

*La investigación,
¿qué es y en qué consiste?*

Sala virtual FORLINGUA 7

ForLingua

27, 28 y 29 - marzo - 2025

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Sala virtual FORLINGUA 7



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Foro sobre el español:
investigación y docencia***

Año 2025, número 7

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 7

REVISTA DIGITAL
Número 7. Año 2025

LA INVESTIGACIÓN, ¿QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE?

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2025, de los textos, los autores
© 2025, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: info@alcalingua.com • Sitio web: www.alcalingua.com



La investigación, ¿qué es y en qué consiste?

Año 2025, número 7

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
--------------------	---

Parte I

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. D. Javier MEDINA LÓPEZ, Catedrático de la Universidad de La Laguna (ULL)	15
--	----

Entrevista con el Dr. D. Antonio CANO GINÉS, Prof. Titular de la Universidad de La Laguna (ULL)	31
---	----

PONENCIA INVITADA

Lisa Gozzi: Investigar la lengua a través de las redes sociales: un ejemplo de análisis de @laraeinforma en Instagram	47
---	----

PONENCIAS

Sonia ADEVA MERINO: Dilemas éticos en la IA Generativa: retos y responsabilidades en la investigación académica.	89
Claudia ADJEMIAN DE KECHKIAN: El uso didáctico de la red social <i>Instagram</i> en el aula de ELE.	103
M. ^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ: Texto, contexto y pretexto: IA y Literatura o cómo la Literatura siempre supera la tecnología	133
Marzia BENCIVENGA: La clave está en qué te preguntas y qué esperas de tus datos: cómo abordar una investigación en Lingüística Aplicada . .	159
Mercedes DELGADO LADRÓN DE GUEVARA: El teatro posdramático como espacio de experimentación lingüística	183
Qingyun DUAN: Construcción del marco de validación de validez para la prueba de comprensión de lectura en EEE-8.	193
Rida EZZAHIF CHAHINAOU: Desafíos, estrategias y oportunidades en la enseñanza de ELE a estudiantes araboparlantes: un enfoque integral para el aula de inmersión, con especial atención a la Historia y a la Geografía	217
Zixuan FAN: Estudios y enseñanza de la fraseología española en el aula de ELE de China.	253
Diego GIBANEL FARO y Elisabeth GONZÁLEZ ORTEGA: La creación de una base de datos para el estudio de fenómenos no normativos en español. Los corpus Spanish Web de Sketch Engine	291
Kossigan HOUINATO: Reflejos de cosmovisión en la paremiología comparada del español, ruso y gbè (ewen, gen)	319
Yangying LIANG: El orden de palabras y la estructura informativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.	339
M. ^a Teresa MOLINA MACHÉS: El uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura	361
Carmen V. PONCE TREVIÑO: Un acercamiento al estudio de los campos semánticos: <i>la testarudez</i>	393

Peiyang WU: Desarrollo actual de las investigaciones sobre la <i>motivación</i> entre los estudiantes universitarios chinos que aprenden español. . .	405
Pengfei ZHAI y Yuqing DENG: Factores afectivos en el aprendizaje de L2/LE: el caso de estudiantes sinohablantes universitarios de ELE de primer curso	429
Cen ZHANG: Estudio experimental de los errores articulatorios en español de estudiantes sinohablantes	447

Parte II

PONENCIA INVITADA

Daniel Owono SIMA NCHAMA: La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial.	479
---	-----

PONENCIAS

Bárbara RAMAJO PLAZA: Reestructuración del material didáctico-semántico en 2.º y 2.º de ESO	595
M.ª Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ: ¿Qué es la investigación? ¿En qué consiste y cómo se desarrolla?	653



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año.

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de *la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales*. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el n.º 1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya. Su tema central fue *la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera: investigación y docencia*.

Las terceras Jornadas se celebraron en febrero de 2022. Fueron virtuales para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar. En esa ocasión, el tema central de debate y estudio era *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

En las cuartas Jornadas, celebradas en abril de 2023, se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y su futuro. En efecto, su tema central fue *Investigación y docencia en la Tesis Doctoral*.

Las quintas Jornadas, celebradas en octubre de 2023, estuvieron dedicadas a *El español en La India*, donde se contó con profesores que imparten su docencia en ese gran país y también a los libros e investigaciones que tenían un perfil concreto: estudiantes indios que aprenden español en su país.

Las sextas Jornadas se celebraron en mayo de 2024. En ellas se abordó el impacto de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras, cuyo tema fue *Inteligencia Artificial, TIC y enseñanza de una lengua materna o extranjera: viejos retos, nuevos caminos*.

Ahora presentamos las séptimas Jornadas, celebradas en marzo de 2025, de forma virtual, cuyo tema central fue *La Investigación, ¿qué es y en qué consiste?* Dado el creciente interés de los participantes y el volumen de sus aportaciones, se ha tenido que dividir en dos partes el contenido. *ForLingua 7, primera parte* contiene las entrevistas, las ponencias invitadas y el conjunto de trabajos de los participantes. *ForLingua 7, segunda parte* recoge dos investigaciones que superan el límite establecido, pero cuya utilidad es primordial. Se trata de un resumen de una tesis doctoral defendida en la Universidad de Alcalá y un Trabajo de Fin de Grado, también defendido en la Universidad de Alcalá, que muestra la originalidad y el rigor de su autora.

Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 22 de septiembre de 2025

M.^a Teresa del Val
Directora General

M.^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

PARTE I

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. D. Javier Medina López

MODERADORA: Vamos a comenzar con la entrevista dentro del programa de ForLingua, pues siempre entrevistamos a personalidades para que nos den su visión del tema que estamos tratando. En este congreso hablamos de lo que es la investigación, cómo se concibe y en qué consiste. Para esto hemos elegido a una persona que ha dedicado su vida entera tanto a la docencia y a la investigación como a la gestión. Tres grandes parcelas que solo con una de ellas podría ocupar toda una vida. Javier Medina es actualmente el decano, desde hace bastante tiempo, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Laguna, es catedrático de universidad y tiene una larga trayectoria investigadora. Entre sus líneas de investigación, podemos destacar cuestiones tan complejas como pueden ser la Sociolingüística, la Historia del Español, la Historiografía Lingüística o la Dialectología Hispánica. Para mí, sin embargo, la figura de Javier Medina me atrae por sus cualidades humanas. Si tuviera que definirlo con palabras, diría que es **carismático**. Es una **persona comprometida** con su profesión, con todos los trabajos que emprende, con sus amigos... y es una persona muy **diligente**. Estas tres cualidades –carismático, comprometido y diligente– responden a una inteligencia natural, emocional, equilibrada. Hoy que hablamos de Inteligencias Artificiales, tener una inteligencia natural es lo que resulta verdaderamente valioso para una persona que se dedica a la universidad. Como a Javier Medina lo conozco desde hace mucho tiempo, estas pala-

bras no las digo a la ligera, sino que responden a la observación y al trato continuado durante años, y esto me permite pensar que es la persona ideal para hablar sobre investigación. Voy a plantearle una serie de preguntas.

¿Qué es para ti la investigación?

DR. MEDINA LÓPEZ: En primer lugar, quiero darte las gracias por contar conmigo en esta sesión de este encuentro científico que organizas. Es un placer y me encanta lo que me dices llevada más por el afecto, el cariño y el trato que hemos tenido durante décadas, podemos decir, que por méritos exclusivos de todo lo que señalas. Ya que lo has dicho, puedo hacer una paráfrasis del Cid, «he sido un buen vasallo porque he tenido buen señor», en este caso, porque he tenido una «buena señora» porque he sido alumno tuyo y hemos continuado con esa cercanía académica y personal durante años.

Respondiendo a lo que me preguntas de qué es para mí la investigación, diría que es una forma de compromiso, como has señalado, y de dedicación a la que un profesor universitario tiene que responder. Es una manera de introducirnos en campos nuevos, en abrir nuevos territorios, en indagar. En definitiva, en trabajar también en caminos ya abiertos e intentar hacerlo con suerte y con las limitaciones que uno pueda tener para poder aportar algo en el terreno nuestro de las Humanidades, de la Filosofía y Letras, en fin, en el ámbito en que cada uno quiera catalogarse. La investigación es un complemento muy importante y necesario para la figura del profesor universitario. No podemos concebir un profesor universitario que no investigue. Llegará hasta donde pueda llegar, evidentemente, porque hay muchos factores, máxime hoy en día, que condicionan la trayectoria investigadora de una persona. Somos personal docente e investigador, por tanto, debemos responder a ese título de alguna manera.

MODERADORA: **A tu juicio, ¿hay diferencias entre la investigación en Ciencias con respecto a la que se realiza en Humanidades?**

DR. MEDINA LÓPEZ: Todo es investigación. Lo que ocurre es que luego las prácticas y dinámicas investigadoras nos llevan por unos terrenos o por otros. Cuando a mí me hacen esa pregunta, yo siempre respondo que nosotros también hacemos investigación, aunque tenemos otras prácticas investigadoras y otras tradiciones discursivas, evidentemente, y unas escuelas y el

peso de unos maestros que condicionan nuestra investigación. Como es obvio, y lo digo siempre con humor, la /f/ inicial latina no resuelve lo que puede curar una vacuna contra cualquier enfermedad. Ahí están, por supuesto, las repercusiones mundiales... La transferencia que se hace a través de esa investigación es completamente distinta, pero la investigación forma parte de nuestro ADN. Lo que estamos haciendo en estos últimos años es trasladar de alguna manera métodos de las llamadas ciencias puras, de las llamadas ciencias tradicionales, al mundo de las letras, al mundo de las Humanidades. Las metodologías se han ido enriqueciendo, justamente por la asunción de esos métodos puramente científicos. Incluso a la hora de publicar se tienen en cuenta otros criterios: el número de palabras, el sincretismo... Hace unos meses le envié un artículo mío publicado por el boletín de la Academia, BRAE, al que era vicerrector en aquel momento y que era de ciencias puras. Su asombro fue que se me hubiera publicado un artículo de cuarenta páginas, se sorprendía de que escribiéramos tanto. Le respondí que esas eran nuestras dinámicas de investigación. No es simplemente metodología, resultados y conclusiones. Claro que hacemos ciencia, cada vez más compleja e interconectada con muchos campos y muchos territorios. Es una «multiactividad» científica la que estamos haciendo en los últimos tiempos.

MODERADORA: Cuando se es profesor y se tienen muchas horas de clase, ¿cómo sobrellevar la difícil tarea de la investigación?

DR. MEDINA LÓPEZ: Es muy complejo. Estamos en muchas ocasiones en los departamentos al límite en el número de clases, a veces incluso sobrepasando el número de horas que corresponden, restándole tiempo en muchas ocasiones a la vida personal, si quieres cumplir con compromisos de personas que nos invitan, que nos llaman... Tenemos que atender a un artículo, un capítulo, un congreso, una tesis... No es fácil. Recuerdo que cuando empecé tenía mucho más tiempo que ahora. Parece que se ha ido engrosando la labor del profesor universitario, de manera que, en muchas ocasiones, las horas del día se van y no sabemos qué hemos hecho, no están todas dedicadas a la investigación, pero tenemos que dedicarlas a la universidad en todo caso. Es muy complicado. También la vida se ha ido complicando en general en muchos aspectos, hay que atender correos

electrónicos, reuniones, ponerse de acuerdo con proyectos de investigación, en fin, todo lo que rodea a un profesor. No vivimos en una cúpula aislada o apartados del mundo. En la actualidad, la figura del profesor es también un 'relaciones públicas' de la universidad, y tiene que representar muchos aspectos de la vida universitaria que se transfieren a la sociedad. Tienes que ser buen comunicador, tener relaciones sociales, hay que publicar para dar a conocer tu nombre, hay que dar la filiación académica de la universidad a la que perteneces... Por supuesto, todo eso lleva tiempo y un desgaste de energía, o una inversión de energía, lo que paralelamente lleva a un desgaste personal.

