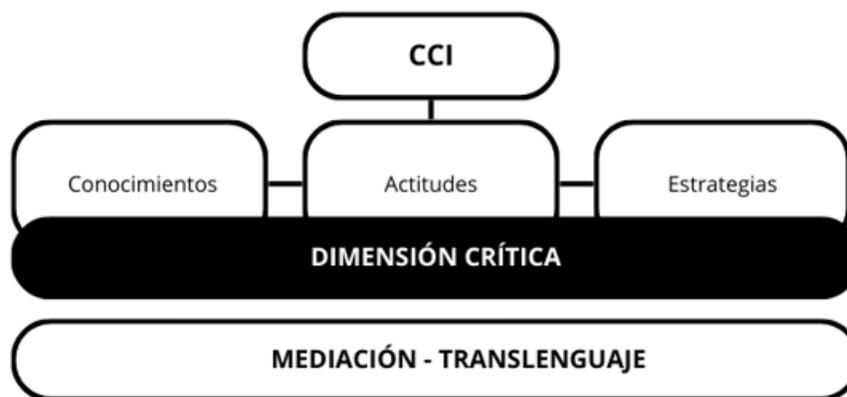


Figura 1. Dimensiones de CCI y competencias transversales (elaborado a partir de González Plasencia, 2019)

3. METODOLOGÍA

3.1. Investigación en acción

La metodología empleada es la investigación en acción (Hernando Velasco, 2022; Ramos Méndez y Sánchez Quintana, 2019), un método que consiste en un proceso cíclico de observar, evaluar y actuar. La investigación se combina con la acción para, de esta manera, cerrar la brecha entre teoría y práctica. La primera parte de este estudio consta de una investigación práctica que examina el impacto de una acción específica, en este caso un viaje de estudios a Madrid, en la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los participantes. En segundo lugar, el trabajo incluye un componente reflexivo, en el que los estudiantes evalúan y analizan sus experiencias durante el viaje y de qué manera estas han influido en su actitud hacia la interculturalidad y en su capacidad de comunicación intercultural y plurilingüe exitosa. Este aspecto de reflexión supone un componente clave de la investigación en acción, que anima a los participantes a examinar críticamente sus experiencias y prácticas. Finalmente, el estudio busca el cambio al contribuir al desarrollo de nuevos enfoques educativos en los que se valore y se utilice estratégicamente el plurilingüismo. Este objetivo de generar cambios y mejorar la práctica es una característica inherente a una investigación en acción.

Más concretamente, aplicamos una investigación en acción crítico-emancipatoria, ya que el propósito de este estudio responde a la definición de Hernando Velasco (2022): "Entender la indagación como reflexión no solo sobre la práctica, el currículo y otros aspectos educativos, sino también sobre el sistema social en el que estos elementos están insertos". En efecto, la intención de este estudio es promover en los aprendices, de manera colectiva, aspiraciones emancipatorias en relación con la CCI, de modo que puedan aplicarlas tanto en su futuro profesional, como en un contexto social más amplio. Esto implica que la investigación en acción inicia un cambio profundo en los participantes desde las primeras fases del proceso, mediante la presencia de un componente reflexivo crítico, que los anima a examinar autocriticamente sus experiencias y prácticas (Kemmis y McTaggart, 1988). Este tipo de investigación resulta especialmente adecuada para explorar este campo de estudio al ser la reflexión crítica una característica común de las tres dimensiones de la CCI, como se ha mencionado en el marco teórico.

En este trabajo esto se operacionaliza solicitando a los participantes que reflexionen críticamente sobre su CCI en varias ocasiones. En estos momentos se lleva a cabo la recolección de datos cuantitativos, mediante una encuesta con preguntas cerradas, y cualitativos, con preguntas abiertas, conversaciones en grupo y observación participativa. Este enfoque de métodos mixtos para la recolección y análisis de datos se considera, asimismo, característico de la investigación en acción (Ramos Méndez y Sánchez Quintana, 2019). En la siguiente sección, describimos en detalle el proceso de recolección de datos.

3.2. Diseño y participantes del estudio

Los datos fueron recopilados justo antes y durante un viaje de estudios de cinco días a Madrid en el que participaron 20 estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad de Amberes, en el marco de los cursos de español de los negocios y económico. Para este estudio se contó con el consentimiento del comité de ética de la universidad. La semana anterior al viaje se obtuvo el consentimiento informado de los 20 participantes, que además completaron una primera encuesta a través de Qualtrics. En esta encuesta se preguntaron algunos datos personales, antecedentes lingüísticos y culturales, y se evaluó la CCI con el cuestionario validado de González Plasencia (2020). El cuestionario se complementó con una serie de preguntas abiertas sobre la percepción de España y de los españoles, que fueron validadas mediante el uso de una versión piloto para

la cual se había solicitado retroalimentación a pares (Ainciburu, 2022) y que se pueden consultar en el Anexo.

El viaje comenzó con un taller interactivo de cuatro horas sobre CCI en la Universidad Rey Juan Carlos. En el marco de este taller, se formaron grupos con participantes belgas y españoles, quienes también habían firmado un consentimiento informado, para discutir conjuntamente sobre casos sensibles a la CCI (Vilà Baños, 2007). Para facilitar la comprensión, se facilitaron los casos en español y en inglés para que los participantes pudieran elegir libremente el idioma que desearan utilizar, aunque en las grabaciones de audio se comprobó que casi exclusivamente se habló en español. Las grabaciones de audio de estas conversaciones se transcribieron posteriormente mediante TurboScribe¹ y se anonimizaron. Durante los demás días del viaje se visitaron cinco empresas de diferentes sectores empresariales, la embajada belga y el Museo del Prado. Los investigadores de este estudio acompañaron en todas las visitas y en varios momentos informales, tales como comidas y desplazamientos, en modo de observación activa. El último día se realizó una segunda encuesta para solicitar la apreciación general del viaje y evaluar nuevamente la CCI, mediante el mismo cuestionario que en la primera encuesta y algunas preguntas abiertas adicionales (véase el Anexo). Esta segunda encuesta fue completada de manera útil por solo 15 de los 20 participantes.

Los datos de las dos encuestas se procesaron de manera completamente anónima, pero al estar pseudonomizados, se pudieron vincular los resultados de ambas. De los 20 participantes, el 45% eran hombres y el 55% mujeres, con promedio de edad de 19,7 años. El 95% había cursado la educación secundaria en Bélgica y el 5% en Ucrania. El 25% de los participantes resultaron ser hablantes de herencia del español, lo que según la definición de Ramos (2023) significa que el español es la lengua del hogar, ya sea en combinación con otro idioma o no. Solo el 25% tenía únicamente el neerlandés como lengua materna y escolar. El 50% del grupo, además de hablar el neerlandés como lengua escolar, manejaba en casa al menos otro idioma: árabe, bereber, darí, polaco, ruso, turco y ucraniano. Todos valoraron como muy bien o excelente el dominio de sus lenguas maternas. Así mismo, todos hablaban al menos cuatro idiomas; concretamente, se documenta que el grupo con antecedentes migratorios afirmaba hablar en promedio 4,7, los estudiantes locales 4,2 y los hablantes de herencia 4. Debido a este perfil tan diverso, se decidió abordar el análisis con el grupo dividido en tres subgrupos: los cinco hablantes de herencia del español, los diez estudiantes con antecedentes migratorios no hispanohablantes y los cinco estudiantes sin antecedentes migratorios.

En la siguiente sección, se analizan los datos recogidos según las dimensiones y competencias de la CCI presentadas en el marco teórico.

4. ANÁLISIS

El análisis consta de dos partes: las encuestas y las discusiones. Antes y después del viaje, se llevaron a cabo sendas encuestas con preguntas cerradas y abiertas, para determinar la CCI y su posible progreso tras una semana de inmersión total. Por otro lado, pretendemos estudiar el desarrollo de la CCI durante el viaje, sin limitarnos a la determinación de un posible progreso, mediante el análisis de las transcripciones de audio de las discusiones en grupo durante el taller para obtener, de esta manera, una visión del propio proceso.

4.1. Análisis de la encuesta

Cuantitativo

Calculamos las puntuaciones medias en los ítems de las tres dimensiones de la CCI (estrategias, actitudes y conocimientos) de los estudiantes ($N = 15$) que completaron el cuestionario antes del viaje (medición 1) y después del viaje (medición 2). En promedio, las puntuaciones resultaron más altas para la dimensión estrategias en la medición 2, después del viaje (Mediana = 4.07) que en la medición 1, antes del viaje (Mediana = 3.63). Una prueba de Wilcoxon indicó que se trató de un aumento significativo para el grupo en su conjunto, aunque no resultara así para los tres grupos por separado: $W = 9$, $z = -2.735$, $p = .006$.

Los análisis mostraron asimismo que no se produjo un progreso significativo en las actitudes ($p = .362$) y los conocimientos ($p = .330$). El valor medio de las actitudes disminuyó de 4.20 (SD = .48) a 4.00 (SD = .57) mientras que el valor medio del conocimiento aumentó ligeramente de 3.41 (SD = .77) a 3.49 (SD = .71). Estos resultados se presentan gráficamente en la Figura 2.



Figura 2. Resultados PRE y POST para CCI

Al analizar si el género jugó un papel en el grado de puntuación de incremento de la mejora de las estrategias, resultó que solo las puntuaciones de los hombres aumentaron significativamente después del viaje en comparación con sus puntuaciones antes del viaje ($p = .016$), como se muestra en la Figura 3.

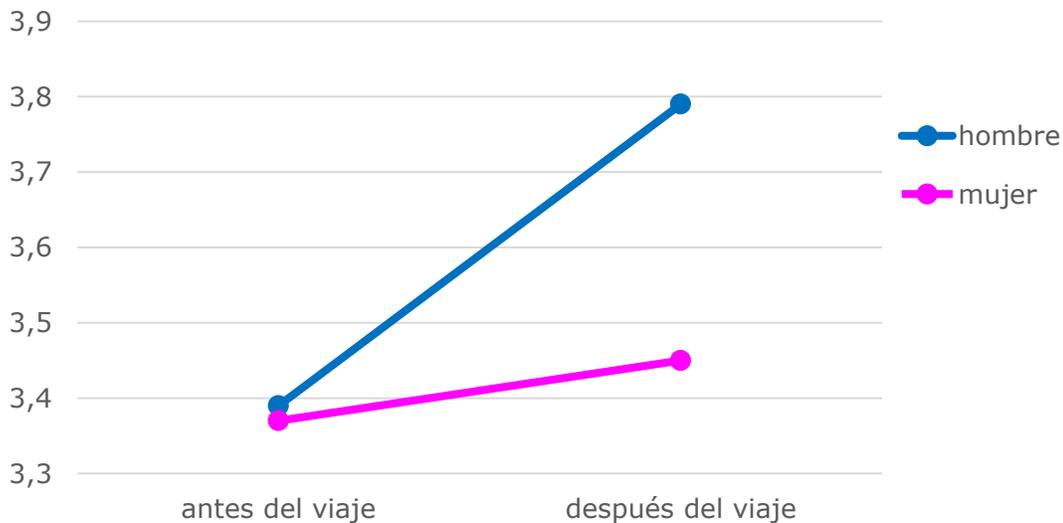


Figura 3. Progreso a nivel de las estrategias por género

Cualitativo

Los análisis de las preguntas abiertas en la encuesta previa y posterior complementan el análisis cuantitativo. En cuanto a las estrategias, en la encuesta previa, se observan en los tres grupos expresiones que pueden estar relacionadas con las estrategias de análisis y planificación, como en esta respuesta de un estudiante sin raíces migratorias sobre la motivación para aprender español: "La lengua española es la clave para entender la cultura". En los otros grupos se comprueba, asimismo, la presencia de la conciencia sobre la importancia de la capacidad para gestionar interacciones interculturales, como se desprende de esta respuesta de un estudiante con raíces migratorias: "También cuando la comunicación es difícil, encuentro una solución". En la encuesta posterior, es notable cómo las estrategias usadas se refieren principalmente a la interpretación de la nueva realidad a la que fueron expuestos. Proponemos un ejemplo para cada uno de los tres grupos: i) hablante de herencia del español: "Me imaginaba la vida empresarial española de otra manera, pero tuve que revisar mi opinión de forma positiva"; ii) estudiante con antecedentes migratorios: "Mi origen también tiene el mismo estilo de vida, por lo que ya entendía muchas cosas y muchas cosas eran comunes para mí"; iii) estudiante sin antecedentes migratorios: "El intercambio con los estudiantes españoles fue muy enriquecedor".

Respecto a las actitudes, observamos que hay principalmente referencias a la disposición y que, en la encuesta posterior, estas se refieren más explícitamente a la interculturalidad, como recogemos en esta cita de un hablante de herencia: "Creo que solo se puede aprender más sobre una cultura sumergiéndose en ella". En los otros dos grupos de estudiantes, encontramos en la encuesta posterior expresiones que señalan cómo también se ha acrecentado su confianza: "La gente es abierta y hospitalaria, te dan la posibilidad de practicar sin miedo" y "La cultura española nos acogió calurosamente. Esto me permitió centrarme especialmente en el español. Aquí no te ponían las cosas difíciles si no conocías bien el idioma. Con que lo intentes es suficiente".

Finalmente, en cuanto a la dimensión del conocimiento, observamos una clara evolución en el tipo de conocimiento cultural al que se hace referencia. En la encuesta

previa, los tres grupos mencionan principalmente tópicos típicos, sean materiales o comunicativos e identitarios, como en esta cita de un estudiante sin antecedentes migratorios: "flamenco, tapas, siesta, gente relajada y abierta", o de un hablante de herencia: "familia, respeto, hospitalidad, tradiciones, amabilidad, apertura, alegría, sociable". Esto resulta claramente diferente en la encuesta posterior, donde se comprueba que, al final de su estancia, los tres grupos ajustan este conocimiento estereotipado y lo matizan, como en esta afirmación de un hablante de herencia: "A veces pueden ser fríos y en mi mente siempre eran personas amables y cálidas". Y, de la siguiente cita de un estudiante del grupo con antecedentes migratorios, se desprende que logró hacer la transferencia del conocimiento estereotipado general a un análisis de la cultura profesional en España, caracterizada, según él, por "perseverancia, orgullo, profesionalismo, seriedad, inclusión". En el grupo de los estudiantes sin antecedentes migratorios, finalmente, observamos que la cultura de proximidad física les ha llamado la atención: "Los españoles tocan a su interlocutor". Además, en este grupo, las referencias estereotipadas a la cultura material han desaparecido en la encuesta posterior.

4.2. Análisis de las discusiones en grupo

Como se mencionó anteriormente, el viaje de estudios comenzó el primer día con un taller sobre CCI con estudiantes de la carrera de empresariales de la Universidad Rey Juan Carlos, después de una comida conjunta en el restaurante universitario. Después de algunos juegos para romper el hielo y formar cinco subgrupos de manera espontánea, pudimos iniciar el taller. Cada subgrupo constaba de participantes de la Universidad de Amberes y de la Universidad Rey Juan Carlos. En primer lugar, se exploraron las expectativas de los participantes sobre el viaje en general y el taller en particular, seguido de una actividad que consistió en lanzar un ovillo de lana entre ellos y decir algo de su país conocido internacionalmente, con el fin de tejer una red intercultural. Después de esta fase inicial, se realizó una breve introducción interactiva sobre CCI, explicando las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, así como la dimensión crítica y la importancia de tomar conciencia del posible sesgo de la propia perspectiva. A continuación, se presentó la actividad principal, que consistía en discutir en grupo 18 casos sensibles a la CCI, para elegir por consenso la respuesta entre las cuatro que se proponían (Vilà Baños, 2007). Después de esta discusión, se compartieron las respuestas correctas y cada grupo pudo calcular su puntuación e interpretarla a partir de los comentarios proporcionados. La encuesta final mostró una gran apreciación por este taller, sin que se pudieran identificar diferencias estadísticamente significativas entre los hablantes de herencia y los demás estudiantes con y sin raíces en la migración, como se puede observar en la figura 4. El valor de Chi-cuadrado calculado fue de 7.6 con 8 grados de libertad ($p > 0.05$).

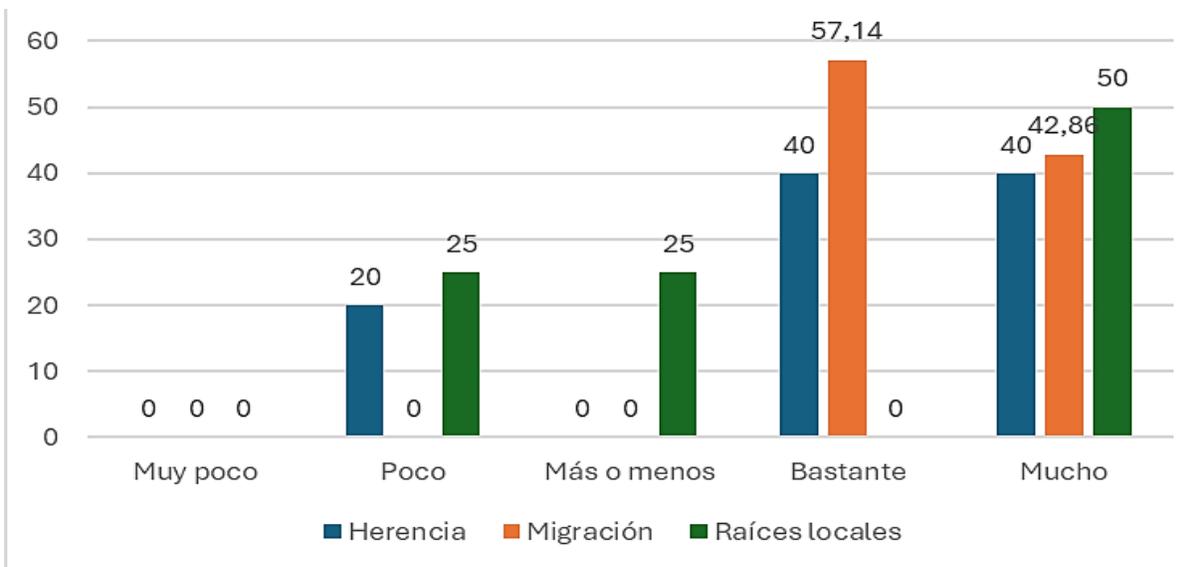


Figura 4: Apreciación del taller de CCI en porcentaje para los tres grupos (pregunta: ¿te gustó ej taller de ICC?)

A continuación, discutimos las observaciones más destacadas para las diversas actividades del taller.

Expectativas

En esta fase, resulta notable cómo los participantes españoles asumen de inmediato un papel mediador e insisten en que los estudiantes belgas superen su cohibición para expresar claramente sus expectativas sobre el taller y el viaje. "Eres tímida. [...] Sé honesta, dínoslo". Esto tiene el efecto deseado y la lista de expectativas se desarrolla, donde "pasárselo bien, aprender español, compartir cultura, y no solo la cultura que aprendemos en clase, descubrir la gastronomía, hacer amigos" se mencionan con frecuencia. Solo los hablantes de herencia mencionan conocer el mundo empresarial español y resulta evidente su importancia secundaria, pese a ser el motivo principal del viaje. Además de gestionar la interacción, estrategia que proviene mayoritariamente de los participantes españoles que muestran una actitud marcada de confianza en sí mismos, acompañada de disposición, apertura y empatía, en esta fase también se comunican una gran cantidad de conocimientos, principalmente materiales. Por ejemplo, sobre el baile típico de Madrid, que es el chotis y no el flamenco, sobre el transporte público y sobre la vida estudiantil y nocturna en la ciudad.

Se discuten, asimismo, aspectos de la identidad cultural, donde los estudiantes belgas caen sin vergüenza en estereotipos al decir que quieren aprender español porque asocian el idioma con personas felices, romance, sol y vacaciones, como se refleja en las siguientes citas de diferentes grupos: "Me gusta el sol español. Yo quiero el sol en la vida", "No soy feliz en invierno porque no tenemos mucho sol. Entonces es un fenómeno en Bélgica. Nuestro ánimo es diferente en invierno". Aquí, los estudiantes españoles muestran sorpresa: "¿En invierno estáis más tristes porque no hay sol?". Además, los estudiantes españoles confirman que la vida de estudiante en España va acompañada de muchas fiestas y diversión, pero también señalan que Madrid es una ciudad con personas de todas partes y que esta diversidad también se refleja en la identidad cultural de la ciudad: "porque en

Madrid somos gente de muchos sitios". Esto provoca la siguiente pregunta de uno de los participantes belgas: "¿Eres tú solamente española?", a lo que se responde: "Sí, yo soy española. No de Madrid, aunque vivo en Madrid, pero sí soy española". Así se manifiesta de inmediato la gran diversidad en el propio grupo. Una de las estudiantes de la Rey Juan Carlos es originalmente de Ecuador y, por lo tanto, no considera ni el chotis ni el flamenco como parte de su propia cultura. Al discutir sobre delicias típicas como churros y tapas, también surge rápidamente la posición de los musulmanes hacia el jamón, lo que provoca un intercambio entre ellos: "No como, soy musulmán, lo siento." - "Ay, con lo rico que está".

Además, como estrategia adicional de mediación, se recurre explícitamente al uso del translenguaje, porque los participantes españoles desean facilitar al máximo la comunicación, como se observa en la siguiente cita: "Tú puedes, yo te ayudo [...] ¿O en inglés? [...] Tampoco soy dios en inglés, entonces, con tranquilidad". En las conversaciones posteriores, se utiliza bastante inglés e incluso neerlandés, aunque todos hacen un esfuerzo considerable por usar el español como lengua principal.

Red intercultural

En esta actividad también se manifiestan los tópicos típicos, como la paella, la siesta, la fiesta, las tapas, el jamón, la tortilla, la ensaladilla rusa, los churros, el aceite, el vino, Rosalía y el flamenco, por un lado, y las patatas fritas, el chocolate, la cerveza, los gofres, el ciclismo, Bruselas como capital de Europa, Lukaku y Stromae, por el otro. Hubo estereotipos que se desmitificaron de inmediato: "¿La Macarena? Nunca bailamos la Macarena en España. - ¿Nunca? - No. - ¿Por qué no? - Porque es que es ..., no sé". La diversidad del grupo se manifestó sin reservas y con total apertura en esta actividad, ya que los estudiantes belgas con antecedentes migratorios también mencionan aspectos de su cultura, como la henna, el baklava, el cuscús y el kebab: "El kebab es sagrado. Es riquísimo. Es una religión turca". El estudiante de Ucrania menciona la gran variedad de manzanas en su país, mientras que el estudiante con raíces polacas habla sobre la música pop típica de Polonia y la historia de su país marcada por numerosas guerras. La estudiante española de Ecuador menciona la importancia de las pupusas y del arroz en su cultura gastronómica.

Aunque esta actividad se limita a un intercambio sobre conocimientos materiales más bien estereotipados, en los diferentes subgrupos se suscita un inicio de reflexión crítica sobre los estilos de vida, por ejemplo, en relación con la organización del día: "Pero vosotros tampoco hacéis la siesta, ¿no?" - "No hay tiempo." - "A ver, yo tengo que decir que no duermo, pero sí descanso." - "Ahí no, en Bélgica no." - "O sea, ¿tú comes y te pones a hacer cosas directamente?" - "En Bélgica sí. - ¡Coño! ¿A las doce de la mañana?". En otro grupo se hace un análisis al respecto: "Rápido es la cultura en Bélgica. No tenemos mucha paciencia. Entonces nuestra cultura es rápido, rápido, rápido". También se abordan otros aspectos de la identidad cultural, aunque nuevamente de manera estereotipada: "En Bélgica somos un poco muy ... ¿tímidos? Sí, tímidos. Serios. Un poco tímidos. En España las personas son muy ... felices".

Por último, se mencionan algunos temas socialmente relevantes. Así, el hablante nativo belga con raíces en El Salvador apunta específicamente la migración como un 'producto de exportación' de su país: "Algo muy propio de mi cultura que se ha exportado, son los inmigrantes, porque hay muchos inmigrantes de El Salvador, así que se lleva la cultura a otros lugares también". Y un participante español menciona la corrupción como parte de la identidad cultural de su país: "Hay mucha corrupción en el país y en España es ya una broma nacional".

Discusión de los casos

Durante esta etapa se evidencia un gran consenso en las respuestas, confirmado por unas puntuaciones que rondan el cuatro para todos los grupos, lo que corresponde a una alta sensibilidad intercultural. Esto se percibe como algo bastante normal e incluso característico de la generación actual, y se motiva de manera crítica y consciente: "Nosotros tenemos mayoría cuatro. Lo que pensamos es que debería ser lo normal porque cada vez las nuevas generaciones deberían ser más abiertas de mente y tener menos barreras internacionales. No significa que cada vez seamos más iguales porque también es importante ser diferentes y al final representar los valores y la cultura de nuestro país, sino que cada vez haya menos diferencias a la hora de denegar a una persona o dejar apartada a una persona solo por su origen". Sin embargo, de vez en cuando surgen comentarios basados en prejuicios interculturales. Por ejemplo, alguien se expresa así sobre un estadounidense en un caso: "¿Es de Estados Unidos, ¿eh? Que son raros. Son raros". También hay una frustración compartida hacia los franceses. Un estudiante belga comenta: "Ellos piensan que están en el topo del mundo." A lo que responde un participante español: "Sí, en España odiamos a los franceses. Somos francófonos. No franceses. Fuera franceses". Una estudiante española parece luego corregir a su compañero: "Ellos hablan francés en Bélgica". Esto redirige la conversación hacia otros países en el mundo donde también se habla francés, como Suiza, de manera que el idioma ya no se asocia directamente con la identidad cultural y se evita así la crítica no deseada hacia los belgas francófonos. Es interesante la reacción de un grupo que, al sumar los resultados y obtener una media de tres, decide ajustarlo a cuatro tras leer la interpretación de los resultados. Este cambio se lleva a cabo mediante un ejemplo notable de mediación: "[1] Es verdad. Es verdad. Pero luego también pusimos bastantes que luego resultaron en el número cuatro. Entonces podríamos decir que las mayoritarias son el cuatro." - "[2] Por tanto, a lo mejor esto es lo que nos corresponde." - "[3] Aunque nos hayan dado tres contradicciones, yo creo que lo tenemos mucho en cuatro." - "[4] Claro. Sí." - "[5] Entonces, ¿eso no es de verdad?" - "[1] No. O sea, este es el cálculo." - "[3] Pero la mayoría de las propuestas son cuatro. La mayoría de las propuestas son cuatro." - "[5] Sí, pero antes tendríamos 2,8 o algo así." - "[2] Sí, pero también no puedes tener cuatro en total. Porque hay... O sea, sería muy coincidente si tuvieras cuatro en todos los casos." - "[4] Sí, tenemos cuatro." - "[6] Tenemos cuatro. Quiero tener cuatro".

A lo largo de la discusión de las 18 situaciones, en todos los grupos se evidencia una gran capacidad para interpretar otras realidades y empatizar con ellas. En casos donde el problema de comunicación surge, o bien por falta de conocimiento sobre la cultura comunicativa, o bien por una falta de apertura y confianza por parte del locutor, la mayoría opta por mostrar empatía y asumir un papel mediador, como muestran los comentarios en el caso de una nueva compañera de clase de Japón que no participa suficientemente durante un trabajo en grupo: "Pero porque le da vergüenza, ¿sabes? [...] Si ella nota que tú le das la oportunidad, puede que se abra más. [...] Está todo en su cabeza, pero no lo dice. [...] Pobrecita, la Noriko, ¿verdad?". La solución para todos se encuentra claramente en comunicarse lo más posible con la persona involucrada en el conflicto y gestionar la interacción con una actitud abierta y empática de respeto: "Pensamos que muchos de los casos se trataban de ser amables y abiertos de mente más que diferencias culturales", pero también en desplegar una actitud etnorrelativista, reconociendo conscientemente que todas las conductas se deben interpretar en su contexto cultural, incluidas las propias: "El contexto es lo más importante". Los mayores puntos de discusión en los grupos se refieren a las diferencias en la cultura comunicativa y la identidad cultural entre Bélgica y España.

En cada grupo se observa rápidamente que en Bélgica los interlocutores se mantienen alejados, mientras que en España la proximidad física y la comunicación directa se consideran normales. Sin embargo, un participante belga menciona que personalmente no tiene problema con esto, lo que lleva a un intercambio enriquecedor sobre este tema en la discusión de los resultados, que ilustra además cómo se realizó naturalmente el translenguaje: "*I'm not shy of those things*" – "Puedo confirmar porque desde que la he conocido, le he dado ya dos abrazos". Esto genera una discusión posterior por parte de los participantes españoles, quienes matizan que dentro de España también existen estas diferencias al respecto: "Y también depende de si te vas más al norte o más al sur" - "En el sur son más cercanos y en el norte son más distantes". Se aborda entonces la diversidad de acentos en España: "En España tenemos tantos acentos diferentes. A veces, viajo a Andalucía que está al sur de España y no puedo entender a la gente allí. Es imposible, porque ellos hablan como ... Es imposible. En Madrid, tenemos el acento más neutro". Se alude explícitamente a la importancia del conocimiento de la cultura comunicativa para evitar problemas.

Finalmente, cabe subrayar que los participantes mencionan el término 'estereotipo' y reflexionan críticamente sobre cómo manejarlo: "Tú donde vas, sabes que son diferentes y ya está. Los estereotipos ayudan. Por una parte pueden ser negativos porque hay elementos, los tópicos. Pero, por otra parte, ayudan a saber cómo te puedes posicionar o qué actitud". Asimismo, se comenta la diferencia entre Bélgica y España en cuanto a la percepción y la consecutiva gestión del tiempo, ya que en España parece socialmente aceptable llegar tarde a una cita social. Respecto a los casos sobre la gestión de la comunicación, todos coinciden en que en un contexto multilingüe es natural usar el inglés como *lingua franca*, incluso si esto beneficia a los hablantes nativos de inglés. Pero si no resultara posible, se mencionan estrategias de mediación como el uso de lenguaje gestual y herramientas de traducción como Google Translate. Existe una gran confianza en que, con la actitud adecuada, se pueden superar estos retos: "Ya nos las arreglaremos. Hay lenguaje universal."

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los análisis revelan que el enfoque de métodos mixtos utilizado en este estudio de investigación en acción es capaz de ofrecer una respuesta matizada a las preguntas inicialmente planteadas, concretamente, si y en qué aspectos de CCI puede una visita de estudio de cinco días en Madrid generar progreso. A partir de la comparación cuantitativa de los puntajes de las pruebas previas y posteriores, se encontró que el grupo en su conjunto mostró avances significativos en la dimensión de estrategias, observándose un efecto de género, sin embargo, no se detectaron mejoras en los ámbitos de conocimiento y actitudes. Los análisis cualitativos de las preguntas abiertas y las discusiones grupales indican que el enfoque orientado a la acción durante la visita de estudio logró motivar a los participantes a desarrollar aún más sus competencias lingüísticas y metalingüísticas, así como a reflexionar críticamente sobre ellas. Además, los resultados demuestran que entre los participantes ya existía un alto nivel de conciencia intercultural, en el cual se profundizó aún más. No obstante, también se registraron varias manifestaciones de pensamiento estereotipado, aunque en bastante menor medida en la segunda encuesta que en la primera. En el intercambio con los estudiantes españoles durante el taller de CCI, estos estereotipos llegaron a dar lugar a la expresión de prejuicios interculturales estigmáticos

hacia grupos étnicos exógenos al grupo de los participantes. Finalmente, la muy diversa formación lingüística y cultural de los estudiantes impactó de manera positiva en la actitud del grupo hacia la CCI y en su capacidad para llevar a cabo intercambios interculturales y multilingües exitosos, gracias a las competencias transversales de mediación y translenguaje. A continuación, procedemos a contextualizar estos resultados.

En primer lugar, consideramos diversas explicaciones para justificar los avances centrados únicamente en el ámbito de las estrategias, como muestran los análisis cuantitativos. La visita de estudio de cinco días proporcionó a los estudiantes numerosas oportunidades prácticas para utilizar estrategias de comunicación intercultural en contextos reales. El aprendizaje basado en la práctica ha demostrado ser efectivo en la mejora de las competencias interculturales, especialmente cuando los estudiantes comunican y aplican estrategias en situaciones reales (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). Este aprendizaje práctico parece mostrarse más efectivo para mejorar las estrategias que para aumentar el conocimiento y las actitudes, los cuales requerirían un estudio más profundo y tiempo adicional. Se infiere, entonces, que el período de cinco días haya sido demasiado breve para lograr cambios significativos en el conocimiento y las actitudes en particular, y en el desarrollo de la dimensión crítica en general. Según Yashima (2009), las estrategias llegan a aprenderse y ajustarse más rápidamente que las actitudes arraigadas y los conocimientos superficiales basados en generalizaciones, que requieren más tiempo de estudio y una exposición repetida para cambiar y adquirir el adecuado nivel de reflexión (auto)crítica. Este resultado es, por tanto, una clara indicación de que todos los aspectos de la CCI, así como la dimensión crítica subyacente, merecen un lugar explícito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto al efecto de género observado, posibles justificaciones de la diferencia apuntan a la dinámica social y las interacciones grupales durante la visita de estudio, si es que se proporcionaron más oportunidades a los hombres para participar activamente y practicar estrategias (Spencer-Oatey y Franklin, 2009), o a diferentes estilos de aprendizaje, dado que los hombres a menudo prefieren experimentos activos y soluciones pragmáticas, lo cual se alinea con la naturaleza del aprendizaje de estrategias de comunicación (Kolb, 1984). Sin embargo, apuntamos la posibilidad de que se deba a la propia personalidad o bagaje intercultural de los individuos en concreto. De todos modos, el grupo examinado es demasiado restringido como para poder extrapolar conclusiones.

Asimismo, esta investigación contribuye significativamente al campo emergente de estudios sobre el papel que desempeñan el plurilingüismo y la pluriculturalidad en la educación, confirmando la necesidad de desarrollar nuevas perspectivas formativas en esta era postcomunicativa, donde se valore y utilice estratégicamente la promoción de la CCI en entornos pedagógicos, así como las competencias transversales de mediación y translenguaje (Consejo de Europa, 2020). En concreto, este estudio ratifica hallazgos previos que destacan el papel determinante que desempeñan los diversos antecedentes lingüísticos de los estudiantes con raíces en la migración, los cuales deben ser valorados como una oportunidad en lugar de ser vistos como una barrera para la enseñanza y el aprendizaje (Van Avermaet et al., 2018). La presencia de hablantes de herencia del español durante este viaje sin duda contribuyó de manera determinante a la dinámica grupal y se observó repetidamente cómo estos participantes asumieron naturalmente el rol de mediadores lingüísticos e interculturales durante esta investigación en acción.

Sin embargo, recientes trabajos sobre hablantes de herencia del español indican que este potencial queda desaprovechado con frecuencia en contextos educativos tradicionales (Ainciburu y Buyse, 2023; Buyse, González Melón y Gallego-García, 2022; Ferre-Pérez et

al., 2022). A menudo, estos estudiantes se desmotivan ante contenidos que no se adaptan a sus necesidades, lo que origina un rendimiento deficiente o incluso deserción escolar. Los resultados de este estudio revelan inequívocamente que la experiencia del viaje de estudio supuso una oportunidad de aprendizaje significativa también para los hablantes de herencia, permitiéndoles ajustar sus percepciones estereotipadas sobre España y desarrollar aún más sus habilidades de comunicación intercultural. Consideramos este hallazgo crucial e innovador, especialmente dado que Ramos Méndez (2023) señala la escasez de investigaciones específicas en el área de CCI entre hablantes de herencia del español. Nuestros resultados permiten concluir que es útil y necesario abordar contenidos de CCI con hablantes de herencia también dentro de un contexto educativo tradicional y que resulta enriquecedor agrupar a estos estudiantes con otros aprendices, siempre que se realice una diferenciación adecuada dentro del grupo, para evitar cualquier desmotivación.