MODERADORA: ¿Te defines más como profesor o como investigador? ¿Qué te gusta más?

DR. MEDINA LÓPEZ: A mí me gusta mucho entrar en el aula, pero también me gusta la investigación. Cuando me meto ya en un trabajo –un artículo, en un capítulo–, me aílo de todo lo demás y, si pudiera, me pasaría las veinticuatro horas pensando en ese trabajo, en esta frase, buscando una cita que se adecue a la fase en la que estoy... Sin embargo, cuando estoy en clase, me gusta el contacto con los alumnos. Doy clases desde hace muchos años y nunca estoy sentado en la mesa del profesor. Además, la experiencia también es importante, siempre podemos sacar de esa mochila recursos para acercarnos, para contactar con esos alumnos, para que se sientan cercanos al profesor. En estos últimos años imparto una asignatura que no es de las que más les entusiasma, por aquello de la diacronía, pues imparto Historia de la Lengua Española, que es muy compleja, con textos de otras épocas. Entonces tengo que buscar cómo entusiasmarlos. A veces les digo que hay que explicarla de una manera, que no tiene vuelta de hoja. Unos textos pueden ser más agradables, pueden expresar las cosas de forma más divertida, ser más cercanos, pero hay cuestiones que son impecinables. Así que ambas facetas me gustan. Yo no he dejado nunca de trabajar y de publicar en este ámbito, aun teniendo en cuenta todas las obligaciones que tengo en cuanto a la gestión se refiere. A lo mejor no al mismo ritmo que hace unos años, pero a mí me gusta publicar, investigar, adentrarme en nuevos terrenos, descubrir nuevas cosas. En fin, sigo teniendo curiosidad por abrir nuevos horizontes.

MODERADORA: Desde la perspectiva de tu cátedra, hace tiempo que eres catedrático, ¿qué opinas de la presión que soportan los profesores universitarios con la investigación? Hay que tener sexenios, hay que pasar la acreditación..., ¿crees que así son mejores profesores o mejores investigadores?

DR. MEDINA LÓPEZ: Creo que este sistema nos hace profesores más eficientes de alguna manera. No creo que sea exactamente así. Habrá quien no ha querido, no ha sabido o no ha podido. «No entro por estos caminos que me marca el sistema, me mantengo al margen...», y su carrera ahí está. Por consiguiente, cuando llegan a determinadas metas administrativas, se quedan ahí porque en un momento determinado decidieron hacerlo así —«no quiero pedir sexenios o la carrera investigadora no quiero seguirla tal y como está estipulada...». Es una presión enorme, sin duda alguna, compaginar todo esto. Hacerlo factible y cumplir con los requisitos que actualmente el sistema nos pide claro que es duro. Recuerdo que hace unos años publicar en determinadas revistas, y no voy a nombrar ninguna, podía ser una cuestión muy prestigiosa. Yo he publicado en revistas que son la flor y nata de la Filología Hispánica, pero como hoy en día no está bien indexada, como se dice ahora, no me sirve. Sin embargo, desde los maestros de la escuela de Filología Española a mucha gente muy conocida actualmente han pasado por esas páginas o han publicado ahí, pero por razones editoriales u otros esos títulos no están en el *top ten*. Claro, hay una presión enorme. Yo lo que observo es que los jóvenes que están entrando en los departamentos ahora mismo, lo tienen un poco más claro, al menos así me lo parece. Si quieren llegar a determinadas metas, miran los reglamentos, miran los BOE, los boletines oficiales de cada universidad y van cumplimentando todo aquello que se les va exigiendo para que su carrera universitaria vaya por los cauces que ellos esperan para conseguir sus objetivos. Me parece igualmente lícito. De otras generaciones, sé que hay compañeros que se han bajado del carro en ese sentido por otras razones. Les ha llegado tarde, se les han pedido méritos que tenían que haber hecho y no los tenían porque no se les habían pedido *in illo tempore*. Es muy compleja la situación.

MODERADORA: De los trabajos que se publican en la actualidad, ¿crees que se trata de una verdadera investigación o piensas que los investigadores están más centrados en obtener un Q1 o un Q2?

DR. MEDINA LÓPEZ: Esta pregunta está relacionada con lo que hemos visto en la anterior. Las razones por las que cada uno conforma su currículum son razones muy personales y ajustadas a lo que se está pidiendo en cada momento. Quiero ser cauto en la respuesta porque puede molestar a ciertos sectores. Si necesito un artículo en un Q1, voy a hacerlo *ex profeso* para eso, cuando a lo mejor podría tener en cuenta otras consideraciones. Depende después de los revisores anónimos. Es muy complicado este asunto.

MODERADORA: Lo digo porque nuestros alumnos que participan en este congreso están agobiadísimos porque dicen que les van a pedir tres artículos. De hecho, en nuestro programa de doctorado, se les piden tres publicaciones para poder defender la tesis. Por tanto, me preguntan si deben ser de Q1 o de Q2. No, lo que se les pide es que sus trabajos hayan sido publicados, que hayan sido capaces de comunicar. Por eso, esta es una de las razones del congreso de *ForLingua*, porque se publican aquellos trabajos que están bien. Yo creo que hay una presión excesiva sobre los jóvenes, aunque también sobre todo el profesorado en general, que no permite llegar a ser buenos profesores o buenos investigadores, sino que lo que cuenta es el número de publicaciones.

DR. MEDINA LÓPEZ: Digamos que es una investigación *ad hoc*, para conseguir unos méritos.

MODERADORA: Llenar la parrilla.

DR. MEDINA LÓPEZ: Efectivamente. Pensando entre otras cosas que, en un cierto momento, para los que tenemos cierta edad, los sexenios nacieron como nacieron y con un objetivo determinado que se ha ido transformando a lo largo del tiempo en una marca de prestigio. Si no tienes sexenios, cuentas muy poco. Para conseguir un sexenio tienes que publicar aquí y allá, en un nivel determinado de revistas, lo que genera angustia, naturalmente, y esto no todo el mundo lo resiste. Esa presión no es soportable.

MODERADORA: Hay que tener inteligencia emocional para poder sobrellevarlo, evidentemente.

DR. MEDINA LÓPEZ: Luego vienen las negativas, que puede haberlas en el camino.

MODERADORA: Hay que saber asumir esas negativas, porque eso es parte del proceso de la vida.

DR. MEDINA LÓPEZ: Hay que estar preparado también porque muchas veces, cuando envío un artículo a una revista, pienso en cuál será la opinión de mis colegas. Sí, en ocasiones veo que un tema se puede plantear de otra manera y «qué bien que me lo hayan dicho», es mejorable para cuando salga la versión final. Sin embargo, hay que tener esa amplitud de miras y saber que el trabajo de uno, como el de un cantante, un actor, un pintor, un arquitecto, es evaluable también por los demás. Está sujeto a la opinión de los otros. Para eso tenemos que estar preparados.

MODERADORA: **Tus inicios como investigador fueron en Sociolingüística, en la actualidad ¿qué perspectiva o metodología te resulta más cómoda? Ya señalé antes que tus líneas de investigación eran la Sociolingüística, la Historia del Español, la Historiografía Lingüística y la Dialectología Hispánica.**

DR. MEDINA LÓPEZ: Últimamente me estoy sintiendo más cómodo, me estoy acercando más, por aquello de resetearme... He abandonado un poco la perspectiva sociolingüística, aunque siempre hay en mis trabajos alusiones a esta disciplina, ya que inicialmente me formé en ese terreno, leí muchísimo sobre esos temas durante los años 90, años en los que realizaba mi tesis doctoral. Últimamente me interesa mucho el español como lengua viva, el español en los medios de comunicación, todos esos fenómenos en los que..., el español en las redes sociales, que derivan un poco del análisis del discurso y del análisis lingüístico del discurso. Los temas de cortesía, la descortesía lingüística tan presente en los medios de comunicación... Ahora estoy dirigiendo precisamente varios TFG de alumnos de Grado de Español, que se están asombrando, porque están descubriendo mundos que no son aparentemente muy filológicos. La gente escribe sin ser consciente de que nos está dejando a los filólogos y a los lingüistas un corpus maravilloso de textos escritos con otra intencionalidad y que, sin embargo, nosotros podemos aprovechar a golpe de tecla y de ratón. Ahí están los datos. Todo ese mundo me interesa mucho. También me sigue interesando el tema de la Historiografía

Lingüística referida al español de América, las opiniones sobre la lengua, las actitudes sobre la lengua, sobre todo en el tránsito del siglo XIX al XX.

MODERADORA: Apasionante ese tema.

DR. MEDINA LÓPEZ: El resurgir de las repúblicas hispanoamericanas y el lugar del español en todo ese mundo, que tiene que ver con las ciencias lingüísticas y con ciertas actitudes. Todas esas cuestiones me interesan mucho últimamente. Estoy descubriendo personajes que hicieron la independencia y que, aunque sus libros no eran tratados lingüísticos, en ellos subyace en el fondo una actitud hacia la lengua y sobre la madre patria. En fin, son cuestiones muy interesantes.

MODERADORA: La figura de Bello, canario él. Sí, a mí me parece esa una etapa muy interesante.

DR. MEDINA LÓPEZ: Por ejemplo, los neógrafos argentinos que se plantean si hacer caso a la Academia matriz, a Madrid, a la Real Academia Española...

MODERADORA: Rompieron por lo sano, dijeron «nos regulamos a través del francés», una barbaridad.

DR. MEDINA LÓPEZ: Luego dieron marcha atrás y la cosa se ha ido encaminando, aunque todavía queda algún recuerdo.

MODERADORA: **Compaginas investigación, docencia y gestión. ¿Cómo compatibilizas la gestión con la docencia y la investigación?, ¿cómo armonizas la gestión, cuando actualmente es tan absorbente, tan exigente, con la docencia y la investigación?**

DR. MEDINA LÓPEZ: Como decía al principio, con los años he aprendido también a tener una dedicación natural, podríamos decir, con el trabajo. Hace unos años vivía prácticamente en la Facultad, hoy no lo hago así, aunque tengo un equipo decanal muy variado, muy amplio, que me ayuda a sobrellevar muchas tareas asociadas al Decanato. Esto también me lo pregunta mucha gente. Yo tengo mi familia, la universidad y luego otro aspecto, que no quiero dejar de mencionar aquí, que es la música.

MODERADORA: Por supuesto, es lo que te da equilibrio.