Una posible vía que deseamos abordar más a fondo es cómo aprovechar el creciente potencial de diversidad cultural y lingüística entre nuestros propios estudiantes. Nos sorprendió gratamente descubrir en la encuesta previa que la mitad de los participantes en este viaje tienen antecedentes migratorios distintos al español. Esto significa concretamente que, junto con los hablantes de herencia, un total de 15 de los 20 participantes hablan en casa, al menos, un idioma distinto al neerlandés. Para determinar si esta tendencia es general en la Facultad de Economía de la Universidad de Amberes, solicitamos datos a los servicios pertinentes, que revelaron que, en promedio, durante los últimos cinco años, el 29,22% de los estudiantes de grado tienen antecedentes migratorios, es decir, se trata de poseedores de un diploma belga de educación secundaria, pero sin nacionalidad belga, o bien al menos uno de sus padres o dos de sus abuelos nació con una nacionalidad diferente a la belga. Este porcentaje podría ser aún mayor, dado que el 55,42% de los estudiantes afirma no tener antecedentes migratorios y el 15,36% no proporcionó información al respecto.

Estas cifras subrayan el gran potencial de reconocer y valorar los diversos orígenes de los estudiantes para el desarrollo de la CCI dentro del entorno clásico del aula, como una forma incidental de *internationalisation at home* y como alternativa a un viaje de estudios u otra experiencia en el extranjero, que claramente requieren más tiempo y financiación. Además, la *internationalisation at home* intencional ofrece, así mismo, oportunidades en este sentido. Desde la pandemia, la colaboración en línea a distancia ya no es un secreto para nadie, y Alfonso de Tovar y Clouet (2024) proporcionan un marco claro con consejos útiles sobre las adaptaciones didácticas necesarias para un contexto virtual y demuestran que esta tecnología puede ser utilizada con éxito para la adquisición de la CCI, facilitando así intercambios internacionales auténticos.

Concretamente para ENE, consideramos que, tanto la forma incidental como la intencional de internacionalización en casa, se pueden lograr mediante un enfoque basado en la acción en el aula y el trabajo con casos interculturalmente sensibles que afectan al mundo empresarial de habla hispana. Estos casos requieren una introducción sobre el componente cognitivo del conocimiento antes de pasar a ser analizados y discutidos desde diversas perspectivas culturales en función de la composición del grupo. Se propone trabajar en español, eventualmente en combinación con otros idiomas, dependiendo del nivel del grupo. Esta metodología proporciona la oportunidad de un intercambio intercultural auténtico y de entrenamiento en CCI, aprovechando plenamente el capital plurilingüe y pluricultural del grupo estudiantil diverso, preparándolos así para lo que constituirá también la realidad diaria en su futuro profesional. Este enfoque aporta un beneficio adicional, dado que los participantes no solo adquieren conocimientos sobre el mundo de habla hispana,

sino que aprenden asimismo a analizar e interpretar desde una perspectiva diversa y transcultural, lo que les permite obtener conocimientos indirectos sobre otras culturas.

Por otra parte, tal y como se propone en el marco IMI+ de Muñoz-Basols et al. (2023, 2024), la tecnología moderna, específicamente mediante el uso de inteligencia artificial (IA), constituye una herramienta potente para realizar una enseñanza basada en la acción. El marco IMI+ proporciona un enfoque estructurado para integrar la IA en la enseñanza de idiomas, con un fuerte énfasis en el desarrollo de la CCI y el pensamiento crítico. Concretamente, la integración de la IA permite a los estudiantes simular diversos contextos comunicativos y desarrollar sus habilidades pragmáticas e interculturales de manera efectiva, contando con una retroalimentación personalizada. De esta manera, la IA puede ayudar a los estudiantes a mejorar, tanto su conocimiento lingüístico y cultural dentro de contextos específicos y especializados, como a comparar diferentes linguaculturas, algo crucial para la comprensión intercultural.

Para terminar, consideramos que los resultados de este estudio permiten concluir que la enseñanza de la CCI orientada a la acción merece sin duda un lugar en el currículo de ENE. Existen numerosas oportunidades de implementarla, tanto de manera incidental como intencional, con el fin de que la adquisición de la CCI no se limite a la comprensión cognitiva de los aspectos culturales, sino que se enfoque de igual modo en el desarrollo de estrategias de comunicación y actitudes. La explotación del capital natural de plurilingüismo y pluriculturalidad presente en el aula, gracias a la creciente diversidad lingüística y cultural de la sociedad, ha de considerarse un gran valor añadido para llevarlo a cabo.

NOTAS

1 <https://www.turboscribe.ai>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M.C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coord.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (2L)/lengua extranjera (LE)* (pp. 211-228). Madrid: Arco Libros.
- Ainciburu, M.C. y Buyse, K. (2023). *Los hablantes de herencia del español o cómo transformar "hablantes nativos deficientes" en "agentes multicompetentes"*. Observatorio Nebrija del español. <https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/hablantes-herencia-del-espanol.pdf>
- Ainciburu, M.C., Buyse, K., Gallego-García, M. y González Melón, E. (2023). Current Approaches to Heritage Spanish and the Identity Construction of Spanish Heritage Speakers: Lessons Learnt from Five European Countries. *Languages* 8 (281). <https://doi.org/10.3390/languages8040281>
- Alfonzo de Tovar, I.C. y Clouet, R. (2024). Analysis of intercultural competence in a post-pandemic telecollaborative context: a proposal for university internationalisation. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 19, 1-15. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.20528>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Revisited (2nda ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Buyse, K., González Melón, E. y Gallego-García, M. (2022). El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 40, 13-30.
- Cappuzzo, B. (2024). Plurilingualism, Multilingualism, and Lingua Franca English in Today's Globalised World. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture* 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.19044/llc.v11no1a1>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal* 53(2), 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L. y et al. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education* 37, 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C. y Holmes, W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly* 76(4), 412-426. <http://dx.doi.org/10.1177/1080569913501861>
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.
- Ferre-Pérez, F., Gallego-García, M. y Buyse, K. (2022). La enseñanza del español para hablantes de herencia. En L. Santana Negrín (Ed.), *La enseñanza de español para fines específicos* (pp. 173-182). Madrid: enClave-ELE.
- García, O. y Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Germain-Rutherford, A. (2021). Action-oriented approaches: being at the heart of the action. En Beaven, Tita; Rosell-Aguilar, Fernando (Eds), *Innovative language pedagogy report* (pp. 91-96). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1241>
- González Argüello, M. V. y Montmany Molina, B. (2023). El análisis de materiales para la enseñanza de ELE. En C. Tatoj, R. Fernández Jódar, y S. Balches Arenas (Eds.), *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 155-173). Barcelona: Universitat de Barcelona: Barcelona Escuela Mediterránea.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Lausana: Peter Lang.
- González Plasencia, Y. (2020) Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching* 7(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473>
- Hernando Velasco, A. (2022). El enfoque de la investigación en acción en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coord.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (2L)/lengua extranjera (LE)* (pp. 191-210). Madrid: Arco Libros.
- Hewlett, S.A., Marshall, M. y Sherbin, L. (2013) How diversity can drive innovation, *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/12/how-diversity-can-drive-innovation>
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020) Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:2, 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Iglesias Casal, I. 2021. "Deconstruir y ¿evaluar? la competencia comunicativa intercultural: un desafío pendiente en la formación del profesorado". En *Internacionalización y enseñanza del*

- español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, eds. M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval. Oporto: Instituto Superior de Engenharia Politécnico do Porto. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0006.pdf
- Jack, G. y Westwood, R. (2009). Globalization and Multiculturalism. En: *International and Cross-Cultural Management Studies*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230248441_6
- Jiménez Ramírez, J. (2019). Cultura e Interculturalidad. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). London: Routledge.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey, US: Prentice-Hall.
- Lacorte, M., y Atienza Cerezo, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 137-150). London: Routledge.
- Marinoni, G. y Pina Cardona, S. B. (2024). *Internationalization of Higher Education: Current Trends and Future Scenarios*. Paris: International Association of Universities (IAU). https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 7 (1), <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A. y Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania* 106(2), 171-194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Muñoz-Basols, J. (2024). Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe. En S. Bailini, M. V. Calvi, y E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales* (pp. 26-42). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/milan_2023/02_munoz.pdf
- North, B. (2022). The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach. *Italiano LinguaDue* 2. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566>
- Ramos Méndez, C. y Sánchez Quintana, N. (2019). Investigación en acción. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 641-654). London: Routledge.
- Ramos Méndez, C. (2023). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los hablantes de español como lengua de herencia: orientaciones didácticas". En: M. García García (Ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales* (pp. 183-198). Lausana: Peter Lang.
- Robles Ávila, S. (2021). La mediación en el Companion volume (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE. En: M. Sanz Gil (Ed.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona: Octaedro.
- Sanz Gil, M. (2021). *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona: Octaedro.
- Spencer-Oatey, H., y Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan.
- Stavros, J. M., y Cole, M. L. (2015). Promoting the positive effects of team diversity through SOAR: An inclusive approach for strategic thinking, planning and leading. En *Positive Organising in a Global Society* (Chap. 26). Routledge.

- Turnbull, B. (2024). Translanguaging in the World Language Classroom: Toward Epistemological and Practical Change. En: F.G. Henshaw y K. Potowski (Eds.), *Honing our craft* (pp. 210-227). Barcelona: Difusión/Klett.
- Trovato, G. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Arco/Libros.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. y Maryns, K. (Eds.). (2018). *The multilingual edge of education*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6>
- Vangehuchten, L. y Moreno Bruna, A. (2015). La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC. En A. Van Hooft et al., *El español lengua de comunicación profesional: artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 75-87). Madrid: Secretaría General Técnica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0010.pdf
- Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Wang, J., Cheng, G. H. L., Chen, T. y Leung, K. (2019). Team creativity/innovation in culturally diverse teams: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 40(6), 693-708. <https://doi.org/10.1002/job.2362>
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. En Z. Dornyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Zhu, H. (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. London: Routledge.

ANEXO

Preguntas abiertas en la primera encuesta:

1. ¿Qué palabras te vienen espontáneamente a la mente cuando piensas en la cultura española?
2. ¿Cuáles crees que son los valores importantes de la cultura española?
3. ¿Qué rasgos crees que caracterizan el estilo de vida español?
4. ¿Qué rasgos crees que caracterizan el mundo empresarial español?
5. ¿Qué imagen crees que los españoles tienen de Bélgica?

Preguntas abiertas en la segunda encuesta:

1. Ahora, después de este viaje de cinco días, ¿qué palabras te vienen espontáneamente a la mente cuando piensas en la cultura española?
2. Ahora, después de este viaje de cinco días, ¿qué valores crees que son importantes en la cultura española?
3. Después de esta experiencia de cinco días, ¿qué rasgos crees que caracterizan ahora el estilo de vida español?
4. Después de conocer a varias empresas españolas, ¿qué rasgos crees que caracterizan ahora el mundo empresarial español?
5. Ahora, después de esta experiencia de cinco días, ¿qué imagen crees que tienen los españoles de Bélgica?
6. ¿Ha sido ésta tu primera inmersión en otra cultura o has permanecido algún tiempo en otra cultura en inmersión total?
7. ¿Qué aprendiste sobre el modo de vida español gracias a tus interacciones durante el viaje (con los españoles, los alumnos, los profesores)?
8. ¿Te sorprendió algún aspecto cultural? ¿Puedes dar ejemplos?
9. ¿Has aprendido sobre el mundo empresarial en España? ¿Puedes dar ejemplos?

El uso de la traducción como recurso pedagógico en la enseñanza del español lengua de los negocios y la economía (ENE): una experiencia didáctica con estudiantes universitarios itálfonos

The use of translation as a pedagogical tool in the teaching of Spanish for business purposes: a didactic experience with Italian-speaking university students

Giuseppe Trovato

Univeridad Ca' Foscari Venezia

giuseppe.trovato@unive.it

RESUMEN

En este artículo nos proponemos investigar el potencial de la traducción como recurso pedagógico en el ámbito de la enseñanza del español, con especial referencia al español de los negocios y la economía (ENE) impartido a estudiantes universitarios de habla italiana. Durante muchas décadas, la traducción como técnica de enseñanza se ha visto obstaculizada por el hecho de que no estaba en consonancia con el enfoque comunicativo que ha caracterizado durante mucho tiempo la enseñanza de idiomas. Tras la publicación del Volumen Complementario (2020) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras, el concepto de traducción como herramienta pedagógica ha vuelto a cobrar protagonismo. En concreto, nuestro objetivo es examinar en qué medida la traducción puede contribuir al proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera abordando una parcela especializada del español, a saber, la relacionada con la economía y los negocios. Presentaremos los resultados de una experiencia llevada a cabo con estudiantes de la titulación universitaria en "Commercio estero e Turismo" de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, con el fin de observar qué dificultades han encontrado a la hora de realizar tareas de traducción con fines pedagógicos entre dos lenguas afines (español-italiano). De este modo, podremos especular sobre la viabilidad de la traducción como herramienta pedagógica eficaz en el ámbito del ENE.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE), traducción pedagógica, lenguas afines (español-italiano), español de los negocios y la economía (ENE)

ABSTRACT

In this paper we aim to investigate the potential of translation as a pedagogical tool in the field of Spanish language teaching, with particular reference to business Spanish taught to Italian-speaking university students. For many decades, translation as a teaching technique has been hampered by the fact that it was not in line with the communicative approach that has long characterised language teaching. Following the publication of the Companion Volume (2020) of the Common European Framework of Reference for Foreign Languages, the concept of translation as a pedagogical tool has come back into focus. In particular, our aim is to examine the extent to which translation can contribute to the process of learning Spanish as a foreign language by addressing a specialised area, namely business Spanish. We will present the results of an experiment carried out with students of the university degree in 'Commercio estero e Turismo' at Ca' Foscari University of Venice, in order to observe what difficulties they have encountered when carrying out translation tasks for pedagogical purposes

between two cognate languages (Spanish-Italian). In this way, we will be able to dwell upon the efficacy of translation as a pedagogical tool in the field of business Spanish.

Keywords: Spanish as a foreign language (ELE), pedagogical translation, cognate languages (Spanish-Italian), business Spanish (ENE).

1. INTRODUCCIÓN

El español como lengua de negocios y en el ámbito de la economía (ENE) se ha consolidado cada vez más como campo de indagación científica, debido a la pujanza económica que han venido adquiriendo los países de habla española, así como a la proyección internacional de este idioma. Prueba de ello son las numerosas publicaciones que vienen poblando desde hace varios años a esta parte el panorama de la investigación científica en la materia (Arroyo Martínez, 2022; Cánovas, 2019; Gil de Montes Garín y Oliva Sanz, 2023; Martí Contreras, 2021; Santana Negrín, 2022; Pulido Morera y Martí Contreras, 2018; Sehaqui y Boughaba, 2022; Tano, 2018; Vranic Petkovic y Georgijev, 2019)¹.

Mucho se ha escrito sobre el papel de la traducción como herramienta en la enseñanza de idiomas y del español como lengua extranjera más específicamente (Del Valle, 2023; Greco, 2021; Marangon, 2015; Pintado Gutiérrez, 2012; Solsona Martínez, 2011; Trovato, 2014; 2022)². A decir verdad, el uso de la traducción como recurso didáctico ha atravesado numerosas etapas, no siempre alentadoras, ya que con el advenimiento del enfoque comunicativo, fue desacreditado y totalmente invalidado en el contexto didáctico. Hoy en día, por el contrario, parece que asistimos a una rehabilitación en su uso didáctico, lo que se debe en buena medida a las aportaciones y actualizaciones del *Volumen Complementario* (2020) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras.

En el contexto académico italiano, son cada vez más numerosas las titulaciones universitarias y los másteres en los que se combinan los contenidos de temática económico-comercial y de los negocios con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y, en este escenario, la enseñanza del español no es ninguna excepción. Nuestra contribución tiene como objetivo principal el de analizar el papel que puede desempeñar la traducción dentro de un curso de lengua española enfocado a la formación de operadores en el campo de la economía, el comercio exterior y el turismo. En concreto, hacemos referencia a un curso de español impartido en el seno de la titulación universitaria denominada "*Commercio estero e turismo*" (Comercio exterior y Turismo) de la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Italia). El curso aborda el español de la economía y de los negocios y se plantea una formación especializada en estos ámbitos profesionales. Los estudiantes ya cuentan con un nivel lingüístico lo suficientemente sólido como para emprender el estudio de la lengua de los negocios y la economía. Casi todos cuentan con un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras. De este modo, es posible tratar los contenidos temáticos, sin necesidad de volver a abordar los aspectos gramaticales y morfosintácticos del español.

Lo que nos proponemos presentar en este artículo, son los resultados principales de una experiencia didáctica llevada a cabo con los estudiantes del mencionado curso, quienes realizaron actividades de traducción entre el italiano y el español de una batería de tipologías y géneros textuales relacionados con el español de la economía, el comercio, el turismo y los negocios.

La experimentación va a permitir sentar unas bases para reflexionar en torno a los problemas con los que se enfrenta el estudiantado italofoño que se inicia en el estudio del español de los negocios y la economía, adoptando como recurso didáctico la traducción.

Presentaremos unas muestras comentadas de los errores y desaciertos más frecuentes, con el fin de observar las tendencias principales que se han vislumbrado y proponer vías y perspectivas metodológicas eficaces en el terreno de la enseñanza del español de la economía y de los negocios (ENE) a estudiantes italo parlantes.

2. BREVES NOTAS SOBRE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Entre los profesores ha existido siempre un interés relevante en identificar el método ideal para conseguir que el aprendizaje de las lenguas sea ágil y eficaz, lo que se ha materializado en propuestas metodológicas de muy diversa índole como resultado de los progresos en el ámbito de la didáctica, la lingüística, la psicología y otras disciplinas.

Dentro de estas propuestas metodológicas, el uso de la traducción en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no es en absoluto un tema nuevo, pues ha alimentado y sigue alimentando un interesante debate en torno a su eficacia y viabilidad. No es un error afirmar que su presencia en el contexto educativo siempre ha contado con partidarios y detractores. Entre las posturas en contra del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas, Carreres y Noriega Sánchez (2012: 255-256) plantean las siguientes:

- Actividad de la lengua poco natural que no tiene cabida dentro del enfoque comunicativo.
- No permite el desarrollo de las destrezas de producción oral.
- Puede ser causa de interferencias, ya que lleva a los aprendientes a realizar comparaciones sistemáticas entre su L1 y la L2.
- Puede ser fuente de frustración y desmoronamiento debido a los errores que podrían producirse en el acto traductor.
- Puede ser una metodología eficaz solo para determinados colectivos de aprendientes, como por ejemplo los que quieren iniciarse en los estudios de traducción.

Independientemente de las argumentaciones a favor o en contra, cabe observar que en el pasado la traducción se configuró como un auténtico método para la enseñanza de idiomas, especialmente de los clásicos, de ahí que se acuñara la etiqueta: método de gramática y traducción. Este método es también conocido como método tradicional y, como argumenta Aquilino Sánchez (2009: 33-34), sus rasgos distintivos son los siguientes:

- Relevancia de la descripción gramatical de la lengua.
- Influencia de la gramática normativa y del concepto de regla como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Memorización de largas listas de palabras.
- Actividades de traducción directa e inversa.
- Análisis de la lengua literaria, culta y formal.
- Predominio de la lengua materna del alumnado como lengua de comunicación en el aula.

El método gramática y traducción se decantaba por promover un aprendizaje deductivo y se fundamentaba en el estudio pertinaz de las reglas gramaticales, la lectura y la traducción de textos, sin tener en cuenta todos los aspectos relacionados con la oralidad (Aguilar Miquel, 2015: 142). Por esta razón, la competencia comunicativa entendida como la “capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Diccionario de términos clave de ELE, versión en línea) se veía de alguna manera limitada, ya que a los alumnos solo se les pedía que reprodujeran las reglas gramaticales y morfosintácticas mediante tareas de traducción directa e inversa, o sea de la lengua extranjera a la lengua materna y viceversa.

Con el paso del tiempo, se empezó a considerar este método estéril y poco viable en el proceso de aprendizaje, de ahí que se abandonara durante varias décadas y se considerara la traducción casi como una enemiga del proceso de aprendizaje. No obstante, en los últimos diez o quince años aproximadamente, venimos asistiendo a un proceso de rehabilitación de la traducción en la didáctica de las lenguas, lo que cambia la manera de concebirla como tarea o actividad dotada de un valor pedagógico. Como apunta Del Valle Cacela (2023: 58), la traducción pedagógica puede presentarse como “un ejercicio poliédrico que puede ser empleado en cualquier estadio del proceso de aprendizaje”.

En el campo de las lenguas de especialidad –cuyo estudio es cada vez más solicitado entre grupos de estudiantes que quieren especializarse en algún ámbito profesional concreto– consideramos que la traducción con fines pedagógicos puede aportar una contribución eficaz al desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa, con especial referencia a la competencia léxica entendida como “la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras” (Diccionario de términos clave de ELE, versión en línea).

3. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

3.1. Coordinadas espacio-temporales

Tras este breve encuadramiento sobre la rentabilidad de la traducción como herramienta pedagógica, vamos a presentar ahora las coordenadas metodológicas de nuestra experiencia didáctica sobre el uso de la traducción con fines pedagógicos en el ámbito del ENE.

La experiencia didáctica se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2024-2025 con los estudiantes de segundo curso de la *Laurea triennale in Commercio estero e Turismo* (titulación universitaria en Comercio exterior y Turismo) de la Universidad Ca’ Foscari de Venecia. Se trata de un curso universitario que tiene una duración de tres años y pretende ofrecer una preparación completa y heterogénea en relación con temas económicos mediante herramientas analíticas en los campos de la economía, la empresa, el derecho, y con especial atención a su dimensión internacional. Existen dos planes de estudios: Comercio Exterior y Economía del Turismo.

En el plan de estudios de Comercio Exterior se pretende dotar al alumnado de las competencias útiles y necesarias para poder gestionar la complejidad de las relaciones de importación-exportación de las empresas, evaluar las inversiones en mercados exteriores y organizar los procesos productivos a escala internacional.

En el plan de estudios de Economía del Turismo el alumnado adquiere y desarrolla las habilidades y conocimientos necesarios para poder interpretar correctamente las tendencias del mercado turístico mundial, comprender la complejidad y transversalidad de la industria turística y saber establecer correctamente un plan de desarrollo para una organización que opere en el sector turístico (privada y pública) o para un destino turístico.

El curso incluye unas prácticas que se realizan preferentemente en el extranjero en empresas e instituciones afiliadas. En total, en el curso universitario se puede admitir a 340 estudiantes y las lenguas extranjeras impartidas son el español, el francés y el alemán, además del inglés que es obligatorio para la totalidad de los estudiantes 3. La asistencia no es obligatoria, de ahí que se produzca cierta disconformidad entre el número de alumnos que asisten a clase y el que se presenta al final de curso para el examen final.

En total, en la experiencia didáctica estuvieron involucrados 55 estudiantes, de los cuales 16 varones y el resto mujeres. Todo el grupo se puede considerar itálofono, a excepción de un par de estudiantes bilingües (inglés-italiano).

En lo que se refiere a la competencia lingüístico-comunicativa, cabe observar que el grupo cuenta con un nivel B2 del MCER, si bien es cierto que se han detectado leves variaciones dentro del grupo. A este respecto, cabe destacar que 35 estudiantes declararon que habían superado con aprovechamiento el DELE B2 (Diploma de Español como Lengua extranjera), 17 estudiantes lo habían estudiado en el colegio y bachillerato, mientras que solo tres de ellos empezaron a estudiarlo en la universidad.

En el ámbito del curso impartido 4, las actividades de traducción estuvieron orientadas a abordar los aspectos del español con fines específicos (economía y negocios) que podían resultar problemáticos desde un punto de vista contrastivo y terminológico. En el caso que nos ocupa, se prestó especial atención a los escritos comerciales en lengua española, abordando los siguientes ámbitos: solicitud de informaciones, oferta, pago, pedidos, reclamaciones, reservas hoteleras.

3.2. Objetivos, Corpus y Metodología

El objetivo principal que planteamos fue observar y comprobar si la traducción (directa e inversa) podía constituirse en un instrumento idóneo y viable con el fin de afianzar el proceso de aprendizaje del alumnado en relación con el español de los negocios y la economía (ENE). Por esta razón, en ningún momento hemos abordado la práctica traductora desde una perspectiva profesionalizante, sino como un recurso con fines didácticos aptos para adquirir y consolidar la competencia léxica de una lengua especializada, con especial hincapié en la dimensión terminológica y fraseológica.

A los estudiantes se les presentó un corpus de frases y textos breves para traducir y se les explicó que iban a realizar tareas de traducción del español al italiano y del italiano al español a partir de los contenidos abordados a lo largo del curso.

El corpus de trabajo estuvo conformado por oraciones y/o breves textos que contenían elementos léxicos, terminológicos y fraseológicos relacionados con el ENE, así como fórmulas y construcciones sintagmáticas y rutinarias típicas del discurso económico y comercial. El corpus se extrajo a partir del volumen titulado *Lettere commerciali in spagnolo* (2009) cuidado por Alessandra Salvaggio y Lorella Tabolotti y de *Spagnolo commerciale* (2007) de Alpha Test. Se decidió crear el corpus a partir de los mencionados manuales, ya que ofrecen un amplio repertorio de textos y escritos de carácter comercial en español e italiano para su uso en las actividades profesionales relacionadas con los ámbitos de nuestro interés. Además, en ambos manuales se presta especial atención a la

herramienta del correo electrónico, que ha sustituido ya la correspondencia tradicional. Los libros incluyen indicaciones de método, normas y convenciones, estilos lingüísticos y consejos prácticos.

Cada estudiante trabajó de manera individual y a lo largo de las sesiones presenciales se llevó a cabo una puesta en común de los resultados de las actividades de traducción, con la finalidad de reflexionar en plenaria sobre su actuación y las dificultades con las que se enfrentaron. Además, los estudiantes pudieron contar con el auxilio de herramientas lexicográficas en papel. En concreto, se les aconsejó la consulta del *Grande Dizionario economico & commerciale spagnolo* de Laura Tam (2015) que se configura, a día de hoy, como la única herramienta lexicográfica bilingüe español-italiano que verse específicamente en torno al español económico y comercial. Por lo que se refiere a los recursos online, se les recomendó acudir a la herramienta *Sketch Engine*, un instrumento de análisis de textos que ayuda a comprender cómo se utiliza el lenguaje. Esta herramienta online analiza grandes cantidades de textos, bajo la forma de corpus lingüísticos y ofrece la posibilidad de contar con material lingüístico auténtico, con especial referencia a las lenguas de especialidad, como el ámbito económico, comercial, turístico y empresarial.

Desde el punto de vista de la metodología de recolección de los datos, cabe precisar que al final del curso todos los estudiantes subieron un archivo de word con sus propuestas y opciones de traducción a la plataforma *Moodle* utilizada para la realización de los cursos universitarios en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, con el fin de que quedara constancia de su trabajo. A partir de ahí, resultó mucho más fácil recabar todos los datos y realizar el análisis de las traducciones.

Antes de presentar algunas muestras, a saber, las que consideramos más significativas, nos urge aclarar que no se trata de un estudio cuantitativo, de ahí que no proporcionemos porcentajes o datos estadísticos. Nos limitaremos a ofrecer una interpretación del fenómeno descrito desde un prisma heurístico-especulativo, presentando las propuestas de traducción más o menos pertinentes y convincentes como motivo de reflexión contrastiva (español-italiano) y (meta)lingüística.

3.3. Presentación y análisis de las muestras

En esta sección vamos a presentar algunos de los resultados que la experiencia didáctica permitió arrojar. Consideramos oportuno aclarar algunos aspectos de cara al planteamiento general que nos ha guiado a la hora de elegir los ítems lingüísticos objeto de traducción. Con el fin de contar con material de reflexión significativo en el terreno de la contrastividad lingüística entre el español y el italiano, nos hemos inclinado por seleccionar oraciones más o menos extensas, combinaciones léxicas simples o compuestas, así como porciones textuales relevantes desde un punto de vista terminológico que presentasen menos rasgos de linealidad y transparencia entre las dos lenguas que nos ocupan. De este modo, hemos podido comprobar el nivel de complejidad que encierra el ENE para el estudiantado italo-parlante. Además, cabe mencionar que los estudiantes se vieron enfrentados a tareas de traducción tanto del español al italiano, como del italiano al español. En concreto, los aspectos en los que hemos hecho más hincapié son los siguientes:

- Fórmulas de apertura (de escritos comerciales)
- Fórmulas de cierre (de escritos comerciales)
- Fórmulas rutinarias y estereotipadas
- Combinaciones léxicas simples y compuestas

- Terminología especializada

A continuación, proporcionaremos quince ejemplos que hemos juzgado más representativos en el marco del estudio realizado 5. Dicha representatividad se justifica por el criterio de la frecuencia de aparición de desaciertos, deslices o bien errores en la actividad de traducción llevada a cabo por los estudiantes italófonos. Desde un punto de vista procedimental, operaremos de la siguiente manera, presentando:

1. la porción de texto, el ítem lingüístico o terminológico y las combinaciones léxicas simples o compuestas objeto de traducción;
2. la(s) propuesta(s) de traducción de los estudiantes;
3. la opción de traducción considerada válida en términos de corrección formal, comunicativa y pragmática;
4. un breve comentario.

1	Distinguidos Señores:
2	<i>Distinti Signori:</i> <i>Stimati signori:</i> <i>Egregi signori:</i>
3	<i>Spettabile Ditta,</i>
4	Se trata del encabezamiento de un escrito comercial, ya sea una carta o un correo electrónico. En concreto, se trata de la parte relacionada con el destinatario. El ejemplo que ilustramos muestra una clara disimetría entre las dos lenguas objeto de nuestro estudio. Las opciones de traducción ofrecidas por los estudiantes representan un calco del español que no resulta viable en la comunicación económico-comercial. Además, cabe observar el uso que se hace de los dos puntos en español frente a la coma en italiano. Se trata de un aspecto digno de consideración que la mayoría de los estudiantes ha pasado por alto, reproduciendo a pies juntillas la formulación original en español.

1	A la atención del señor López
2	<i>All'attenzione del Sig. López</i>
3	<i>Alla cortese attenzione del Sig. López</i>
4	Por lo general, esta fórmula se usa para especificar a quién va dirigido un escrito comercial o un correo electrónico. En este caso también, la mayoría de los estudiantes se ha decantado por una reproducción literal del sintagma original, sin considerar la fórmula rutinaria y estereotipada que suele emplearse en italiano: <i>alla cortese attenzione di</i> . De hecho, la formalidad que caracteriza a la lengua italiana provoca que se añada un adjetivo no contemplado en español.

1	Esperando sus gratas noticias, les saludamos atentamente
---	--

2	<i>Attendendo le vostre gradite notizie, vi salutiamo attentamente</i> <i>In attesa di vostre notizie, vi salutiamo attentamente</i> <i>In attesa di vostre grate notizie, porgiamo cordiali saluti</i>
3	<i>In attesa di un vostro cortese riscontro, vi porgiamo i nostri più cordiali saluti</i>
4	Estamos en el ámbito de las fórmulas finales de despedida. Saltan a la vista dos elementos léxicos típicos del español que necesitan en italiano un tratamiento traductor minucioso, con el fin de no caer en un calco o interferencia lingüística. Se trata, en concreto, del adjetivo "grato" y del adverbio "atentamente". Una vez más, muchos de los estudiantes se han inclinado hacia una transposición bastante literal de la construcción española, sin reparar en el hecho de que en italiano no se configuran como expresiones rituales. Para que la fórmula de despedida funcione desde un punto de vista pragmático-comunicativo, es importante realizar leves cambios léxicos. Llama también la atención el uso del gerundio en español "esperando" que se traslada al italiano mediante una transposición (cambio de categoría gramatical").

1	Les rogamos se sirvan remitirnos el catálogo, indicándonos los precios
2	-----
3	Vi preghiamo di inviarcì il catalogo, indicando i prezzi
4	Como se puede notar, esta porción de texto ha resultado muy problemática para la casi totalidad de los estudiantes que, por lo visto, no ha realizado ninguna traducción. La razón se debe a que se trata de una fórmula típica del español comercial que no tiene ninguna simetría con el italiano, ya que los itálofonos no suelen atribuir al verbo "servir(se)" la acepción de: querer o tener a bien hacer algo. Por esta razón, no han sido capaces de interpretar correctamente su significado ni de reproducirlo en la lengua meta.

1	Somos fabricantes de indumentaria
2	<i>Siamo fabbricanti di indumenti / abbigliamento</i> <i>Siamo produttori di indumenti / abbigliamento</i>
3	La nostra ditta produce capi di abbigliamento
4	La primera propuesta de traducción reproduce fielmente la estructura original, pero no resulta totalmente en línea con los estándares comunicativos de la lengua italiana, pues es preferible utilizar el verbo <i>produrre</i> o el sustantivo <i>produttori</i> cuando se habla de prendas de vestir. Además, el término "indumentaria" exhibe como correspondencia traslativa más atinada <i>capi di abbigliamento</i> , que en ninguna propuesta se ha materializado.

1	Acusamos recibo de su correo del 30 de septiembre pasado
2	<i>Accusiamo ricezione della vostra mail dello scorso 30 settembre</i>

	<i>Accusiamo ricevimento della vostra mail dello scorso 30 settembre Abbiamo ricevuto la vostra mail dello scorso 30 settembre</i>
3	<i>Confermiamo la ricezione della vostra mail dello scorso 30 settembre</i>
4	Nos ubicamos en la parte inicial de un escrito comercial en el que se informa de que se ha recibido correctamente una comunicación anterior. La lengua española cuenta con la fórmula rutinaria y estereotipada "acusar recibo", que no se puede trasladar literalmente al italiano como numerosos estudiantes hicieron a lo largo de la experiencia didáctica. Las dos primeras propuestas no resultan correctas, mientras que la tercera es funcional desde un punto de vista comunicativo.

1	Nos es grato comunicarles que mañana, por correo, les enviaremos las muestras que nos han solicitado
2	<i>Ci è grato comunicarvi che domani, tramite posta, vi invieremo i campioni da voi richiesti Vogliamo comunicarvi che domani, per posta, vi invieremo i campioni da voi richiesti Abbiamo il piacere di informarvi che domani, tramite posta, vi invieremo i campioni da voi richiesti</i>
3	<i>Siamo lieti di informarvi che domani, per posta, vi invieremo i campioni da voi richiesti</i>
4	Estamos una vez más ante una expresión rutinaria, típica de la comunicación en ámbito comercial: nos es grato + infinitivo. Es evidente que una traducción al pie de la letra no aporta el matiz de significado pertinente, como demuestra la primera opción de traducción presentada. Las dos siguientes, por el contrario, resultan más eficaces ya que vehiculizan el sentido de la oración sin calcar la formulación del texto de partida.