DR. MEDINA LÓPEZ: Efectivamente, esos tres grandes ámbitos que rodean mi vida me dan mucho equilibrio. Por ejemplo, esta tarde tengo la segunda función

de *Giovanna d'Arco* de Verdi. Ayer tuvimos descanso, esta mañana estuve en la Facultad, pero esta tarde me pongo en modo *Giovanna d'Arco*, en modo cantante de coro de ópera. Me ayuda mucho, ya te lo he comentado, porque con la mayoría de mis compañeros—muchos son alumnos de canto, otros son abogados, médicos, hay un bombero, en fin, gente de todo tipo y de todas las profesiones—no hablamos casi de la universidad, lo cual es entrar en otro mundo, recolocar las cosas en otro terreno. He llegado a la conclusión de que hay vida más allá de la universidad, aun gustándome mucho la universidad y entregarle la mayor parte de las horas del día. He sabido con el tiempo colocar cada cosa en su sitio: esto es de mi vida personal, esto es de mi vida musical y esto de mi vida de la gestión, como profesor, como investigador o como decano, en este caso, o de director de departamento como fui también en su momento. Es muy complicado y entiendo que haya gente que no quiera participar de la gestión, que es importante también porque estamos en la mayoría de los casos resolviendo la vida de los demás. Problemas de convivencia, con el alumnado o, simplemente, facilitando las cosas para que el sistema funcione y que todo esté como tiene que estar, como estaba previsto, como estaba dicho, como figura en la guía docente, como estaba en el horario... No tenemos ya esa aura venerable, el venerable decano...

MODERADORA: Bueno, todavía eres joven, pero en estos casos el decano, como los directores de departamento y demás, están más al servicio del profesorado que el profesorado al servicio de los cargos. Hoy por hoy los profesores se liberan todo lo que pueden del trabajo y quieren que los que desempeñan los cargos les solucionen la vida.

DR. MEDINA LÓPEZ: Es costoso. No está lo suficientemente reconocida la gestión y, por tanto, ocupa como el tercer escalón: investigación, docencia y, luego, gestión. En los procesos de acreditación cuenta muy poco, por lo que resulta poco atractiva para muchos. Ahora en la Universidad de La Laguna, como están entrando muchos profesores nuevos, jóvenes, los estamos encaminando para que ocupen cargos y para que aprendan cómo funciona la universidad en toda su complejidad.

MODERADORA: En efecto, es fundamental seguir y conocer todos los procesos, porque se los saltan con toda tranquilidad. Creen que algunas cosas no

tienen importancia, sin darse cuenta de que los asuntos hay que llevarlos como se tienen que llevar.

DR. MEDINA LÓPEZ: Cuando hay reclamaciones y demás, me pongo muy serio, con reclamaciones de todo tipo, porque pueden llegar a instancias fuera incluso de la propia universidad, contenciosos administrativos, en fin, asuntos muy complejos. Hay procedimientos que cumplir y hacer cumplir.

MODERADORA: **Mirando hacia atrás, ¿qué te ha marcado más en tu vida profesional una investigación o un profesor?**

DR. MEDINA LÓPEZ: Creo que me ha marcado más el profesorado, dos o tres profesores. He tenido mucho predicamento de tu trabajo, y no lo digo porque estés aquí, pero también de mi director de tesis, Cristóbal Corrales. Sí, me han marcado más ciertos profesores que la investigación. Esta última la he ido descubriendo poco a poco, con el paso de los años me ido metiendo en otros terrenos, no directamente tutelado de forma directa, pero sí indirectamente. Por ejemplo, todo el asunto del análisis del discurso y demás. Ha sido más fuera de mi departamento, con otros departamentos, con gente de otras universidades, etc. Entré en contacto con una serie de profesores de Suecia, del grupo EDICE y demás. Haber ido a esos congresos me ha abierto una puerta que me ha ayudado a entrar en una nueva dinámica, a descubrir nuevas facetas de la investigación, que a veces rozan entre lo lingüístico y lo sociológico... A lo mejor vuelvo otra vez a la Sociolingüística...

MODERADORA: Es lo social, es lo humano, lo que importa.

DR. MEDINA LÓPEZ: A veces me dicen, yo me dedico a la *langue* y tú te dedicas a la *parole*. Las dos caras de una moneda, como decía Saussure. No podemos hablar hoy en día de lengua, sin tener en cuenta a los hablantes, cómo piensan, cómo actúan, cómo reaccionan. Esto me parece muy interesante, incluso para la didáctica de la lengua es fundamental.

MODERADORA: Por supuesto.

DR. MEDINA LÓPEZ: Si tú das Lingüística, ves que un hablante aceptará o no aceptará una forma determinada si cree que es prestigiosa y que en su modalidad vale la pena usarla y, por tanto, eso es importante.

MODERADORA: Eso por un lado y por otro, convences (sin necesidad de vencer), según como le hables a la otra persona. A un estudiante, si le planteas las cosas de una manera determinada, te lo vas a ganar mucho antes, que si se hace de otra forma.

Toda profesión comporta vocación. ¿Cómo disfrutas más en tu profesión, indagando en nuevos temas o impartiendo clases?

DR. MEDINA LÓPEZ: Cuando un alumno me hace una buena pregunta, se me abre un mundo sorprendente, a veces incluso me pregunto: «¿cómo puedo contestar a esta pregunta?». A veces hacen preguntas complejas y eso es un reto cuando son de interés. En ocasiones, les digo que debo reflexionar para contrastar y dar una respuesta más convincente. En mi vocación pesó más la docencia, incluso estuve durante tres años de profesor de instituto y para mí fue un aprendizaje y un rodaje muy importante. La primera vez que di clase en la universidad fue en el aula en la que había estado como alumno de primer curso, aquellas aulas antiguas, escalonadas, que recordarás, y dije «tierra trágame». Cuando vi que todo aquel alumnado, a modo de teatro romano, se me echaba encima, yo no tenía entonces ni treinta años, saqué recursos y aproveché la experiencia de haber dado clase en secundaria. Además, pensaba que sabía un poco más que los alumnos casi un día antes. Íbamos día a día preparando las clases en esos primeros años que, como diría Verdi, eran «los años de galeras».

MODERADORA: Permíteme que te diga que yo con veintidós años terminé en junio mi carrera y en octubre estaba entrando en esa aula y con ciento cincuenta alumnos y tuve que pasar esa misma experiencia de la que has hablado.

DR. MEDINA LÓPEZ: Todo esto nos ha dado experiencia.

MODERADORA: Sí, una experiencia y un saber hacer y trabajar de diferente forma que si no hubiéramos tenido ese número de alumnos.

DR. MEDINA LÓPEZ: Tanto tú como yo, que hemos dado casi todas las asignaturas de Filología Hispánica, al final nos hacemos con una visión global de todas las materias de la carrera, lo que, en verdad, te da mucha seguridad.

MODERADORA: ¿Cómo definirías un avance en la investigación? Evidentemente, los avances científicos se ven con claridad, pero en nuestra parcela en qué consiste un avance en la investigación.

DR. MEDINA LÓPEZ: Obviamente, partimos de presupuestos ya establecidos, propuestas que se pueden hacer, sin embargo... En el siglo XX sabíamos que estaba el estructuralismo, el generativismo, unas escuelas muy determinadas por las que buena parte de la investigación transitaba. Hoy en día creo que la investigación es multiforme, de la misma manera en que la sociedad lo es, y la ciencia también lo es. El acceso a la información, en ese sentido, ha hecho que exista una gran heterogeneidad en los ámbitos, en el terreno de la investigación. Yo no podría decir con exactitud qué es lo que está de moda, tal vez estar de moda sí, pero una única escuela que actualmente marque los caminos de la Lingüística no sé si existe realmente. Hay muchas parcelas en las que la gente quiere trabajar y quiere innovar. Probablemente, irá asumiendo las herramientas tecnológicas de la comunicación y las herramientas que nos ofrece un reto que todos tenemos por delante, como es el de la Inteligencia Artificial, y ver cómo coordinamos eso con nuestros trabajos filológicos, lingüísticos, literarios. Creo que eso es un gran reto.

MODERADORA: El problema es que esos avances que has mencionado, y más el de la IA, suponen un avance, pero siempre aplicados a la didáctica, para el aula. Tal y como tú y yo aprendimos lo que era la investigación, que era el poder aportar nuevos datos a una comunidad científica, ya no existe. Yo veo las tesis de los actuales doctorandos, porque llevo el programa del doctorado, la coordinación de los planes de investigación y demás, y me dan en cierta forma pena, porque veo que no tienen una parcela para poder hacer ese avance que tú y yo dimos en nuestras investigaciones.

DR. MEDINA LÓPEZ: No sé si la propia exposición que nos ofrece este medio puede opacar de alguna manera lo que entonces para ti y para mí resultaba ser una novedad. Hoy estamos mucho más expuestos que lo que estábamos en su momento en tu generación y en la mía, que es prácticamente la misma, porque el circuito era más reducido también. Yo les digo a mis alumnos que, mientras estuve haciendo la tesis, me iba durante mis vacaciones al CSIC a buscar bibliografía porque la Universidad de La Laguna carecía de ella. Luego, el hecho de que me mandaran un artículo por fax me pareció una cosa maravillosa. Los alumnos me miran como si fuera del Pleistoceno. Sin embargo, eso es verdad y eso determinaba también los *tempi*.

MODERADORA: Cuando yo les digo que redacté mi tesis con una máquina de escribir mecánica, ni siquiera la electrónica, no me entienden.

DR. MEDINA LÓPEZ: Eran otros tiempos. Las comunicaciones, la búsqueda de datos, la búsqueda de la bibliografía, el estado de la cuestión. Claro, el estado de la cuestión era, sin duda, más fácil de controlar porque sabíamos quiénes eran los que se dedicaban a ese tema. Todo era mucho más limitado. Hoy en día uno hace una búsqueda en Google y salen millones de datos. Luego hay que dilucidar qué es bueno y qué no lo es, hay que ver si esto vale la pena o no, y eso es otra labor distinta en la que tenemos que educar a los estudiantes.

MODERADORA: Es el llamado pensamiento crítico, pero lo que hay en una bibliografía son unos cuarenta títulos. Cuando nosotros poníamos quinientos, todo lo que había, y habíamos hecho todas esas lecturas, ellos solo ponen ahora cuarenta.

Una labor investigadora significa pensar, elaborar, reflexionar... y la labor de gestión exige una labor de estrategias, ¿cuánto de tu labor investigadora aplicas en la labor de gestión universitaria? ¿Hasta dónde llega?

DR. MEDINA LÓPEZ: Llego, en ocasiones, a plantear una reunión, a plantear un problema, a poner el estado de la cuestión sobre la mesa. Ese es nuestro trabajo y después vamos a dilucidar lo que vale la pena y lo que no, cómo lo planteamos, si lo llevamos a una Junta de Facultad o primero lo tratamos por pequeños sectores... Yo procuro en ese sentido consensuar mucho las cosas antes de llegar a situaciones extremas, que se pueden dar en las facultades y más en una facultad compleja como es la mía ahora mismo. Los filósofos, los geógrafos, los historiadores y todos los filólogos, podríamos decir la antigua Filosofía y Letras, lo llamamos Humanidades, pero volvimos un poco a ese modelo. Utilizo un poco esa estrategia que me estás planteando, la de analizar los datos y luego ver cómo podemos aplicarlos y resolverlos puntualmente en una Junta de Facultad o en una reunión de departamento. Es cierto también que llevo muchos años en la gestión y uno ha adquirido recursos y estrategias y acaba conociendo también a todo el personal, compañeros y compañeras, en fin, aplicamos estrategias también de cortesía, como es obvio.

MODERADORA: Por supuesto, si no, lo llevarías claro con tanta gente a la que poner de acuerdo...

¿Consideras que la investigación es más un trabajo personal y que la docencia y la gestión universitaria es más social, que tienen repercusión social?