1	Sentimos mucho no poderle complacer
2	<i>Ci dispiace molto non potervi compiacere</i>
3	<i>Siamo spiacenti di non potere soddisfare la vostra richiesta</i>
4	Este ejemplo pone de relieve que los estudiantes se han dejado guiar por una interpretación superficial del verbo "complacer". Se trata de un clásico ejemplo de interferencia negativa, ya que en italiano existe el verbo análogo <i>compiacere</i> , pero su traducción literal no permite apreciar el matiz de significado que remite a la idea de satisfacer una petición o solicitud como en el caso que aquí se presenta.

1	La entrega se efectuará en un plazo de 15 días a partir de la fecha del pago
2	<i>La consegna si effettuerà entro 15 giorni dalla data di pagamento La consegna si realizzerà entro 15 giorni dalla data di pagamento La consegna avverrà entro 15 giorni dalla data di pagamento</i>
3	<i>La consegna sarà effettuata entro 15 giorni dalla data di pagamento</i>

4	Este ejemplo se ha escogido por presentar un rasgo interesante entre el español y el italiano en el uso de los verbos, con especial referencia a la pasiva refleja como en este caso. Como señala, entre otros, Garosi (2010), en español se prefiere la diátesis activa, mientras que en italiano, en muchos lenguajes de especialidad, se opta por la diátesis pasiva. Entre las tres propuestas de traducción de los estudiantes, las dos primeras transponen el verbo de forma literal; la tercera opción funciona muy bien en el plano traductológico y es interesante notar que se ha escogido un verbo no reflexivo en italiano.
---	---

1	Sin otro particular, les saludamos atentamente.
2	<i>Senza altri dettagli, vi salutiamo cordialmente</i> <i>Senza ulteriori dettagli, vi porgiamo cordiali saluti</i> <i>Senza aggiungere altro, vi porgiamo cordiali saluti</i> -----, cordiali saluti
3	<i>Senza ulteriori indugi, vi salutiamo cordialmente / vi porgiamo cordiali saluti</i>
4	La locución adverbial que se presenta en este ejemplo se suele emplear en las fórmulas de despedida de escritos o correos formales como sinónimo de: sin nada más que decir o añadir. A partir de las opciones de traducción, hemos observado que ha causado algunas dudas entre el alumnado, como demuestra el cuarto ejemplo en el que se ha suprimido. Quizás la opción más correcta sea la tercera (<i>senza aggiungere altro</i>). Sin embargo, no suele emplearse en los correspondientes escritos en lengua italiana.

1	<i>Vi ringraziamo fin da ora per la vostra collaborazione</i>
2	Le agradecemos de antemano por su colaboración Les damos las gracias de antemano por su colaboración
3	Le agradecemos de antemano su colaboración
4	El verbo agradecer en español es transitivo, de ahí que rija un complemento de objeto directo, lo cual no ha quedado contemplado en las propuestas de traducción de los estudiantes, quienes han utilizado erróneamente la preposición "por". Donde sí han utilizado correctamente la preposición es con la locución verbal "dar las gracias".

1	<i>Vogliate comunicarci i vostri termini di vendita</i>
2	Comuníquennos sus términos / condiciones de venta Quieran comunicarnos sus términos / condiciones de venta
3	Sírvanse comunicarnos sus condiciones de venta
4	Una vez más, se nota que la estructura española con el verbo "servirse" no es fácil de asimilar, de ahí que los estudiantes hayan optado por otras construcciones. La primera resulta correcta desde un punto de vista discursivo, mientras que la segunda no funciona pragmáticamente. Por lo que se refiere, en cambio, a la terminología especializada, los estudiantes no han tenido problemas de transposición.

1	<i>Vi rimettiamo, in allegato, il dépliant con tutte le informazioni necessarie</i>
2	Adjunto encontrará(n) el folleto con toda la información necesaria

	<p>Les enviamos en adjunto el folleto con toda la información necesaria</p> <p>Les enviamos en anexo el folleto con toda la información necesaria</p> <p>Les enviamos adjunto el folleto con toda la información necesaria</p>
3	Les remitimos, adjunto, el folleto con toda la información necesaria
4	Las cuatro propuestas de traducción de los estudiantes resultan gramaticalmente correctas y pertinentes desde el punto de vista de la eficacia comunicativa. Todos han empleado el verbo "enviar" en lugar de "remitir", lo cual no representa un problema. No se han detectado problemas en la transposición de la expresión italiana <i>in allegato</i> , muy frecuente en los correos electrónicos. La traducción del sustantivo de origen francés <i>dépliant</i> tampoco ha representado un obstáculo, lo cual pone de relieve que los estudiantes han asimilado el término técnico en español.

1	<i>Abbiamo saldato la fattura mediante bonifico bancario</i>
2	<p>Hemos saldado la factura por transferencia bancaria</p> <p>Hemos pagado la factura por transferencia bancaria</p> <p>Hemos saldado la factura mediante transferencia bancaria</p>
3	Hemos saldado la factura por transferencia bancaria
4	Este ejemplo es interesante porque destaca que, en ocasiones, la afinidad entre el español y el italiano puede favorecer el proceso de traducción. <i>Saldare una fattura</i> es una colocación léxica típica del lenguaje comercial italiano que se puede trasladar de manera directa al español mediante la expresión "saldar una factura". En varios casos, los estudiantes se han decantado por el verbo "pagar" que funciona bien en el marco oracional. Cabe notar, además, que la traducción de la combinación léxica <i>bonifico bancario</i> se ha llevado a cabo correctamente en todos los casos, lo que señala una vez más que la terminología especializada no se ha configurado como un escollo.

1	<i>In riferimento al vostro estratto conto</i>
2	<p>En referencia a su extracto de cuenta</p> <p>En referencia a su extracto cuenta</p> <p>En relación con vuestro extracto de cuenta</p> <p>En relación con su extracto cuenta</p>
3	Con / en referencia a su extracto de cuenta
4	Este último ejemplo que proporcionamos resulta interesante desde dos puntos de vista. Por un lado, el uso disimétrico entre el <i>vostro</i> en italiano frente a "su" en español, dado que las fórmulas de cortesía generalmente utilizadas en español (usted / ustedes) tienen como correspondientes en italiano <i>Lei / Voi</i> . Este aspecto tiende a provocar dudas entre el alumnado itálofono que se confunde a la hora de realizar un uso apropiado de las formas de tratamiento. Puesto que en los escritos comerciales españoles, la fórmula de tratamiento privilegiada es "usted" o bien "ustedes", el uso de "vuestro" no está en consonancia con la articulación discursiva y estilística de la tipología textual abordada. El segundo aspecto digno de mención es la combinación léxica italiana <i>estratto conto</i> que varios estudiantes han trasladado sin reparar en el hecho de que en español es necesario añadir la preposición: "extracto de cuenta".

4. CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos pretendido abordar el valor pedagógico de la traducción, con especial referencia a una parcela del español especializado, a saber, el ámbito económico y de los negocios (ENE). Nuestra intención ha sido la de defender, como apuntan, entre otros, Sehaqui y Boughaba (2022: 107)⁶ que las actividades de traducción pueden redundar en beneficio del proceso de aprendizaje de ENE por parte de estudiantes de habla italiana, como en el caso que hemos presentado. En este escenario concreto, la proximidad lingüística no juega siempre un papel facilitador, pese a tener el latín como tronco común.

De hecho, lo que salta poderosamente a la vista es que, al realizar las tareas de traducción, los estudiantes itálofonos se han dejado guiar en buena medida por la cercanía entre los dos idiomas, lo que en numerosos casos ha arrojado soluciones de traducción gramaticalmente correctas, pero poco funcionales desde el punto de vista de la eficacia comunicativa. En este sentido, es importante resaltar que, en el ámbito del ENE, la afinidad lingüística no desempeña automáticamente un papel favorecedor.

En términos generales, lo que hemos constatado es que las mayores dificultades se han encontrado en el plano morfosintáctico, mientras que la vertiente léxica y terminológica no se ha configurado como un escollo, pues no hemos detectado problemas de transposición interlingüística en relación con términos y combinaciones de palabras del español económico y de los negocios.

Ahora bien, lejos de considerar la traducción como el único medio eficaz para impartir un curso de ELE o de ENE, sí es posible afirmar que puede desempeñar un papel significativo dentro de un enfoque orientado a la acción, tal y como reza el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006-2007). En el marco de este enfoque, los estudiantes han de desarrollar un rol activo que los convierta en agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos. A todo esto, puede sin duda contribuir la traducción concebida desde una óptica pedagógica y siempre al lado de otras tareas y actividades más orientadas a la oralidad ⁷. De esta manera, se realizaría una fusión auténtica y eficaz en el desarrollo de las habilidades de producción, recepción, interacción y mediación. Además, dado que este tipo de actividad traslativa no consiste en traducir textos extensos, sino oraciones y textos breves dotados de cierta coherencia semántica y cohesión lógica, la traducción con fines pedagógicos puede contribuir satisfactoriamente a abordar no solo cuestiones puramente lingüísticas, sino también de índole (inter)cultural y pragmática. Esta circunstancia hace que el alumnado pueda reflexionar sobre varios y distintos elementos a lo largo de su itinerario formativo. Desde un punto de vista puramente lingüístico, en el marco de la pareja de lenguas objeto de nuestro estudio, la traducción pedagógica puede revelarse muy beneficiosa, ya que permite apreciar las simetrías y disimetrías que se producen. En la mayoría de los casos, las interferencias entre dos lenguas afines pueden desembocar en errores y desaciertos. Mediante la traducción con fines pedagógicos, es posible seleccionar las áreas objeto de comparación o bien los aspectos considerados más perturbadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y plantear posibles soluciones a los errores potenciales y, en varios casos, predecibles.

Antes de concluir, nos urge aclarar que en ningún momento hemos concebido el presente trabajo como un análisis puntual del fenómeno abordado. Somos conscientes de que cabría contar con una muestra más extensa –tanto en términos de discentes involucrados, como desde la perspectiva de la amplitud del corpus– para recabar datos más fehacientes y concluyentes. Sin embargo, nuestro objetivo ha sido el de realizar una

primera aproximación a este ámbito de estudio que merece, sin duda alguna, indagaciones adicionales. La experiencia didáctica anteriormente ilustrada solo se ha configurado como una perspectiva diferente y variada a través de la cual abordar el español como lengua de los negocios y la economía y consideramos que puede configurarse como una metodología didáctica apta para abordar el estudio de lenguas de especialidad como el ENE.

ADSCRIPCIÓN

El trabajo se enmarca en el proyecto: Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad (Referencia: PID2022-139640NB-I00”).

NOTAS

1 Somos conscientes de que la lista de publicaciones sobre el ámbito tratado podría ser más extensa. Sin embargo, hemos decidido ceñirla a las publicaciones más recientes y pertinentes para los efectos del presente trabajo.

2 En este caso también son numerosísimos los trabajos científicos que abordan el papel de la traducción en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, más concretamente, del español como lengua extranjera. Nuestro interés se ha ceñido a las contribuciones que hemos considerado más relevantes para los propósitos de nuestro artículo.

3 En el segundo curso los estudiantes pueden optar por estudiar una segunda lengua extranjera entre el español, el francés, el alemán y el portugués.

4 Además del curso específico de ENE, los estudiantes cuentan con un curso paralelo impartido por una docente nativa (CEL: *collaboratore esperto linguistico*) que tiene como objetivo abordar y desarrollar las destrezas lingüísticas básicas y avanzadas, centrándose en la competencia léxica y gramatical del español. El objetivo es que todos los estudiantes alcancen el nivel B2 del MCER independientemente de su recorrido educativo anterior.

5 Por razones de espacio, no ha sido posible presentar un número mayor de casos. Los quince ejemplos seleccionados, sin embargo, constituyen desde nuestra perspectiva una muestra paradigmática que se ha identificado a lo largo de la experiencia didáctica.

6 Los autores defienden que “la traducción pedagógica es una herramienta útil en clase de ENE, siempre y cuando no sea exclusiva sino complementaria e insertada adecuadamente. No podemos descartar la lengua materna ni las otras lenguas que el estudiante maneja y somos conscientes de que son fuentes de transferencia tanto positivas como negativas” (p. 107).

7 A lo largo del curso las tareas de traducción siempre estuvieron acompañadas de actividades encaminadas a potenciar la competencia comunicativa oral, como por ejemplo la realización de juegos de rol. La parte más comunicativa estuvo a cargo de la CEL (*collaboratore esperto linguistico*), o sea, la lectora nativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Miquel, J., 2015. La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 6, pp. 137-165.

Arroyo Martínez, L., 2022. “La red social LinkedIn como herramienta para el aprendizaje del español de los negocios” en De Benedetto, N., Greco, S., y P. Laskaris, P. (eds.) *Saberes humanísticos, ciencia y tecnología en la investigación y la didáctica del hispanismo* (pp. 1-12). Madrid: Instituto Cervantes.

AA.VV., 2007. Spagnolo commerciale. Milán: Alpha Test.

- Cánovas, A. R., 2019. *Análisis de necesidades y diseño del temario en la enseñanza del español para los negocios en contexto universitario*. *Fu Jen Studies: Literature & Linguistics*, (52), 57+.
- Carreres, Á., and Noriega Sánchez, M., 2012. "Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario", en Borrell, S., Blecua Falgueras, B., Crous, B., Sierra, F. (eds.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales ASELE. Actas XXIII* (pp. 253-261).
- Consejo de Europa., 2020. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, www.coe.int/lang-cefr.
- Del Valle Cacela, V., 2023. La traducción en el aula de ELE y en la formación de traductores en ámbito jurídico y turístico. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Garosi, L., 2010. Oraciones pasivas en italiano y español: dificultades traductivas y análisis lingüístico contrastivo. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*, 9, pp. 122-133.
- Gil de Montes Garín, L., and Oliva Sanz, C., 2023. Study of the course syllabuses for the training of teachers of Spanish for Specific Purposes in Spanish universities. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (45), pp. 267-288.
- Greco S., 2021. Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico. *Tejuelo*, 34, pp. 49-82.
- Instituto Cervantes, 2006-2007. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Editora Biblioteca Nueva.
- Marangon G., 2015. El proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano aplicado a los estudios de traducción. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, pp. 105-123.
- Martí Contreras, J., 2021. "La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios" en Sanz Gil, M., (coord.) *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (p. 63-76). Barcelona: Octaedro.
- Pintado Gutiérrez L., 2012. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, pp. 321-353.
- Pulido Morera, A., and Martí Contreras, J., 2018. Una propuesta didáctica para la implementación de la atenuación en español para los negocios. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (Extra 4), pp. 289-302.
- Salvaggio, A., and Tabolotti, L., 2009. *Lettere commerciali in spagnolo*. Milán: Edizioni FAG.
- Sánchez Pérez, A., 2009. La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Madrid: SGEL.
- Santana Negrín, L., (ed.), 2022. *La enseñanza de Español para Fines Específicos*. Madrid: enclave-ELE / UDIMA.
- Sehaqui, Z., and Boughaba, M., 2022. "La traducción pedagógica en clase de español de negocios: el caso de las colocaciones" en Martín Vegas, R. A., (ed.) *La enseñanza del léxico* (pp 93-109). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Solsona Martínez C., 2011. *La traducción como herramienta. El español para itálofonos*. Bologna: Clueb.
- Tam, L., 2015. *Grande Dizionario economico & commerciale spagnolo*. Spagnolo-italiano, italiano-spagnolo. Milano, Hoepli.
- Tano, M., 2018. Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos. *CRISOL (Nuevas perspectivas e investigaciones en la enseñanza del español para uso profesional)*, 1, pp. 1-36.
- Trovato G., 2014. La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español). *Estudios Interlingüísticos*, 2, pp. 135-148.
- Trovato G., 2022. "Il ruolo della traduzione nella didattica contrastiva di lingue affini (italiano-spagnolo) alla luce dei nuovi orientamenti teorico-metodologici del *Companion Volume*" en Marangon, G., and Garosi, L., (eds.) *Fondamenti teorici e materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano a Ispanofoni* (pp. 71-85). Sevilla, Editorial Aula Magna, Mc-Graw Hill.

Vranic Petkovic, I., and Georgijev, I., 2019. La enseñanza de español con fines específicos: propuestas básicas para el diseño de un curso de español para los negocios (nivel B1). *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (10), pp. 295-312.

WEBGRAFÍA

Diccionario de términos clave de ELE

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm]

Sketch Engine

[<https://www.sketchengine.eu/>]

“Nunca voy a reuniones”: características y aceptación de la membresía del docente nativo de ELE en la comunidad de práctica universitaria en China

“I Never Go to Meetings”: Characteristics and Acceptance of the Membership of Native ELE Teachers in University Communities of Practice in China

Lluís Algué-Sala

Universidad de Shantou

alguesala@stu.edu.cn

RESUMEN

Este artículo estudia el entendimiento de los docentes nativos de ELE en China de su membresía y posicionamiento en sus comunidades de práctica (Wenger, 1998). Mediante un análisis fenomenográfico, se profundiza en las experiencias de ocho profesores nativos en entornos universitarios, mostrando cómo su praxis laboral y la aceptación de sus roles moldean aspectos vinculados con su pertenencia legítima en la comunidad de práctica. Los principales hallazgos exponen dicha pertenencia como parte de un subgrupo marcado por la otredad del contexto asociada con la nacionalidad. Este posicionamiento está caracterizado por altos niveles de agencia dentro del aula que contrastan con su ausencia fuera del entorno estrictamente docente. Los resultados ponen de relieve la naturaleza dinámica y ambivalente de la identidad dentro de comunidades de práctica globalizadas y destacan la importancia de los aspectos individuales, culturales y propios del contexto como elementos moldeadores de las características de la misma.

Palabras clave: comunidad de práctica, identidad, membresía, otredad, China

ABSTRACT

This article studies the understanding of native Spanish as a Foreign Language (ELE) teachers in China regarding their membership and positioning within their communities of practice (Wenger, 1998). Through a phenomenographic analysis, the experiences of eight native teachers in university settings are explored, showing how their work practices and the acceptance of their roles shape aspects related to their legitimate belonging in the community of practice. Main findings reveal their belonging to a subgroup marked by the 'otherness' of the context, associated with nationality. This positioning is characterized by high levels of agency within the classroom in contrast with its absence outside teaching environments. The results highlight the dynamic and ambivalent nature of identity construction and negotiation within globalized communities of practice, emphasizing the importance of individual, cultural, and context-specific aspects as key factors shaping the characteristics of these communities.

Keywords: community of practice, identity, membership, otherness, China

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la presencia de docentes de lenguas nativos¹ a nivel global forma parte de la normalidad. Tal y como sucede en cualquier entorno, sus reacciones, adaptaciones y comportamientos en el ámbito laboral (Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu, 2022; Shi, 2017) están determinadas por sus características individuales y sus ajustes a las peculiaridades sociales, culturales e históricas de los sistemas educativos del país.

En China, la institucionalización de la diferencia entre el docente nativo y local se aplica en la inmensa mayoría de los contextos educativos de adquisición de lenguas extranjeras (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Lan, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012). A su figura, por una parte, se le asocian beneficios tales como la facilidad de encontrar trabajo si cuenta con la formación adecuada, unas supuestas mejores condiciones laborales y una idealización por su condición nativa (Shi, 2017; Trent, 2012; Wang y Leung, 2021). Por otra, en su praxis laboral cotidiana, existe una escasa colaboración con sus compañeros de trabajo locales (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Trent, 2012), poca participación en los procesos de decisión de las instituciones de las que forma parte (Trent, 2012) y una percepción por parte del sistema como un elemento temporal (Wang y Chen, 2021). En la mayoría de los entornos donde se desarrolla, la ausencia de agencia compromete la factibilidad de sus aspiraciones profesionales (Leung y Yip, 2020) y su legitimidad y reputación profesional están cuestionadas desde hace tiempo (Lan, 2022; Liu, 2022; Shi, 2017; Varghese, Morgan, Johnson y Johnson, 2005). Esta realidad, de carácter ambivalente, ubica al docente nativo en una manifiesta y dinámica inestabilidad emocional (Lan, 2022; Wang y Chen, 2021) oscilando dentro del espectro del privilegio y la precariedad (Lan, 2022).

Los fenómenos que determinan esta situación profesional se articulan, de manera notable, en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) de las cuales los docentes forman parte. Determinadas, en China, por niveles más o menos marcados de otredad (Liu y Self, 2020; Shi, 2017; Trent, 2012), son los espacios donde los docentes se desarrollan y negocian con más o menos éxito la legitimidad de sus membresías a través de sus experiencias, desempeño laboral, percepciones y posicionamientos propios y ajenos (Trent, 2012). De este modo, estudiar las características de estas comunidades permite un mejor entendimiento de la toma de decisiones y comportamientos de los docentes (Shi, 2017), paso previo para tratar las problemáticas explicitadas anteriormente.

El vacío investigador respecto a las experiencias y construcción identitaria de docentes de lenguas en el extranjero es "alarmante" (Leung y Yip, 2020, p. 164). Los escasos estudios presentes hasta la fecha se centran, fundamentalmente, en la descripción de las características identitarias de docentes nativos de origen anglosajón y con tendencia a poner en el foco aquellos aspectos relevantes según sus valores culturales (Shi, 2017). Ello hace que permanezcan abundantes espacios inexplorados para lograr un entendimiento inclusivo de la identidad (Varghese et al., 2005) en comunidades de práctica de enseñanza de segundas lenguas y de su papel como elementos modeladores de la membresía docente en entornos de trabajo transnacionales (Sang, 2022). Asimismo, dichos contextos requieren entender cómo la presencia y praxis de docentes nativos se acomodan en programas educativos de vocación más o menos global (Fraigberg, Wang y You, 2017) y marcadamente diferentes de aquellos en los que los docentes provenientes del extranjero son nativos. Las características del contexto universitario chino y el desempeño y experiencias de los docentes nativos de ELE

en los mismos se presumen como espacios idóneos para investigar todos estos procesos perceptivos, emocionales y cognitivos (Yuan y Lee, 2015).

Este estudio contribuye a paliar este déficit de investigación. Fundamentado en el análisis de la dimensión verbal de la identidad, tiene como objetivo específico dilucidar las características y la forma de experimentar la membresía en las comunidades de práctica de los docentes nativos de ELE que se desempeñan profesionalmente en programas de filología hispánica de universidades públicas chinas.

2. IDENTIDAD Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Miller (2009) define la identidad del docente de lenguas como el entendimiento de todo aquello que significa ser profesor de lenguas y su rol en el entorno laboral, así como sus reflexiones y creencias personales. De manera similar, Day (2011, p. 48) entiende la identidad del docente como "la manera en la cual se autoconceptualiza y la imagen que presenta al resto de personas". Ambas definiciones ponen en el centro las reflexiones del docente y su desempeño visible como elementos fundamentales para determinar y construir su identidad. Entendido antiguamente como un concepto meramente psicológico, en la actualidad se propugnan visiones socioculturales, situadas y contextualizadas que definen las identidades del docente como múltiples, dinámicas y relativas a relaciones de poder en los discursos sociales.

Los roles docentes destacados por Miller (2009) se ven plasmados en la teoría de la comunidad de práctica (Wenger, 1998). Se trata de un marco conceptual en el cual los individuos desarrollan el entendimiento de sí mismos, del mundo que les rodea y del mundo en general a través de las comunidades de práctica donde participan. Dentro de estas, la construcción de la identidad se concibe como un proceso esencial en el cual todos estos factores se articulan a través de prácticas sociales. Se entienden como espacios con un dominio específico, una comunidad bien definida y el ejercicio de una práctica determinada.

De una manera más concreta, en el caso de los docentes, los componentes de dicha identidad incluirían el entendimiento del trabajo y su contexto laboral, la percepción y desarrollo de su práctica, sus experiencias y la comprensión del propio rol por parte de los diferentes miembros de la institución donde se desempeñan (Block, 2014). A través de actividades de colaboración, discusión o intercambio de información, sus miembros construyen relaciones y desarrollan un entendimiento compartido fundamentado en sus experiencias personales. Durante estos procesos, se establecen los límites entre los miembros y los no-miembros (Tavakoli, 2015) y se definen las características de su membresía como parte legítima y reconocida de las mismas (Yazan y Lindahl, 2020). Este desarrollo de la identidad profesional no es independiente de aspectos demográficos individuales tales como la etnicidad, la raza, la nacionalidad, los procesos migratorios, el género, la clase social y la lengua.

De naturaleza cambiante, dentro de las comunidades de práctica, la identidad se negocia a través de procesos de reflexión activa (Yazan, 2017) entre el contexto social, cultural e histórico y la persona. Este proceso se lleva a cabo mediante la manifestación de los intereses, las creencias y los valores de cada individuo en conexión con sus experiencias pasadas, sus expectativas y condiciones asociadas con su puesto de trabajo (Barkhuizen, 2016) y fuera de ellos (Leung y Yip, 2020). Se trata de procesos altamente exigentes a nivel emocional, lejos de armónicos, moldeados por tensiones, contradicciones, dilemas y ambivalencias (Yazan,

2017). Impactan notablemente en la práctica y el crecimiento profesional y se reflejan en aspectos como la agencia profesional del docente (Varghese et al., 2005), uno de los ejes directores de las aspiraciones profesionales individuales dentro del marco de las restricciones presentes en la comunidad de práctica (Yazan y Lindahl, 2020).

La reflexión necesaria para explicitarlas ubica los confines de la identidad en el lenguaje (Varghese et al., 2005). En la actualidad, su estudio se aborda desde perspectivas socioculturales, bajo paradigmas post-estructurales como parte de un complejo y dinámico proceso que incluye implicación cognitiva, interacciones sociales y experiencias emocionales en contextos educativos (Yuan y Lee, 2015). En este sentido, Varghese et al. (2005) destacan la importancia de la auto-percepción de uno mismo y del otro a través de la anteriormente mencionada agencia y del posicionamiento por parte de los otros miembros. Numerosos estudios con el foco en la identidad docente llevados a cabo tanto en Asia Oriental (Egitim y García, 2021; Lee, 2023) como en China (Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012) apuntan lo problemático de lo segundo, esto es, el posicionamiento del "otro" fundamentado en aspectos, esencialmente, de nacionalidad. Veamos, a continuación, qué características tiene dicho posicionamiento en el contexto de estudio.

2.1 El docente nativo en la comunidad de práctica en el contexto de estudio

Las comunidades de práctica son el entorno principal donde se moldea y manifiesta el posicionamiento profesional (Block, 2014; Trent, 2012) de los individuos que forman parte de ella. Como se ha mencionado en la introducción, en China, la diferenciación entre el carácter nativo o no nativo de los docentes (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu y Xu, 2013; Liu, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012) representa una de las variables fundamentales que establecen la identidad profesional dentro de dichos espacios.

En el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, varios estudios han descrito las consecuencias de esta diferenciación entre docentes locales y extranjeros desde diferentes puntos de vista. Shi (2017), en un estudio acerca de las experiencias docentes de dos profesores norteamericanos, destaca la desconfianza que docentes tanto chinos como extranjeros manifiestan acerca de las prácticas llevadas a clase por su contraparte, tildándolas habitualmente de irracionales e inaceptables. Sus alumnos muestran una ambivalencia de percepciones ante ellos que oscilan desde la idealización y la autenticidad hasta la incompetencia de entender sus necesidades, llegando a ser considerados malos profesores por no focalizar su labor pedagógica de manera cuasi exclusiva en la superación de exámenes. Por otra parte, en dicho estudio, los docentes chinos manifiestan no tener altas expectativas de sus contrapartes extranjeras al entender que les supone un reto entender las necesidades reales de los alumnos chinos, sintiéndose desencantados con su estilo docente. En un estudio con ocho profesores nativos de inglés en escuelas de Hong Kong, Trent (2012) enfatiza en el concepto de posicionamiento en la comunidad de práctica y describe el contexto como elemento clave para determinarlo. Apunta la presencia en el discurso identitario profesional de la frase "pero en Hong Kong" como marcador del contraste entre las realidades profesionales de otros países donde los participantes se han desarrollado profesionalmente con anterioridad. Los participantes establecen una dicotomía entre el profesor "real" (nativo) y el profesor "tradicional" (no nativo). El primero, poco sometido a las restricciones de la

institución en contraposición con el segundo, es quien debe conseguir su legitimidad docente acercándose a ella a través de una participación y un compromiso profesional que, de entrada, no se le requiere. El único estudio que incluye descripciones de docentes nativos de la comunidad de práctica de enseñanza de ELE en China (de la Fuente Cobas y Wei, 2020) responde al cometido principal de diseñar un plan colaborativo entre docentes nativos y no nativos. En él, se apunta la falta de colaboración entre ambos grupos y una diferenciación sistemática en las asignaciones docentes, sin abordar las características del desempeño de los docentes nativos de español en China con más profundidad.

Un importante número de académicos emplean el término *otredad* para describir el posicionamiento descrito de los profesores nativos de lenguas en el país (Lan, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012), término usado también para el análisis de su posición fuera de entornos educativos (Camenisch, 2022; Lan, 2022; Wang y Chen, 2022). Esta noción emerge como resultado de un discurso según el cual el grupo dominante (nosotros) construye otros grupos dominados (ellos). Esta distinción conlleva una estigmatización de la diferencia y, consecuentemente, el establecimiento de un escenario de potencial discriminación (Staskaz, 2008) a partir de posturas etnocentristas en ambos lados. De este modo, tanto el grupo dominador como el dominado se definen de manera bidireccional (Shi, 2017) y según rasgos identitarios simplistas, otorgando al otro una identidad basada en confusos e instrumentalistas estereotipos. En China, se expresan mediante términos que definen a las personas extranjeras como “modernas, civilizadas y avanzadas” (Lan, 2022) a la vez que “poco confiables, agresivas, peligrosas e incluso amenazadoras” (Liu, 2022). En el lenguaje, estructuras reveladoras de dicha *otredad* tales como “*nimen waiguoren*” (vosotras, las personas extranjeras) y “*women zhonguoren*” (nosotras, las personas chinas) son de uso habitual entre la población general (Henry, 2013; Liu, 2022). Si bien, bajo la perspectiva china, estas verbalizaciones no revisten de carácter dañino ni implican discriminación (Liu y Self, 2020), son percibidas por algunos extranjeros como discursos y comportamientos exclusorios (Liu, 2022). Por añadidura, las dificultades asociadas con cuestiones culturales, lingüísticas, sociales y de propia actitud de las personas extranjeras, quienes frecuentemente optan por desenvolverse en mayor o menor medida en entornos burbuja donde no se les exige ningún tipo de integración o conocimiento de la cultura o la lengua (Zhang, Harzing y Xuejiao Fan, 2017), desembocan en una creencia compartida entre ciudadanos chinos y extranjeros acerca de la imposibilidad de lograr una integración significativa en el país (Camenisch, 2022; Liu, 2022), reforzando dicha *otredad*. Lejos de aminorarse con la globalidad, estas dinámicas se han consolidado con la continua llegada de personas extranjeras en los últimos años (Farrer, 2019).

Este particular posicionamiento tanto a nivel profesional como personal dificulta hacer aseveraciones acerca de la ubicación de los docentes de lenguas extranjeras en China dentro del espectro del privilegio y la precariedad (Leung y Yip, 2020; Lan, 2022). Tal y como apunta la literatura, su condición de natividad es un arma de doble filo: por una parte, les reporta indudables beneficios; por otra, los roles que desempeñan y su participación e implicación real en los puestos de trabajo hacen que perciban ser contratados solo por dicha condición, no por su calidad docente (Shi, 2017). Ello implica que sean ellos mismos quienes pongan en duda su legítima membresía a la institución a la cual pertenecen y cuestionen su consideración como docentes “reales” (Leung y Yip, 2020; Shi, 2017; Trent, 2012) dentro de este sistema. Esta realidad expone las tensiones entre las identidades reivindicadas y las identidades asignadas (Varghese et al., 2005) y demuestra la relevancia de la práctica profesional y de la presencia o ausencia de

agencia como factores mediadores cruciales en el proceso de formación de identidad del profesor.

3. EL ESTUDIO

La realidad del docente nativo de lenguas en la comunidad de práctica en China es conflictiva y ambivalente. Sus características influyen en su práctica profesional, en la construcción de su identidad y en el moldeo de sus aspiraciones personales y profesionales. Hasta la fecha, no existe ningún estudio que arroje luz acerca de dichas complejidades en el entorno de la enseñanza de ELE, siendo únicamente descritos y de manera escueta y tangencial sus roles en estudios con objetivos distintos (de la Fuente Cobas y Wei, 2020). Esta falta de información refuerza, de manera preocupante, el desconocimiento y la estereotipación acerca del docente extranjero y del binomio "docente nativo-no nativo", prácticas que simplifican en exceso su realidad y complejidad identitaria e imposibilitan el entendimiento de las características de su práctica laboral (Sánchez-Martin, 2020). Con este estudio, se da voz a las experiencias del docente nativo mediante una perspectiva integrada que entiende su identidad en la comunidad de estudio a través de la articulación verbal de su actividad profesional mediante el discurso (Trent, 2012). Asimismo, permite comprender mejor las prácticas docentes, tomas de decisiones y desarrollo emocional del profesor de ELE en China. Se guía con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las características identitarias de la membresía de los docentes nativos de ELE en las comunidades de práctica de las universidades públicas chinas?
2. ¿Cómo experimentan esta membresía los docentes nativos de ELE?

3.1. Método

La investigación se llevó a cabo mediante una investigación fenomenográfica, el objetivo de la cual reside en discernir las diferentes maneras de entender un fenómeno determinado (Hajar, 2021). Entendido fenómeno como "la combinación de las diferentes maneras en las que un aspecto del mundo es concebido o percibido por un grupo de individuo" (Bruce, 1999, p. 135), en el caso de esta investigación hace referencia al entendimiento y experimentación de la membresía por parte de los profesores nativos de ELE en su comunidad de práctica, tratándose de un método idóneo en ámbitos en los cuales las concepciones de los participantes se ven altamente condicionadas por el entorno donde se desarrollan.

Desde un punto de vista de conceptualización teórica, se concibe como un método de investigación de perspectiva de segundo orden, esto es, un método que usa las ideas de las personas respecto al mundo como elementos para realizar afirmaciones sobre dichas ideas, de manera opuesta a aquello que sucede con perspectivas de primer orden, en las cuales es el investigador quien usa sus propias ideas para marcar el sentido de sus afirmaciones (Marton, 2004). Así, se trata de una ontología en la cual la realidad existe a partir del modo en el cual un individuo la concibe.

La elección de esta metodología se justifica debido a la estrecha relación entre el desarrollo del fenómeno a través de la conciencia de los individuos en función de las características de su entorno, algo que impide el abordaje de la

cuestión desde visiones dualistas objetivas/subjetivas, siendo preferible un abordaje que ubique en el centro el mundo experimentado por los participantes y su conciencia acerca del fenómeno de estudio. De este modo, una fenomenografía permite mantener la vinculación entre el sujeto (el docente) y el objeto (sus percepciones acerca de la comunidad de práctica). Debido a que esta metodología prioriza la profundidad del análisis por encima de la cantidad de repeticiones del fenómeno observado, valores como la representatividad estadística quedan fuera del ámbito de estudio.