DR. MEDINA LÓPEZ: En muchas ocasiones. La parte de gestión es más visible, la investigación también lo es, pero hay temas que no llegan al gran público. Hay ocasiones en que uno puede llegar a plantearse cuántos me van leer o cuál es la repercusión que mi trabajo va a tener. Esa es la otra parte a la que uno tiene que enfrentarse y que sobreponerse también. Tú lo sabes porque yo te mando mis trabajos. Hay que difundirlos y divulgarlos entre los colegas para que vean lo que haces, que se vea que uno sigue en activo, sigue publicando y no tiene pereza por hacer cosas, evidentemente. No tiene la misma repercusión, salvo que te metas en un terreno más productivo como puede ser la enseñanza de lenguas. En cambio, si nos quedamos en otros campos minoritarios, los temas no tienen esa misma difusión en el gran público, aunque el concepto de gran público es un concepto discutido y discutible, sería un gran público fragmentado, obviamente.

MODERADORA: Yo creo que en la actualidad en las grandes investigaciones como son las tesis doctorales se lee poco, es decir, el llamado marco teórico está prácticamente desapareciendo. El marco teórico era lo que englobaba, envolvía el trabajo y le daba el sentido. Esa parte está desapareciendo, así que el sentido de publicar, aunque puede tener sentido para un sexenio o una acreditación, no lo tiene en el avance de la investigación.

DR. MEDINA LÓPEZ: Sí, estoy de acuerdo. Yo lo estoy viendo también con los trabajos que estoy dirigiendo. Les digo que tienen que leerse una serie de libros y artículos antes de tomar una decisión, preparar un marco teórico, y lo que me presentan como una novedad, como no han leído, ya ha sido dicho por otros autores. Hay que arrojarse bastante bien en las lecturas previas antes de tomar una decisión, sea la que sea. He tenido un cierto problema con un alumno porque no quería hacer unas lecturas y yo le insistía en lo que tenía que haber leído porque todo aquello que presentaba ya estaba dicho por otros investigadores.

MODERADORA: ¿Y no te dijo «esto no está en la biblioteca»? Eso me lo dicen a mí.

DR. MEDINA LÓPEZ: Uno me escribe que si le puedo mandar una bibliografía sobre la descortesía en español. Le he dicho que busque en *Google*, pues es uno de los cometidos de los TFG, saber buscar la bibliografía y trabajar las fuentes de información.

MODERADORA: Bien, Javier, muchísimas gracias. Sé que vives una situación compleja y espero que la música te haga olvidar los problemas universitarios. Te agradezco el que hayas aceptado estar con nosotros. Creo que un alumno quiere hacerte una pregunta.

JUAN F. SARMIENTO: Es una honra escucharlo y conocerlo, profesor. Lo he escuchado hablar del peso que tiene el marco teórico y cómo las cosas están cambiando, están dirigiéndose a otro lugar, no digo donde la lengua no importa, pero también hay otros elementos que tienen que ver con otros tipos de lenguaje. Quisiera saber qué espera del futuro no solo del profesor universitario, sino también del profesor de lenguas dentro del instituto o de la escuela, ya que vivimos un tiempo en que parece que el libro muere. ¿Cómo ve ese futuro de cara a diez o quince años?

DR. MEDINA LÓPEZ: Es un futuro complejo, muy complejo, porque el profesor de secundaria se enfrenta a una tipología de alumnos también muy variada y compleja. Todos sabemos que hay un gran debate en la vida pública en la actualidad, tanto en la vida política como en el ámbito educativo, que es el de ver hasta dónde llegar sobre el uso de las tabletas, móviles y ordenadores en el aula. En los países nórdicos, parece que han dado marcha atrás, que han vuelto al lápiz, al bolígrafo, a la lectura directa, en fin, es una cuestión compleja no solo en cuanto a la labor del docente, que es el que tiene que marcar las pautas en el uso de las tecnologías, sino que también va paralela a la propia labor educativa que ejerce la familia, los padres, en fin, en la casa. Si a un alumno en el instituto no se le deja usar una tableta, un portátil o un teléfono, pero luego llega a casa, se encierra en su habitación y todo el mundo, toda la información, se reduce a lo que aparece en los aparatos..., estamos ahí entre dos aguas. La verdad es que es un tema muy complicado el papel del profesor de primaria y secundaria. La universidad es otro ámbito, es cierto que también nos afecta, pero de otra manera. Son personas mayores de edad, pero en esas etapas previas,

donde verdaderamente se asientan los hábitos del individuo, de estudiar, de ser metodológicamente ordenado..., resulta difícil desarrollar un hábito de estudio eficaz y certero. En efecto, es complejo el papel de la enseñanza en ese terreno. El libro, claro, es fundamental. Hay que darle importancia al libro. Muchos de mis alumnos apenas han ido físicamente a una biblioteca.

MODERADORA: O nada

DR. MEDINA LÓPEZ: He sido bastante comedido...

MODERADORA: Fíjate dónde estamos. Si les digo que tienen que ir a la biblioteca, les parece que tienen que desplazarse a cuatro pueblos más allá...

DR. MEDINA LÓPEZ: Esos profesores tienen una labor muy compleja. Además de que, en la situación actual, un profesor de enseñanza preuniversitaria está sometido a una gran burocratización de su trabajo, de su gestión. En España, las quejas son continuas por parte de mis colegas, de aquellos de mis compañeros que se quedaron en la enseñanza secundaria y, en muchas ocasiones, sin saber muy bien cuál es el objetivo de todo ese trabajo, para qué rellenar tantos papeles, tantos informes, tantas declaraciones de que se ha hecho esto y lo otro. Al final, produce un gran desencanto de la profesión y el abandono. Conozco el caso de compañeros que lo han dejado. No sé si está luchando ahí David contra Goliath. La tecnología o el libro, en el sentido tal y como lo entendimos. Recuerdo que en su momento mi profesor Cristóbal Corrales decía que en los nuevos planes de estudio habían quitado la posibilidad de la reflexión, recordaba que siendo estudiante tenían horas para leer las obras completas de los autores que se daban en Literatura, tenían cuatro o cinco horas de clase y se acabó. El resto del tiempo era para leer. Eso hoy en día ya no está ocurriendo, vamos inmediatamente a los resúmenes, los *abstracts* que nos aparecen en los teléfonos y ya damos por leído *El Quijote*, *La Celestina* o *La Regenta*. Para qué leer dos tomos de una novela que ya ha pasado a la historia. No es que sea del todo pesimista, pero tengo cierto grado de escepticismo de cómo se pueda llevar esto y no sé si se podrán poner fronteras o límites a la situación que estamos viviendo ahora mismo. Sobre todo, con la aparición de la IA.

MODERADORA: Eso es terrible, evidentemente. Javier, se nos ha acabado el tiempo. Muchísimas gracias por todo.

Entrevista al profesor

Dr. D. Antonio Cano Ginés

MODERADORA: Al profesor que vamos a entrevistar a continuación, lo caracterizan tres cualidades que destacan nada más verlo. Estas son el **sentido del humor** (es una persona siempre sonriente, con una broma preparada y con una carcajada amplia y franca), la **solidez de los conocimientos** y la **capacidad de adaptación** a cualquier entorno, mediante la intuición y el análisis rápido. Muchas gracias, Antonio, por responder a nuestra llamada. Sé que estás de viaje y nos has hecho un hueco en tu trabajo.

¿Cómo te defines?, ¿como investigador o como profesor?

DR. CANO GINÉS: Por definición nuestro rol es híbrido, somos PDI, personal docente e investigador. Así me defino yo, como un docente que investiga, pero esto no depende siempre de uno, depende mucho del país donde se enseña, de la Universidad y del área de especialización. Mi universidad, como la mayoría de las españolas, no es una institución exclusivamente de investigación, al estilo de algunas en Estados Unidos, en las que se espera que los profesores sean investigadores primero y docentes después, de manera que intentamos buscar un equilibrio entre las dos facetas. Otra cosa es si me preguntas qué es lo que me gusta más, y ahí sí que te puedo decir que la investigación me atrae bastante y es necesaria siempre, pero la docencia es lo que realmente me apasiona.

MODERADORA: Parte de tu labor profesional la has dedicado a la creación de materiales didácticos. ¿Qué es para ti (o cómo concibes) un «material didáctico»?

DR. CANO GINÉS: Un buen material didáctico es aquel que logra su objetivo, en nuestro caso, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y hacerlo de manera atractiva, motivadora y accesible para el público meta concreto al que va dirigido. Esas son las claves, pensar en el público al que va dirigido. Sin embargo esto, aunque lo parezca, no es nada fácil, para ello hay que tener en cuenta muchísimos factores a la hora de crear. Si tuviera que señalar un punto de partida, diría que el enfoque metodológico en el que queremos situar los materiales es un buen punto de partida. A partir de ahí, lo fundamental es la claridad de los contenidos, que no haya ambigüedades ni tampoco información innecesaria. Aunque es verdad que hay que tener muchos factores en cuenta, también debe haber una progresión gradual de la dificultad y adaptarse al nivel de los estudiantes. No es lo mismo diseñar para un A1 o para un C1. También los ejemplos son claves: hay que seleccionar ejemplos bien contextualizados, en situaciones reales, que enseñen no solo la lengua, sino diversos aspectos relevantes de la cultura hispana. Se deben diseñar materiales que fomenten la interacción entre el alumnado, teniendo en cuenta, además, los diferentes estilos de aprendizaje de los propios alumnos. Cuando creas unos materiales, se han de cubrir las cuatro destrezas principales: comprensión y expresión oral y escrita. No es nada sencillo. Hay que pensarlo para luego poder hacer todo aquello que permita hacer una evaluación de lo que has explicado y practicado de una manera integradora. Como ves, no es sencillo, a veces es un poco frustrante, sobre todo cuando estás diseñando materiales para practicar gramática, pues se debe procurar un aprendizaje inductivo que permita al alumno descubrir patrones desde los ejemplos, el contexto y la práctica, y no siempre es posible. Intento compensarlo con la versatilidad y la transversalidad de los materiales, que deben ser contempladas también. Aunque parezca extraño, lo más difícil de hacer, y esto es importante para los que están empezando, es redactar de forma clara y sencilla las instrucciones para hacer un ejercicio. Creo que todo el mundo, cuando diseña materiales, debería darle a otra persona a leer el encabezamiento del ejercicio

para ver si comprende qué es lo que tiene que hacer, porque me parece un verdadero caballo de batalla para el diseñador, más allá de todo lo que se hace después, pero esto es difícilísimo. Yo siempre intento dárselo a leer a otra persona porque todavía hoy sé que no me puedo fiar de mí.

MODERADORA: A tu juicio, ¿cuánto hay de investigación y cuánto de conocimiento en la creación de un material didáctico?

DR. CANO GINÉS: En la creación de un material didáctico debe haber un equilibrio entre investigación y conocimiento práctico, pero la proporción puede variar dependiendo del enfoque y del propósito del material. Desde mi punto de vista, los mejores materiales didácticos para ELE surgen cuando hay un diálogo entre la investigación académica y la experiencia en el aula. Creo que ese diálogo es la clave. Un material basado solo en la teoría puede ser poco práctico, y uno basado solo en la experiencia del aula sin unos fundamentos metodológicos, sin una investigación rigurosa detrás, puede ser ineficaz.