3.2 Participantes

El estudio se realizó con ocho docentes de español nativos dentro de un rango de edad entre los 25 a los 45 años (Tabla 1). Todos los informantes se desempeñaban profesionalmente en universidades públicas chinas. Se eligió este tipo de centro por ser aquel que concentra el mayor número de docentes nativos de ELE en China y por su homogeneidad en cuanto a sus programas de filología hispánica, objetivos pedagógicos —estandarizados a nivel nacional— y enfoques institucionales hacia los profesores extranjeros (de la Fuente Cobas y Wei, 2020). Dos eran de género femenino y seis, masculino. Resulta destacable, asimismo, que solo uno de los participantes contaba con experiencia previa docente relevante en entornos universitarios reglados en otros países. Si bien la muestra podría haberse ampliado con más docentes de género masculino y origen español, abundantes en el contexto de estudio, se optó por no incrementar el número de participantes por dos motivos. En primer lugar, por no reducir la visibilidad de los informantes de características demográficas diferentes a las del grupo más representado. En segundo lugar, por considerar el investigador que la saturación teórica exigida por el método (ver 3.3) ya se había alcanzado a partir de la octava entrevista.

Nombre	Género	Nacionalidad	Formación	Especialización aparte de máster en ELE	Años en China
David	Masc.	ESP	Máster	Fil. Hispánica	13
Ignacio	Masc.	ESP	Máster	Asia Oriental	6
Pablo	Masc.	ESP	Máster	Asia Oriental	6
Jesús	Masc.	ESP	Máster	Fil. Hispánica	7
Noelia	Fem.	ESP	Doctoranda	Fil. Hispánica	½
Victoria	Fem.	COL	Máster	Rel. Inter.	½
Julio	Masc.	URU	Doctorando	Fil. Hispánica	12
Damián	Masc.	MEX	Máster	Fil. Hispánica	9

Tabla 1. Perfil de los participantes

3.3 Instrumentos, procedimientos y manipulación de datos

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas en línea semi-estructuradas de 45 minutos en las cuales el entrevistador, debido a la naturaleza dialógica del método (Félix, 2009), tenía conocimientos sobre las características generales de las comunidades de práctica en las cuales se desarrollaban los participantes. Por este motivo, cuando se consideró que las respuestas obtenidas habían alcanzado la saturación teórica esperada, esto es, cuando el entrevistador consideró que ya habían aparecido las principales categorías de análisis y que la inclusión de nuevos entrevistados no aportaría valor adicional al estudio, se consideró el procedimiento de recolección de datos terminado.

En la entrevista, se conceptualizó al participante como un informante más que como un entrevistado (Bruce, 1999), permitiéndole un importante grado de libertad para expresar sus percepciones acerca del fenómeno de estudio y adoptando la anteriormente mencionada perspectiva de segundo grado, evitando en la medida de lo posible con ello imponer ideas preconcebidas, ideas personales y el uso de preguntas cerradas (Hajar, 2021). Se asignó un pseudónimo a cada uno de los participantes, quienes dieron consentimiento oral para la grabación de la entrevista y uso posterior de la transcripción con finalidades de investigación.

Una vez transcritas las entrevistas, se realizó un análisis temático en el cual el investigador extrajo 13 temáticas principales (expectativas profesionales, libertad en el aula, otredad, praxis comparada, adaptación fuera del aula, entorno burbuja, privilegios, aspectos negativos, identidad profesional, roles, relaciones con otros, expectativas de la comunidad, características únicas de China y membresía al grupo). Para cerciorarse de la validez del proceso, un analista externo llevó a cabo un análisis paralelo en el cual propuso 15 temáticas, alcanzando un acuerdo con el investigador principal del 77% (10/15). Tras solventar discrepancias acerca de sus nomenclaturas, ambos analistas mantuvieron 10 temáticas consideradas coincidentes. A continuación, se estudiaron las ocho temáticas restantes de forma independiente. Mediante agrupación y descarte, cada investigador creó dos y tres temáticas nuevas respectivamente, alcanzándose de manera global un acuerdo parcial del 66% (2/3). De manera acumulativa, el acuerdo total tras discusión en ambas fases fue del 92% (10/10 más 2/3, esto es, 12/13), considerado suficiente para otorgar confiabilidad al proceso (Braun y Clarke, 2006). De este modo, las temáticas finales establecidas fueron las siguientes: expectativas profesionales, agencia, posicionamiento, praxis comparada, expectativas de los otros miembros, relaciones interpersonales, tipos de membresía a la comunidad, roles docentes, roles imaginados, privilegio y precariedad, lengua y adaptación, excepcionalidad china y fuera del aula. Posteriormente, se redujo el número de temáticas mediante una nueva reagrupación con el objetivo de priorizar la información pertinente para responder las preguntas de investigación y permitir una organización coherente y consistente de la información recolectada. Finalmente, las temáticas definitivas para responder las preguntas de investigación se redujeron a siete, que comprenden cada uno de los epígrafes de los resultados.

4. RESULTADOS

4.1 Autoposicionamiento y roles en la comunidad de práctica

En el inicio de la entrevista, se preguntó a los participantes que definieran, en pocas palabras, su posición laboral. Cuatro de los participantes se categorizan profesionalmente como "lectores" y dos de ellos como "profesor". Dos de los participantes se denominan "wajijiao", el término chino usado por la comunidad de práctica para designar a los profesores extranjeros, de traducción literal "profesor de fuera, del extranjero". Ignacio, aparte de lector, se categoriza también como "animador cultural" a pesar de su formación como experto en Asia Oriental y docencia de segundas lenguas. Pablo, a su vez, dice sentirse "más como un profesor de una escuela de lenguas que un profesor universitario debido a las características del plan docente."

Para comprender mejor la naturaleza de estas autocategorizaciones, resulta necesario profundizar en las visiones de los profesores de lo que debería ser la docencia en facultades de filología. En este sentido, Pablo (1) —el único con experiencia previa en docencia universitaria fuera de China— y Jesús (2) describen de manera contrastiva el entorno donde se formaron en los siguientes términos:

- (1) *Aquí todo es peculiar. En una universidad europea, creo que todo sería más exigente, se nos requeriría mucha más teoría y menos práctica. En España, por ejemplo, se profundiza mucho más que aquí.*
- (2) *En otro país se me pediría mucha más involucración, quizás hacer más tareas administrativas, aquí no las hago. No sé si lo de aquí es único, pero sí que creo que los niveles de exigencia docente cuando yo estudiaba en España eran mucho mayores. A veces pienso que mi presencia aquí, más que nada, es simbólica.*

Respecto a sus responsabilidades laborales, ya apuntadas por Jesús en el fragmento anterior, todos ellos destacan el componente docente como elemento central de sus tareas, centrándose en asignaturas relacionadas, mayormente, con la comunicación y la cultura. Ignacio y Noelia emplean la locución “asignaturas maría” para definir el tipo de asignaturas que imparten, término usado en España para definir aquellas no troncales y de importancia secundaria en la formación de los estudiantes, añadiendo el primero “que las asignaturas que doy no son importantes.” Paralelamente, muchos de ellos enfatizan sus labores de supervisión de TFG y colaboración en actividades extracurriculares (rincones de español, colaboración en la supervisión de traducciones y exámenes, eventos culturales), pero en ninguno de los casos los informantes expresan llevar a cabo tareas administrativas, participar asiduamente en reuniones —temática recurrente— o implicarse en el funcionamiento interno de los departamentos a los cuales pertenecen. Jesús (3) lo resume en los siguientes términos:

- (3) *He dado algo de gramática, pero principalmente hago clases de cultura, cosas audiovisuales, clases de audición y conversación, escritura, análisis de prensa... pero solo comunicación, no hago nada más. Solo subo notas, todo lo otro lo llevan otras personas, nada administrativo. Nunca voy a reuniones.*

4.2 Expectativas de la comunidad de práctica

Desde un punto de vista pedagógico, todos los participantes perciben la necesidad de implementar un enfoque comunicativo como parte de las expectativas institucionales, de compañeros de trabajo y de alumnos. Julio (4) lo expresa de la siguiente manera:

- (4) *De mí se espera que haga practicar a los alumnos, que trabaje la interacción y que sea un contrapeso de la gramática que ven en otras clases.*

Resulta altamente revelador observar cómo los docentes perciben su presencia en el aula más allá del componente pedagógico. En este sentido, los profesores expresan percepciones por parte de los alumnos que incluyen la curiosidad y la capacidad para la creación de atmósferas de trabajo distendidas

(Noelia, 5; David, 6), definiéndose de manera más o menos explícita en comparación con los otros profesores chinos:

- (5) *Me parece que a veces me toman un poco a risa, como si mis clases tuvieran que ser más relajadas, pero al mismo tiempo se emocionan al verme porque soy extranjera, alguien diferente a ellos, así que sus expectativas son seguramente muy altas.*
- (6) *Los alumnos nos ven abiertos, amigables, porque nuestro comportamiento nos predispone a ello, porque somos más relajados. Nuestra clase suele ser más para disfrutarla, al contrario de lo que sucede con las de los profesores chinos, que son más serias.*

Al ser preguntados de manera explícita si las expectativas de los alumnos respecto a los profesores nativos son parecidas a aquellas respecto a los profesores chinos, Victoria (7) se expresa estigmatizando la diferencia según los patrones habituales de un entorno de otredad, verbalización similar a la de Jesús (8), quien reivindica la diferencia en las exigencias en términos de "realidad" (Trent, 2012):

- (7) *Los profesores chinos enseñan las clases más complicadas... Ellos, además, son más serios. Yo soy más amable, me gusta el trato personal, dialogar, me siento menos cohibida en clase, con más libertad. Los chinos tienen otro sistema, más enfocado a la memoria, a la disciplina. En occidente no es así, es más libre; aquí muchas veces los profesores no permiten a los estudiantes expresar sus ideas.*
- (8) *Su manera de enseñar es totalmente diferente, ellos se rigen por normas, siguiendo los materiales de manera estricta, con menos espacio para la creatividad, menos aplicable a la realidad. Mi metodología se adapta más a la clase que tengo, el profesor chino no conecta la clase con la realidad, yo doy una visión más práctica y global, mis clases son más abiertas.*

De manera más o menos directa, la mayoría de los profesores reconocen que muchas de sus percepciones sobre la realidad de los profesores y estudiantes chinos están fundamentadas en prejuicios o estereotipos al manifestar, de manera explícita, un desconocimiento real de los rasgos que definen a sus contrapartes chinas, otra de las características esenciales de los procesos de otredad. Las palabras de Damián (9) e Ignacio (10) reflejan este aspecto:

- (9) *Quizás sea un prejuicio, no lo sé, pero creo que los profesores chinos limitan la participación del alumno en clase, mientras que en las mías mis alumnos están más involucrados. No lo sé.*
- (10) *Siento que soy más cercano a los alumnos que los profesores chinos, pero sinceramente, desconozco totalmente qué hacen los profesores chinos.*

Respecto a las expectativas de los otros miembros de la comunidad de práctica, esto es, estamentos supervisores, directores y administrativos, los participantes manifiestan que, más allá de la docencia, los matices entre lo esperado por parte de profesores locales y extranjeros son numerosos. Además, surge de nuevo la no participación en reuniones como elemento moldeador de las

características de la membresía en la comunidad práctica (Julio, 11; Jesús, 12; Damián, 13):

- (11) *Luego están los exámenes, que son básicos, y son ellos [los profesores chinos] quienes los preparan para ellos [los exámenes], así que su nivel de responsabilidad es distinto.*
- (12) *A nosotros, se nos exige mucho menos, pero no sé muy bien porque no voy a las reuniones, no te sabría decir exactamente qué se les exige.*
- (13) *Se esperan cosas diferentes. A mis colegas chinos siempre se les piden papeles y constancia en su desempeño, son bastante más estrictos con ellos. Nosotros apenas vamos a reuniones.*

4.3. Agencia y propias expectativas

Las percepciones acerca de la agencia determinan las expectativas profesionales de los profesores, parte altamente relevante en la construcción identitaria (Barkhuizen, 2016) del cuerpo docente y reflejada en las posibilidades de desempeñar sus roles en el aula (Campbell, 2012). En este sentido, las respuestas de los informantes se ubican en dos niveles: dentro del aula y fuera de ella. En cuanto al primero, destaca la capacidad total de los profesores para implementar cualquier propuesta pedagógica desde un punto de vista metodológico y de contenidos (Noelia, 14) con la excepción, solamente, de determinadas temáticas (David, 15):

- (14) *Tengo mucha libertad en clase, hago lo que quiero, y esto me encanta. Me dan el título de la asignatura y puedo decir absolutamente todo lo que quiera. Yo me arreglo bastante bien así, aunque quizás me habría gustado tener más información al principio.*
- (15) *Ciertamente hay algunos temas sensibles que mejor no tocar, pero por el resto hago lo que quiero dentro del aula. Llevo más de diez años en este país, he trabajado en diferentes universidades, y no he tenido nunca ningún problema.*

Esta agencia se ve matizada notablemente cuando los participantes reflexionan acerca de la profundidad de los horizontes alcanzables, expresando de manera unánime, de entrada, el deseo de tener más responsabilidades profesionales y la frustración que les supone admitir su inviabilidad. Así, Victoria expresa que "no entiendo por qué no puedo dar otro tipo de asignatura, me gustaría dar clases más difíciles, pero nunca me las dan", mientras que Julio apunta que "no me importaría tener más trabajo, me encantaría poder cambiar cosas del currículo o añadir otros contenidos, pero no se puede". Noelia, que solo estará en China durante un año y describe su estancia como "una aventura", expresa su incomodidad porque "siento que tienen que validarme continuamente, como si no tuviera autonomía, demasiado protegida."

Respecto al margen de crecimiento dentro de las instituciones de las cuales forman parte, todos los profesores menos uno expresan su imposibilidad de manera explícita y tajante, apuntando Victoria que "me resultaría muy difícil de creer que un extranjero fuera director, porque tiene que ser un chino" y Julio que "China me parece muy interesante pero no le veo posibilidades profesionales más allá de lo que estoy haciendo ahora". Jesús apunta que "quizás en otros ámbitos

académicos sea posible, pero como profesor de español es imposible que un extranjero tenga una posición de relevancia académica porque ellos quieren mantener el poder". Solamente Damián ve posibilidades de progresar jerárquicamente en el centro donde trabaja y dentro del entorno de investigación, de conseguir "una posición de profesor asociado, pero diferente de la de los chinos."

Íntimamente relacionadas con esta cuestión aparecen las expectativas profesionales individuales de los profesores, quienes muestran conformidad con la situación en la que se encuentran y no encuentran especialmente atractiva ninguna posibilidad de promoción laboral, incluso si existiera. Solamente Damián y Jesús se distancian de este cierto estancamiento profesional al expresar un vago deseo de desarrollar una carrera investigativa en su departamento, si bien las visiones acerca de las posibilidades de promoción del segundo mencionadas anteriormente hacen que tampoco se muestre especialmente entusiasmado al respecto.

4.4 Relaciones en la comunidad de práctica: la otredad institucionalizada

Todos los informantes manifiestan una relación cordial con el resto de miembros de sus departamentos, si bien los relatos presentan una importante variación en función de las características individuales del docente y su experiencia laboral. Los niveles de colaboración también fluctúan según el informante, si bien la mayoría coincide en apuntar, nuevamente y de manera más o menos explícita, la existencia de dos grandes bloques que condicionan sus dinámicas relacionales: los profesores nativos y los chinos. Noelia (16) incide en la poca comunicación que tiene con otros miembros del departamento, mientras que Jesús (17) remarca la nula comunicación que mantiene con el resto:

(16) *Todo iría mejor si nos coordináramos más, al menos, a mí me gustaría tener más relación con ellos. Y de verdad que lo he intentado, me considero una persona muy social, pero la cosa no fructifica, mis relaciones no prosperan hasta el punto de que me entero de lo que pasa en el departamento a través de los alumnos.*

(17) *No veo a ningún otro profesor [chino] en todo el curso, solamente en la comida de final de semestre.*

El comentario de David (18) apunta hacia una división física entre estos dos grupos, lo cual indica hasta qué punto dicha distancia está pautada institucionalmente:

(18) *No tengo la misma relación con mis colegas chinos que extranjeros porque en mi departamento los profesores extranjeros tenemos nuestro propio despacho, separado, no estamos mezclados, de modo que no hay ningún tipo de comunicación o colaboración... excepto si tengo que dar alguna asignatura compartida, en esos casos sí.*

Pablo (19) y Damián (20) —quien especifica sus características individuales al exponer su visión sobre la cuestión— sí afirman tener muy buenas relaciones dentro del seno del departamento:

(19) *Tengo una gran relación con mis compañeros de departamento y la cooperación fluye sin mayores problemas.*

(20) *Tengo una relación amistosa con todos mis compañeros, con algunos más que otros, pero es que mi esposa también trabaja en el departamento, así que esto seguramente influya.*

El mismo Pablo (21), sin embargo, se expresa de manera muy diferente cuando hace referencia a determinados encuentros a niveles supradepartamentales, recalcando nuevamente una situación de otredad fundamentada en la distinción entre personal en función de la nacionalidad, no de su especialidad:

(21) *Alguna vez nos reúnen a todos los extranjeros de la facultad en unas reuniones que no entiendo muy bien. La verdad, no sé qué necesidad hay de hacer esto, de juntarnos a todos, es que además no tenemos ningún vínculo en común más allá de ser extranjeros. No me gusta nada y trato de evitarlo tanto como sea posible.*

En cuanto a las relaciones con otros componentes de la institución, los participantes manifiestan una relación franca y facilidad de acceso a sus inmediatos superiores, si bien sus interacciones son limitadas.

4.5 Balance emocional

Yuan y Lee (2015) apuntan la importancia de las exigencias emocionales durante el proceso de construcción de la identidad docente. Para determinarlas, se preguntó a los participantes en qué parte del espectro privilegio/precariedad se ubicaban en cuanto a su situación laboral. De manera absoluta, todos los participantes expresaron sentirse privilegiados con su posición docente, justificando sus respuestas a partir de una discriminación positiva respecto a sus compañeros chinos manifestada por una carga laboral inferior, la ausencia de responsabilidades, niveles de exigencia bajos y las diferentes formas de agencia dentro del aula citadas anteriormente. De manera más específica, David y Jesús apuntaron, respectivamente, "que se trata de un entorno en el cual difícilmente se te culpa de nada" y donde "es muy difícil que las cosas te salgan mal". Victoria considera la oportunidad de desempeñarse profesionalmente como docente universitaria a una edad tan joven como "una bendición". Noelia, Ignacio y Julio ponen en valor aspectos materiales relacionados con las condiciones de trabajo como el acceso gratuito a vivienda de alquiler, algo "impensable en mi país de origen" (Ignacio) y "no accesible a los profesores locales." (Noelia)

La manifestación de esta situación de privilegio lleva asociada, nuevamente, la comparación con los roles y responsabilidades de los profesores chinos. Según Noelia, "no viven tan bien como nosotros, porque se hartan de asistir a reuniones sin propósito claro, trabajan los fines de semana y reciben llamadas durante las vacaciones". Julio, de manera parecida, destaca que "los profesores chinos hacen cosas administrativas, tienen que hacer mucho papeleo que nosotros no hacemos, además se les exige traducir nuestras cosas, de modo que tienen trabajo doble."

La mayoría de aspectos negativos asociados con la situación personal verbalizados por los docentes hacen referencia a cuestiones legales poco transparentes, expresando quejas acerca de la corta duración de los contratos. David (22) relata la siguiente experiencia:

(22) *Yo tuve que dejar un trabajo por cuestiones administrativas, porque me dijeron que legalmente no me podían hacer un contrato porque llevaba*

demasiado tiempo en esa institución. Es bastante molesto que esto suceda debido a tu nacionalidad, no a tus capacidades. Si una persona viene a China por poco tiempo, seguramente se siente privilegiado, pero si viene a largo plazo, todo cambia. ¿Qué hubiera pasado si me echan del trabajo teniendo pareja, o una familia? Parece que todo está aquí pensado para que tarde o temprano te acabes yendo.

En el relato de Pablo (23), profesor que manifiesta un importante vínculo con China debido a su formación académica y a sus intereses personales, aparece igualmente esta conflictiva realidad. Así, apunta que:

(23) Los contratos de los profesores extranjeros son diferentes, y mi continuidad nunca está asegurada, lo cual me impide hacer proyectos futuros. Esto hace sentirme diferente y no me gusta.

4.6 Fuera del aula: adaptación e integración

Habida cuenta de que aquello que sucede fuera de la comunidad de práctica repercute también en la construcción de la identidad profesional de sus miembros (Wenger, 1998), resulta necesario destacar, de manera general, las apreciaciones de los participantes en este respecto. De manera conjunta, los participantes manifiestan sentirse adaptados a la vida en China, si bien enfatizan la imposibilidad de sentirse integrados, viéndose categorizados como “extranjeros para siempre” (Shi, 2017). En este sentido, resultan claramente reveladoras estas dos anécdotas de David (24) e Ignacio (25):

(24) Una vez fui a un museo y no me dejaron entrar, no pude comprar entradas porque era extranjero, el sistema no me lo permite. Llevo trece años aquí, esto no ayuda nada, hace que te sientas marginado.

(25) Un día fui a la biblioteca y no me dejaron sacar libros... ¡Era la biblioteca de la universidad y a un profesor no le dejaban sacar libros por ser extranjero! Al final, tuve que hacerlo a través de un profesor chino.

Merece la pena, también, observar cómo en los profesores entrevistados con una alta competencia lingüística en la lengua —Victoria (26) tiene un nivel C1 de chino— o una situación personal aparentemente favorecedora —Damián (27) está casado con una mujer china— también se demuestran visiones pesimistas acerca de la integración en la sociedad de acogida:

(26) Yo estoy adaptada, pero tengo clarísimo que todo esto es temporal porque soy extranjera, no puedo formar parte de ninguna comunidad. Lo he intentado pero socialmente no fluye, no tengo más que puras transacciones, hay como una pared que no puedo cruzar.

(27) Tengo una personalidad algo especial, a veces me dicen que parezco de Shanghái, nunca he estado demasiado cerca de extranjeros ni tengo un círculo de hispanohablantes porque jamás me ha interesado, pero seré siempre un extranjero aquí.

4.7 Aceptación y conflicto en la negociación de la identidad

La mayoría de los informantes cuentan con un amplio bagaje y una dilatada experiencia profesional en China. Si bien en la explicitación de su rol profesional,

en la satisfacción de expectativas o en las relaciones con otros miembros ya existen procesos de negociación de identidad, en este apartado, por su claridad, destacamos las reflexiones acerca del entendimiento de sus perspectivas futuras, contraste y adaptación entre lo esperado y lo encontrado (Yazan, 2017) como indicadores de dicha negociación. Son ejemplo de ello las verbalizaciones de David (28), Ignacio (29) y Julio (30) acerca de la progresión desde un marcado conflicto inicial hasta una aceptación del posicionamiento actual mediado por la recalibración de las expectativas como miembros de la comunidad de práctica:

(28) *Ahora lo entiendo todo y me parece bien. Al principio, mi situación laboral, esta cierta marginación que te comentaba, me molestaba más, pero ahora no tanto, también porque he luchado considerablemente para encontrarle sentido a todo. Claro que me gustaría ser más importante en el departamento, tener más funciones, pero tampoco insistiré mucho más.*

(29) *Esto que te comentaba, tener tan pocas responsabilidades, antes me molestaba mucho, pero me he adaptado bastante bien, sin problemas. Incluso pensé en irme porque no me tomaban en serio. Llegué a China súper motivado pero todo me parecía una broma, me decepcionó bastante pero cambié el chip para no amargarme. Me desmotivaba bastante a nivel profesional porque no me sentía valorado, pero me he acostumbrado y lo disfruto: tengo tiempo libre, me pagan bien y por lo tanto no le voy a dar más vueltas.*

(30) *Aquí hay todo un engranaje político del cual no formamos parte, y debes estar cómodo con esto si quieres trabajar en este país.*

Julio (31), asimismo, relata una anécdota vinculada con un breve periodo que pasó fuera de China que refleja, nuevamente, la aceptación tras conflicto de su realidad identitaria como "el otro" en China:

(31) *Un año, en vacaciones, fuimos a Canadá. Ahí, en la calle, había gente de todo el mundo, nadie era extranjero, ninguna apariencia física significaba nada. Aquí en China esto es impensable. Cuando me llamaban waiguoren² me molestaba bastante; ahora ya lo he aceptado y no pasa nada.*

5. DISCUSIÓN

Los discursos de los participantes acerca de aspectos vinculados con sus experiencias y perspectivas demuestran una importante variabilidad y diversidad como resultado de la interacción entre el contexto laboral y social (Duff, 2019) y sus características individuales, lo cual confirma el carácter complejo, ambivalente, impredecible y multidireccional de la membresía (Yazan, 2017) dentro de la comunidad práctica. Así, aspectos como los horizontes temporales de cada participante en China, sus expectativas y sus experiencias moldean notablemente sus discursos. En este apartado, usando como guía las preguntas de investigación, se ha tratado de unificar aquellos aspectos más representativos de la muestra concernientes al propio entendimiento de las características de su membresía en la comunidad de práctica y su aceptación y legitimación como miembros de la misma, con una mención final respecto a las características individuales de cada participante.

5.1 Características de la membresía en la comunidad de práctica

Los individuos se posicionan de manera discursiva a través de categorías identitarias (Bucholtz y Hall, 2005). En primera instancia, la autocategorización de los informantes ("lectores", "profesores de lengua") no refleja ningún aspecto remarcable en el contexto de estudio. Sin embargo, la mayoría de ellos emplea también términos especificativos para describir su labor ("waijiao" o "profesor extranjero") que encapsulan un autopoicionamiento de carácter marcado dentro de la comunidad de práctica como resultado de una negociación identitaria posterior a su desempeño laboral inicial. El empleo de la terminología propia de la comunidad de práctica por parte de los participantes (Wenger, 1998) para categorizarse refleja su auto-aceptación, en diferentes niveles, como miembros de la comunidad de práctica en la que se circunscriben. Otros participantes tienen la necesidad de usar términos alejados de aquello que considerarían que debería ser un profesor universitario para definir su labor ("animador cultural", "profesor de escuela de lenguas"), lo cual apunta hacia una disonancia entre los roles imaginados y los roles desarrollados tanto como profesores extranjeros como profesionales de la educación. La necesidad de manifestarse en estos términos reflejaría, de este modo, el reconocimiento del desarrollo de unos roles que no se ajustan con su entendimiento de la profesión, característica habitual en profesores extranjeros en China (Stanley, 2013) y que suele propiciar tensiones (Varghese et al. 2005) en el día a día y en la construcción y negociación de la identidad profesional. Por todo ello, se puede decir que los participantes aceptan su carácter diferenciado dentro de la comunidad de práctica pero lamentan desempeñarse en determinadas asignaciones por debajo de sus capacidades.

Más allá de la definición de su posición laboral, todos los participantes verbalizan también su posición marcada a través de la manifiesta pertenencia a un grupo fundamentado por la lógica de la diferencia (Trent, 2012) y que los coloca en una situación de otredad que influye totalmente las características de la práctica profesional (Shi, 2017), tanto dentro como fuera del aula. Tal y como sucede en los estudios existentes con participantes de distinto origen, las características de esta otredad se definen a través de la posesión o no de la nacionalidad china, siendo entendido el profesor chino como "el otro cultural" (Stanley, 2013).

Dentro del aula, esta situación se refleja en las respuestas de los informantes respecto a la reivindicación contrastiva de "la enseñanza de lo real" (Trent, 2012; Yazan, 2017) mediante enfoques comunicativos alejados de memorizaciones, de una preocupación menor por los exámenes (Shi, 2017) y de una gran agencia para la implementación de propuestas pedagógicas que, según sus palabras, resultan más amenas para los alumnos. Resulta necesario remarcar, asimismo, que esta diferenciación propicia la presencia de estereotipaciones propias del modelo de déficit del discurso del estudiante chino como un elemento pasivo, no crítico, que solo memoriza, que no participa y que está sometido a elevados niveles de autoritarismo, tratándose de una posición fundamentada, esencialmente, en posiciones orientalistas (Clark y Gieve, 2006). Este fenómeno, presente de manera manifiesta en la mayoría de los participantes a través de sus opiniones acerca de diferentes miembros de la comunidad de práctica desde un admitido desconocimiento de sus realidades, resulta altamente problemático y requiere una toma de decisiones que reduzca la distancia entre visiones sesgadas y realidad. Fuera del aula, los participantes manifiestan una situación de no-participación (Trent, 2012) en la mayoría de las dinámicas propias de la comunidad de práctica. De manera general, muestran también conformidad ante esta situación o tímidos desacuerdos dentro del contexto de la entrevista, siendo ejemplo de ello la

participación residual o no participación en reuniones, la imposibilidad de hacer cambios significativos en el currículo, de progresar profesionalmente y la desconexión con las dinámicas administrativas/de gestión de sus departamentos.

Estas particulares características de pertenencia a la comunidad de práctica no parecen, de entrada, alineadas con el compromiso, la participación y la imaginación propia de los miembros de las comunidades de práctica (Wenger, 1998). Sin embargo, reflejarían la pertenencia a una subcomunidad de la comunidad de práctica definida por la otredad, con unos roles claramente delimitados y diferentes de los otros miembros no nativos de la comunidad. Así, de acuerdo con las respuestas de la muestra estudiada, el miembro de esta subcategoría correspondería a un profesor con altos niveles de agencia en el aula pero carente de esta fuera de ella, que justifica su compromiso y participación con la comunidad únicamente desde un punto de vista docente (Yazan, 2017) aun siendo responsable de manera esporádica de la realización de actividades paralelas como correcciones de TFG, revisiones de textos o actos culturales que funcionarían como un elemento para reforzar su participación legítima en la comunidad de práctica (Tsui, 2009) dentro de la subcategoría a la cual pertenece.

La literatura existente acerca de la construcción identitaria y membresía en un contexto de manifiesta otredad como China con profesores anglosajones refleja evaluaciones marcadamente más críticas acerca de las características de la membresía en las comunidades de práctica aquí descritas. Si bien, en este estudio, por una parte, la descripción del posicionamiento en la otredad y sus características son esencialmente los mismos que los presentes en la literatura, por otra el énfasis no recae de manera tan rotunda en juicios marcadamente negativos sobre esta situación. En los trabajos de Lan (2022), Liu (2022) y Shi (2017), los informantes definen sus roles como el de "payaso", "caricatura" o "mono blanco", percibiendo una carencia de autoridad, una imposibilidad de "ser un profesor real" y expresando altos niveles de intolerancia a ser estereotipados, al ostracismo laboral, a las estigmatizaciones y a unos discursos categorizados como de rechazo. Así, estas evidencias de conflicto, si bien presentes en algunos de los discursos de los participantes de este estudio, aparecen de manera mucho más atenuada y sin la vehemencia observada en los estudios mencionados, reflejando los docentes de ELE de esta muestra una sensibilidad muy distinta hacia estas circunstancias. Un entendimiento diferente al anglosajón de conceptos como la igualdad, los enfoques a la diversidad o a la diferencia intercultural, y la falta de centralidad en el discurso público de aspectos como la raza, la etnicidad o la natividad en sus culturas de origen podrían estar detrás de estos juicios acerca las características de su pertenencia a la comunidad de práctica.

Por lo que respecta a otros contextos diferentes del chino, la ausencia de estudios de esta índole con docentes tanto de lengua española como de otras lenguas hace difícil establecer paralelismos o comparaciones. Si bien en el contexto de Estados Unidos existen estudios y reflexiones respecto a la otredad en la enseñanza de la lengua española (Quan, 2025), su entorno sociolingüístico y enfoque sociocultural de la cuestión dificultan cualquier comparación. Por otra parte, en Asia Oriental, las posturas de occidentalismo y orientalismo asociadas al colonialismo parecen repetir los patrones citados en esta investigación, si bien solamente se han llevado a cabo con docentes de lengua inglesa (Egitim y García, 2021; Lee, 2023).

5.2 Aceptación y legitimación de la membresía en la comunidad de práctica

Como hemos visto, los informantes muestran, en líneas generales, una aceptación de la realidad identitaria y profesional determinada por la comunidad de práctica donde se desempeñan. Los discursos de todos ellos demuestran, en líneas generales, una negociación exitosa de su identidad profesional al responder de manera satisfactoria a las directrices implícitas y explícitas de la institución respecto a sus roles, responsabilidades y posicionamiento, paso imprescindible para convertirse en miembros aceptados y legítimos de la comunidad de práctica (Holmes y Woodhams, 2013). Del mismo modo, las experiencias de David (27) o Ignacio (28) reflejando desacuerdo, conflicto y aceptación en la negociación de su identidad reflejan su involucración y aceptación de los tabús de la sociedad y moral (Trent, 2012).

Esta aceptación se verbaliza dentro del marco de un admitido privilegio. De este modo, en el caso de los docentes de ELE, una participación restringida en la comunidad de práctica con roles diferentes de lo imaginados inicialmente, con la otredad institucionalizada, con escasas relaciones con otros miembros, con asignaciones docentes aparentemente menos exigentes, con menos responsabilidades que sus contrapartes chinas, con posibilidades de crecimiento profesional limitadas o con marcadas restricciones legales no suponen un conflicto lo suficientemente intenso para cuestionar su posición privilegiada en la comunidad de práctica. Así, en la muestra de este estudio, circunstancias de esta índole, cuya presencia en positivo en comunidades de práctica es entendida como un recurso fundamental para legitimar la membresía de sus miembros (Trent, 2012), no se reflejan en discursos de total desaprobación, articulándose el conflicto —ineludiblemente presente, aunque de manera discreta— como una reivindicación moderada. En contraste, se pone en valor aquello considerado positivo de la no-participación como resultado de la otredad: la reducción de carga laboral, la ausencia de reuniones y de una implicación laboral excesiva, la agencia que todos los participantes manifiestan en cuanto a la docencia y la confianza otorgada por el sistema —si bien algunos de ellos identifican dicha autonomía como un enmascarado desinterés y desidia por su labor—. Este proceso de aceptación y entendimiento de lo que se espera de sus miembros es parte fundamental de la negociación de la identidad dentro de la comunidad de práctica, y resulta clave para desarrollar percepciones positivas acerca de su participación legítima en la misma.