Si me pidieras un porcentaje, quizá haya un porcentaje mayor de investigación, me atrevería a decir que entre un 50% y un 70% para garantizar que el material sea efectivo, que esté actualizado y basado en metodologías sólidas. La investigación es algo muy amplio. Son muchos los aspectos relacionados con la investigación en adquisición de segundas lenguas los que hay que contemplar a la hora de crear materiales: por ejemplo, cómo aprenden los estudiantes un nuevo idioma y qué estrategias funcionan mejor. Siempre habrá que hacer un análisis de las necesidades del público al que va dirigido. Todo eso es investigar como cuál es la lengua materna de los alumnos, ver si se trata de un grupo monolingüe, para afinar en aspectos de lingüística contrastiva que ayude al alumnado o para prever un posible problema de aula. Asimismo, hay un proceso investigador en Didáctica de ELE, esto es, habrá que conocer los métodos y enfoques –comunicativo, gramatical, léxico, por tareas, etc.–, y hay muchos, para crear bajo unas determinadas pautas y directrices básicas. Eso, sin duda, ayuda a diseñar las pautas y directrices básicas. Por supuesto, antes de crear un material hay que revisar los materiales existentes y evaluar qué ha funcionado y qué no, ver otros recursos y ver cómo mejorarlos en la medida de

lo posible. Tampoco podemos descuidar la investigación en Psicolingüística y Neuroeducación porque hay que dominar los procesos cognitivos en el aprendizaje de idiomas para mejorar los materiales, teniendo en cuenta que se nos piden unos enfoques menos tradicionales y tienen al alumno más en el centro.

El conocimiento y la experiencia práctica también son fundamentales. El conocimiento del aula es básico. Si tuviera que dar un porcentaje lo establecería entre el 30% y el 50% y destacaría algunos aspectos, pues es importante que el creador haya tenido mucho contacto con el aula. La experiencia docente nos va a hacer saber qué actividades funcionan mejor en el aula y cómo adaptarlas a un público concreto; nos va a hacer saber temporalizarlas. Este último aspecto, temporalizar las actividades, cuesta mucho trabajo, es algo propio de la experiencia. El pilotaje de los materiales servirá para conseguir o prever el *feedback* de los estudiantes y ajustar el material, según la respuesta de los alumnos.

La experiencia en el aula tiene mucho que ver con la creatividad y el diseño pedagógico, que surgen también de la experiencia. Implica saber manejar todos los recursos que están en el aula. Se consigue, además, que el material sea atractivo y motivador, sin perder rigor, mediante el uso de tecnologías y diferentes recursos: aplicaciones interactivas, vídeos, audios, juegos, etc., ver qué es lo que mejor funciona mejor e integrarlo en los materiales, especialmente ahora que tanto se nos pide versatilidad y transversalidad en los materiales.

MODERADORA: Lo curioso, y permíteme que participe en tu intervención, es que luego la creación de los materiales didácticos incluso se desprecia. Nos dicen: «es que solo hacen materiales didácticos...». A los que nos hacen esos comentarios, yo los invitaría a hacer un libro, no varios (en los que los contenidos deben ir en progresión), para que se den cuenta del trabajo que supone crear un libro, que luego sale a la comunidad científica y es evaluado. Según estos críticos, este trabajo no vale para nada, ni para acreditaciones ni para obtener otros méritos.

DR. CANO GINÉS: Indudablemente, eso es así. No, no valen, y es una pena. No obstante, creo que las cosas cambiarán pronto.

MODERADORA: Para satisfacer nuestra curiosidad, ¿de dónde partes para crear un material? Quieres hacer un libro, pero ¿de dónde partes?, ¿cómo te surge la idea?, ¿te lo propone la editorial o porque necesitas hacer ese producto?

DR. CANO GINÉS: De la necesidad. Quizá una necesidad lingüística (gramática, léxica, etc.), comunicativa, pragmática o cultural. De ahí partimos, hay un hueco, hay una necesidad... De la necesidad parto y luego vendrá todo lo demás. Ya definiré el perfil del estudiante, ya seleccionaré el enfoque metodológico —a la editorial hay que ir con algo en la mano, aunque luego ellos, como editores, te den unas pautas—, ya estableceré los objetivos de aprendizaje, diseñaré las actividades y los recursos necesarios para llevarlas a cabo y, finalmente, ya evaluaré el material para recoger el *feedback* y poder hacer ajustes y mejoras en la medida de lo posible. En general, parto de una pregunta que hay que responder, como en cualquier investigación, e intento responderla en la medida de mis posibilidades.

MODERADORA: ¿Cómo estableces la secuenciación tan necesaria de una unidad didáctica? ¿En qué te basas para idearla?

DR. CANO GINÉS: Hay mucha bibliografía especializada en este sentido y es fácil encontrar manuales que den luz al profesorado más novel y que quizá nos esté escuchando. Imprescindible es el clásico de Richards y Rodgers, pero hay mucho que leer: Nunan, Graves, Zanón, Regueiro, etc. En este aspecto, yo me suelo basar en la investigación existente y en mi propia experiencia, y suelo seguir una misma estructura que adapto según convenga y que me funciona razonablemente bien. En resumen, aunque esto naturalmente siempre es adaptable, suelo comenzar con una muestra de lengua con las estructuras y temas principales que vayamos a tratar, luego paso a las formas y usos fundamentales de los elementos que vamos a destacar en la unidad. Una vez vistos las formas y usos, pongo unas actividades controladas, algo para que el alumno se afiance, le dé tranquilidad y seguridad en eso que acaba de aprender y, a continuación, explico las excepciones y particularidades en un aparte. Una vez que has afianzado lo fundamental, entonces viene el grueso de la unidad en la que presento las actividades para las cuatro destrezas, para trabajar todo lo anterior. Finalmente, me gusta

terminar con una recapitulación y una evaluación, que normalmente es una autoevaluación. Me he dado cuenta con los años de que la impresión que uno tiene cuando da clase o diseña un material no es la misma que tiene el alumno cuando ha realizado esos ejercicios o ha escuchado esa clase. Hay alumnos que creen que dominan un tema a la primera, pero al realizar la autoevaluación se dan cuenta de su error y esta autoevaluación les pone las cosas en su sitio. En fin, habría que hablar con detenimiento de cada una de estas partes, pero, básicamente, la estructura sería esta.

MODERADORA: Dame tu opinión sobre esta afirmación que expresan algunos sobre la enseñanza de ELE: «da igual cómo se ordenen los ejercicios, lo verdaderamente importante es que el estudiante esté expuesto al idioma que quiere aprender (o al texto literario si aprende Literatura) el mayor tiempo posible. El cerebro hará el resto del trabajo».

DR. CANO GINÉS: No estoy de acuerdo. Esta es la típica verdad a medias porque funciona solo para los niños, cuyo cerebro tiene una gran capacidad de procesamiento implícito, o para alumnado en determinados contextos de inmersión. Pero esta afirmación no puede trasladarse al alumnado adolescente y adulto. No se puede generalizar así. El *input* pasivo no es siempre suficiente para aprender un idioma. Es cierto que cuanto más contacto tenga un estudiante con la lengua meta, mejor, y que la inmersión ayuda a la adquisición natural del idioma, especialmente en términos de vocabulario, entonación y fluidez, pero no es garantía de aprendizaje global y riguroso. En mi opinión, la práctica activa es lo crucial para consolidar lo aprendido. Sí, por supuesto, el orden de los ejercicios sí importa, y mucho. Hay un orden lógico de las prácticas y los ejercicios. Se deben hacer de una forma estructurada, de más controladas a menos controladas por el alumnado, esto es, primero se harán prácticas relacionadas con las destrezas de comprensión escrita y comprensión auditiva y después de expresión escrita y expresión oral, en el entendido de que primero hay que comprender y después producir. Si se realizan de forma inversa, estaremos contribuyendo a una frustración innecesaria, pretendiendo que el alumnado haga algo de lo que no es capaz. Si se trata de aprender Literatura tampoco es suficiente con leer mucho, que está muy bien, pero sin una guía, sin un análisis detallado del texto, sin el estudio del contexto y el autor o cualquier otra

herramienta de interpretación, no se aprende Literatura. Lees, pero eso no es Literatura, ni investigar en temas literarios.

MODERADORA: ¿Investigar en Didáctica de la Lengua o de la Literatura consiste solo en basarse en el método «prueba/error»?

DR. CANO GINÉS: Tampoco. El error es parte del aprendizaje, pero no el único método de validación de una explicación teórica o unas prácticas o una unidad didáctica, como en otras áreas de conocimiento, como en las ciencias de «bata», en las que el método de prueba/error es fundamental, pero para nosotros, no. Hay que entender que para nosotros el error no es un fallo del alumno, sino tan solo una muestra del estadio de su interlengua, de manera que la investigación en Didáctica de la Lengua y de la Literatura no puede basarse exclusivamente en el método prueba/error, sino que debe ser un proceso más sistemático, que combine la teoría con la experimentación, observación y un análisis cualitativo de los resultados. Hay que tener en cuenta no tanto los errores, sino qué tipo de errores. Llevamos ya unos años en los que se prefiere en nuestra disciplina utilizar un *método experimental* para evaluar la eficacia de una explicación o una serie de ejercicios o una unidad didáctica. Esto se consigue sometiendo a un grupo de control y otro experimental un *input* determinado para luego comparar los resultados. Eso es lo que se está haciendo mucho últimamente. Es un buen método, mucho mejor que el de prueba y error. Otro que me gusta mucho es el de la *observación y análisis de clases*. Es un método difícil, pero que yo lo recomiendo mucho. Hay muchas plantillas para realizar este tipo de análisis. Me parece que constituye un enfoque más cualitativo de la investigación que a mí me resulta muy interesante y productivo. Por supuesto, también podemos basarnos en el método de prueba/error, pero de una forma reflexiva, con una visión mucho más cualitativa que cuantitativa porque si no, no funciona.

MODERADORA: ¿Crees que investigar es asumir, sin más, lo que dicen otros con más experiencia y/o conocimientos?

DR. CANO GINÉS: Investigar no es creerse lo que otros han dicho antes. Efectivamente, se parte de lo que han dicho los demás, pero el objetivo no es aceptarlo sin más. Nunca debemos abandonar nuestro espíritu crítico. Nadie pretende del investigador que practique un acto de fe ante la opinión

de un experto, por muy experto que sea. Todos nos podemos equivocar o podemos haber enfocado un problema mal. Muy al contrario, investigar es tratar de conocer las teorías existentes, evaluar su alcance, identificar vacíos o lagunas y proponer nuevas hipótesis a partir de todos estos procesos que nos llevan a generar conocimiento, solucionar un problema o responder a una pregunta. Hay que partir de lo anterior y luego analizar.

MODERADORA: ¿Leer mucha bibliografía es investigar?

DR. CANO GINÉS: No exactamente. Es necesario, muy necesario, pero no es suficiente, aunque podemos decir que, si se hace, se va por muy buen camino. Leer mucha bibliografía es necesario porque da los cimientos de un estado de la cuestión en cualquier tema y eso es fundamental. La investigación real comienza cuando observas los nichos de investigación que quedan por cubrir, cuando comparas las teorías, analizas datos, aportas algo nuevo y, en definitiva, generas nuevo conocimiento. Efectivamente, leer mucha bibliografía es un paso que no debe saltarse ningún investigador para evitar redundancias o seguir caminos que otros han demostrado que son improductivos.

MODERADORA: ¿Cómo crees que se puede desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?, ¿mediante qué actividades? ¿Son necesarios conocimientos previos?

DR. CANO GINÉS: Es muy complicada la pregunta. Creo que fomentar el espíritu crítico en los estudiantes es bueno, empezando por conocerse a sí mismos. Creo que la autoevaluación, por ejemplo, es importante, puede servir de espejo de su situación lingüística y crecer a partir de ahí. Fomentar la reflexión sobre uno mismo o sobre un tema cualquiera es clave para el espíritu crítico. El pensamiento crítico no nace de la nada, se necesitan conocimientos. Hay actividades que se podrían hacer para fomentar el espíritu crítico, como los debates, los juegos de rol o las simulaciones, en los que el alumnado tiene que adoptar diferentes posturas para defender unos argumentos, justificar su posición, o las preguntas abiertas, en las que tenga que reflexionar sobre el lenguaje y que van encaminadas a producir una mayor reflexión sobre la lengua. Estas serían buenas técnicas para desarrollarlo. Sin embargo, es una cuestión muy difícil, es pedir mucho.

MODERADORA: . Lo que ocurre es que el pensamiento crítico es fundamental. A mi modo de ver, de esto se habla mucho ahora, pero se desarrolla muy poco tanto en la lengua materna como en la extranjera. Desde el momento en que yo doy una idea a los alumnos para que comparen cómo celebran las fiestas de cumpleaños en su país con referencia al nuestro, los estás llevando a que reflexionen y, por tanto, a crear un pensamiento crítico.

DR. CANO GINÉS: Lo que he dicho. No es nada fácil. Ahora bien, si hay que hacerlo, se hace, porque es fundamental para que crezca no solo en el conocimiento del español, sino para que les sirva en la vida general.

MODERADORA: **Cuando estás creando materiales didácticos, ¿te centras más en los contenidos o en las competencias? ¿Por qué te guías?**

DR. CANO GINÉS: Ambas cosas son importantes. En el momento presente y para los que ahora empiezan, creo que un material didáctico efectivo no solo transmite información o reglas, sino que debe ayudar a los estudiantes a usarlas de manera adecuada y, sobre todo, significativa. Se trata, en definitiva, de hacer competenciales los contenidos, si se me permite la expresión; por tanto, en nuestra disciplina, las competencias se convierten en prioridad. El contenido es el medio para conseguir que el alumnado haga cosas en español y con el español, pero la clave está en que estos estudiantes deben saber aplicar los contenidos en su desempeño de la lengua española, no solo saberse el vocabulario, la morfología y las reglas gramaticales perfectamente. Quien nos va a ayudar es el creador de los materiales, que siempre debería preguntarse: «este contenido o estas prácticas que estoy diseñando ¿en qué va a ayudar al alumno?, ¿en qué situación o en qué acto de habla se sentirá más seguro si domina este contenido?, ¿es funcional o no?». Este tipo de preguntas nos las debemos hacer siempre para intentar integrar estos contenidos en las competencias y las competencias en los contenidos. En fin, ambas cosas son importantes. No puede decirse que unas lo son más que otras, pero, insisto, es verdad que actualmente se priorizan las competencias. Hay una cosa que a los filólogos a veces se nos olvida, y es que nuestro alumnado no quiere ser lingüista, no quiere ser filólogo, puede incluso que no le guste la Literatura. Solamente quiere aprender español. Aceptar esto nos cuesta mucho porque tenemos un pru-

rito filológico que nos lleva a proponerles mucho contenido, pero que a los alumnos no les interesa.

MODERADORA: También es cierto que dar solo lengua, simplemente como comunicación, no lo es todo. La lengua tiene detrás toda una cultura. Esa cultura y esa sociedad tiene una literatura, tiene una historia... Se debería buscar un término medio, pero es muy difícil conseguir un equilibrio.

DR. CANO GINÉS: Yo lo intento, pero ya no se puede cambiar tanto. Yo no soy un comunicativista, soy un poscomunicativista convencido, y mi metodología es un crisol de todas las anteriores. De ninguna manera sigo esos preceptos de solo comunicar ni muchísimo menos.

MODERADORA: A mí, me parece un disparate, pues cuando se enseña lengua, hay que enseñar algo más.

Para iniciar unos materiales, hay que partir de algo. ¿Cuál es tu *input* «favorito»? ¿Un epígrafe, un contenido, una lluvia de ideas, un texto, etc.? Hago esta pregunta porque yo siempre me veo, inevitablemente, partiendo de un texto.

DR. CANO GINÉS: En la variedad está el gusto. Empezar siempre igual me resulta monótono, pero sobre todo depende del enfoque de enseñanza y del objetivo del material. Lo más habitual es que utilice un ‘texto’ auténtico o adaptado –mejor para enfoques comunicativos y funcionales–, si pretendemos un buen contexto para los contenidos que quiero presentar. Pero no tiene que ser siempre así. Si tienes delante un público adolescente o más joven, me gusta mucho comenzar con una ‘tarea’ o ‘problema por resolver’ (aprendizaje basado en tareas o proyectos). Me gusta porque así el estudiante aprende haciendo y usando la lengua con un fin. Si se trata de repasar un tema que corresponde a otro nivel o retomar una explicación, opto por una ‘lluvia de ideas’, que también está muy bien para activar conocimientos previos y motivar a los estudiantes; en cambio, otras veces me reservo una cita o una ‘frase inspiradora’, si necesito despertar el interés sobre algún tema y provocar una reflexión crítica sobre algo que se haya dicho o sobre una noticia que haya llegado al aula. Reconozco que lo normal es que comience con un texto real o bien adaptado para cualquier tema. Hay muchas maneras de comenzar un tema: lluvia de ideas, un proyecto,

una cita, una historia, una anécdota..., aunque creo que todos tiramos del texto porque es lo más útil y es el que mejor contexto nos va a dar. Para mí es lo más rentable lingüísticamente, la verdad.

MODERADORA: Yo lo que intento, sin duda, es que lean. Quiero convertirlos en lectores interesados y, por tanto, va la literatura incluida en el texto.

No sé si tú conoces la problemática de Secundaria, aunque sé que has tenido contacto con este nivel. Con la nueva ley, se exige que los materiales se dividan en *situaciones de aprendizaje*. ¿Crees que las *situaciones de aprendizaje* son más eficaces que las *unidades didácticas*? Yo temo que se vaya a lo menos ordenado, lo menos lógico y que solo se trabaje de forma parcelada. Tú cómo lo ves ¿situaciones de aprendizaje o unidad didáctica?

DR. CANO GINÉS: Todo esto tiene que ver con modas. Falta tiempo y falta investigación para afirmar que las ‘situaciones de aprendizaje’ son más eficaces que las ‘unidades didácticas’. Yo creo que su diseño es muy complejo y aún genera mucha inseguridad no solo en los docentes, sino también en los alumnos, si no están acostumbrados a este estilo de trabajo tan abierto. Para mí, según mi experiencia y desde mi punto de vista, lo ideal es combinarlas. Intentaré explicarlo brevemente: las situaciones de aprendizaje, en la enseñanza secundaria, pero también en la enseñanza del español, están centradas en problemas o tareas reales que implican un uso significativo del conocimiento y hay que intentar solucionarlos mediante una serie de actividades; mientras que las unidades didácticas están más centradas en la organización del contenido y la secuencia de actividades de una forma más estructurada en contenidos, objetivos, actividades y evaluación. Pues bien, se pueden diseñar unidades didácticas que incluyan varias situaciones de aprendizaje, así aseguramos tanto la estructuración de los contenidos como su aplicación en contextos reales. Creo que todavía no está muy bien diseñado, sin embargo, sinceramente creo que ‘situación de aprendizaje’, ‘unidad de programación’, ‘unidad didáctica’, etc. son diferentes denominaciones para una misma realidad que tiene fronteras muy difusas. A veces leo artículos sobre ello y siento que se trata de lo mismo, y que lo que varía es la denominación de un mismo contenido, según las propuestas legislativas que estén en vigor. Las situaciones de aprendizaje

en la actualidad deben integrarse en la unidad didáctica. Tenemos que ver todavía, con el tiempo y la investigación, adónde nos lleva, pero no creo que actualmente estén preparados ni los estudiantes ni los docentes para un tipo de enseñanza tan abierta. Creo que se pueden perder unos y otros. A lo mejor decepciono un poco a la legalidad vigente, pero es lo que pienso.

MODERADORA: Los profesores en ciernes, que son los que están estudiando el máster en estos momentos, andan como locos porque, aunque quieren innovar con respecto a métodos anteriores, este método no acaba de cuajar.

¿Qué opinas de la creación de materiales didácticos para estudiantes de Lengua materna (LM) y/o de Lengua extranjera (LE)? ¿Crees que unos son más fáciles que otros?

DR. CANO GINÉS: Son dos realidades completamente diferentes, pero son igual de difíciles. La naturaleza de la didáctica del español como LM no tiene nada que ver con la de enseñar una LE. La prueba es que un buen profesor de Lengua Española como LM tiene muchas dificultades, yo diría serias dificultades, para dar una clase de español para extranjeros sin materiales específicos. En verdad creo que no es más fácil diseñar unos que otros. Lo realmente difícil es que el autor sepa distinguir con claridad las características y necesidades del público al que se dirige, quién es y qué necesita. Por dar unas premisas básicas, y tú lo sabes, diré que el alumnado no nativo necesita decodificar y codificar en una nueva lengua y, cuando se acerca a los materiales para aprender una lengua adicional, tiene siempre el referente de su propia lengua, lo que necesita son referentes culturales de la lengua que aprende. Son necesidades muy distintas. El alumnado nativo, por el contrario, solo decodifica y, cuando aprende su propia lengua, no tiene más referentes que los de su propia lengua. Lo que tienen que perseguir los materiales didácticos de lengua materna es formar al alumnado para que entienda cómo funciona su propia lengua y que sea capaz de reflexionar sobre ella. Es muy importante que domine los rudimentos de metalenguaje, de concepción de diferentes elementos de su lengua materna para que luego los pueda proyectar en el aprendizaje de otras lenguas. Eso lo vemos muchísimo. El alumno que domina su lengua materna, estoy pensando en los alumnos de los países del Este o de Alemania, a quienes les encanta la

gramática y se han formado durante años en intentar comprender su lengua materna, se acercarán a las segundas lenguas, o a otras lenguas en general, con mucha más facilidad. Tienen resortes y recursos a los que acudir para entender una nueva realidad. Esto es importantísimo porque solo así serán capaces de proyectar ese conocimiento de su LM en el aprendizaje de futuras lenguas. Ambos materiales didácticos son tan distintos que no se pueden ni siquiera comparar. A modo de anécdota, te diré que hay algo que me llama la atención en los materiales didácticos de lengua materna, aunque no tengo mucha experiencia con esto, y esto es una intuición, y es que creo que deberían tener menos elementos distractores. En los materiales de ELE, cuantas más imágenes haya que iluminen lo que el profesor está diciendo, cuantos más dibujos, fotos, imágenes, etc. haya, mejor para el alumno porque necesita que haya esos referentes de esa realidad, y la iconografía lo va a ayudar. Sin embargo, en los libros de español como lengua materna, las imágenes lo que hacen es distraer. Mientras el profesor explica, el alumno se distrae y no atiende.

MODERADORA: Creo que es un problema de edición. Ciertamente, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera las imágenes sirven de ayuda, pero en el de una lengua materna no las necesita. Hay que ser creativos en la edición, y ahí entra también la investigación, para que, siendo fundamentalmente texto, sea presentado de tal forma que sea atractivo. Se trata de investigación en edición. Tienes toda la razón, y no se lo había escuchado a nadie. Terminamos. Muchísimas gracias, Antonio, por tu tiempo.