Dado que la identidad se construye en la intersección entre las comunidades de práctica y las características individuales de sus miembros (Yazan y Lindahl, 2020), antes de terminar resulta necesario exponer aquellas principales características individuales que podrían determinar los niveles de aceptación y éxito en las negociaciones identitarias, representadas en los estudios fenomenográficos como atributos del sujeto (Hajar, 2021) en contraposición con el objeto. Así, serían aspectos propios del sujeto sus aspiraciones profesionales, de carácter moderado para todos los participantes de la muestra, y que podrían explicar la ausencia de conflictos importantes ante las numerosas restricciones profesionales presentes en la comunidad de práctica como resultado de los enfoques institucionales. Otra variable individual de interés relacionada con el sujeto sería el dominio de las lenguas del entorno laboral (Duff, 2010; Tsui, 2009), la adquisición de las cuales es considerada una inversión en la identidad presente y futura como parte de la comunidad imaginada (Norton, 2010). Por consiguiente, la adquisición de una competencia comunicativa en chino permitiría el acceso a una serie de recursos simbólicos y materiales que incrementarían el valor del capital social y valor cultural (Li y Li, 2020) de sus miembros, y por ende moldearía las características de su membresía. En el presente estudio, sin embargo, los dos

participantes cuya competencia comunicativa en chino les permite desenvolverse de manera autónoma en la comunidad de práctica —Pablo y Victoria— apuntan su poca relevancia en cuanto a factor que les permitiera desarrollar una membresía distinta de la que la comunidad de práctica les otorga. Ello pone de manifiesto, nuevamente, la percepción según la cual la diferenciación entre ambos grupos se da por nacionalidad (Lan, 2022), constructo que en este caso encapsula también toda la experiencia vivencial de ser chino en la China Continental. En cuanto a la importancia del capital cultural individual relacionado con China, los dos profesores con formación universitaria específica acerca del país muestran una conflictividad muy distinta en sus procesos de aceptación en la comunidad de práctica. Si bien uno de ellos, Ignacio, es altamente vehemente ante múltiples aspectos, habiéndose planteado dejar el país, Pablo relata sus conflictos de manera mucho más calmada, dándoles prácticamente categoría de anécdota. En cuanto a la duración de su bagaje como miembros de comunidades de práctica en China, no se observa gran diferencia entre las dos participantes con menos experiencia, en proceso de participación periférica legítima (Yazan, 2017), y aquellos que cuentan con más años como profesores de ELE en China. Estas dos participantes, las únicas de género femenino, no explicitan tampoco aspectos vinculados al género como elementos definitorios de sus procesos de construcción identitaria en su comunidad de práctica. Todos estos aspectos reflejan la complejidad a la hora de hipotetizar las características de los procesos de aceptación y legitimidad en una comunidad de práctica cuando los factores individuales entran en juego.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Un primer aspecto a tener en cuenta respecto a las características de la muestra es la falta de diversidad, a pesar de que los escasos datos disponibles en cuanto a las características de la población nativa docente de ELE en China apuntan a una distribución semejante a la de la muestra (Algué-Sala, 2023). Resulta necesario, asimismo, tener en cuenta que todos los participantes se encuentran trabajando en China, en su mayoría por muchos años, lo cual podría reflejar también un sesgo poblacional hacia aquellos que mejor se han adaptado al entorno, invisibilizando aquellos cuyos procesos de inclusión a la comunidad de práctica no han resultado exitosos. También es necesario remarcar que los profesores con una trayectoria más dilatada en el país sean todos de género masculino, en contraposición con los de género femenino, cuya estancia es inferior a un año y una de ellas planea su marcha por cuestiones académicas y profesionales.

Desde un punto de vista del investigador, es necesario recalcar que esta tipología de estudios está sometida al sesgo del investigador (Shi, 2017), cuya experiencia en el contexto de estudio es abundante y, al igual que los participantes, construye su discurso a partir del entendimiento del fenómeno fundamentado en sus experiencias y perspectivas culturales sobre la cuestión.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En esta investigación se exponen las características de la membresía de los profesores nativos de ELE en China como parte de un subgrupo dentro de la comunidad de práctica definido por la nacionalidad extranjera, lo cual determina sus características de su pertenencia. El enfoque fenomenográfico ha permitido visualizar los principales rasgos de este subgrupo y la aceptación de la identidad

construida dentro de la comunidad de práctica a pesar de la conflictividad presente en los procesos de construcción y negociación identitarias.

Los hallazgos de este estudio no solo permiten poner de relieve la importancia de todos los aspectos vinculados con los procesos reflexivos de los profesores para la creación de su identidad a través de sus experiencias vitales, sino que ofrecen un marco de referencia para que aquellos miembros de comunidades de práctica parecidas puedan reinterpretar, reflexionar y mejorar sus prácticas profesionales y bienestar personal (Yuan y Lee, 2015).

Desde un prisma realista, y por razones culturales, políticas y del propio sistema educativo, la implementación de propuestas marcadamente ambiciosas dirigidas a reducir los aspectos conflictivos asociados a la otredad observada en este estudio resulta complicada. Aun así, existe espacio para atenuar las consecuencias negativas derivadas de esta realidad.

Desde un punto de vista simbólico, la reducción del uso del término *waijiao* para referirse a la figura del profesor nativo, ampliamente extendido en la comunidad educativa tanto de manera informal como en documentos internos, repercutiría en una percepción más inclusiva del profesor nativo como un miembro más de la comunidad de práctica.

Desde un punto de vista práctico, sería adecuado que las instituciones universitarias chinas propiciaran un mejor conocimiento a los profesores nativos del entorno en el que se desenvuelven con sesiones de orientación mixtas, más periodicidad en sus interacciones y mecanismos de transmisión de la información más efectivos. Habida cuenta de que la mayoría de los informantes de este estudio manifiestan no saber, exactamente, en qué tareas se desempeñan o cómo son las praxis laborales de sus contrapartes chinas, la observación de sus clases se presume como una medida idónea para reducir la estereotipación de la diferencia. Asimismo, fomentar una involucración mayor de los profesores nativos en aspectos académicos permitiría reducir la notable distancia presente entre los roles que ejercen y aquellos que imaginan como docentes. En este sentido, la colaboración en la impartición de aquellas asignaturas que así lo permitieran se presume como otra medida adecuada para reducir la percepción de otredad generada por el contexto.

Para completar las diferentes perspectivas para el estudio de este fenómeno, son necesarias futuras investigaciones con el foco ubicado en el resto de los miembros de la comunidad y su experimentación del fenómeno aquí descrito respecto al subgrupo de profesores nativos. Asimismo, sería conveniente extender esta tipología de estudio a contextos educativos y culturales diferentes donde la otredad también sea manifiesta.

NOTAS

1. En este estudio, debido a las características del contexto, los términos "docente extranjero" y "docente nativo" se consideran sinónimos.
2. Extranjero en chino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algué-Sala, L. (2023). Análisis de necesidades para un curso de variación lingüística dirigido a estudiantes de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (19), 68-88.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC journal*, 47(1), 25-42. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688216631222>
- Block, D. (2014). *Second language identities*. (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://omsorgsforskning.brage.unit.no/omsorgsforskningxmlui/bitstream/handle/11250/3094408/Braun.pdf?sequence=1>
- Bruce, C. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International journal of information management*, 19(1), 33-47. DOI: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401298000450>
- Camenisch, A. (2022). Middling whiteness: The shifting positionalities of Europeans in China. *Ethnicities*, 22(1), 128-145. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14687968211058014>
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Clark, R., y Gieve, S. (2006). On the discursive construction of "the Chinese learner". *Language, culture and curriculum*, 19(1), 54-73. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668754>
- Duff, P. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6-22. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12534>
- Egitim, S., & Garcia, T. (2021). Japanese University Students' Perceptions of Foreign English Teachers. *English Language Teaching*, 14(5), 13-22. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296335.pdf>
- Felix, A. (2009). The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: A phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145-162. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390802703414>
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Farrer, J. (2019). Culinary globalization from above and below: Culinary migrants in urban place making in Shanghai. *Destination China: Immigration to China in the Post-Reform Era*, 175-199. DOI: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-54433-9_8
- Fraiberg, S., Wang, X., & You, X. (2017). *Inventing the world grant university: Chinese international students' mobilities, literacies, and identities*. University Press of Colorado.
- Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1421-1436. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2020.1833844>
- Holmes, J., & Woodhams, J. (2013). Building interaction: The role of talk in joining a community of practice. *Discourse & Communication*, 7(3), 275-298. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1750481313494500>
- Henry, E. (2013). Emissaries of the Modern: The Foreign Teacher in Urban China. *City & Society*, 25(2), 216-234. DOI: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ciso.12017>
- Lan, S. (2022). Between privileges and precariousness: Remaking whiteness in China's teaching English as a second language industry. *American Anthropologist*, 124(1),

- 118-129. DOI:
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/aman.13657>
- Lee, C. H. (2023). Exoticism of the "Other": (Mis) Representations of Culture in English Textbooks in Korea. *English Teaching*, 78(4), 191-218.
DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414693.pdf>
- Leonard, P. (2019). "Devils" or "superstars"? Making English language teachers in China. *Destination China: Immigration to China in the post-reform era*, 147-172. DOI:
https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-54433-9_7
- Leung, A., y Yip, T. (2020). Identity Struggle and Experiences of NESTs Living and Teaching Abroad. En B. Yazan y K. Lindahl (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work* (pp. 169-187). Routledge
- Li, C., y Li, W. (2020). Learner identity in Chinese as a foreign/second language education: a critical review. *Frontiers of Education in China*, 15, 73-98.
- Liu, Y. (2022). Narrating Chinese Occidentalism: American Migrants' Experiences of Everyday Otherness in China. *SAGE Open*, 12(3), 21582440221116332. DOI:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11516-020-0004-x>
- Liu, Y., y Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research papers in Education*, 28(2), 176-195. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.610899>
- Liu, Y., y Self, C. (2020). Laowai as a discourse of othering: Unnoticed stereotyping of American expatriates in mainland China. *Identities*, 27(4), 462-480. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2019.1589158>
- Marton, F. (2004). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Qualitative research in education* (pp. 141-161). Routledge.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. En A. Burns y J. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172-181). Cambridge University Press.
- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692849-015>
- Quan, T. (2025). "You teach Spanish?": Reflections on language, identity, and (il) legitimacy. En Schwartz A., Magaña D., Grammon D., Loza S, Aquí se habla: Centering the Local and Personal in Spanish Language Education (pp. 257-272). De Gruyter.
- Sánchez-Martín, C. (2020). Repurposing Identity Reconstruction as Transformative Pedagogy. En Yazan B. y Lindahl K. (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work* (pp. 13-31). Routledge.
- Sang, Y. (2022). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 53(3), 731-738. DOI:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688220961567>
- Shi, L. (2017). Two expatriate English instructors in China: Their experiences, and perspectives of local students and teachers. *Canadian Modern Language Review*, 73(1), 1-23. DOI: <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.3086>
- Stanley, P. (2013). A critical ethnography of 'Westerners' teaching English in China: Shanghai in Shanghai. Routledge.
- Staszak, J. (2008). Other/otherness. *International encyclopedia of human geography*, 8, 43-47.
- Tavakoli, P. (2015). Connecting research and practice in TESOL: A community of practice perspective. *RELC Journal*, 46(1), 37-52. DOI:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688215572005>
- Trent, J. (2012). The discursive positioning of teachers: Native-speaking English teachers and educational discourse in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(1), 104-126. DOI:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.1>

- Tsui, A. (2009). Sociocultural theories of learning revisited. En A. Tsui, G. Edwards y F. Lopez-Real (Eds.), *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives* (pp. 151-163). New York, NY: Routledge.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., y Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44. DOI:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Wang, B., y Chen, J. (2021). Emotions and migration aspirations: Western scholars in China and the navigation of aspirational possibilities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(15), 3437-3454. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2020.1764841>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Yazan, B., y Lindahl, K. (Eds.). (2020). Language Teacher Learning and Practice as Identity Work (pp. 1-10). En A. Leung y T. Yip (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. Routledge.
- Yuan, R., y Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2014.932830>
- Zhang, L., Harzing, A. y Fan, S. (2017). *Managing expatriates in China: A language and identity perspective*. Springer.

Business students' email requests: pragmatic production and perception of power and social distance

Peticiones de estudiantes de negocios en correos electrónicos: producción pragmática y percepción de poder y distancia social

Tabita Gómez-Rubio

Universitat Jaume I

al441688@uji.es

Patricia Salazar-Campillo

Universitat Jaume I /IULMA

csalazar@uji.es

ABSTRACT

This study investigates Business and Administration students' pragmatic production and perception of high-imposition email requests. Thirty L1 Spanish students with a high proficiency level in English wrote four requestive emails by means of Discourse Completion Tasks (DCTs). These tasks included two distinct social variables: more power and social distance (+P, +D) in emails addressed to the manager, and less power and social distance (-P, -D) in emails addressed to a colleague. Results show that students opted for conventionally indirect strategies regardless of power and social distance, and that only closings partly contributed to soften the degree of imposition. As for pragmatic perception, the students who were interviewed reported they were aware of the difference in power and social distance of the addressees; however, this awareness did not show in the strategies used in their requests.

Keywords: email, requests, perception, power, business

RESUMEN

En este estudio se investiga la producción y percepción pragmática de peticiones con alto nivel de imposición en correos electrónicos escritos por estudiantes de Administración de Empresas. Treinta estudiantes españoles con alto nivel de inglés redactaron cuatro correos electrónicos de petición mediante Discourse Completion Tasks (DCTs). Estas tareas incluían dos variables sociales diferentes: mayor poder y distancia social (+P, +D) en los correos dirigidos al director, y menor poder y distancia social (-P, -D) en aquellos dirigidos a un colega de trabajo. Los resultados muestran que los estudiantes optaron por estrategias convencionalmente indirectas con independencia del nivel de poder o distancia social, y que solo los cierres contribuyeron en parte a mitigar el nivel de imposición. En lo que respecta a la percepción pragmática, los estudiantes entrevistados señalaron que eran

conscientes de la diferencia de poder y distancia de los receptores; sin embargo, esta concienciación no cristalizó en las estrategias empleadas en sus peticiones.

Palabras clave: correo electrónico, peticiones, percepción, poder, negocios.

1. INTRODUCTION

According to the Radicati Email Statistics Report (2023-2027), the expected number of worldwide email users will be over 4, 800 billion by the end of 2027, that is, over half the world population. The universal use of email in business communication is due to its “immediacy, practical efficiency, and organizational exigency collectively” (Louhiala-Salminen, 1999: 103). In addition, in inter- and intra-organisational communication, hierarchical relationships are present, and the notion of negative face (Brown and Levinson, 1987), or the need for respect and autonomy, has to be considered in these status-unequal relationships. This is a concern for businesspeople whose L1 is not English, as communication with partners or other companies in the business context is frequently carried out in English as the lingua franca (Hendriks, 2010). Therefore, the appropriate use of face work and the English language in emails may pose serious problems for non-native speakers in the business setting. In Guffey and Loewy’s (2011: 157) words, “Although e-mail is recognized as the mainstay of business communication, it’s not always done well”. In this sense, as future workers, owners or managers of companies, English-as-a-Foreign-Language (EFL) students have the compelling need to develop their sociopragmatic and pragmalinguistic competence when writing emails to ensure smooth interactions and avoid negative reactions on the recipient.

For some decades now, a vast body of research has centred on the analysis of different degrees of imposition in requestive emails in institutional contexts, especially between students and faculty (for example, Economidou-Kogetsidis, 2018). However, results are inconclusive due to the myriad of variables at stake (high/low imposition, level of proficiency in the L2, gender, to mention but a few). For example, whereas some research points to students’ choice of formality and deference by means of polite strategies (Bella, 2021) and formal address terms (Savić and Đorđević, 2021), other investigations reveal that EFL students may encounter problems when choosing the appropriate address terms (Schauer, 2021). With regards to students’ perception of sociocontextual variables in emails, Codina-Espurz (2022) claimed that students were aware of these factors, especially among peers in order not to jeopardize their relationship.

Research on business students’ production and perception of impositive requests in emails is, to the best of our knowledge, scant. For this reason, the present study represents a step forward in the examination of email requests with Business and Administration students who were required to write to fictional superiors and colleagues. The way they composed their emails may reveal how able they are from a sociopragmatic point of view and how they perceive the social variables involved in a workplace context, since writing a pragmatically inappropriate email may represent a threat to the recipient’s face or create a negative image of the sender.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Requests in the business context

The fact that emails are extensively used in the business world is directly linked to a number of advantages over business letters. On the one hand, their high-speed transmission and low cost are some of the advantages of email communication (Hashemian and Farhang-Ju, 2020); on the other hand, due to their asynchronous nature, the sender and the receiver(s) do not have to be available at the same time (Beer, 2017) and furthermore, emails allow for the possibility of attaching documents, photos, etc. to provide additional information (Thongtong, 2022).

Two decades ago, Tassabehji and Vakola (2005) claimed that email was already “an integral part of how people conduct their business” (p. 66). This statement has been further corroborated by Kozík and Slivová (2014: 69) “email is a preferred form of communication in companies”. However, input from Business textbooks or courses may not mirror actual communication in this context (Kankaanranta, 2006), and prospective professionals (i.e., Business students) may commit pragmalinguistic mistakes resulting in negative consequences on the recipient’s part. Due to the imbalance of power in business situations, the act of requesting in particular requires mastery of pragmatic abilities, since demanding information or asking for a favour is one of the main purposes of email communication (together with confirmation, clarification, forwarding information, among others). In fact, emails involving a high-degree of imposition and addressed to a person who has more power require the use of politeness strategies to allow the interlocutor to save face (Brown and Levinson, 1987). However, in her study of directives in the workplace, Freytag (2019) found that politeness may be overridden by concerns about urgency and efficiency; therefore, the use of direct strategies and upgraders seems to be justified even when a subordinate addresses a superior. These seemingly contradictory results show the need of more research in the workplace setting to account for the interplay of social variables which impact on the email sender’s pragmalinguistic choices.

2.2 Perception of imposition in email requests

In high-imposition email requests, negative face, or the fact of not being impeded by others (Brown and Levinson, 1987) has to be accounted for, especially in asymmetrical relationships. In this sense, three social variables may threaten the recipient’s negative face: social distance, power and imposition. Requesters need to acknowledge and perceive those variables and therefore use politeness strategies to mitigate high-imposing email requests.

For some years now and in the academic setting, a body of research has investigated lecturers’ and students’ perceptions of imposition and (im)politeness in requestive emails (e.g., Economidou-Kogetsidis, 2016; Hashemian and Farhang-Ju, 2019). Overall, lecturers’ main concerns focus on appropriate openings and closings and language accuracy, whereas students seem to put more emphasis on email content than on form.

In the business context, evaluators’ perception of emails sent from employees to managers in Aldhulaee’s (2017) study reported that indirect strategies (in the form of query preparatory) should be used to redress the level of imposition and increase the politeness of the request. However, some other research has showed opposing results: for example, Louhiala-Salminen et al. (2005) argued that their Finnish participants opted for more direct requests in an attempt to make communication more efficient and goal-oriented. Xie (2009)

also claimed that the main goal of business communication is to get business done, so directness was preferred in this particular context.

Recently, Hendriks et al. (2023) showed that a less polite email in a work-related context was perceived as more bossy and email writers were regarded as less competent if they underused modification. In a study on hypernegative interpretation of workplace emails, Sillars and Zorn (2021) warned about the potential recipient's perception of face attacks if the message did not conform to the appropriate use of the email, especially if the sender was a subordinate.

3. THE STUDY

Unlike the vast body of research focusing on either natural or elicited student-faculty email interaction, the novelty of this investigation lies in the fact that the participants were Business and Administration students who were required to compose emails framed in a context which may be close to situations they can face in their professional career using English as a lingua franca. Moreover, a small sample of participants was interviewed so that they could provide insights regarding perception of the variables involved in the emails they wrote. For the purposes of the present study, the following Research Questions (RQs) were put forward:

RQ1: What strategies and framing moves do Business and Administration students use in their emails in +/-P and +/-D high-imposition requests?

RQ2: Do Business and Administration students perceive +/-P and +/-D in high-imposition requests?

3.1 Participants

The participants of the study were 30 Spanish EFL students (24 females, 6 males) aged 18-20 with a C1 level of proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages. They were undergraduates of Bachelors' Degree in Business Administration in a private institution in Valencia (Spain) who had not been instructed in the pragmatics of email requests in a business context. In addition, their English textbook mainly focused on linguistic aspects such as grammar or vocabulary, thus resulting in an emphasis on their linguistic competence but not on their pragmatic one. The participants consented to have their emails as part of research, provided that their names were deleted so anonymity was preserved.

3.2 Instrument and data collection procedure

Data were collected by means of Discourse Completion Tasks. This type of tasks has extensively been used in speech act research because they allow for control of social variables and thus comparability of data. Despite some claims (e.g., Beebe and Cummings, 1985) on their artificiality, that is, participants have time to think about what to say in a particular situation so they can organize their ideas (Cohen, 1996) and lack of authenticity (i.e., DCTs may not reflect real language use), if properly contextualised these tasks may mirror life-like situations. In the present study, DCTs were chosen as instruments to collect

data since they represent written discourse and thus served well for the purposes of this investigation, which did not focus on oral interaction.

DCTs involved a high imposition on the email recipient, as either they were requests on deadline extension and action (writing a reference letter) in the case of the emails to the manager or swapping shifts and co-lead a meeting with a very short notice in the emails to a colleague (see Appendix 1). The difference lay in the power relationship and social distance between interlocutors, ranging from +P, +D in the manager situations and -P, -D in the colleague ones. For the sake of simplicity, the former situations were coded as +P and the latter as -P.

In order to collect data on students' perception of power and social distance, four volunteer students carried out a tailor-made interview, that is, they were asked to make comments on the specific strategies they had used when writing the emails. These interviews took place by means of the Zoom platform depending on the students' availability.

3.3 Data analysis

A mixed-methods approach was employed to examine the data from the students' emails. For RQ1, strategies to perform requests, internal and external modification and framing moves were analysed quantitatively, whereas the sample of interviews for perception of power and social distance relationships were addressed qualitatively in order to answer RQ2. On some occasions, more than one request was performed in some students' emails. In these cases, only the first request was analysed as the second or subsequent request was a reformulation or repetition of the first one.

The study followed Blum-Kulka et al.'s (1989) coding scheme described in the Cross-Cultural Speech Act Realisation Project (CCSARP) to examine the strategies students employed in their requestive emails; however, a modified version was used to fit the strategies that occurred in our data (for example, there were no occurrences of Non-conventionally indirect strategies). The analysis to answer RQ 1 centred on the head act (i.e., the request) and on the mitigating elements (internal and external modifications) that contribute to soften the request; in addition, Salazar-Campillo and Codina-Espurz's (2018) typology was used to examine the framing moves in the emails.

4. RESULTS AND DISCUSSION

RQ1 asked about the strategies and framing moves participants used in their requestive emails. As for Direct strategies, no occurrences of Direct questions were found (see Table 1), a result which differs from Leopold's (2015) findings, which revealed that questions were more often used with recipients sharing a professional and formal relationship, that is, when there was social distance between interlocutors. In the case of Performatives, the same percentage (10.7%) was found irrespective of being hedged or unhedged in +P requests, but Performatives hedged increased to 33.3% in -P situations. The use of the verb "ask" by non-native speakers, which is indicative of a more direct request, is in line with Park et al.'s (2021) results, since their Korean professionals tended to employ this performative verb more often than the native speakers counterparts.

	+P		-P		
	N	%	N	%	
Direct (D)					
Direct question	0	0	0	0	
Performative unhedged	3	10.7	2	16.6	
Performative hedged	3	10.7	4	33.3	
Want/like statement	15	53.2	4	33.3	
Expectation statement	1	3.6	2	16.6	
Pre-decided statement	1	3.6	0	0	
Locution derivable	5	17.9	0	0	
TOTAL D	28	100	12	100	
Conventionally indirect (CI)					
Query preparatory					
	Ability	25	78.1	38	79.1
	Possibility	4	12.5	5	10.4
	Willingness	3	9.3	5	10.4
TOTAL CI		32	100	48	100

Table 1. Frequency of strategies

In over 50% of the +P emails students used Want/like statements in the form of *I'd like to...*, (*I would like to have two more weeks to finish it properly*, S10). Students used more Expectation statements with colleagues (16.6%), in the hopes that their request was granted and not so much with managers (3.6%). Our result contradicts Leopold's (2015) contention that they are more used in emails addressed to superiors. Only one occurrence of Pre-decided statement (*I think that a good idea will be to add two more weeks*, S24) took place in the +P situation, which may be regarded as too imposing for the recipient. Five Locution derivables occurred in +P emails (*It would be better to have a more extended deadline to perfection (sic) every single detail*, S5) when addressing their manager, whereas the students did not opt for this strategy in -P emails.

Conventionally indirect strategies were the most frequently used strategies in students' emails (32 instances in +P situations and 48 instances in -P situations). Although the percentages for these indirect strategies do not differ much in +/-P emails, a closer look reveals that students used more Ability (*Would you be able to swap shifts with me for this weekend?*, S2) and Willingness (*Would you be open to swapping shifts with me?*, S22) strategies in -P situations and more Possibility strategies (*Would that be possible?*, S11) in +P emails. The high incidence of Ability strategies may be explained by the traditional formal instruction Spanish students had received, which focuses mainly on the expression *Can/Could you...?* to make a request (Codina-Espurz and Salazar-Campillo, 2019). Overall, the findings for the choice of strategies in the present study partly corroborate Peterson et al.'s (2011: 93) claim that an email will be more formal "if it is sent to someone with a higher rank", as students produced a similar number of Direct and Indirect strategies (25 vs 32) in those situations in which +P was involved.

The head act in the students' emails was accompanied by external and/or internal modification, as Table 2 below illustrates.

INTERNAL MODIFICATION	+P	%	-P	%
Syntactic (conditional, past, progressive)	21	45.6	21	35
Politeness marker "Please"	7	15.2	18	30
Cajoler	11	24	12	20
Downtoner	3	6.5	8	13.3
Apprec. embedding	3	6.5	0	0
Subjectiviser	1	2.1	0	0
Appealer	0	0	1	1.6
EXTERNAL MODIFICATION	+P		-P	
Grounder	39	48.7	50	41.6
Disc. orientation move	32	40	20	16.6
Preparator	5	6.25	14	11.6
Disarmer	2	2.5	4	3.3
Promise of reward	0	0	12	10
Imposition minimiser	1	1.2	11	9.1
Intensifier	1	1.2	4	3.3
Sweetener/ Compliment	0	0	3	2.5
Alerter	0	0	2	1.6

Table 2. Frequency of internal and external modification

Within internal modification, syntactic modification was most favoured by students in both situations (45.6% and 35%, respectively) in order to minimize the face threat, in line with previous studies (e.g., Velilla, 2015). Some other research (e.g., Dakrouri, 2024) found a limited use of syntactic modification in business emails, a finding the author attributed to the level of the subjects. As mentioned above, our participants had a C1 level of proficiency in English, and therefore they were likely to include this type of modification in their requests by means of conditional, past or progressive structures. The politeness marker *please* was mostly used before the imperative *let me know*, and it was scarcely used in the +P emails (7 occurrences) with a higher incidence in emails to colleagues (18 occurrences). This finding is in stark contrast to its wide use in other contexts (i.e., Hashemian and Farhang-Ju, 2020, in the academic setting). Very similar occurrences of Cajolers (*As you know*) took place in both situations, and this is a somewhat surprising fact due to the informal nature of this type of modification, which should be more appropriate in -P situations.

Fewer occurrences of other internal modification were present in the data. For example, Downtoners (*for a few days*), although minimally used, were used nearly as much as three times more in -P emails, whereas Appreciative embedding (*I'd appreciate it very much if...*) was only used on three occasions in +P situations; finally, only one Subjectiviser (*I'm afraid*, S9 +P) and one Appealer (*you know?* S1, -P) occurred in our data.

Table 2 shows that students tended to employ more external modification, corroborating recent research among business co-workers (Dakrouri, 2024). In this sense, Grounders were by far the most prevalent strategy. Students seemed to resort to explanations or reasons to fully justify their requests. Our results resemble previous findings (e.g., Pan, 2012) which also revealed a clear tendency to use Grounders on the part of students. Moreover, in our study, Grounders were long utterances including justifications prior to make the request (see Example 1 below). This verbosity had already been pointed out by Hassall (2012), which may result in positive politeness by presupposing the recipient's help.

- (1) *Last night I started to feel a little bit sick but I thought I would be better but it is not the case, I am feeling probably worst but our boss still wanting me to lead the meeting, and I feel I just can't deal with all this by myself. (S18, -P)*

Importantly, in -P situations our students showed an even higher incidence of Grounders, a fact which may show that regardless of degree of familiarity with the email recipient, they feel the need to provide motives in order to have their request accepted and possibly lessen the imposition on their business colleagues. In other contexts (e.g., academic) the extensive use of Grounders has also been attested (Hashemian and Farhang-Ju, 2020) as a means to modify externally the coerciveness of the request. In our data, and especially in +P situations, most Grounders were preceded by Discourse orientation moves with the aim of providing the manager (32 occurrences) or colleague (20 occurrences) with enough background information to justify their request and contribute to negative face work. In the same way as Grounders, most Discourse orientation moves were long stretches of discourse, as Example 2 shows:

- (2) *I have been working on the visibility project of the company, which it (sic) is going pretty well at the moment, however after analysing the progress we have made and the near deadline to complete the task we have, ... (S24, +P)*

Lengthy Discourse orientation moves can be justified by the role they play in providing information about the context of the request and/or any other relevant information needed to introduce it (Park et al., 2021), thus increasing the intelligibility of the content of the email.

Preparators were far more used in -P emails, preparing the colleague for the coming request (*I am going to need a big favour from your part, S17*). Disarmers were used to anticipate the requestee's potential objection and they were found twice as many times in -P emails (*I understand it's a big ask, S2*). Only in -P situations did the students employ Promise of reward (*I will invite you to lunch later on to compensate the favour, S18*), as obviously, they could not offer any type of compensation to their manager if the request were granted. Similarly, many more instances of Imposition minimisers (*I know it is very early, but this is an urgency, S5*) were found in -P emails. Finally, other external modifiers were minimally used, for example, Intensifiers (*ASAP, urgently*) which may exacerbate the aggravating power they involve. Students refrained themselves from using Sweeteners or Compliments when addressing their managers but probably due to the symmetry of social distance, 3 examples were found in -P emails (*You are a very professional person, S15, -P*). Similarly, the two occurrences of Alerters (*Listen*) were only employed by S6 in the -P emails, as they denote familiarity and a close relationship among co-workers.

With regards to the framing moves, Table 3 shows that all emails in our data started with some form of salutation. The presence of a salutation in the students' emails fosters the establishment of a positive tone, as claimed by Dakrouri (2024).

	+P		-P	
	N	%	N	%
A Salutation				
GE*	28	46.6	22	36.6
GE+T	19	31.6	0	0
GE+FN	7	11.6	29	48.3
GE+T+LN	4	6.6	2	3.3
GE+T+ "Manager"	2	3.3	0	0
GE+ "colleague"	0	0	6	10
FN	0	0	1	1.6
B Pleasantry	16	26.6	23	38.3
C Identification of self	3	5	2	3.3

*Note: GE stands for "Greeting Expression", FN for "First Name", T for "Title" and LN for "Last Name"

Table 3. Frequency of opening moves in the emails (adapted from Salazar-Campillo and Codina-Espurz, 2018)

In +P emails, salutations were mainly operationalized by means of a Greeting Expression (*Hello, Good morning*), followed by a Greeting Expression plus Title (*Dear Project Manager*). In over 11% of the emails, students chose to start their emails with a Greeting Expression and the recipient's first name. Only 6.6% of students in +P situations opted for the more conventional and deferent form of salutation GE+T+LN (*Dear Mr. Ezzat*). Our findings differ from more common practices found in natural email data, for example, Xie (2009) claimed that T+LN or T+Full Name were the most used forms to greet. In view of these findings, it seems that students did not address their higher-ups with the expected degree of respect in their salutations, and they also skipped formality. In this line, over two decades ago, Briz (2003) pointed out that the Spanish culture favours closeness and egalitarianism. This claim is therefore supported in the present study, since the students adopted an egalitarian stance on the use of more informal salutations in +P situations. In the case of -P emails, almost 50% of the salutations were in the form of a Greeting Expression and the recipient's first name. This is not a surprising outcome, as the use of the first name indicates solidarity and closeness (e.g., Velilla, 2015). This fact may also be applied to those emails starting with only a Greeting Expression (36.6%) and also to the emails starting with *Hello, colleague* (10%) which signals camaraderie. To a much lesser degree, students employed other forms to greet, for example, using a more formal salutation (GE+T+LN) or only the recipients' first name (1.6%).

The higher incidence of Pleasantries (i.e., phatic communication or small talk) in -P emails may be a sign of more informality, as previously suggested by Pérez-Sabater et al. (2008). Example 3 illustrates a Pleasantry:

(3) *I trust this message finds you well (S4, -P)*

In Business oral discourse, Pullin (2010: 459) argued that small talk nurtures "relations and a sense of community among colleagues". Our data seem to support her claim, in the sense that senders accounted for both the transactional and the relational goals of their

emails, especially in their requests to colleagues. As for Identification of self, very few instances of this move were found in the emails, most likely due to the fact that the students assumed that the managers and colleagues knew who the sender was.

The data show that closings were included in the emails, although not all of them featuring the three moves of Pre-closing statement, Complimentary close and Signature (see Table 4). In this vein, closings lessen the degree of imposition of the request (Hashemian and Farhang-Ju, 2020) and this is paramount when there are real communicative needs in unequal professional encounters.

	+P		-P	
	N	%	N	%
A Pre-closing statement*				
Gratitude	37	61.6	40	66.6
Appeal	15	25	15	25
Hope/wish	3	5	6	10
Apology	0	0	1	1.6
∅	5	8.3	2	3.3
B Complimentary close	31	51.6	16	26.6
C Signature				
FN	23	38.3	26	43.3
FN+LN	16	26.6	13	21.6
∅	21	35	21	35

*Note: Pre-closing statements add up more than 60 (both in +P and -P) as there were instances of Gratitude+Appeal and they were counted separately.

Table 4. Frequency of closing moves in the emails (Salazar-Campillo and Codina-Espurz, 2018)

In line with previous research on the use of Pre-closing statements (e.g., Nickerson, 2000), the majority of emails included such a move, regardless of the degree of power. Statements of gratitude were by far the most widely used (although they may indicate the sender's presupposition that the request will be met with compliance), followed by appeals and senders' hopes that their request is fulfilled. This may imply that the higher the degree of imposition involved, the more likely it is that a Pre-closing statement is used to show positive politeness. On the contrary, Complimentary closes (*Best regards*, S9, +P; *Sincerely*, S14, +P) occurred in 51.6% of +P emails and slightly above 25% in -P messages. This finding may corroborate Trang's (2019) claims that Complimentary closes are regarded more as a routine to end an email than as a politeness strategy.

Our participants opted mostly for signatures including their first name only, probably supposing that the manager knew his workers (as mentioned above, in the same way that few Identifications of self were employed) and they fostered a closer relation. When making a request to a colleague, the use of first names seems the most natural way to sign emails; however, in over 20% of the instances the students signed with their full name (i.e., FN+LN). Importantly, 21 emails in both power situations were left unsigned, a fact that may render the emails incomplete especially in the +P situation.

RQ 2 inquired about students' perception of the power and social distance involved in the emails. Their answers reveal that they employed internal and external modification to soften the imposition emerging from their requests, as Example 4 shows in response to why S1 had used "Would you be willing to provide references for me?" when addressing the manager:

- (4) *No es una obligación para el manager, sino si podría él, como una petición más suave* (The manager does not have to feel in the obligation, but if he could, as a more mitigated request)

Overall, the students seem to perceive the role of the social variables in the sense that by means of modifications, they cared for the preservation of status and social relations. However, a closer inspection reveals that they used a similar number of conventionally indirect strategies and syntactic modification regardless of those variables, and that there was a higher incidence of Hedged performatives in the -P emails. In addition, more Preparators, Disarmers and Imposition minimizers also occurred in -P emails, when a priori they should be more appropriate in the emails to the manager in order to mitigate imposition.

With regards to framing moves, it seems that students were aware of contextual variables when composing their emails, as illustrated in Example 5 which refers to a greeting:

- (5) *A un manager, que es como superior a ti, hay que usar una expresión más formal [...] a un compañero le diría Hi or Hello, o algo así* (For a manager, who is above you, you have to use a more formal expression [...], to a colleague I would say Hi or Hello or something like that) (S1).

However, in many emails a lack of deference was found in the salutation to the manager, probably because there was no indication of the manager's name in the prompts. This is clearly expressed by S4 in her following comment:

- (6) *Si hubiera tenido el nombre, por ejemplo, Toby Roberts, habría puesto Dear Mr. Roberts* (If I had had the name, for example, Toby Roberts, I would have written Dear Mr. Roberts)

This student also reported that she had used "Greetings Joan" in one of the emails to a colleague because she was not addressing a superior but a peer (*No le estoy hablando a un cargo superior sino a un igual*). S1 held the same opinion on using a first name with colleagues: *En los correos de los compañeros sí que habría puesto el nombre, en plan "Hi, Kevin"* (In the emails addressed to colleagues, I would have used the name, like "Hi, Kevin"). In this case, awareness of contextual variables resulted in more informality due to inexistence of power and equal social distance.

Our results also point to students' awareness of contextual variables in the form of Complimentary closes in +P emails, since they used more respectful ways to end these emails and thus employed more status-congruent formulas to convey politeness. S1 highlighted the importance of ending an email to the manager in an appropriate way, as Example 7 depicts:

- (7) *Cómo cierras un correo puede afectar la respuesta de esa persona* (The way you end an email may affect that person's reply)

The answers of the small number of students who were interviewed for RQ2 point to the fact that students perceive that contextual variables are important in the process of writing an email; however, the quantitative results for RQ1 do not fully support this

perception. It is likely that the weight of the imposition played a more influential role than the variables of power and social distance. Further research is needed to confirm this assumption, both in elicited and in real workplace situations.

5. CONCLUSION

Requests may represent a threat to the recipient's face, so writing business emails involving this speech act may be a challenging task for employees, especially when they address superiors because variables such as social distance and power are at stake. This study attempted to investigate Business and Administration students' production and awareness of requests in (un)equal power and social distance in elicited emails from a quantitative and qualitative perspective. In light of our results, we found a similar use of Conventionally indirect strategies and syntactic modification irrespective of power and social distance. Contrary to what was expected, a higher incidence of Hedged performatives occurred in -P emails, as well as in the categories of Preparators, Disarmers and Imposition minimizers. The impact of power and social distance is reflected in the use of more Complimentary closes in +P situations, although not much deference was found in a number of salutations in the emails addressed to the manager.

One major limitation to the study refers to the lack of naturalistic data, as the emails were elicited by means of DCTs, which may result in students' productions not reflecting what they would say in natural situations. In addition, the head act, internal and external modification and the framing moves may be used differently if some other variables (for example, older students, gender of the sender and the recipient, level of proficiency, etc.) are the focus of further research. In addition, the analysis of emails from higher-ups (i.e., CEOs, managers) to their employees may also provide valuable insights into how requestive emails are composed (Bartl, 2017). Finally, a wider sample would determine more robust tendencies; however, the present study has contributed to further the research on production and perception of requests by Business and Administration students as prospective professionals who need to be pragmatically competent in English. Our findings may contribute to ascertain the potential difference between what students produce and real workplace communication, thus informing business-oriented instructional materials on students' pragmatic shortcomings.

ACKNOWLEDGMENTS

The second author would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2023-150279OB-I00 funded by MICIU/AEI71013239/501100011033 and FEDER. Additional funding has been granted by Projected d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu (UJI) 51020/24.

REFERENCES

- Aldhulaee, M. T. K. (2017). *Linguistic behaviour in email interaction and recipient attitudes: Request emails by Iraqi speakers of English*. Unpublished Doctoral Dissertation, Deakin University.
- Bartl, R. (2017). Impact of Netiquette on email communication. *Journal of Applied Leadership and Management*, 5, 35-61. <http://www.journal-alm.org/article/view/18129>
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1985). *Speech Act Performance: A Function of the Data Collection Procedure?* Paper presented at the TESOL Convention, New York, 5-14.
- Beer, A. (2017). From business letters to email and mobile communication. In Mautner, G., & Rainer, F. (eds). *Handbook of business communication*. Berlin: Mouton de Gruyter (pp. 153-173).
- Bella, S. (2021). In search of the missing grade. Egalitarianism and deference in L1 and L2 students' emails to faculty members. In Economidou-Kogetsidis, M., Savić, M., & Halenko, N. (eds). *Email Pragmatics and Second Language Learners*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 203-226).
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). The CCSARP coding manual. In Blum-Kulka, S., House, J. and G. Kasper, G. (eds). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex (pp. 273-294).
- Briz, A. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 6, 7-61. <https://doi.org/10.25115/oralia.v1i6.8406>
- Brown, P., & Levinson, S. D. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- Codina-Espurz, V. (2022). Students' perception of social contextual variables in mitigating email requests. *The Grove. Working Papers on English Studies*, 29, 57-79. <https://doi.org/10.17561/grove.v29.6644>
- Codina-Espurz, V., & Salazar-Campillo, P. (2019). Student to faculty email consultation in English, Spanish and Catalan in an academic context. In Salazar-Campillo, P., & Codina-Espurz, V. (eds). *Investigating the learning of pragmatics across ages and contexts*. Leiden: Brill (pp. 196-217).
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 253-267.
- Dakrouri, R. A. (2024). Request modifications in workplace emails in Egyptian setting. *Journal of Arts and Human Sciences*, 98, (2), 496-530. <https://doi.org/10.21608/fjhj.2024.246020.1548>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2016). Variation in evaluations of the (im)politeness of e-mails from L2 learners and perceptions of the personality of their senders. *Journal of Pragmatics*, 106, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.10.001>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2018). "Mr Paul, please inform me accordingly". Address forms, directness and degree of imposition in L2 emails. *Pragmatics*, 28(4): 489-515. <https://doi.org/10.1075/prag.17025.eco>
- Freytag, V. (2019). *Exploring politeness in business emails*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guffey, M. E., & Loewy, D. (2011). *Business communication: Process and product*. Mason, Ohio: South-Western/Cengage Learning.
- Hashemian, M., & Farhang-Ju, M. (2019). Applied linguistics faculty members' perception of (im)politeness and (in)appropriateness of L2 learners' email requests. *Journal of Teaching Language Skills*, 38(1), 119-155. <https://doi.org/10.22099/jtls.2019.34578.2729>
- Hashemian, M., & Farhang-Ju, M. (2020). Pragmalinguistic variation in L2 learners' e-requests to faculty: Looking at degree of imposition. *Journal of Language Horizons*, 4(1), 105-126. <https://doi.org/10.22051/lghor.2020.30297.1256>
- Hassall, T. (2012). Request modification by Australian learners of Indonesian. In Economidou-Kogetsidis, M., & Woodfield, H., (eds). *Interlanguage request modification*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 203-242).
- Hendriks, B. (2010). An experimental study of native speaker perceptions of non-native request modification in e-mails in English. *Intercultural Pragmatics*, 7(2), 221-255. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2010.011>

- Hendriks, B., van Meurs, F., & Kakisina, B. (2023). The effects of L1 and L2 writers' varying politeness modification in English emails on L1 and L2 readers. *Journal of Pragmatics*, 204, 33-49. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.12.006>
- Kankaanranta, A. (2006). 'Hej Seppo, could you pls comment on this!': Internal email communication in lingua franca English in a multinational company. *Business Communication Quarterly*, 69(2), 216-225. <https://doi.org/10.1177/108056990606900215>
- Kozík, T., & Slivová, J. (2014). Netiquette in Electronic Communication. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 4(3), 67-70. <https://doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3570>
- Leopold, L. (2015). Request strategies in professional e-mail correspondence: Insights from the United States workplace. *TESL Canada Journal*, 32(2), 1-29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1205>
- Louhiala-Salminen, L. (1999). From business correspondence to message exchange: What is left? In Hewings, M., & Nickerson, C., (eds). *Business English: Research into Practice*. Harlow: Longman (pp. 101-113).
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., & Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24(4), 401-421. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.003>
- Nickerson, C. (2000). *Playing the corporate language game. An investigation of the genres and discourse strategies in English used by Dutch writers in multinational corporations*. Amsterdam: Rodopi.
- Pan, P. C. (2012). Interlanguage requests in institutional email discourse: A study in Hong Kong. In Economidou-Kogetsidis, M., & Woodfield, H., (eds). *Interlanguage request modification*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 119-161).
- Park, S., Jeon, J., & Shim, E. (2021). Exploring request emails in English for business purposes: A move analysis. *English for Specific Purposes*, 63: 137-150.
- Pérez-Sabater, C., Turney, E., & Montero, B. (2008). Orality and literacy, formality and informality in email communication. *Ibérica*, 15, 71-88.
- Peterson, K, Hohensee, M., & Xia, F. (2011). Email formality in the workplace: A case study on the Enron corpus. In *Proceedings of the Workshop on Languages in the Social Media*, 86-95. Portland: Association for Computational Linguistics.
- Pullin, P. (2010). Small talk, rapport, and international communicative competence. *Journal of Business Communication*, 47, 4, 455-476. <https://doi.org/10.1177/0021943610377307>
- Radicati Group (2023). Email market, 2023-2027 (Executive Summary). Retrieved from <https://www.radicati.com/?p=17936>
- Salazar-Campillo, P., & Codina-Espurz, V. (2018). Politeness in first and follow-up emails to faculty: Openings and closings. In Sánchez, A., & Herráiz, A. (eds). *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts*. Bern: Peter Lang (pp. 87-108).
- Savić, M., & Đorđević, M. (2021). "You are the best!" Relational practices in emails in English at a Norwegian university. In Economidou-Kogetsidis, M., Savić, M., & Halenko, N. (eds). *Email pragmatics and second language learners*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 227-254).
- Schauer, G. A. (2021). Email communication in English and in German. In Economidou-Kogetsidis, M., Savić, M., & Halenko, N. (eds). *Email pragmatics and second language learners*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 179-200).
- Sillars, A., & Zorn, T. (2021). Hypernegative interpretation of negatively perceived email at work. *Management Communication Quarterly*, 35(2), 171-200. <https://doi.org/10.1177/0893318920979828>
- Tassabehji, R., & Vakola, M. (2005). Business email: The killer impact. *Communications of the ACM*, 48, 1, 64-70. <https://doi.org/10.1145/1096000.1096006>
- Thongtong, T. (2022). Complaint responses in Business emails: An interlanguage pragmatic study of Thai EFL learners. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 309-324. <https://ssrn.com/abstract=4204117>

- Trang, N. M. (2019). Exploring university students' politeness via Vietnamese students' emails of request. *International Journal of Research in English Education*, 4(3), 84-99. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.3.84>
- Velilla, M. A. (2015). International business email communication: A matter of structure and communicative competence in BELF. *STUDIUM. Revista de Humanidades*, 21, 303-324. <https://zaguan.unizar.es/record/145519>
- Xie, J. (2009). *Requests in international business emails*. Unpublished Doctoral Dissertation. Hamburg.

Appendix 1. DCTs used in the study

SITUATION 1

You have been working on a project of a few months in which you have been asked to digitalise a local company due to its poor digital resources to enhance its visibility online and on social media. The deadline is next Monday. You have worked hard but you have realised that you still need more time to complete the project appropriately and meet the deadline.

Ask your Project Manager to grant you two more weeks in order to finish the project properly.

SITUATION 2

You have been contacted for a job interview, a job which you applied for six months ago, as a digital marketing designer. You were not expecting this but you are glad that they have contacted you. You are happy with your job but you really think that this position can bring new opportunities to your professional career. You have been asked to provide references from your previous and current jobs.

Ask your current Manager to provide some references.

SITUATION 3

It is the evening before Black Friday. Your client is trying a new type of digital device on their website to increase their sales on that weekend and you have been assigned to be on call for the whole weekend. You agreed to this arrangement, but you have just remembered that you were invited to a family event and you booked your flight two months ago.

Ask one of your colleagues to swap your shift for theirs so you can attend the family event.

SITUATION 4

Your manager has assigned you to lead a very important meeting with your clients on your own. You feel very sick on the day of the meeting that you need help to lead the meeting. Even though you have informed your managers about this issue, they still want the meeting to be continued.

Ask one of your colleagues to co-lead the meeting.

Creencias relacionadas con la enseñanza de los contenidos socioculturales en ELE: un diagnóstico en la formación inicial del profesorado

Beliefs related to the teaching of sociocultural content in SFL: a diagnosis in initial teachers training

Gladys Villegas-Paredes

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

glady.villegas@unir.net

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo principal objetivo es explorar las creencias del profesorado de español como lengua extranjera (ELE), en formación inicial, relativas a la enseñanza de los contenidos o saberes socioculturales. Se trata de un estudio cuantitativo con diseño pre-experimental que, mediante cuestionarios pre y postest aplicados a los participantes, permite observar la evolución de sus creencias antes y después de un curso formativo del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de una universidad española. Los resultados muestran mejoras significativas tras el curso formativo en indicadores relacionados con la práctica docente, la normativa y la vinculación de los contenidos socioculturales con la competencia comunicativa intercultural. En general, se concluye que el programa del máster en ELE resulta fundamental para la modificación de ciertas creencias y falsos mitos de los participantes, aunque en distinto grado en las categorías analizadas.

Palabras clave: creencias docentes; contenidos socioculturales; competencia intercultural; formación inicial docente; español lengua extranjera.

ABSTRACT

This article presents the results of a research whose main objective is to explore the beliefs of teachers of Spanish as a foreign language (SFL) in initial training, regarding the teaching of sociocultural content or knowledge. This is a quantitative study with a pre-experimental design that, through pre- and post-test questionnaires applied to the participants, allows us to observe the evolution of their beliefs before and after a training program for the master's degree in teaching Spanish as a Foreign Language at a Spanish university. The results indicate significant improvement, after the training course, in indicators related to teaching practice, regulations and the relationship of sociocultural content with intercultural communicative competence. In general, it is concluded that the program of the master's degree in SFL is key to modifying certain initial beliefs and false myths of the teachers in initial training, although to a different degree in the categories analyzed.

Keywords: teacher beliefs; sociocultural content; intercultural competence; initial teacher training; Spanish foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

El marco organizador de la conducta del profesor está condicionado por un sistema personal de creencias que influye en sus decisiones y su práctica pedagógica favoreciendo o dificultando el óptimo aprendizaje de la lengua extranjera. Diversos estudios (Ramos, 2010; Faustino y Patiño, 2021; Arán y Ríos, 2023) alertan que es imprescindible conocer y prestar atención a las creencias docentes porque estas actúan como filtro mediante el cual se conceptualiza, interpreta y evalúa qué enseñar, cómo hacerlo y la utilidad de lo que se enseña. Aunque muchas de estas creencias son resistentes al cambio (Gil, 2014), su modificación es posible, si hay un cambio conceptual que contribuya a la revisión de aquellas creencias arraigadas de las que el profesor puede tomar conciencia a partir de una formación continua.

Por ello, esta investigación se centra en los contenidos socioculturales, también denominados *saberes y comportamientos socioculturales* (Instituto Cervantes, 2006), en los que, desde el punto de vista didáctico, circulan y se generan diversos mitos y creencias relacionados, fundamentalmente, con qué y cómo debe enseñarse en el aula, de qué forma se abordan estos contenidos en los manuales y documentos normativos a nivel europeo, así como su vinculación con la competencia intercultural.

Existe abundante investigación acerca de las creencias del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque general y referido al proceso de aprendizaje (Martínez, 2005; Pizarro, 2010), otros, más específicos relacionados con la evaluación en ELE (Madinabeitia, 2023), además de las creencias referidas a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Barrios, 2015; Piquer y Sacchi, 2018; Faustino y Patiño, 2021; Arán y Ríos, 2023). En cambio, se observa que la investigación sobre las creencias relacionadas con la enseñanza de aspectos específicos como los saberes o contenidos socioculturales (CSC) es prácticamente inexistente, a pesar de su relevancia didáctica para el logro de objetivos interculturales.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, en esta investigación se analizan y describen las creencias que tienen los profesores en formación inicial (PFI) del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en relación con los contenidos socioculturales (CSC) que deben enseñarse en ELE. Concretamente, se establecen cuatro categorías para describir estas creencias: la práctica docente, los materiales de ELE, los documentos normativos y la competencia comunicativa intercultural. La finalidad es observar si se producen cambios en las creencias de los PFI mediante el proceso formativo llevado a cabo en una asignatura del máster durante un cuatrimestre académico.

Finalmente, a lo largo de nuestra investigación pretendemos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué ideas o creencias tienen los PFI sobre los contenidos socioculturales que deben enseñarse en español como lengua extranjera antes de iniciar un curso formativo de Máster en ELE? ¿En qué medida estas creencias o ideas preconcebidas cambian o se mantienen al finalizar el curso formativo?

2. MARCO CONCEPTUAL

Este estudio aborda el componente cultural desde un punto de vista teórico-didáctico en el ámbito de la enseñanza de ELE. Se pretende contribuir a que los docentes tengan una mayor conciencia en la selección de los contenidos socioculturales (CSC) como elemento

clave para lograr la competencia comunicativa intercultural (CCI), sin perder de vista su íntima conexión con el resto de sus componentes. En este apartado se explican brevemente los fundamentos teóricos que dan sentido a esta investigación en relación con el componente cultural y las creencias que circulan respecto a su enseñanza.

2.1. El componente cultural: una mirada al MCER y el PCIC

El abordaje del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras nunca ha sido una tarea fácil. Una de sus principales dificultades radica en la existencia de múltiples definiciones que intentan explicar el significado del término 'cultura' desde enfoques sociológicos, históricos, etnográficos e interculturales (Alonso y Agüero, 2019), principalmente, porque se trata de un concepto además de controvertido, polisémico. Esta complejidad conceptual ha derivado en una falta de claridad en qué aspectos propios de la cultura meta han de considerarse en la enseñanza de lenguas; pues como señala Maiz (2015), al hablar de cultura, nos referimos a un abanico inmenso y diverso de posibilidades. La otra problemática está asociada al binomio lengua-cultura como entidades indisociables (Agar, 1994; Kramsch y Zhu, 2016), pero cuya integración efectiva no está presente como es deseable en las actividades de aula.

Con la irrupción del enfoque intercultural muchos conceptos se han reformulado. La enseñanza de la cultura ha pasado de la concepción tradicional de simple muestra o información cultural, a constituirse en pilar básico para la formación intercultural del aprendiz (Areizaga, 2001). Una formación que contempla los diferentes componentes de la competencia intercultural en el que, unido a los conocimientos culturales, cobran protagonismo las habilidades y actitudes interculturales (Deardorff, 2015; Fantini, 2020). Otra de las novedades introducidas por el enfoque intercultural es la consideración de la cultura del alumno junto a la cultura meta (Kramsch y Zhu, 2016; Níkleva, 2012), puesto que el contraste de diferencias y similitudes entre la cultura propia y la extranjera ayuda al estudiante a desarrollar la conciencia cultural crítica (Byram, et al., 2002).

El enfoque intercultural también ha ayudado a esclarecer el eterno tema de debate relacionado con qué cultura llevar al aula. Ante el predominio de la 'cultura oficial o legitimada' (arte, literatura, cine, historia, etc.) en los materiales de enseñanza, principalmente, los libros de texto y los manuales de ELE, se defiende la inclusión de la 'cultura profunda o popular' (conjunto de normas, valores, creencias, pautas de conducta y comportamientos sociales) que estuvo marginada por mucho tiempo de un tratamiento real y efectivo en el aula (Trujillo, 2005; Miquel y Sans, 2004; Barquero, 2020). También se aboga por considerar, además de las dos anteriores, la cultura epidérmica o 'cultura con K' (Miquel y Sans, 2004), que incluye los registros coloquiales y la jerga juvenil.

Por otra parte, los principios del enfoque intercultural están en sintonía con el giro evidenciado en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia* MCER-VC (2021) respecto a las metas de aprendizaje en una lengua extranjera. El nuevo paradigma apunta hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad como capacidades comunicativas del hablante que domina varias lenguas y posee experiencia en diversas culturas. Se cuestiona el mito del hablante nativo para centrar el foco de atención en el hablante intercultural (Byram et al., 2002; Kramsch, 2009). Un hablante capaz de distinguir los elementos relevantes de la nueva cultura y de establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura meta para lograr desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural (Níkleva, 2012).

Este cambio de paradigma, como es de esperar, exige una modificación en la metodología docente y en los contenidos de enseñanza orientados al logro de la CCI, para el cual el profesor ha de estar adecuadamente preparado, consciente de que la configuración del hablante intercultural conlleva el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental; una meta que redundará directamente en los distintos componentes de la CCI. Entre estos componentes se hallan los saberes o contenidos socioculturales (CSC) a los que se presta atención en esta investigación como pilares esenciales para el fomento de la competencia comunicativa intercultural (Byram et al., 2002; Deardorff, 2015; Fantini, 2020).

El MCER (Consejo de Europa, 2002) en su cap. 5 considera dichos componentes incorporados en las competencias generales que debe manejar el aprendiente, entre los que figuran los conocimientos declarativos (saber), además de las destrezas y habilidades (saber hacer), y las actitudes (saber ser) incluidas en la competencia existencial. Por otra parte, en el MCER-VC (2021), se reconoce que una parte de los conocimientos o contenidos socioculturales está comprendida en la competencia sociolingüística. Se incluye también como novedad una escala del 'repertorio cultural' junto a la 'adecuación lingüística'.

Saberes y comportamientos socioculturales		
Bloques de contenidos	Descripción	
Fases de aproximación, profundización y consolidación	Condiciones de vida y organización social	- <i>la vida diaria</i> : comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc. - <i>las condiciones de vida</i> : niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.
	Relaciones interpersonales	- <i>los saberes, convenciones sociales y comportamientos</i> : que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) - <i>los cuatro ámbitos de la esfera social</i> : personal, público, profesional y educativo.
	Identidad colectiva y estilo de vida	- <i>las convenciones sociales</i> : los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en de terminados actos sociales (bodas o cumpleaños). - <i>el comportamiento ritual colectivo</i> : en las ceremonias y las prácticas religiosas (el nacimiento o la muerte). - <i>la participación ciudadana</i> : en la esfera social y las tradiciones que perviven y las que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones.

Figura 1. Inventario de contenidos socioculturales. Elaborado a partir de Instituto Cervantes (2006).

Centrándonos específicamente en el primer componente de la CCI, hemos tenido en consideración la propuesta del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), que incorpora un inventario analítico de los "Saberes y comportamientos socioculturales" secuenciados en tres grandes bloques (Figura 1). Además, establece la gradación de estos contenidos en las fases de aproximación, profundización y consolidación.

En definitiva, este repertorio de saberes socioculturales constituye el punto de partida y elemento clave para el fomento de la CCI (Guillén et al., 2005; Villegas-Paredes, 2020)], por lo que es imprescindible no perder de vista la complementariedad del resto de

componentes, habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) para transitar el camino de la competencia intercultural. Como apunta Chen (2005: 8), "the awareness of cultural knowledge is a prerequisite of reducing situational ambiguity and uncertainty in the process of intercultural or global communication". Esta idea recalca que, a partir de los contenidos culturales tratados en clase, se puede ayudar al estudiante a un aprendizaje consciente de cómo comportarse de forma adecuada, siguiendo los patrones de comportamiento de la sociedad meta, así como reconocer y respetar la diversidad; aspectos que le ayudarán gradualmente en el entendimiento y adaptación cultural.

2.2. Las creencias docentes sobre el componente cultural en la enseñanza de ELE

Uno de los problemas que el profesor de lenguas extranjeras debe afrontar en la planificación de programas y secuencias didácticas está relacionado con la toma de decisiones respecto a los contenidos socioculturales (CSC) (Guillén et al., 2005; Maiz, 2015), como requisito ineludible para el logro de la competencia intercultural. Con frecuencia, es el momento en el que surgen diversas interrogantes sobre qué contenido cultural resultaría importante para los estudiantes, cómo seleccionarlos, qué metodología seguir en su desarrollo, qué recursos y materiales utilizar, etc. Ante estas situaciones, normalmente, tanto el profesor experimentado como el principiante acude a sus creencias. Aunque las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del profesor, estas están estrechamente relacionadas con la dimensión afectiva y el comportamiento (Ramos, 2010; Pizarro 2010). En consecuencia, lo que el profesor conozca sobre los CSC afectará en su reacción evaluativa y emocional ante este tipo de contenidos y, finalmente, se verán reflejados en sus acciones o forma de enseñar en el aula.

A la luz de las investigaciones recientes (Illescas, 2016; Alonso y Fernández, 2019; Faustino y Patiño, 2021; Pacheco Franco, 2020), analizamos en este apartado, algunos aspectos que pueden estar latentes en las creencias de los profesores de ELE. Concretamente, nos centraremos en la presencia de los contenidos socioculturales en la práctica docente, en los materiales de ELE, en el marco normativo y su vinculación con la competencia comunicativa intercultural (CCI).

En primer lugar, los estudios señalan que la dimensión cultural se ha desarrollado de forma desigual en la teoría y en la práctica docente de los últimos decenios. Si bien las concepciones o creencias del profesor evidencian una visión positiva sobre la importancia de la integración lengua-cultura en la enseñanza de idiomas (Kramsch y Zhu, 2016), sin embargo, la práctica revela numerosas dificultades ocasionadas por la falta de una formación intercultural del profesorado (Alonso y Fernández, 2019; Faustino y Patiño, 2021). Por ejemplo, Sercu (2007) analizó las percepciones de un grupo de profesores flamencos de inglés, alemán y francés relacionadas con la competencia intercultural y no encontró una relación significativa entre sus creencias y la integración de la dimensión cultural en su práctica de aula. También, Garrote y Fernández (2016) estudiaron las dimensiones de la competencia intercultural de profesores en formación europeos; en este caso, los resultados muestran una alta competencia en el ámbito profesional relacionado con los conocimientos, aunque se observaron puntuaciones menores en apertura y adaptabilidad. Faustino y Patiño (2021) examinaron las creencias de profesores universitarios (colombianos, norteamericanos y rusos) de inglés y francés, concluyendo que, aunque estos admiten y resaltan la importancia de la cultura y la interculturalidad, la manera de abordarlos en el aula contradice dichas creencias.

Otro de los aspectos a considerar está relacionado con los manuales de ELE y los libros de texto. Estos privilegiaron durante décadas una concepción de la lengua como instrumento de comunicación separada de la cultura, reduciendo su enseñanza a una información prácticamente anecdótica y basada en estereotipos, tales como la gastronomía, el folclore y las fiestas (Kramersch, 1998; Níkleva, 2012). La metodología y forma de trabajo que subyace en este tipo de materiales ha influido, en cierta medida, en el profesorado, especialmente en el principiante que ha ido fraguando sus creencias a partir de estos modelos de enseñanza (Piquer y Sacchi, 2018). Al respecto, diversos autores informan (Níkleva, 2012; Illescas, 2016; Pacheco Franco, 2020), tras el análisis del componente cultural en los manuales de ELE que, aunque su tratamiento ha ido mejorando en los últimos años, aún no se ha logrado una integración real y efectiva de los contenidos de lengua con los culturales. Según Illescas (2016), aunque las editoriales han intentado adaptarse a las directrices del MCER y el PCIC, queda mucho para superar unos planteamientos metodológicos desfasados y muy arraigados en la práctica docente.

Respecto a los documentos normativos, la vinculación entre los contenidos socioculturales y la CCI es uno de los aspectos que no están tratados explícitamente en el MCER (2002). No se identifica la CCI como una competencia de forma precisa, sus diversas dimensiones están integradas tanto en las competencias generales como en las competencias comunicativas. Esta imprecisión o falta de explicitud ha llevado, en ocasiones, a una simplificación excesiva, creyéndose que la CCI incluye solo los conocimientos o contenidos culturales (Alonso y Fernández, 2019; Villegas-Paredes, et al., 2022). Estas carencias quedan reparadas, en cierta forma, con la publicación del MCER-VC (2021), en el que se especifica la vinculación de los conocimientos socioculturales con la competencia sociolingüística.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en esta investigación son:

- Realizar un diagnóstico de las creencias que tienen los PFI sobre los contenidos socioculturales que deben enseñarse en ELE antes de iniciar un curso formativo de Máster en enseñanza de ELE.
- Contrastar y valorar si estas creencias cambian o se mantienen al finalizar un curso formativo de Máster en enseñanza de ELE.

A partir de los objetivos y siguiendo la revisión de la literatura científica, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- H0: Las creencias de los PFI sobre los contenidos socioculturales no cambian tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE.
- H1: Las creencias de los PFI sobre los contenidos socioculturales cambian significativamente tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE.

4. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación, se realiza un estudio de enfoque cuantitativo con un diseño pre-experimental. Se aplicó un pretest antes de iniciar el curso formativo, seguidamente hubo una instrucción de cuatro meses de duración y tras su finalización se aplicó el postest.

4.1. Participantes

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de 36 profesores en formación (PFI) que cursaban el programa del Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). El perfil personal y profesional de los participantes nos muestra que todos tenían edades comprendidas entre los 32 y 50 años; eran graduados en filología, humanidades y áreas afines; todos eran hablantes nativos del español y poseían habilidades en otras lenguas extranjeras; algunos tenían experiencia previa en la enseñanza del español y otras lenguas extranjeras, y todos cursaban la asignatura "Competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE" del mencionado máster.

4.2. Instrumentos y procedimientos

Para la observación de las creencias docentes respecto a los contenidos socioculturales (CSC), se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc*, siguiendo los modelos teóricos del enfoque intercultural (Byram et al., 2002; Sercu, 2007; Deardorff, 2015). De esta forma, la recogida de datos se realizó mediante un *pre y postest* de 11 ítems con una escala de valoración tipo Likert de 5 niveles, cuyas puntuaciones iban desde "totalmente en desacuerdo" (=1) a "totalmente de acuerdo" (=5). Los ítems del pre y postest eran similares, pero con algunas diferencias en la formulación del verbo. En ambos casos, los cuestionarios se aplicaron mediante *Google Forms* y enviados por correo electrónico, ofreciéndose a los participantes dos semanas de plazo para responder de manera voluntaria. Los ítems de los dos cuestionarios (Figura 2) se estructuraron en las siguientes categorías:

- *Los CSC en la práctica docente (C1)*: los ítems 1,2,3,4 y 5 estaban orientados a recoger las creencias de los PFI respecto a la presencia o ausencia de los CSC en el trabajo de aula. Específicamente, si en esta praxis se considera la cultura oficial y la cultura profunda; y si estos contenidos se dan de forma integrada o separada de la lengua.
- *Los CSC en los materiales de ELE (C2)*: mediante los ítems 6 y 7 se pretendía indagar las creencias relacionadas con la presencia de los CSC en los manuales y los libros de texto. Principalmente, si estos contenidos están integrados en las unidades de estos materiales; si están basados en estereotipos; y si se tiene en cuenta la cultura oficial y la cultura profunda.
- *Los CSC en los documentos normativos(C3)*: los ítems 8 y 9 estaban dirigidos a explorar las creencias respecto a los documentos normativos, el MCER y el PCIC. Interesaban especialmente, el conocimiento del inventario de CSC, experiencias de uso, visión sobre su claridad y funcionalidad.

- *Relación entre los CSC y la CCI (C4):* a través de los ítems 10 y 11 se pretendía conocer las creencias sobre la vinculación entre los CSC y la competencia comunicativa intercultural (CCI). Si se reconocen los componentes de la CCI; si se valora la importancia y función de los CSC para el logro de la CCI.

Categ.	Indicadores	Ítems
C1	1.La enseñanza de los CSC está prácticamente ausente a nivel de aula. 2.Enseñar cultura significa proporcionar información relevante sobre temas de literatura, arte, cine, historia, geografía y religión de España e Hispanoamérica. 3.Ante el interés del estudiante por diferentes aspectos de la cultura, el profesor prepara algo especial para brindarle un mejor conocimiento de la cultura meta. 4.Los CSC normalmente se enseñan de forma separada de la gramática, vocabulario y pronunciación. 5. La enseñanza de la cultura generalmente tiene en cuenta los modos de vivir de los distintos países de habla hispana.	1,2,3,4 y 5
C2	6.Los CSC están ampliamente tratados en los manuales/ELE y en los más actualizados contienen menos estereotipos. 7.La integración de los contenidos lingüísticos y culturales es inexistente en los manuales de ELE.	6 y 7
C3	8.La cultura hispana es amplia y difícil de abarcar en las clases, por eso, es necesario seguir los contenidos de los manuales. 9.Para la enseñanza de los CSC no existen directrices claras, por tanto, cualquier aspecto de la C2 es importante, siempre que interese a los alumnos.	8 y 9
C4	10.Los CSC deben abordarse como una parte de la competencia comunicativa intercultural. 11.Los CSC tienen autonomía propia y no constituyen parte de la competencia sociolingüística.	10 y 11

Figura 2. Categorías, indicadores e ítems del *pre* y *postest*

4.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en dos fases relacionadas con los objetivos de investigación:

- *Análisis descriptivo.* Para el diagnóstico de las creencias de los PFI sobre los CSC, antes del curso formativo, se analizaron los datos recogidos en el pretest. Se incluyen los datos del *postest* para observar los cambios suscitados tras la formación. Para este análisis se utilizaron medidas de frecuencias, porcentajes, media y desviación típica orientadas a conocer el grado de dispersión de los datos. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS.
- *Análisis inferencial.* Para determinar el nivel de influencia del curso formativo en las creencias de los participantes, se analizaron las diferencias entre los resultados del *pre* y *postest*. Tras realizar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk se observó que las variables no son normales (inferiores a $\alpha=0.05$), excepto en las variables 7 y 8 de contenidos socioculturales que cumplen la normalidad (mayor a $\alpha=0.05$). Por tanto,

el análisis estadístico inferencial se ha realizado mediante la técnica de pruebas no paramétricas Wilcoxon y *t-Student* para las paramétricas en SPSS.

5. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a las dos fases de análisis mencionadas en el apartado anterior.

5.1. Resultados del análisis descriptivo

- Análisis del *pretest*

El análisis de los datos recogidos en el *pretest* está orientado a caracterizar las creencias que poseen los PFI antes de iniciar el curso formativo y permite dar respuesta al objetivo 1. En la tabla 1 se muestran los porcentajes, las medias y las desviaciones típicas alcanzados en las 4 categorías establecidas para los contenidos socioculturales (CSC).

En líneas generales, en la categoría 1 (*CSC y la práctica docente*), podemos observar que en el ítem 3, el 65,2% de los PFI está "totalmente de acuerdo" y considera que "ante el interés del estudiante por diferentes aspectos de la cultura, el profesor prepara algo especial para brindarle un mejor conocimiento de la cultura meta". A continuación, en los ítems 1 y 5 los encuestados manifiestan estar "de acuerdo" con que "la enseñanza de los CSC está prácticamente ausente a nivel de aula" (52%) y, con que "la enseñanza de la cultura suele tener en cuenta las diferencias culturales de los distintos países hispanohablantes" (43,5%). Por otra parte, en los ítems 2 y 4 se evidencia neutralidad en las opiniones, los encuestados no están "en acuerdo ni desacuerdo" con que "enseñar cultura signifique proporcionar información relevante sobre temas de literatura, arte, cine, historia, geografía y religión de España e Hispanoamérica" (30,4%), y con que "los CSC normalmente se enseñen de forma separada de la gramática, vocabulario y pronunciación" (43,5%).

En la categoría 2 (*CSC y materiales de ELE*), en los ítems 6 y 7, los participantes no están "en acuerdo ni desacuerdo", no tienen una opinión definida respecto a si "los CSC están tratados con amplitud en los manuales de ELE y si los más actualizados contienen menos estereotipos" (39,1%); tampoco la tienen respecto a "la existencia o no de una integración de los contenidos lingüísticos y culturales en los manuales de ELE" (47,8%).