DR. CANO GINÉS: A ustedes muchas gracias por recibirme en vuestra casa y darme este espacio para hablar de algo que me apasiona y me atrae. Animo a todo el profesorado que se está formando a que se desarrolle en esta profesión, que da muchas satisfacciones. Es un buen camino, una salida laboral estupenda, todo esto da para mucho. Si quieres investigar da para varias vidas; si quieres dar clases, hay para dar y tomar. Enhorabuena por tomar este camino.

PONENCIA INVITADA

Investigar la lengua a través de las redes sociales: un ejemplo de análisis de @laraeinforma en Instagram

Dra. Lisa GOZZI

Doctora por el programa «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá
Università di Bologna

Resumen: En un mundo dominado por la tecnología, todo se modifica y se adapta a nuevos medios comunicativos, como las redes sociales. La lengua no está exenta de la influencia del mundo digital, puesto que ya desde el nacimiento de las primeras formas de comunicación mediada por ordenador ha ido moldeándose a estas, así como instituciones como la RAE han adaptado su labor a los nuevos medios de comunicación. El presente trabajo busca investigar, de forma exploratoria, cómo la RAE utiliza su cuenta de Instagram (@laraeinforma) para divulgar contenidos relacionados con la lengua y la lingüística. Al mismo tiempo, se propone observar qué tipo de lengua emplean los usuarios al interactuar con la Academia a través de sus publicaciones en la red social, buscando ejemplos propios del discurso digital. A través de la creación de un pequeño corpus de seis meses de publicaciones, la investigación propone observar el español que aparece en la página Instagram de la Real Academia Española, examinando primero la postura de la institución ante la lengua a través de sus contenidos y analizando posteriormente una selección de comentarios a estas para evidenciar cómo la lengua se modifica y adapta al contexto comunicativo digital. Asimismo, el trabajo quiere destacar las posibilidades de investigación sobre la lengua brindadas por las nuevas redes sociales, al ser estas un medio de comunicación cotidiano empleado por toda clase de hablante en el que, por tanto, es posible apreciar muestras tanto de novedades lingüísticas como de uso real de la lengua.

Abstract: In a world dominated by technology, everything is being modified and adapted to new means of communication, such as social networks. Language is not exempt from the influence of the digital world, since, from the birth of the first forms of computer-mediated communication, it has been shaped by it, just as institutions like the RAE (*Real Academia Española*) have adapted their work to new means of communication. This paper seeks to explore how the RAE uses its Instagram account (@laraeinforma) to disseminate content related to language and linguistics. At the same time, it aims to observe what type of language users adopt when interacting with the Academy through its posts on the social network, looking for examples characteristic of digital

discourse. Through the creation of a small six-month corpus of publications, the research proposes to observe the Spanish that appears on RAE's Instagram, first examining the institution's stance on language through its content and then analyzing a selection of comments to illustrate how language is modified and adapted to the digital communicative context. Additionally, the study aims to highlight the research possibilities on language provided by the new social networks, as they are means of communication used daily by all kinds of speakers in which it is possible to observe samples of both linguistic innovations and real language use.

Palabras clave: *Palabras clave* Redes sociales, divulgación lingüística, RAE, lenguaje coloquial, discurso digital.

Currículum: Lisa Gozzi es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá, donde ha realizado su tesis acerca de las ideologías y actitudes hacia las variedades diatópicas del español en contextos de español como lengua extranjera (ELE). Actualmente, es profesora contratada en la Universidad de Bolonia, en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas, y en la Universidad de Mantua, instituciones en las que imparte clases de lengua y lingüística española. Asimismo, está llevando a cabo una investigación postdoctoral en la misma Universidad de Bolonia acerca del contacto lingüístico entre español e italiano y las ideologías asociadas a este tanto en migrantes como en estudiantes internacionales. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la variación de la lengua, el estudio de ideologías y actitudes lingüísticas, la sociolingüística y el contacto entre idiomas.

INTRODUCCIÓN

Al examinar y describir una lengua, siempre se hace hincapié en el hecho de que esta está viva y que, a lo largo del tiempo y de los siglos, evoluciona para adaptarse a una realidad constantemente cambiante y a nuevas necesidades lingüísticas como, por ejemplo, denominar un nuevo descubrimiento o adaptarse a sistemas ideológicos novedosos. Si la lengua escrita y la oral han sido durante siglos el foco de la atención de los lingüistas, el siglo XXI y la llegada de las nuevas tecnologías han planteado nuevos ejes de estudio. De hecho, se ha desarrollado una importante rama de investigación en la que se pone la atención en las prácticas lingüísticas que actúan en contextos comunicativos digitales, no solo clasificando los géneros discursivos propios del ámbito, sino también examinando las consecuencias que las novedades tecnológicas han tenido en la lengua. Esta se define comunicación mediada por ordenador (CMO) o, también, discurso o comunicación digital (Pano Alamán, 2024).

Aunque puede percibirse como un ámbito de investigación reciente, los estudios dedicados al discurso digital se datan ya en las primeras etapas de

desarrollo de Internet. Como bien explica Pano Alamán (2024), la primera fase de este tipo de investigación se localiza en los años 1985-1990 del siglo pasado, cuando se publican los primeros estudios de CMO en lengua inglesa, mientras que en la segunda (1990-1995) y tercera etapa (1996-2000) se documenta un gradual pero constante aumento de estudios similares, al desarrollarse cada vez más la tecnología misma, que documentan los usos de la lengua y la comunicación en los diferentes entornos digitales.

La cuarta etapa, que empieza en el año 2005 con el paso a la Web 2.0, más dinámica, representa un cambio respecto a las anteriores: de hecho, la creación de las redes sociales y la mayor facilidad general de publicación de contenidos en la web ha comportado un significativo cambio de paradigma que se ha reflejado también en el análisis del discurso digital (Pano Alamán, 2024). Por consiguiente, se puede afirmar que la lengua empleada en contextos digitales lleva ya cuarenta años siendo objeto de estudio; sin embargo, la rápida evolución de los recursos tecnológicos conlleva la necesidad de seguir investigando y adaptar constantemente el análisis de la CMO a las circunstancias presentes.

Las redes sociales, en el contexto digital actual, desempeñan un papel de relieve: en efecto, estas han influido significativamente en la interacción diaria de cada ser humano, puesto que proporcionan no solo varias posibilidades de comunicación instantánea, sino también un alcance de considerable tamaño de los contenidos publicados (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013). Asimismo, estas plataformas permiten la creación de extensas comunidades virtuales (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013; RAE y ASALE, 2025), así como otorgan a sus usuarios la posibilidad de crear plataformas temáticas personalizadas (Rodríguez Gallego, López Martínez y Martín Herrera, 2017).

Ante un escenario similar, donde los medios de comunicación digital han adquirido un evidente papel de protagonismo y un número significativo de usuarios ha empezado a utilizarlos, muchas instituciones, como la misma Real Academia Española (RAE), han decidido adoptarlos como herramienta de difusión de sus contenidos (Istituto della Enciclopedia Italiana, 2013).

En este trabajo, que representa una exploración de las posibilidades de análisis lingüístico brindadas por las redes sociales como fuente de datos e información sobre una lengua en su uso actual, se quiere examinar cómo emplea

la Real Academia Española su cuenta Instagram para llevar a cabo divulgación lingüística, por un lado, y qué tipo de español utilizan sus seguidores, por otro. Para hacerlo, como se detallará posteriormente, el estudio se enfoca en seis meses de publicaciones relacionadas con la lengua colgadas por la Academia en su página de la red social; en primer lugar, se analizarán los *posts* propuestos por la institución, observando qué tipos de contenido publica y qué enfoque adopta en estos. En segundo lugar, se considerarán algunos de los comentarios publicados por los usuarios de Instagram a algunas de las publicaciones analizadas, con el fin de examinar qué uso hacen de su propia lengua en entornos digitales.

LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN EL SIGLO XXI:

EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES

La investigación en cualquier ámbito, a lo largo del siglo XXI, ha sufrido cambios significativos y relevantes. De hecho, la llegada del nuevo milenio ha supuesto unos cambios radicales en la difusión de la información y de las noticias, puesto que ahora estas se comparten no solo a través de los medios tradicionales, sino también por medio de Internet. Un ejemplo de esto son los periódicos, que hoy suelen contar con una página web propia donde publican las noticias; en el caso de España, se pueden citar como ejemplo *El País* (<<https://elpais.com/>>), *El Mundo* (<<https://www.elmundo.es/>>) y *La Vanguardia* (<<https://www.lavanguardia.com/>>). Asimismo, los mismos suelen disponer también de una página propia en varias redes sociales a través de la que dan a conocer los principales hechos y noticias.

Estas novedades permiten no solo la divulgación de los contenidos de forma inmediata y en tiempo real, sino que también crean posibilidades de comentar e interactuar con las noticias a todos los lectores. Un ejemplo de esto, documentado en Miola (2020), se remonta a un pasado muy reciente, en concreto, a 2019, cuando el *Huffington Post* (Huffpost, 2019a) y otros periódicos italianos, publicaron artículos relacionados con el debate de la *Accademia della Crusca* sobre la posibilidad de considerar correcto el uso transitivo de verbos como *sedere* (sentar), *salire* (subir) o *uscire* (salir), propios de los idiomas locales de las regiones meridionales de la península, donde no es raro escuchar a las personas decir *esci il cane por portare fuori il cane* (sacar

al perro). En cuanto estos contenidos se subieron a las redes sociales y al Internet, recibieron tantas respuestas negativas por parte de varios usuarios que la *Crusca* tuvo que rectificar y explicar mejor su decisión, detallando que estos no son usos lingüísticos correctos o normativos, pero se admiten en el lenguaje oral y coloquial (Huffpost, 2019b; SkyTG24, 2019). Es evidente, por ende, que la comunicación virtual permite el establecimiento de una relación directa entre las instituciones, en este caso, lingüísticas y los usuarios, donde estos últimos tienen el poder de influir, en mayor o menor medida, en las decisiones de las primeras.

En su trabajo, Miola (2020) sigue indicando que la divulgación lingüística en línea se puede llevar a cabo a través de canales muy variados, como son no solo páginas web y blogs, sino también redes sociales y grupos creados en estas mismas¹. De hecho, estas plataformas, creadas originariamente como medio para compartir contenidos de tipo privado, con el tiempo han pasado a emplearse también como herramienta de difusión de la información por parte de comunidades e instituciones, incluso existen algunas que se ocupan de la divulgación científica. En este caso, la página *social* puede ser el único medio mediante el cual se comparten contenidos informativos, o bien, puede ser un instrumento auxiliar para otorgar mayor alcance a la información ya publicada en otras plataformas (Bagaglioni, 2023).

La Real Academia Española, al hilo de muchas otras instituciones en el contexto que se acaba de describir, ha abierto canales de difusión relacionados con su actividad académica en diferentes redes sociales; de hecho, como se puede ver en su página web (<www.rae.es>), la Real Academia dispone de una cuenta propia en X (anteriormente, Twitter), Facebook, Instagram, TikTok, Flickr, Youtube, Spotify y SoundCloud. Además de compartir noticias y contenidos a través de todas estas plataformas sociales, también ha creado un servicio de resolución de dudas lingüísticas activo desde el año 2019 en X; en concreto, a través de la etiqueta *#dudaRAE*, los usuarios pueden plantear varias consultas relacionadas con aspectos de la lengua, como la ortografía o

¹ Aunque los más conocidos son los grupos en *Facebook*, es preciso señalar que, en los últimos años, se han creado nuevas tipologías de grupo en otras redes sociales como *Telegram* y *Whatsapp*, donde se han lanzado los canales de difusión.

la gramática, para que un equipo de filólogos y lingüistas resuelvan sus dudas (RAE, 2019).