En la categoría 3 (*CSC y doc/normativos*), se observa cierta división de opiniones y desconocimiento respecto a los documentos normativos. En el ítem 8, las opiniones que consideran la importancia de seguir solo las pautas de los manuales de ELE para la enseñanza de la cultura española e hispanoamericana están muy divididas entre los que no están de acuerdo (47,8 %) y los que sí lo están (17%), junto a los que se muestran indiferentes (26,1%). Será en estos últimos en los que el curso formativo deberá influir y movilizar sus opiniones. Respecto al ítem 9, se evidencia un mayor consenso entre quienes están "de acuerdo" (39,1%) y "totalmente de acuerdo" (34,8%) en que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura; por tanto, esta se supedita al interés mostrado por los aprendices.

Finalmente, en la categoría 4 (*Vinculación CSC y CCI*), el ítem 10 muestra que el 52,2% de los PFI está "totalmente de acuerdo" con la idea de que "los CSC deben abordarse como parte de la CCI". Contrariamente, en el ítem 11, el 56,5 % de los encuestados

manifiesta estar “de acuerdo” con la afirmación de que “los contenidos socioculturales tienen autonomía propia y no forman parte de la competencia sociolingüística”. Precisamente, en este aspecto controvertido, el curso formativo deberá ayudar a esclarecer las concepciones de los participantes.

Por otro lado, las medias (M) y desviaciones (DT) indican que, de las cuatro categorías del cuestionario, es la C3, “*creencias sobre CSC y documentos normativos*” en la que todos los participantes están de acuerdo (M=4,23) respecto al desconocimiento de la normativa europea para la enseñanza de los CSC. También, en la C1, “*CSC y la prácticadocente*” (M=3,41), los resultados evidencian que los PFI conciben la enseñanza de la cultura como algo ocasional y centrado solo en el interés de los alumnos; desconocen las diferencias existentes entre la cultura oficial y la cultura popular, y tienen una idea difusa sobre la integración lengua-cultura en las actividades de aula. Asimismo, en la C2, los datos indican que los PFI tienen poca información sobre las características de los recursos materiales y manuales actuales (M=3,37).

Categorías de análisis	Escala de valoración						
	1	2	3	4	5	M	DT
C1. CSC y la prácticadocente						3,41	0,58
1.Enseñanza CSC en el aula	-	13,0	34,0	52,0	-	3,08	0,22
2.Enseñanza cultura oficial	8,7	21,7	30,4	21,7	17,4	3,08	0,43
3.Interés estudiante C2	-	4,3	4,3	26,1	65,2	4,58	0,19
4.Integración lengua-cultura	4,3	4,3	43,5	39,1	8,7	3,33	0,28
5.Enseñanza cult-popular	-	26,1	26,1	43,5	4,3	3,42	0,28
C2. CSC y materialesELE						3,37	0,88
6. CSC en manuales ELE	4,3	34,8	39,1	21,7	-	2,75	0,27
7. Integr. leng-cultura manuales	8,7	8,7	47,8	26,1	8,7	3,25	0,30
C3. CSC y doc/normativos						4,23	0,39
8. Amplitud C2 y uso de manual	8,7	47,8	26,1	17,4	-	2,33	0,28
9. CSC y directrices	-	4,3	21,7	39,1	34,8	4	0,21
C4. Vinculación CSC y CCI						3	0,52
10. Relación CSC y CCI	-	-	4,3	43,5	52,2	4,58	0,14
11.CSC y Comp. sociolingüística	-	-	21,7	56,5	21,7	3,83	0,16

Tabla 1. Resultados del Pretest. Creencias de los PFI sobre los CSC (N=36)

- *Análisis del postest*

El análisis de los datos del *postest* (Tabla 2) permite caracterizar y valorar las creencias de los PFI después del curso formativo.

En la C1 (CSC y práctica docente), los resultados de los ítems 1 y 4 revelan que el 58,5% de los encuestados está de acuerdo (41,7%) y totalmente de acuerdo (16,7%) en que la enseñanza de los CSC es prácticamente inexistente a nivel de aula. También, el 100% de los participantes opina que estos contenidos se imparten de forma separada de la gramática y el vocabulario, con un 83,3% de acuerdo y 16,7% muy de acuerdo. En relación con los ítems 2 y 3, el 100% de los PFI rechaza la idea de que la enseñanza de la cultura meta se limite a la cultura con mayúsculas; asimismo, el 58,3% no está de acuerdo con que la enseñanza de la cultura responda únicamente al interés mostrado por los

estudiantes. Por último, en el ítem 5, un 41,7% de los participantes se muestra neutral respecto a que la enseñanza de la cultura, generalmente, considera los modos de vivir de los países de habla hispana.

Respecto a la C2 (CSC y materiales de ELE), el ítem 6 evidencia que el 41,7% de los participantes opina que los CSC están ampliamente tratados en los manuales y los más actuales presentan menos estereotipos, mientras que un 33,3% se muestra neutral. En cuanto al ítem 7, el 41,7% de los PFI revela indiferente respecto a la integración de los contenidos lingüísticos y culturales en los manuales, y solo el 16,7% está de acuerdo.

Categorías de análisis	Escala de valoración						
	1	2	3	4	5	M	DT
C1. CSC y práctica docente						2,28	,485
1.Enseñanza CSC en el aula	0,0	41,7	0,0	41,7	16,7	3,33	,355
2.Enseñanza-cultura oficial	100	-	-	-	-	1,00	,000
3.Interés del estudiante C2	8,3	58,3	25,0	-	8,3	2,42	,288
4.Integración lengua-cultura	-	-	-	83,3	16,7	4,17	,112
5.Enseñanza de cultura popular	-	25,0	41,7	25,0	8,3	3,17	,271
C2. CSC y materiales ELE						3,66	,536
6.CSC en los manuales/ELE	16,7	8,3	33,3	41,7	-	3,00	,326
7.Integrac.leng-cultura/manuales	8,3	33,3	41,7	16,7	-	2,67	,256
C3. CSC yoc/normativos						2,87	,678
8.Amplitud C2 y uso de manuales	25,0	41,7	16,7	16,7	-	2,25	,305
9. CSC y directrices	8,3	50,0	33,3	8,3	-	2,42	,229
C4. Vinculación CSC y CCI						2,83	,887
10.Relación CSC y CCI	-	8,3	16,7	66,7	8,3	3,75	,218
11.CSC y compet. sociolingüística	33,3	41,7	16,7	8,3	-	2,00	,275

Tabla 2. Resultados del Posttest. (N=36)

En la C3 (CSC y documentos normativos), los ítems 8 y 9 muestran que el 66,7% de los PFI no está de acuerdo en considerar los contenidos de los manuales como única forma de abordar la cultura hispana. Además, el 58,3% de los participantes expresa desacuerdo con la idea de que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura. Estos datos parecen reflejar mayor conocimiento de recursos y orientaciones disponibles que pueden servir de guía para la enseñanza de la cultura.

En la C4 (Vinculación de los CSC y la CCI), los ítems 10 y 11 revelan que el 75% de los PFI está de acuerdo en que los CSC deben abordarse como parte de la CCI. Asimismo, el 75% de los PFI rechaza la idea de que los CSC no formen parte de la competencia sociolingüística. Resultados que dan indicios de una mayor conciencia de la importancia de integrar los CSC en el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

En resumen, de las cuatro categorías analizadas, en la C2, los PFI muestran un acuerdo significativo (M=3,66) sobre la inclusión de los CSC en los manuales, aunque hay indiferencia respecto al grado de integración de los contenidos lingüísticos y culturales en este tipo de materiales. La C3 refleja mayor acuerdo (M=2,87) en no considerar los manuales como único recurso didáctico, reconociendo también la existencia de directrices a nivel europeo para la enseñanza del componente cultural. Por último, en la C1, los participantes expresan acuerdo (M= 2,28) sobre la ausencia de los CSC a nivel de aula, y la separación en la enseñanza de estos contenidos de la gramática y el léxico, así como una

discrepancia con un enfoque de enseñanza centrada en la cultura con mayúsculas y supeditada solo al interés de los aprendientes.

5.2. Resultados del análisis inferencial

Para comprobar si las creencias de los estudiantes cambiaron o se mantuvieron después de la realización del curso, en la tabla 3, se exponen los resultados inferenciales indicando rangos, prueba de Wilcoxon y la significación para los contenidos socioculturales (CSC). Asimismo, al final de la tabla se añade la *t de Student* para las variables paramétricas 7 y 8. En todos los contrastes se emplea un nivel de significación de 0.05. Este análisis permite dar respuesta al objetivo 2 de investigación.

Indicadores	N		Rango Promedio	Σ de rangos	W	p
1.Enseñanza del CSC a nivel de aula	Negative ranks	4	5.8	23.5	-0.41	0.77
	Positive ranks	6	5.2	31.5		
	Ties	2				
2. Enseñanza de la cultura oficial	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.82	0.005*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
3. Interés del estudiante para conocer la C2	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.85	0.004*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
4.Nivel de integración de lengua y cultura	Negative ranks	1	3.0	3.0	-2.15	0.031*
	Positive ranks	7	4.7	33.0		
	Ties	7				
5. Enseñanza de cultura popular	Negative ranks	5	4.6	23.0	-0.72	0.470
	Positive ranks	3	4.3	13.0		
	Ties	4				
6.Los CSC en los manuales/ELE	Negative ranks	4	4.1	16.5	-0.73	0.465
	Positive ranks	5	5.7	28.5		
	Ties	3				
9. Enseñanza de CSC y directrices oficiales	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.84	0.004*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
10.Relación de los CSC y la CCI	Negative ranks	7	4.0	28.0	-2.42	0.015*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	5				
	Negative ranks	11	6.8	75.5	-2.89	0.004*
	Positive ranks	1	2.5	2.5		

11.CSC y la competencia sociolingüística	Ties	0				
			t			p
7.L2/C2 en manuales.			1.54			0.152
8.Amplitud C2 y manuales.			0.20			0.845

* $\alpha < 0.05$

Tabla 3. Resultados de las creencias relacionadas con los CSC en el pre y postest

En la *tabla 3*, podemos observar que hay diferencias significativas (p -valor $< 0,05$) en los ítems 2,3,4,9,10 y 11 que corresponden a las categorías 1, 3 y 4. El curso formativo parece haber tenido efectos favorables en las creencias de los participantes, lo que indica un cambio en las creencias relacionadas con *los CSC y la práctica docente (C1)*, *los CSC y los documentos normativos (C3)* y *la relación CSC y CCI (C4)*. Por tanto, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , se puede inferir un cambio favorable en las creencias de los PFI después del curso formativo.

Por otro lado, no se evidencian diferencias significativas antes y después del curso formativo en los ítems 1, 5 y 6 (p -valor > 0.05), relacionados con las categorías 1 y 2. El curso formativo parece no haber influido en las opiniones y creencias de los PFI vinculados con la presencia o ausencia de los CSC a nivel de aula ($C1$), con la enseñanza de la cultura profunda de los distintos países de habla hispana ($C1$) y con el tratamiento de los CSC en los manuales de ELE ($C2$).

Del mismo modo, en las variables paramétricas comparadas mediante la *t-Student*, no hay diferencias significativas en los ítems 7 ($p=0.152$) y 8 ($p=0.845$) correspondientes a las categorías 2 y 3 respectivamente, en las que las creencias parecen no haber variado. Por tanto, en estos casos, se rechaza la H_1 y se acepta la H_0 , las creencias de los PFI no han cambiado significativamente después de seguir la asignatura.

6. DISCUSIÓN

6.1. Discusión de los resultados descriptivos

Los resultados descriptivos permiten realizar un primer diagnóstico que responde al objetivo 1 de esta investigación. Respecto a la categoría 1, "*creencias sobre los CSC en la práctica docente*", los PFI consideran que el tratamiento de la cultura se supedita al nivel de interés expresado por los estudiantes. Este resultado sugiere la creencia negativa de considerar el aprendizaje de la cultura como algo ocasional y condicionado a las preferencias de los estudiantes, y no como un elemento integrado a la lengua en la planificación didáctica del profesor. Por otra parte, los PFI manifiestan la creencia de que la enseñanza de la cultura tiene en cuenta la cultura popular de los diversos países de habla hispana. Esta creencia se aleja del análisis actual de los manuales de ELE, en los que Illescas (2016) encuentra contenidos centrados, en gran parte, en la cultura con mayúsculas y con un planteamiento desigual de la cultura hispana, predominando la cultura española sobre la cultura latinoamericana. También se evidencia mayor indiferencia y neutralidad ante la forma de enseñanza de los CSC respecto a los contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación, etc.); al parecer, existe desinformación sobre la importancia de la

integración lengua-cultura en la enseñanza de ELE (Maiz (2015). Respecto al tipo de cultura, no hay una clara distinción entre la cultura oficial y la popular que permita discernir cuál de ellos está más presente en la práctica docente.

En relación con la categoría 2, "*creencias sobre los CSC en los materiales de ELE*", en general, los participantes no tienen una opinión definida acerca del tratamiento que tienen los CSC en los manuales actuales de ELE. Lo que indica poca información sobre este tipo de materiales. Por consiguiente, es necesario observar si después del curso formativo estas creencias se han movilizadas.

En la categoría 3, "*creencias sobre CSC y documentos normativos*", los participantes muestran un desconocimiento generalizado de la normativa europea y de la necesidad e importancia de recurrir tanto al MCER como al PCIC para la enseñanza de los CSC. Afirman que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura y que su aprendizaje suele supeditarse al interés mostrado por los aprendices. Esta creencia negativa puede deberse, como afirman Alonso y Fernández (2019) y Faustino y Patiño (2021), a la falta de formación intercultural del profesorado.

Respecto a la categoría 4, se aprecia unanimidad en reconocer los CSC como parte de la CCI, una creencia positiva como punto de partida. Sin embargo, hay cierta contradicción respecto a la vinculación de los CSC con la competencia sociolingüística, negándose su relación con las competencias comunicativas señaladas en el MCER (2002) y el MCER-VC (2021).

6.1. Discusión de los resultados inferenciales

Los resultados inferenciales nos permiten dar respuesta al objetivo 2 y comprobar las hipótesis planteadas inicialmente. En general, los datos muestran que en los 11 indicadores considerados hay diferencias y modificaciones. El hecho de que los estudiantes hayan pasado por el curso formativo del máster ha variado sus creencias relacionadas con los CSC en las cuatro categorías analizadas. Sin embargo, estos cambios no han sido significativos en todos por igual.

Concretamente, se han producido cambios significativos en la categoría 1, "*CSC y práctica docente*", verificando la H1 en los siguientes indicadores. En primer lugar, los PFI han pasado de una visión difusa, sin distinción clara entre la cultura oficial y la popular, hacia la valoración de una enseñanza orientada a buscar un equilibrio entre ambos tipos de cultura. Un resultado que se inserta en la línea de los postulados de los modelos didácticos más consolidados sobre la enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras que aboga por la consideración de la cultura legitimada y la cultura profunda (Miquel y Sanz, 2004; Barquero, 2020). En segundo lugar, los participantes distinguen con mayor rotundidad que la enseñanza de la cultura no puede estar supeditada solo al interés de los estudiantes, como una acción ocasional y esporádica, sino que es uno de los objetivos prioritarios relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural, tal como se indica en el MCER (2002; 2021) y el PCIC (2006). En tercer lugar, los estudiantes empiezan creyendo que los CSC se pueden enseñar independientemente de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, pero después de la formación, tienen mayor conciencia sobre la importancia de la integración de la lengua y la cultura en la enseñanza. Una convicción que está en consonancia con los principios defendidos por diversos autores que reconocen la lengua y la cultura como entidades interdependientes (Kramsch y Zhu, 2016).

Las modificaciones significativas afectan también a las categorías 3 y 4, verificando la H1 en estos indicadores. Respecto a los "*CSC y documentos normativos*" (C3), se

evidencia un cambio significativo en las creencias que han evolucionado del desconocimiento y neutralidad en las opiniones hacia una visión más clara del inventario de saberes o contenidos socioculturales presentes tanto en el MCER (2002) como del PCIC (2006). En cuanto a la "relación CSC y CCI" (C4), aunque al iniciar el curso los estudiantes ya tenían conocimiento sobre la relación existente entre los CSC con la CCI, esta idea se ha consolidado significativamente. Además, los PFI han cambiado su perspectiva y reconocen que los CSC forman parte de la competencia sociolingüística, un aspecto ambiguo en el MCER (2002), recientemente esclarecido en el MCER-VC (2021).

En el resto de los indicadores de las categorías 1, 2 y 3 se producen cambios, pero no son significativos, por lo que verifican la H0 "Las creencias de los PFI sobre los CSC no cambian tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE".

Respecto a los "CSC y la práctica docente" (C1), antes del curso formativo los estudiantes ya admitían que la enseñanza del CSC está prácticamente ausente a nivel de aula, esta creencia se ha mantenido por su íntima conexión con la praxis pedagógica en la enseñanza de lenguas. Diversos autores, entre ellos, Pacheco Franco (2020:169) afirman que "la cultura ocupa un papel muy secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras". Se espera, por tanto, que los participantes demuestren en su actuación docente futura, coherencia entre sus creencias y su actuación pedagógica. Del mismo modo, antes de la intervención, los participantes afirmaban que la enseñanza de la cultura, generalmente, tiene en cuenta las diferencias culturales de los distintos países hispanohablantes, opinión que no ha variado sustantivamente tras el curso. Este resultado se opone a los hallazgos de Illescas (2016) quien encuentra en los manuales de ELE un planteamiento dispar de la cultura hispana con claro predominio de la cultura española respecto a la cultura latinoamericana.

En cuanto a los "CSC y materiales de ELE" (C2), los participantes se mostraron neutrales al inicio del curso y no tenían una opinión definida respecto al tratamiento de los CSC en los manuales de ELE. No discernían si los manuales actuales contienen menos estereotipos y si existe integración de los contenidos lingüísticos y culturales en este tipo de materiales. Después de la formación recibida, estas creencias han mejorado, pero no de manera significativa. Estos datos parecen indicar la constatación de las características poco evolucionadas de los manuales actuales respecto a la variable que nos ocupa. Un resultado asociado a la visión que ofrece Níkleva (2012) sobre los manuales de ELE, caracterizados por presentar una visión superficial de los CSC, muy apoyados en estereotipos, además de carecer de una integración real y efectiva de los contenidos lingüísticos con los culturales (Illescas, 2016; Pacheco, 2020).

Por último, en relación con los "CSC y los documentos normativos" (C3), antes de iniciar el curso, las opiniones que consideraban la necesidad de seguir solo las pautas de los manuales de ELE para la enseñanza de la cultura española e hispanoamericana, debido a su amplitud, estaban muy divididas. Al finalizar el curso, se constata que esta es una de las creencias más arraigadas. Aunque se han producido mejoras, no se evidencia el cambio esperado. Al parecer, los PFI prefieren seguir los modelos de los manuales ante la falta de funcionalidad de lo normativo.

7. CONCLUSIONES

Los contenidos socioculturales son fundamentales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Diversos modelos de la CCI subrayan la importancia de estos saberes, en tanto constituyen la base sobre la cual se desarrollan los demás componentes de la competencia comunicativa intercultural (Byram et al., 2002; Sercu, 2007; Dearnorff, 2015; Fantini, 2020). De ahí la necesidad de investigar las creencias de los profesores en formación inicial (PFI), ya que estas creencias influirán en su actuación pedagógica futura. Aunque muchas de estas creencias son resistentes al cambio, se pueden transformar mediante una formación intercultural adecuada.

El interés de este estudio se ha centrado en promover una mayor conciencia entre en los PFI sobre la selección y tratamiento de los CSC. Para ello, se han tomado como referencia, tanto los documentos normativos europeos como los fundamentos del enfoque intercultural. Con ello, se busca fomentar un uso reflexivo y crítico de los materiales de ELE y contribuir en la formación de docentes capaces de enriquecer el aprendizaje de la lengua y la cultura, potenciando así el desarrollo de la CCI de los estudiantes.

Respecto al primer objetivo de investigación, el diagnóstico de las creencias de los PFI sobre la enseñanza de los CSC, realizado antes del curso formativo, reveló limitaciones significativas. Las categorías con mayores necesidades formativas fueron las relacionadas con "CSC y documentos normativos" (C3), seguidas de "CSC y la práctica docente" (C1) y "CSC y materiales de ELE" (C2). En general, se observó un desconocimiento de la normativa europea y una concepción de la enseñanza de la cultura como algo ocasional y centrado en el interés de los estudiantes, con poca atención a las diferencias entre la cultura oficial y la cultura popular, además de desinformación sobre la integración lengua-cultura en las actividades de aula, y una visión poco definida sobre las características de los manuales actuales.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados post-curso mostraron cambios significativos en las creencias sobre "CSC y la práctica docente" (C1), "CSC y los documentos normativos" (C3) y "CSC y CCI" (C4). El curso formativo parece haber generado una mayor conciencia sobre la importancia de la cultura oficial y la cultura profunda, así como un mejor entendimiento de la integración lengua-cultura y el papel del componente cultural en el desarrollo de la competencia intercultural. Además, se observó un incremento en el conocimiento de los saberes socioculturales presentes en los documentos oficiales y una consolidación respecto a la relación existente entre los CSC con la CCI y con la competencia sociolingüística.

Sin embargo, algunas creencias en las categorías 1 y 2 permanecieron prácticamente sin cambios significativos. El curso formativo parece no haber influido en las creencias de los PFI vinculadas con la presencia de los CSC a nivel de aula, con la enseñanza de la cultura profunda de los distintos países de habla hispana ni con el tratamiento de los CSC en los manuales de ELE. Una constatación que sugiere que estas creencias son especialmente resistentes al cambio. Por lo que será necesario centrar la atención en estos aspectos en las próximas ediciones del máster.

Si bien el objetivo de esta investigación está orientado a realizar un diagnóstico inicial de las variables estudiadas, reconocemos que una de sus limitaciones es la ausencia de herramientas complementarias, como entrevistas y grupos focales, que permitirían la triangulación de los datos. Estas metodologías cualitativas enriquecerían el análisis, mitigando los posibles sesgos de interpretación y fortaleciendo la validez de los resultados cuantitativos. También es importante interpretar los resultados de este estudio

con cautela, dado el tamaño de muestra, los cuales podrán contrastarse en próximos cursos del máster.

Como futuras líneas de investigación sería interesante analizar la relación entre las creencias de los docentes en activo y su práctica en el aula, para entender cómo impactan en la implementación de estos contenidos. También, se propone explorar las percepciones de los estudiantes de ELE sobre la inclusión de los CSC en su aprendizaje, lo que podría ofrecer una perspectiva valiosa respecto a la formación docente. Finalmente, esperamos que los aportes de esta investigación sirvan como fuente de información para la mejora de los programas de formación y actualización docentes, con especial énfasis en la formación inicial del profesorado de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- Alonso Belmonte, I., & Fernández Agüero, M. (2019). Enseñar la competencia intercultural. En Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe, *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.184-225), Octaedro-ELE.
- Arán, A., & Ríos Cepeda, V. L. (2023). Creencias sobre el aprendizaje del inglés de estudiantes normalistas del estado de Chihuahua. *Revista de lenguas para fines específicos*, 29, 51-73
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 157-170.
- Barquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universidad de Potsdam.
- Barrios Espinosa, M.E. (2015). Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Bordón, Revista de pedagogía*, 67 (2), 45-62.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Chen, G.M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, 1(1), 3-11. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Deardorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3 (1), 137-147. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147)
- Fantini, A. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative & International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Faustino Ruíz, C. C., & Patiño Rojas, D. M. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (76), 9-39. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>

- Garrote Salazar, M., & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58
- Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26 (2), 67-74. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70020-9](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70020-9)
- Guillén Díaz, C., Calleja Largo, I., & Garrán Amtolínez, M.L. (2005). Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita. *Porta Linguarum*, 3, 135-146. <http://hdl.handle.net/10481/29126>
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 67-79. <http://hdl.handle.net/10481/53924>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Edinumen.
- Kramsch, C., & Zhu, H. (2016). Language, culture and language teaching. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). Routledge. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15690/>
- Madinabeitia Manso, S. (2023). Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (RNAEL), 17 (35),1-22. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735548>
- Maiz Ugarte, D. M. (2015). Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE. *Signos ELE*. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3295>
- Martínez Agudo, J. D. (2005) Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-13.
- Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-187. URI: <http://hdl.handle.net/10481/27966>
- Pacheco Franco, M. (2020). La enseñanza de la cultura mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. *Analecta Malacitana. Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 41, 163-187. <https://doi.org/10.24310/analecta.v41i.13060>
- Piquer, M. V. & Sacchi, F. A. (2018). El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes. *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6 (12), 627-638. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/712/626>
- Pizarro Carmona, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2010.12.15.221>
- Ramos Méndez, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 10, 105-116.
- Sercu, L. (2007). Foreign Language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>

- Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: Propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>
- Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., & Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, IV, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>

Creencias de estudiantes de ELE universitarios sobre la instrucción con gramática cognitiva

Beliefs of university students of Spanish as a Foreign Language regarding instruction with cognitive grammar

Jorge López Parreño

Universidad de Vilnius, Lituania

jorge.lopez@flf.vu.lt

RESUMEN

Analizar las creencias de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje en general y de la gramática en particular resulta central para la adquisición de segundas lenguas. Por ello, este estudio, que ha sido realizado con 11 estudiantes de ELE en una universidad lituana, busca identificar las creencias de los informantes con respecto a la instrucción gramatical recibida previa (con metodologías de enseñanza variadas) y durante el estudio (con una instrucción de corte cognitivo) y su disposición a seguir utilizando la gramática cognitiva. Los resultados muestran una mejor consideración de la instrucción de corte cognitivo, aunque la prueba estadística realizada sugiere que el efecto de esta no influye de forma significativa en las creencias de los informantes. Asimismo, se evidencia una predisposición de los participantes en el estudio a seguir utilizando la gramática cognitiva para aprender gramática.

Palabras clave: Creencias de los estudiantes, Aprendizaje de la gramática, Enseñanza de ELE, Gramática cognitiva.

ABSTRACT

Analyzing students' beliefs regarding the learning process in general and grammar in particular is central to second language acquisition. Therefore, this study, conducted with 11 Spanish as a Foreign Language (ELE, for its acronym in Spanish) students at a Lithuanian university, seeks to identify the informants' beliefs regarding the grammar instruction they received prior (with various teaching methodologies) and during the study (with a cognitive-based instruction) and their willingness to continue using cognitive grammar. The results show a more favorable view of the cognitive-based instruction, although the statistical test suggests that its effect does not significantly influence the informants' beliefs. Furthermore, the informants show a predisposition to continue using cognitive grammar to learn grammar.

Keywords: Students' beliefs, Grammar learning, Spanish as a Foreign Language learning, Cognitive grammar.

1. INTRODUCCIÓN

Las creencias del profesorado de lenguas extranjeras con respecto a la enseñanza de la gramática han sido ampliamente analizadas gracias a estudios como los de Borg (2003), Phipps y Borg (2009), Underwood (2017), Torres (2021), Comajoan-Colomé (2022), entre otros. Sin embargo, diferentes estudios (Loewen et al., 2009; Incecay y Dollar, 2011; Hrgović, 2012; Rodríguez-Fernández, 2020) destacan la menor atención prestada a las creencias de los estudiantes sobre el estudio de dicha disciplina, algo que no ha ocurrido con las creencias de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en general, puesto que estas sí han recibido una mayor atención por parte de los investigadores en este campo (Loewen et al., 2009; Hrgović, 2012; Rodríguez-Fernández, 2020). No obstante, como se desarrollará más adelante, el análisis de las creencias de los discentes con respecto al proceso de aprendizaje en general y de la gramática en particular resulta central para la adquisición de segundas lenguas (Hrgović, 2012).

La investigación que se presenta en este trabajo ha sido realizada con 11 estudiantes de segundo curso del grado en Filología Hispánica en la Universidad de Vilnius (Lituania). En su estudio, Miskiniene y Otani (2015) alertaron de que los métodos de enseñanza tradicionales, incluido el método de gramática y traducción, seguían presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania, aunque, según el artículo, en rápido declive. Esto diverge de lo que se propone desde las instituciones educativas de este país báltico, ya que favorecen la utilización de un enfoque comunicativo. Por ello, durante el estudio, se buscó introducir una instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva (GC, en adelante), puesto que es compatible con la mayoría de los modelos de instrucción comunicativa (Achard, 2008, citado en Niemeier, 2017).

La instrucción gramatical de corte cognitivo fue introducida a partir de una explicación y de la práctica en el aula del contraste pretérito indefinido/pretérito perfecto de indicativo basadas en la *Gramática básica del estudiante de español (GBE, en adelante)* (Alonso-Raya et al., 2011) y fue precedida y seguida por dos cuestionarios en *Google Forms* (pretest y posttest) en los que se recogieron datos cuantitativos y cualitativos y con los que se buscó determinar qué tipo de instrucción gramatical habían recibido los informantes antes del estudio y sus creencias con respecto a esta y las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta durante el estudio y su disposición para seguir aprendiendo gramática de esta forma.

Tener en cuenta las creencias de los estudiantes es especialmente relevante cuando se introduce una nueva metodología de enseñanza y, sobre todo, cuando se trata de una instrucción basada en GC, puesto que, como apunta Niemeier (2017), la GC supone un cambio de perspectiva no solo para los docentes, sino también para los estudiantes. Asimismo, resulta de interés llamar la atención sobre el hecho de que no se debe encasillar a los estudiantes en una forma de aprendizaje por la tradición de enseñanza que se vincula a la cultura de la que proceden, pues esto resulta demasiado simplista y estático (Ramos, 2010) y, como señala Daloglu (2020), los estudiantes pueden cambiar sus creencias a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje.

2. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Borg (2003) definió las creencias de los docentes como la dimensión inobservable de la enseñanza que abarca lo que los profesores saben, creen y piensan. En cuanto a las

creencias de los estudiantes, Wenden (1999, citado en Loewen et al., 2009) las describió como el conocimiento metacognitivo que poseen sobre la enseñanza y Kalaja y Barcelos (2003, citado en Jean y Simard, 2011) las definen como un área de las diferencias individuales de los estudiantes que puede influir en los procesos y en los resultados del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas creencias se interrelacionan entre sí y son difíciles de medir, aunque a veces se pueden deducir de forma explícita y otras a través de la recogida de datos (Ramos, 2010); pueden influir en las experiencias y acciones de los estudiantes como aprendientes de lenguas (Horwitz, 1999) y en su motivación (Rodríguez-Fernández, 2020); pueden condicionar el esfuerzo que llevan a cabo los estudiantes para adquirir la lengua meta (Boakye, 2007, citado en Rodríguez-Fernández, 2020); y están organizadas en sistemas complejos y cambiantes (Barcelos y Kalaja, 2011).

Conocer las creencias de los estudiantes juega un papel crucial en la interpretación de sus experiencias y en la gestión de sus comportamientos y su aprendizaje (Wenden, 1999, citado en Alzahrani, 2024); puede ayudar a los docentes a incrementar su repertorio de estrategias de enseñanza y a desarrollar una mayor flexibilidad en su aplicación (Lightbown y Spada, 2006, citado en Incecay y Dollar, 2011); resulta indispensable a la hora de proponer un cambio en la metodología de enseñanza, pues ayuda a saber cuáles son sus expectativas y cómo pueden reaccionar ante el cambio (Ramos, 2010); facilita la toma de decisiones al docente y le permite saber lo que debe reforzar, modificar o negociar para mejorar la experiencia de aprendizaje (Rodríguez-Fernández, 2020). Asimismo, como señala Ramos (2010), su estudio servirá como herramienta de "reflexión, concienciación y sensibilización" (p. 113) y para reforzar "el papel del alumno dentro del aula" (p. 113). Jean y Simard (2011) afirman que saber cómo cada una de las partes concibe las prácticas de enseñanza y aprendizaje puede ayudar a maximizar la experiencia de aprendizaje de la lengua, puesto que la congruencia entre ambos sistemas de creencias hará que el aprendizaje de la lengua meta sea más eficiente (Jean y Simard, 2011). Además, estas autoras señalan que esto es todavía más relevante cuando se trata de la gramática, ya que esta ha sido señalada como un posible impedimento para la motivación y el aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. Tener en cuenta el sistema de creencias de los estudiantes también servirá a los profesores y editoriales para diseñar materiales a partir de datos científicos y no de los estereotipos que existen sobre estudiantes procedentes de un entorno cultural concreto (Ramos, 2010).

Los estudiantes comienzan a construir sus creencias sobre cómo debe ser el aprendizaje de una lengua extranjera desde las primeras

etapas de su educación (Gabillon, 2005, citado en Torres, 2021). Por lo tanto, cuando llegan a etapas más avanzadas del proceso educativo, como es el caso de la enseñanza a nivel universitario, ya poseen ideas formadas sobre el proceso y la naturaleza del aprendizaje y sobre cómo este debería ser (Incecay y Dollar, 2011). Por consiguiente, resulta imprescindible determinar cuáles son sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas, en la búsqueda también de poder superar estereotipos ya existentes. Ramos (2010) apunta que "no podemos conformarnos con estereotipos de aprendices" (p. 109), ya que esto "no sería una visión adecuada de la gran variedad de aprendices que existe y que salta a la vista incluso en un ámbito que se supone homogéneo" (p. 109).

2.1 Estudios previos sobre creencias de los estudiantes y gramática

Los estudios incluidos en este apartado han sido seleccionados por su interés para la investigación que se presenta en este trabajo:

En primer lugar, encontramos dos investigaciones que muestran cambios en los sistemas de creencias de los discentes a lo largo de su período formativo: el trabajo de Golpin (2015, citado en Rodríguez-Fernández, 2020) reveló que la mayoría de los informantes consideraban que la instrucción gramatical formal y explícita resulta muy útil para las fases iniciales del aprendizaje, pero que, conforme se avanza, se debe priorizar el desarrollo de las destrezas comunicativas. Por su parte, el estudio de Daloglu (2020) evidenció que, en función del año de estudios en el que se encontraban sus informantes, la forma de instrucción gramatical preferida variaba (implícita en los tres primeros años y más centrada en el significado en los dos últimos).

Por su parte, Ng (2023) llevó a cabo una investigación con 29 estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera en Hong Kong en la que les propuso una instrucción del sistema de tiempos verbales en inglés basada en la integración del enfoque sistémico (*systemic theoretical instruction*, en inglés) con GC. Los informantes apreciaron la novedad de la experiencia de aprendizaje y, la mayor parte de ellos, registraron sentimientos positivos y encontraron la instrucción propuesta diferente a su experiencia previa de aprendizaje. Sin embargo, también manifestaron una visión negativa y mostraron su preocupación con respecto a la dificultad de los conceptos tratados y a la incongruencia con los exámenes que debían realizar.

Cerramos este apartado con el estudio de Rodríguez-Fernández (2020). En esta investigación, realizada con 98 estudiantes universitarios irlandeses matriculados en el grado de español, los informantes consideraron, por diferentes motivos (uso de reglas aparentemente aleatorias, desconexión entre la gramática que aprenden y lo que ocurre fuera del aula, etc.), la instrucción gramatical que habían recibido como una herramienta auxiliar que no genera nada más allá de frustración y desconcierto. Por ello, la investigadora propone recurrir al enfoque cognitivo, cuya relevancia para la enseñanza de lenguas será destacada en el siguiente punto.

3. POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LA GC PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Langacker (1987, 1990, 1991, 2008) desarrolló un modelo de GC basado en la unión entre la forma y el significado. Por su parte, Llopis-García (2011, p. 113) pone de relieve “la unión imperturbable entre forma y significado y su intervención directa en la comunicación de los hablantes”. Por ello, apunta que “no pueden separarse ambos conceptos porque se perdería la intención comunicativa del hablante y lo que se quiere comunicar” (p. 113).