La popularidad del empleo de las redes sociales como medio de divulgación se debe a diferentes factores, entre los que destacan la libertad general de vínculos y la democratización de la información. En concreto, se valoran positivamente características como la aceleración del proceso de creación, publicación y discusión de los contenidos, la falta de vínculos horarios y de barreras espacio-temporales, la general libertad de acceso a los contenidos, a pesar de que hay ocasionales excepciones, y la posibilidad de publicar a través de un móvil, sin requerir medios específicos (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016).

En general, Bagaglini (2023) señala que la divulgación a través de las redes sociales busca dar visibilidad o popularidad a temas y conceptos propios de un ámbito de estudio; por lo tanto, los textos suelen presentar información menos densa y suficientemente explícita, que no hace uso extenso de léxico técnico. Asimismo, la autora hace hincapié en el componente dialógico de las plataformas consideradas, que se traduce en el uso de recursos como las preguntas retóricas, la segunda persona verbal y elementos discursivos que buscan involucrar al público, así como en la mezcla entre el lenguaje de especialidad y la lengua coloquial (Bagaglini, 2023).

Ante un escenario similar, donde la web está dominada por numerosas redes sociales, se enfoca el estudio presente en Instagram. Esta es una plataforma disponible a los usuarios desde hace ya más de una década, más en concreto, desde el 6 de octubre de 2010. En 2023, era la cuarta red social con el mayor número de internautas inscritos, con más de dos mil millones de usuarios (Bagaglini, 2023). En la plataforma, los usuarios disponen de varias formas de interacción, que han cambiado y evolucionado con el paso del tiempo. En principio, la plataforma estaba pensada para compartir imágenes con los propios seguidores, mientras que la posibilidad de publicar videos breves se añadió solo en 2013. Asimismo, en 2017 se crearon los carruseles², es decir, publicaciones que permiten incluir en su interior hasta diez fotos

² A día de hoy, como usuaria de la plataforma, la autora ha notado una actualización de los carruseles, que ahora permiten incluir hasta 20 elementos.

o videos. Por otro lado, la publicación de historias, videos e imágenes que permanecen visibles en la plataforma solo durante 24 horas después de su publicación, se hizo posible a partir de 2016; a partir del año siguiente, se otorgó a los usuarios la posibilidad de fijar estos contenidos efímeros en su perfil en la sección de «historias destacadas», quedando estas, por consiguiente, siempre visibles en su página personal. Por último, entre 2019 y 2020, se crearon los *reels*, videos de breve duración, que imitan el formato de TikTok (Bagaglini, 2023).

Además de todas las posibilidades de publicación, los usuarios de la plataforma disponen de numerosos modos para interactuar con los demás y con la misma plataforma; en concreto, pueden utilizar las etiquetas o *hashtag* y los me gusta o *like*, así como disponen de una sección de mensajería instantánea que permite el diálogo grupal o privado (Figuereo-Benítez, González-Quiñones y Machin-Mastromatteo, 2021). En consecuencia, destaca que los usuarios de redes sociales como Instagram no son simples actores sociales que consumen los contenidos propuestos por las plataformas, sino que asumen un papel proactivo al interactuar no solo con estos, sino también con los demás usuarios de la red social (Caliandro y Gandini, 2019).

A pesar de que la plataforma se creó para compartir contenido visual, el espacio para el texto escrito ha ido aumentando constantemente con el paso de los años. Hoy en día, hay varias formas de incluir fragmentos textuales, como el pie de letra que acompaña los *posts*, carruseles y *reels* o los breves textos que pueden ser añadidos a la imagen o video de una historia, convirtiéndola en un contenido semejante a los paneles de los anuncios publicitarios. Asimismo, los *reels* pueden incluir subtítulos de comentario o de descripción de los contenidos, por un lado, o presentarse como un video donde el texto representa el enfoque principal, acompañado por una imagen, por otro (Bagaglini, 2023).

Por tanto, Instagram representa una herramienta valiosa para compartir diversos tipos de contenido de forma rápida e inmediata, alcanzando a un público significativamente amplio, proponiendo asimismo numerosas formas de interacción que, en su conjunto, permiten crear comunidades y lazos entre usuarios procedentes de cualquier lugar del mundo.

LA COMUNICACIÓN DIGITAL: CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA EN ENTORNOS VIRTUALES

El apartado anterior ha puesto de relieve que las redes sociales son un canal de comunicación permanentemente abierto caracterizado por la rapidez e inmediatez de la comunicación, por un lado, y por la discontinuidad de las interacciones, por otro. La velocidad de comunicación en el discurso digital se asocia a un uso más coloquial de la lengua, así como a la presencia variable de rasgos situacionales (Pano Alamán, 2024). Todo esto ha determinado la aparición de numerosos fenómenos propios del habla oral y coloquial en la lengua escrita de las plataformas sociales:

Así pues, la inmediatez y la brevedad impuestas por la tecnología y por los parámetros sociosituacionales que caracterizan la comunicación digital permiten entender por qué se ha producido en el entorno digital una «irrupción del coloquialismo» (Cervera Rodríguez 2001) o, dicho de otro modo, una «virtualización del lenguaje verbal coloquial» (Salazar 2001). Fenómenos como la elipsis, los alargamientos fónicos, las repeticiones léxicas, los conectores pragmáticos, los conectores metadiscursivos, entre otros, son cada vez más frecuentes en estos textos (Pano Alamán, 2024: 23).

La reproducción, en los contextos comunicativos digitales escritos, de elementos propios de la conversación oral, normalmente llevada a cabo cara a cara, como los elementos suprasegmentales, es una de las claves que garantiza el éxito de la transmisión del mensaje. En general, las redes sociales representan un terreno fértil para el empleo de la lengua coloquial, debido a la rapidez e inmediatez de la comunicación en estas, así como el ambiente distendido que promueven (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013).

Entre los rasgos caracterizadores del español coloquial en las redes sociales, destacan los errores y modificaciones de la ortografía, que en ocasiones llegan a ser faltas voluntarias para transferir a la lengua escrita la propia forma de hablar o rasgos dialectales, la repetición de un sonido/una letra que busca imitar la prosodia típica del habla oral, el uso de las mayúsculas para añadir énfasis al mensaje o a una parte de este. También aparecen errores ortográficos determinados por la rapidez de escritura del mensaje, como la ausencia de puntos de interrogación y exclamación de apertura, el uso de las minúsculas

después de un punto y la falta de tildes (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013). A todo esto se suma, en ocasiones, el uso de abreviaturas como «finde» por «fin de semana», la eliminación de vocales («TQM» por «te quiero mucho») y el uso alternado de minúsculas y mayúsculas para expresar determinadas emociones, como alegría o enfado (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016).

Además de los recursos escritos, es preciso subrayar que el lenguaje digital, así como la misma plataforma de Instagram, se apoya en diferentes tipos de recursos visuales, por lo que se caracteriza por ser multimodal. Como afirma Sampietro (2023: 23), «La multimodalidad consiste en la combinación de códigos semióticos diferentes: al introducir fotografías, videos, emojis, memes y otros tipos de recursos visuales en la escritura digital, creamos textos multimodales». Considerando esta definición, Instagram representa una plataforma extremadamente multimodal, pues combina texto e imagen en diferentes modos y formatos. Además, algunos recursos gráficos como los emojis y los emoticonos no solo interactúan con el texto escrito para determinar el sentido global del mensaje, sino que se insertan en el mismo y se convierten en un componente fundamental de este.

De hecho, los emojis y emoticonos son elementos caracterizadores del discurso en redes sociales. Estos son secuencias de signos de puntuación que buscan imitar una cara, en el caso de los emoticonos, y pictogramas o ideogramas con valor simbólico, en el caso de los emojis (Sampietro, 2023), que se emplean para «expresar el estado de ánimo del emisor o el tono del mensaje» (FundéuRAE, 2021: web), o bien para «expresar la valoración positiva o negativa de un contenido a través de las expresiones de emojis asociados a los significados *Me encanta*, *Me divierte* y *Me asombra*, o bien *Me entristece* y *Me enfada* [...]» (Pano Alamán, 2024: 63) o, finalmente, para sustituir algunas palabras o partes del mensajes por medios gráficos (Pano Alamán, 2024). A pesar de que muchos emojis tienen difusión global, es preciso recordar que el significado de cada uno está estrechamente vinculado a la cultura en que se usa, pues un mismo icono podría tener valores sumamente diferentes en culturas distintas (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016).

Los emojis y los emoticonos, sin embargo, no son los únicos recursos gráficos que pueden desempeñar estas funciones en un entorno comunicativo

digital; de hecho, hoy en día, se emplean con frecuencia significativamente alta también GIF y *stickers*:

Mientras que los GIF son imágenes animadas breves extraídas de innumerables contenidos audiovisuales (películas, series, fotografías, etc.) que se reproducen en bucle, los stickers, semejantes a los emojis por su carácter icónico, pueden ser tanto estáticos como dinámicos. Contrariamente a los emojis, los stickers no pueden yuxtaponerse o insertarse en un mensaje de texto, sino que aparecen aislados en la secuencia de mensajes, por ejemplo, en un grupo de WhatsApp (Pano Alamán, 2024: 119)³.

Destaca, por tanto, una doble tendencia de la lengua propia del discurso digital: de hecho, si por un lado los usuarios buscan recursos para ser más breves, como los acortamientos, por otro se nota una voluntad de añadir énfasis al propio mensaje a través de medios como la reiteración de una misma letra para imitar el alargamiento fónico del habla oral. También los emojis, los GIF y los *stickers* pueden emplearse no como un intento comunicativo, sino con el fin de adornar el mensaje (Sampietro, 2023).

Además de todo lo que se acaba de mencionar, la velocidad de comunicación propia de las redes sociales da lugar a otros fenómenos lingüísticos de significativa importancia. En concreto, esta brinda a neologismos y extranjerismos, como los anglicismos, numerosas posibilidades de difusión rápida, permitiendo a estos, por ende, ingresar en la lengua española mucho más rápidamente que antes y sin que este proceso, a menudo, sea consciente (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016).

Un fenómeno importante, determinado por la rapidez de difusión de los contenidos, es la viralidad. Esta representa la propagación mundial de elementos, de cualquier tipo, en poco tiempo que, por consiguiente, se convierten en una moda. A nivel lingüístico, esto se relaciona con cualquier elemento o expresión que los usuarios consideran divertido o gracioso y que empieza consiguientemente a emplearse y difundirse con rapidez hasta convertirse en viral. Hay que recordar, sin embargo, que el éxito tan repentino de estos usos puede tener un fin igualmente rápido (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016).

³ Cursiva del original.

Un ejemplo del fenómeno que se acaba de describir, documentado en Cabrera Méndez y Lloret Romero (2016), se remonta a 2012, cuando un usuario escribió «ola k ase» por «hola que haces». Otros internautas, por considerar la expresión graciosa, empezaron a utilizarla como un meme⁴ y esta se difundió no solo por toda América Latina, sino que también llegó a Europa.

Así pues, la comunicación digital representa un ámbito de análisis muy florido, que combina elementos propios de diferentes contextos comunicativos para crear nuevos medios expresivos y metodologías textuales que merecen documentarse y estudiarse en detalle, considerando también que, por su vínculo con la tecnología y su rápida evolución, es un método comunicativo en constante cambio.