En cuanto al potencial pedagógico de la GC, es idónea para la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el enfoque comunicativo (Littlemore, 2009; Llopis-García et al., 2012; Castañeda-Castro, 2014; Niemeier, 2017; Ibarretxe-Antuñano et al., 2019). Además, la GC puede conectar profundamente con los estudiantes, ya que servirá para que conecten su L1 con la lengua que estudian (Llopis-García, 2011); proporciona confianza a los discentes al mostrar la lógica existente en la gramática de la lengua que estudian (Llopis-García, 2011, 2024); acerca a los discentes a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos porque los lleva a poder entender los motivos de sus elecciones, lo que hará que seleccionen conscientemente las estructuras que comuniquen exactamente lo que quieren transmitir (Llopis-García, 2011); pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole responsabilidades propias de un hablante nativo y convirtiéndole en cocreador de significado (Niemeier, 2017); y puede ser integrada en modelos de

enseñanza de lenguas extranjeras ya establecidos (Achard, 2004, citado en Niemeier, 2017).

4. ESTUDIO EMPÍRICO

Este estudio tiene como objetivo principal (1) identificar las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta y averiguar su disposición para seguir aprendiendo la gramática de esta forma. Asimismo, busca determinar (2) qué tipo de instrucción gramatical habían recibido los informantes previa al estudio e (3) identificar sus creencias con respecto a esta para así poder compararlas con las relativas a la instrucción de corte cognitivo.

Este trabajo incluye una hipótesis de investigación:

H0: La instrucción de corte cognitivo propuesta durante el estudio no influirá de forma significativa en las creencias de los informantes.

H1: La instrucción de corte cognitivo propuesta durante el estudio influirá de forma significativa en las creencias de los informantes.

4.1 Participantes

La investigación se ha realizado con 11 estudiantes (10 mujeres y 1 hombre) de segundo curso del grado en Filología Hispánica en la Universidad de Vilnius, en la asignatura de Español III. La muestra fue elegida por conveniencia. La Tabla 1 recoge las características de los informantes:

Nacionalidad	8 lituana, 2 polaca y 1 ucraniana
Lengua materna	7 lituano, 3 polaco y 1 ucraniano
Años estudiando español	8 un año, 1 un año y medio y 2 cuatro años
Lugar en el que han estudiado español	8 universidad, 2 instituto y universidad y 1 clases privadas y universidad
Otras lenguas extranjeras estudiadas	11 inglés, 5 ruso, 5 alemán, 1 polaco, 2 lituano, 1 ucraniano y 1 bielorruso

Tabla 1. Características de los informantes

4.2 Método

Para la recogida de datos, se emplearon dos cuestionarios (pretest y postest) en Google Forms, que fueron pilotados por tres expertos en lingüística aplicada, dos de los cuales son especialistas en lingüística cognitiva. En ellos, se recogen datos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de "dotar al análisis de una mayor validez y fiabilidad" (Rodríguez-Fernández, 2020, p. 106). El pretest está compuesto por cuatro bloques: en el Bloque 1, se recabaron datos demográficos (Tabla 1) y se les preguntó si creían que era necesario aprender gramática o no y por qué. El Bloque 2 instruyó a los participantes para observar pares de imágenes y elegir las opciones que reflejaran mejor la forma en la que habían

aprendido gramática. Se les presentaron cuatro puntos gramaticales (contraste pretérito indefinido/perfecto de indicativo, pretérito imperfecto de indicativo, pretérito pluscuamperfecto de indicativo y contraste pretérito indefinido/imperfecto de indicativo), en los que se incluían fragmentos de la *GBE* (páginas 129, 133, 146 y 138) (Alonso-Raya et al., 2011) y del manual *Campus sur* (páginas 90 y 91, 102, 196 y 115) (Rosales et al., 2017). Los informantes también tenían la opción de indicar que ninguna de las dos opciones representaba la forma en la que habían aprendido gramática hasta ese momento. El Bloque 3 también instruyó a los informantes para observar pares de imágenes, pero en este caso se hacía referencia a las actividades de producción gramatical. Se les presentaron dos grupos de imágenes, uno con una actividad sobre el contraste indicativo/subjuntivo y otro con el contraste pretérito indefinido/imperfecto de indicativo, que incluían dos fragmentos de la *GBE* (páginas 139 y 179) y otros dos sacados de Ruiz-Campillo (2018) (páginas 31 y 43). Como en el Bloque 2, se les dio la opción de señalar que ninguna de las dos opciones reflejaba lo que habían hecho hasta el momento. Es relevante destacar que la *GBE* fue elegida por incluir un enfoque cognitivo y el manual *Campus sur* por la frecuencia de uso entre los docentes de ELE en Lituania. Los fragmentos de Ruiz-Campillo (2018) fueron incluidos con el objetivo de presentar una opción de corte estructural, ya que consideramos que podría reflejar, como así terminó siendo, las actividades de producción gramatical con las que los informantes estarían más familiarizados. La elección de los tiempos verbales del pasado de indicativo y del contraste indicativo/subjuntivo se fundamenta en el hecho de que ya eran conocidos por los informantes, se refuerzan en la asignatura en la que se realizó el estudio y han sido abordados desde la perspectiva cognitiva en diferentes trabajos y obras de referencia: Llopis-García et al. (2012), Ruiz-Campillo (2017), Castañeda-Castro (2014, 2023), Sánchez (2023), entre otros. El Bloque 4 buscó identificar las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical previa al estudio: incluyendo seis frases (Tabla 2), midiendo su nivel de satisfacción con respecto a dicha instrucción y conociendo las razones del mismo.

La forma en la que me han enseñado gramática hasta ahora...
1) Ha prestado atención al significado de las diferentes formas gramaticales
2) Me ha permitido conectar la lengua que estudio con mi lengua materna u otras lenguas que conozco
3) Me ha permitido ver la lógica que existe en la gramática de la lengua que estudio
4) Me ha acercado a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos
5) Me ha permitido transmitir en todo momento lo que quiero decir
6) Me ha puesto, como estudiante, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 2. Frases utilizadas para identificar las creencias de los informantes

Entre la administración del pretest y del postest, se propuso en el aula una instrucción gramatical de corte cognitivo sobre el contraste pretérito indefinido/perfecto de indicativo. Para dicha instrucción, se presentaron y se trabajaron en dos sesiones de 90 minutos las páginas 121 a la 132 de la *GBE*. La instrucción fue llevada a cabo por el autor de este estudio.

El postest incluye dos secciones: el Bloque 1 interrogaba a los informantes por la instrucción recibida, preguntándoles si, tras ella, cambiarían algo en sus respuestas a las frases incluidas en el Bloque 4 del pretest. En caso de que respondieran de forma afirmativa, se les demandaba qué cambiarían y por qué. El Bloque 2 buscó identificar sus creencias con respecto a la instrucción gramatical de corte cognitivo. Las frases incluidas son las mismas

que en el Bloque 4 del pretest (Tabla 2), simplemente se modificó el encabezado: la forma en la que me han enseñado gramática en este curso... A continuación, se les interrogó por el nivel de satisfacción con respecto a la instrucción puesta en práctica en el aula y por las razones del mismo. Por último, se les pidió que indicaran si querían seguir estudiando gramática con un enfoque cognitivo o no y que indicaran por qué.

Tres informantes fueron descartados del estudio por no haber completado todo el proceso, es decir, responder el pretest, participar en la instrucción y responder el postest.

5. RESULTADOS

Para empezar, cabe señalar que, a la pregunta sobre si creían que era necesario aprender gramática, 10 de los 11 informantes responden que sí lo es. En la Tabla 3, se recogen sus respuestas y justificaciones:

Sí	"Para saber cómo hablar y escribir correctamente"
Sí	"Es importante para hablar más fluido"
Sí	"Porque la lengua se construye con la gramática"
Sí	"Porque sin saber gramática no es posible hablar claramente y entender [a] la gente ni tampoco trabajar con [el] idioma"
Sí	"Porque así se aprende a hablar correctamente"
Sí	"Esto va a ayudar [a] hablar con más fluidez y claridad"
Sí	"La gente puede entenderme, el idioma suena mejor"
Sí	"[La] gramática es una disciplina que necesitamos para aprender toda [la] lengua"
Sí	"Para tener fluidez y no cometer errores [...]"
No	"Porque la gramática es la base de la lengua"
Sí	"Porque esto es muy importante cómo tú hablas y aprendes la estructura"

Tabla 3. Respuestas y justificaciones sobre si es necesario o no aprender gramática

Los informantes, incluso el que señala que no es necesario aprender gramática, consideran la gramática como un elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua, ya que la relacionan con aspectos como lo que es correcto, la fluidez, la base de la lengua, entre otros.

5.1 Instrucción gramatical previa al estudio

En este apartado, se presentan los resultados recogidos en la búsqueda de determinar la instrucción gramatical previa al estudio recibida por los informantes, tanto en las explicaciones como en las actividades de producción gramatical, y sus creencias y nivel de satisfacción sobre esta. Asimismo, se expondrán las razones aportadas para justificar dicho nivel de satisfacción.

En la parte relativa a las explicaciones, con el propósito de facilitar la interpretación de los datos, se asignó el valor numérico 1 a la *GBE*, el 2 a *Campus sur* y el 3 a "ninguna de las dos opciones". En la parte sobre actividades de producción gramatical, se asignó, de

nuevo, el 1 a la *GBE*, el 2 a los fragmentos extraídos de Ruiz-Campillo (2018) y el 3 a “ninguna de las dos opciones”. Los resultados han sido analizados con el programa *JASP*.

	Contraste indefinido perfecto	Imperfecto	Pluscuamperfecto	Contraste indefinido imperfecto
Moda	2	2	2	1

Tabla 4. Instrucción gramatical (explicaciones) previa al estudio

	Contraste indicativo subjuntivo	Contraste indefinido imperfecto
Moda	2	2

Tabla 5. Instrucción gramatical (actividades de producción) previa al estudio

En la mayoría de los casos (excepto para el contraste indefinido/perfecto), se aprecia una tendencia a elegir las explicaciones y actividades de producción gramaticales de corte no cognitivo, aunque la preferencia por una de las dos opciones es, en casi todos los casos, más abultada en la parte de producción que en las explicaciones. Para la explicación del contraste indefinido/perfecto, 7 informantes eligen *Campus sur* y 4 la *GBE*. Para el imperfecto y el pluscuamperfecto, 6 a 5 para *Campus sur*. Para el contraste indefinido/imperfecto, se encuentra una clara tendencia hacia la elección de la *GBE* (10 a 1). En cuanto a la producción, para el contraste indicativo/subjuntivo, 8 informantes seleccionan el fragmento extraído de Ruiz-Campillo (2018) y 3 la *GBE*. Con respecto al contraste indefinido/imperfecto, 7 eligen la actividad sacada de Ruiz-Campillo (2018), 3 la *GBE* y 1 ninguna de las dos opciones. La tendencia a elegir una opción de corte estructural es especialmente llamativa en este último contraste, ya que, en la sección de explicaciones, la inmensa mayoría de los informantes selecciona la opción de corte cognitivo. Estos resultados muestran que la instrucción gramatical recibida por los informantes previa al estudio incluyó metodologías de enseñanza variadas, pero que tienden hacia una perspectiva no cognitiva, especialmente en las actividades de producción.

5.2 Creencias sobre la instrucción gramatical previa al estudio

En primer lugar, se presentan las respuestas obtenidas para las frases incluidas en la Tabla 2. Se incluyó una escala de Likert en la que el 1 representaba “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”. Los datos han sido analizados con el programa *JASP*.

	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6
Media	4.182	3.364	3.909	3.273	2.636	3.818
Desviación típica	0.982	1.286	0.944	1.191	0.924	0.751

Tabla 6. Creencias sobre la instrucción gramatical recibida previa al estudio

A partir de los resultados, se puede afirmar que los participantes consideran que la instrucción gramatical recibida previa al estudio prestaba atención al significado de las diferentes formas gramaticales, les permitía ver la lógica existente en la gramática de la

lengua meta y les ponía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, aunque en menor grado, también presentan acuerdo con el hecho de que la instrucción recibida les permitía conectar la lengua meta con su lengua materna u otras lenguas que conocen y de que les acercaba a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos. Por otro lado, señalan no estar de acuerdo con la frase que indica que les permitía transmitir en todo momento lo que quieren decir. Pese a que este desacuerdo se contradice con su percepción de que la instrucción previa prestaba atención al significado y les acercaba a la forma de hacer de los hablantes nativos, se puede aseverar que los informantes tienen una concepción positiva de la forma en la que les habían enseñado gramática y que esta compartía y llevaba al aula características propias del enfoque cognitivo.

A continuación, se presentan los resultados sobre el nivel de satisfacción. De nuevo, se incluyó una Escala de Likert del 1 al 5: el 1 correspondía a "nada" y el 5 a "muy". Para analizar las respuestas dadas por los informantes a la pregunta abierta en la que se les interrogaba sobre el porqué de su decisión, se llevó a cabo un análisis de contenido con el programa *ATLAS.ti*.

	Nivel de satisfacción
Media	3.818
Desviación típica	0.603

Tabla 7. Nivel de satisfacción con la instrucción gramatical recibida previa al estudio

La media manifiesta que los informantes están satisfechos con la instrucción gramatical recibida previa al estudio. A continuación, se recogen, en bloques en función del contenido de las respuestas, las razones por las que los informantes se mostraron satisfechos con la instrucción gramatical recibida (entre paréntesis se indica lo que marcaron para el nivel de satisfacción):

-Costumbre: dos informantes (3) señalaron que, aunque la forma en la que habían sido instruidos en gramática "no es muy alegre" o "no es muy productiva", siempre habían estudiado las lenguas de esa forma. Además, uno de ellos apunta que no sabe "cómo puede ser", haciendo referencia al hecho de que no imagina otras formas de aprender gramática.

-Satisfacción con el resultado: dos informantes afirman estar satisfechos, aunque las razones cambian: uno de ellos (4) hace referencia a que, en menos de un año, "puedo hablar y entender [a hablantes] nativos" y "entiendo todo". También señala que en el aula practicaban "diferentes formas de lengua (hablar, escribir, leer...); el otro informante (3) indica que el trabajo es lo que marca la diferencia y no la labor del docente: "todo depende de cuánto trabajo pongas y no de tus profesores".

-Labor docente, trabajo en el aula y materiales: dos informantes se refieren a la labor docente: el primero (4) señala que las explicaciones eran claras, se prestaba "atención a cada estudiante individualmente", se permitía cometer errores y "tenía paciencia"; el segundo (4) hace referencia a las formas de enseñar gramática y apunta que ha tenido "muchos profesores que eligen diferentes formas de explicar la gramática". Tres informantes razonan su nivel de satisfacción aludiendo a lo que ocurre en el aula: uno (4) apunta que "hicimos ejercicios y actividades que ayudan [a] aprender [más] español [...]"; el segundo (5) afirma que no tiene queja, ya que "aprendimos [...] todo [e] intentábamos practicarlo durante las clases"; otro informante (4) relaciona su nivel de satisfacción con el material empleado en el aula de ELE: le parece "claro [e] interesante". Por último, un

informante (4) señala que las “estructura[s] y reglas están bien transmitidas”, sin especificar quién o qué las transmite bien: el docente, los materiales utilizados o ambos.

-Nueva experiencia: un informante (4) destaca que su nivel de satisfacción tiene que ver con el hecho de que se trata de una nueva experiencia de aprendizaje: “es [una] experiencia nueva para mí estudiar el nuevo idioma en inglés y no en mi idioma matern[o]”.

Lo descrito hasta ahora en esta sección de resultados manifiesta que las formas de enseñanza de la gramática utilizadas con los informantes han sido variadas y que, por diferentes razones, estos tienen una concepción positiva de las mismas.

5.3 Creencias sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo

Tras la instrucción gramatical de corte cognitivo que se puso en práctica en el aula, lo primero que se hizo en el postest fue cuestionar a los informantes si cambiarían algo en las respuestas dadas en el Bloque 4 del pretest con respecto a sus creencias sobre la instrucción gramatical recibida previa al estudio. Si la respuesta era “sí”, se les demandaba qué cambiarían y por qué con una pregunta de respuesta abierta.

7 informantes indicaron que sí tenían algo que modificar, lo que invita a pensar que la instrucción gramatical de corte cognitivo les supuso una novedad. En la Tabla 8, se recogen sus respuestas. Antes de la realización del postest, se les entregó un documento que recogía sus respuestas al Bloque 4 del pretest.

“La respuesta a la frase 3 porque ahora es más fácil aprender cuando usamos los tipos diferentes”. Creemos que se refiere a los diferentes tipos de instrucción gramatical
“La respuesta a la frase 2: puedo ver conexiones entre tiempos españoles y tiempos [en] inglés”
“Cambios: la pregunta 3, respuesta 5”. Había marcado 4 en el pretest
“Creo que comencé a ver el lenguaje de otra manera, cómo aprender un idioma y cómo entender la gramática”
“Frase tres cambiaría de 5 a 4, [ya que] ahora se pueden ver situaciones más distintas, cuándo se puede usar el tiempo y por qué, pero no lo dijeron en el comienzo”. Con el comienzo se refiere a su formación gramatical previa al estudio
“Puedo relacionar mejor el español con mi lengua materna debido a cómo se divide el tiempo y el espacio. También puedo distinguir mejor entre los tiempos [del] pasado”
“Cambiaría la respuesta a 4 [en la frase 2], porque ahora veo la lógica”. Había marcado 2 en el pretest

Tabla 8. Respuestas tras la instrucción gramatical de corte cognitivo sobre sus creencias relativas a la instrucción gramatical recibida previa al estudio

Algunas de las respuestas proporcionadas por los informantes llevan a pensar que tienen una visión positiva de la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta y que esta ha supuesto un cambio en su forma de comprender y acercarse a la gramática de la lengua meta. Por ejemplo, se señala que les ha hecho descubrir una nueva forma de aprender gramática, de ver el idioma y de aprender una lengua, que les permite relacionar mejor la lengua meta con su lengua materna, que les resulta más lógica y más fácil, que les ayuda a comprender mejor el punto gramatical estudiado y que complementa su instrucción gramatical previa.

A continuación, se buscó medir sus creencias con respecto a la instrucción gramatical de corte cognitivo. Estas respuestas tratan sobre las mismas frases que se incluyeron en el Bloque 4 del pretest. En la escala de Likert, el 1 seguía siendo "totalmente en desacuerdo" y el 5 "totalmente de acuerdo".

	1	Frase	2	Frase	3	Frase	4	Frase	5	Frase	6	Frase
Media		4.455		4.000		4.455		3.727		3.364		4.364
Desviación típica		0.688		1.095		0.522		1.009		1.027		0.674

Tabla 9. Creencias sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo recibida

Con el objetivo de medir si la introducción de una instrucción gramatical de corte cognitivo había provocado un cambio significativo en las creencias de los informantes, se procede a llevar a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. El nivel crítico se establece en .05 ($\alpha: .05$):

	W	z	p
Frase 1	22.500	-0.510	0.627
Frase 2	9.000	-1.599	0.114
Frase 3	2.000	-1.483	0.170
Frase 4	18.000	-0.968	0.339
Frase 5	13.500	-1.427	0.160
Frase 6	7.000	-1.540	0.124

Tabla 10. Resultados prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Los resultados presentados en la Tabla 9 muestran un incremento en las medias de todas las frases, lo que permite afirmar que los informantes están de acuerdo en que la instrucción de corte cognitivo puesta en práctica en el aula presta más atención al significado de las formas gramaticales, les permite conectar más la lengua que estudian con las otras lenguas que conocen y ver la lógica de la gramática de la lengua meta, les acerca más a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos, les permite transmitir más lo que quieren decir en todo momento y les pone más en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje que la instrucción gramatical previa al estudio. Sin embargo, los resultados de la prueba estadística llevada a cabo (Tabla 10) sugieren que, aunque las medias son más altas, la influencia de la instrucción de corte cognitivo en las creencias de los informantes no ha sido significativa, ya que ninguno de los valores p se encuentra por debajo de .05. Por ello, se acepta la hipótesis nula planteada.

Los resultados con respecto al nivel de satisfacción se recogen en la tabla 11:

	Nivel de satisfacción
Media	4.273
Desviación típica	0.647

Tabla 11. Nivel de satisfacción con la instrucción gramatical de corte cognitivo recibida

El nivel de satisfacción es más alto para la instrucción gramatical de corte cognitivo que para la instrucción gramatical previa al estudio. A continuación, se presentan, en

bloques en función del contenido de las respuestas, las razones por las que los informantes se mostraron satisfechos con la instrucción gramatical recibida. Las respuestas se examinaron llevando a cabo un análisis de contenido con el programa *ATLAS.ti* (entre paréntesis se indica lo que marcaron para el nivel de satisfacción):

-Nueva perspectiva: para uno de los informantes (3), la introducción de la gramática cognitiva en el aula ha supuesto una nueva perspectiva hacia el aprendizaje de la gramática, ya que apunta que su opinión sobre la gramática "cambia".

-Gustos: varios informantes destacan lo que les ha gustado de esta forma de enseñar la gramática: uno de ellos (5) afirma que le ayudó a ver "la lógica del uso de los tiempos" y que se aportaron "ejemplos originales y fáciles de entender"; otro (5) señala que este nuevo enfoque le resulta "un poco difícil", pero que "se puede ver todo muy claro" y "no es imposible aprender"; como este último informante, uno de ellos (5) alude a la claridad con la que la instrucción cognitiva presenta la gramática: "se presenta de forma clara" y, añade, "interesante"; otro informante (5) apunta que le "gusta la forma visual de aprender", puesto que incluye "muchas imágenes y dibujos". Además, deja una idea muy interesante: "no me siento mal si no entiendo algo"; dos de los informantes (4) no elaboran demasiado su respuesta y justifican su elección señalando que les gusta el método de explicación. Asimismo, uno de ellos muestra la motivación que el uso de la GC le supone, ya que afirma que "invertiré más de mi energía y tiempo en él"; un último informante (5) simplemente señala que todo estaba "bien".

-Dudas: varios informantes expresan no tener claro que el enfoque cognitivo se vaya a adaptar a su forma de aprender gramática: uno (4) apunta que le "gusta trabajar más individualmente"; otro (4) señala que no está seguro de si esta forma de aprender gramática le va a permitir "estudiar todo [lo] que yo puedo"; por último, un tercero (4) aporta una respuesta más elaborada, declarando que necesita tiempo para acostumbrarse y saber si le gusta o no el enfoque cognitivo, pero que entiende "de qué hablamos" y piensa "que todo está bien".

Los resultados mostrados en esta última parte del apartado llevan a pensar que la mayoría de los participantes percibe de forma positiva la instrucción basada en GC: por un lado, el nivel de satisfacción supera el 4, lo que indica que están cerca de estar muy satisfechos con la instrucción propuesta; por otro, una parte importante de las justificaciones para ese nivel de satisfacción recoge que ha supuesto un descubrimiento y destaca sus virtudes. En las justificaciones, también se encuentran otras respuestas que invitan a pensar que los informantes necesitan más tiempo para adaptarse a la nueva forma de instrucción o que puede ocurrir que esta no se ajuste a su forma de aprender gramática.

5.4 Disposición a seguir aprendiendo con GC

El 100% de los informantes indicaron querer seguir estudiando gramática con una instrucción de corte cognitivo. A continuación, debían explicar el porqué de su elección. Al igual que se hizo en otros apartados del pretest y del postest, se llevó a cabo un análisis de contenido con *ATLAS.ti* de las razones aportadas para justificar sus respuestas:

-Tiempo: uno de los informantes apuntó que necesitaba tiempo para determinar por qué quería seguir aprendiendo con GC: "pregúntame [dentro de] dos semanas, ahora no puedo decir nada concreto".

-Variedad: un informante destacó las bondades de aprender gramática utilizando diferentes enfoques: "porque es importante estudiar [con] diferentes maneras".

-Percepción: el resto de informantes hicieron referencia a lo que habían percibido durante y tras la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta en el aula, destacando que les resultó más fácil de entender, más lógica, más divertida, diferente, entre otras razones: "es más fácil [e] interesante"; "porque es más fácil entender"; "porque es bastante fácil de entender y recordar"; "me parece que todo está estructurado bien y me funciona bien"; "porque la idea es clara y [explicar] los tiempos así ayuda mucho [a] entenderlos mejor"; "porque así [...] entiendo la lógica en la gramática, no solo las reglas"; "es más divertido, podemos usar nuestra imaginación"; "no es tan aburrido"; "es diferente".

Lo recogido hasta ahora confirma una concepción positiva de la instrucción gramatical de corte cognitivo por parte de los informantes y su apertura hacia esta novedosa (para ellos) forma de enseñanza-aprendizaje de la gramática.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de los resultados de este estudio tiene como base dos conceptos que han sido destacados al inicio del punto anterior: la mayoría de los informantes considera que el estudio de la gramática es necesario, algo que está en consonancia con los resultados de investigaciones como las de Incecay y Dollar (2011), Jean y Simard (2011), Hrgović (2012), Alzahrani (2024), entre otras; y la instrucción gramatical recibida por los participantes previa al estudio incluye diferentes metodologías, pero estas tienden hacia una perspectiva no cognitiva, especialmente en las actividades de producción.

Los estudiantes empiezan a construir sus creencias sobre cómo debe ser el aprendizaje de una lengua extranjera desde las primeras etapas de su educación (Gabillon, 2005, citado en Torres, 2021). Este hecho se torna especialmente relevante en este estudio, ya que ha sido llevado a cabo con estudiantes universitarios que iniciaron su aprendizaje de lenguas extranjeras ya en la etapa del colegio. Además, que consideren que el aprendizaje de la gramática es necesario por razones tan de peso como que sirve para hablar y escribir correctamente y fluido, que es la base de la lengua, entre otras, no es baladí, puesto que las creencias de los estudiantes pueden influir en sus experiencias y acciones como aprendientes de lenguas (Horwitz, 1999) y en su motivación (Rodríguez-Fernández, 2020) y pueden condicionar el esfuerzo que llevan a cabo para adquirir la lengua meta (Boakye, 2007, citado en Rodríguez-Fernández, 2020). Por esto, saber que la gramática constituye un pilar importante del aprendizaje de la lengua para los informantes permite inferir que reflexionan sobre la mejor manera de aprenderla y que, aunque hayan recibido diferentes tipos de instrucción gramatical, tienen ideas claras sobre lo que prefieren y les conviene más para su forma de aprender (Incecay y Dollar, 2011).

Los resultados del pretest muestran que los informantes están satisfechos con la forma en la que habían aprendido gramática antes del estudio, ya sea por estar acostumbrados a la metodología, por los buenos resultados conseguidos, por la forma de hacer en el aula o por tratarse de una novedad, y que consideran que dicha instrucción gramatical prestaba atención al significado de las diferentes formas gramaticales, les permitía ver la lógica existente en la gramática de la lengua meta, les ponía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, les permitía conectar la lengua meta con su lengua materna u otras lenguas que conocen y les acercaba a la forma de hacer y comunicar de los hablantes

nativos. Todo ello podría empujarnos al estatismo y la inmovilidad, basándonos en la idea de que esta es la forma en la que han aprendido siempre y de que lo más sencillo, útil e instructivo es que se mantenga. De hecho, Miskiniene y Otani (2015) alertaron de que los métodos de enseñanza tradicionales siguen presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania, lo cual puede llevar a considerar la enseñanza de lenguas extranjeras en este país como conservadora. Sin embargo, oponerse al cambio nos llevaría a "conformarnos con estereotipos de aprendices" (Ramos, 2010, p. 109), algo que Ramos (2010) rechaza, ya que destaca "la gran variedad de aprendices que existe" (p. 109). Asimismo, estudios como los de Golpin (2015, citado en Rodríguez-Fernández, 2020) y Daloglu (2020) demuestran que las creencias de los discentes pueden cambiar a lo largo de su período formativo.

En la búsqueda de ese cambio, se propuso un tipo de instrucción gramatical que se adapta a la enseñanza comunicativa favorecida desde las instituciones educativas lituanas. Así, se introdujo la enseñanza gramatical basada en GC. Los resultados del postest dejan patentes varios hechos con respecto a la instrucción de corte cognitivo: supuso una novedad para los informantes; estos consideran que la instrucción puesta en práctica en el aula presta más atención al significado de las formas gramaticales, les permite conectar más la lengua que estudian con las otras lenguas que conocen y ver la lógica de la gramática de la lengua meta, les acerca más a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos, les permite transmitir más lo que quieren decir en todo momento y les pone más en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje que la instrucción gramatical que habían recibido previa al estudio; y el nivel de satisfacción también es más alto con la instrucción basada en GC que con la instrucción previa. Asimismo, el 100% de los informantes afirmó querer seguir aprendiendo gramática a través del enfoque cognitivo, aportando razones tan prometedoras como que les proporcionaba una visión más lógica de la gramática, que es más divertida, fácil, interesante, que está mejor estructurada, entre otras. Esto abre una puerta ilusionante hacia el futuro de la enseñanza de la gramática de ELE en Lituania basada en GC. Sin embargo, al igual que en los resultados del estudio de Ng (2023), no todo es completamente positivo, ya que varios informantes mostraron dudas con respecto a si la GC se iba a adaptar a su forma de aprender o solicitaron más tiempo para poder dar una opinión firme sobre esta. Esto demuestra que este tipo de cambios necesitan tiempo y más pruebas. Además, la prueba estadística realizada sugiere que los cambios producidos en las creencias de los informantes tras la instrucción basada en GC no han sido significativos, lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis nula planteada en este estudio. Por consiguiente, futuros estudios deberían ampliar el número de puntos gramaticales que se trabajan desde la perspectiva cognitiva, con el fin de determinar si la visión de los informantes sobre la enseñanza basada en GC es aplicable de forma más general o específica al aspecto gramatical estudiado y de dotar de más tiempo a los informantes para que puedan acostumbrarse y reflexionar sobre la nueva forma de enseñanza de la gramática. En este estudio, la instrucción basada en GC se limitó a un solo punto gramatical, ya que la asistencia a las clases no es obligatoria y esto dificulta la realización de pruebas que requieran un tiempo prolongado y la presencia de los informantes en cada una de las etapas de la investigación.

Con respecto a las herramientas de recogida de datos, esta investigación incluyó preguntas de diferentes tipos en los cuestionarios con el objetivo de recoger datos cuantitativos y cualitativos e intentar paliar las limitaciones propias de las preguntas con escala de Likert, que, como indica Rodríguez-Fernández (2020, p. 106), "en ocasiones pueden no reflejar con exactitud la visión de los encuestados". Loewen et al. (2009) llaman

la atención sobre el hecho de que algunos informantes reflexionan más a la hora de responder que otros y señalan que los cuestionarios no dan opción a poder clarificar o hacer que amplíen sus respuestas, aunque este estudio intentó resolver esta última problemática con la inclusión de preguntas abiertas. Por ello, apuntan que los cuestionarios deberían complementarse con estudios de caso o con entrevistas individuales. Así, futuras investigaciones deberían complementar los cuestionarios con otras herramientas de recogida de datos, como entrevistas individuales, estudios de caso, entre otras. Futuros estudios también deberían procurarse más informantes, con el objetivo de que los resultados puedan llegar a ser significativos.

7. CONCLUSIONES

Este estudio ofrece un análisis de las creencias de 11 estudiantes de ELE en una universidad en Lituania con respecto a la instrucción gramatical que habían recibido previa al estudio y durante el mismo. De los resultados obtenidos, queremos destacar la predisposición de los informantes a continuar aprendiendo gramática a través de un enfoque cognitivo. Además, las razones dadas para justificar dicha predisposición a seguir utilizándolo constituyen una fuente de optimismo para que, poco a poco, se vayan desterrando algunas metodologías de enseñanza que siguen siendo utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania y que no se adaptan a los presupuestos de la enseñanza comunicativa promovida desde las instituciones educativas de este país báltico, como ya advirtieron Miskiniene y Otani (2015). Los hallazgos de este estudio abren la puerta a un mundo todavía casi sin explorar, ya que, hasta donde sabemos, este es el primer estudio que ha investigado la introducción de una instrucción basada en GC en la enseñanza de ELE en Lituania y las creencias de los estudiantes sobre esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Raya, R. et al. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- Alzahrani, I. H. (2024). Exploring learners' beliefs on grammar learning: importance and preferred methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(5), 1475-1485. <https://doi.org/10.17507/tpls.1405.20>
- Barcelos, A. M. & Kalaja, J. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Castañeda-Castro, A. (Coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. SGEL.
- Castañeda-Castro, A. (2023). A vueltas con la oposición imperfecto/pretérito perfecto simple. Ventajas descriptivas y pedagógicas de un enfoque temporal-epistémico. *ELUA: estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, (40), 33-61. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24813>
- Comajoan-Colomé, L. (2022). Tense-aspect SLA research and Spanish Language Teaching: is there an influence of research on teaching? *System*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102747>
- Daloglu, A. (2020). EFL students' beliefs about how they learn grammar best. *English Language Teaching*, 13(10), 158-165. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p158>
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
- Hrgović, N. (2012). *EFL learners' beliefs about grammar learning* [Trabajo de fin de máster, University of Osijek] Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek. <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1853/datastream/PDF/view>
- Ibarretxe-Antuñano, I. et al. (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Incecay, V. & Dollar, Y. K. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3394-3398. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.307>
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar Vol. 2: Descriptive application*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: a volume in honour of René Dirven* (pp. 7-35). Mouton de Gruyter.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Loewen, S. et al. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Llopis-García, R. (2011). La gramática cognitiva, nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba hispánica*, 19, 111-128.
- Llopis-García, R. (2024). *Applied Cognitive Linguistics and L2 Instruction*. Cambridge University Press.
- Llopis-García, R. et al. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Miskiniene, I. & Otani, M. (2015). English language teaching in Lithuania: historical overview and current status, in comparison with Japan. *島根大学教育学部紀要*, 49(37), 37-49.
- Ng, C. W. (2023). Teaching the English tense system through systemic theoretical instruction and cognitive grammar: investigating students' perceptions. *Dilbilim Dergisi. Journal of Linguistics*, 40, 61-88. <https://doi.org/10.26650/jol.2023.1315502>
- Niemeier, S. (2017). *Task-based grammar teaching of English. Where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Narr studienbücher.

- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Ramos, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, (10), 105-116. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf
- Rodríguez-Fernández, R. (2020). La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (32), 1-29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c974d960-cfe6-4778-8321-2def3a341cc2/gramatica-irlandeses.pdf>
- Rosales, R. et al. (2017). *Campus sur*. Difusión.
- Ruiz-Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(22), 31-51. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58cd663d4687a.pdf
- Ruiz-Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En Herrera, F. & Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 26-53). Difusión.
- Sánchez, A. M. (2023). Ha llovido/Llovió mucho en la enseñanza del sistema verbal en español. Atención a las variedades diatópicas desde la óptica de la Gramática Cognitiva. En Zamorano, A. & Atienza, M. (Coords.), *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* (pp. 81-112). Tirant lo Blanch.
- Torres, O. M. (2021). *Creencias de un grupo de estudiantes de ELE/profesores de EFL acerca del aprendizaje/enseñanza de la gramática en clase de L2/LE* [Trabajo de fin de máster, Centro Universitario Internacional de Barcelona] Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/181359>
- Underwood, P. R. (2017). Challenges and change: integrating grammar teaching with communicative work in senior high school EFL classes. *Sage Open*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244017722185>

Revista **Nebrija**

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA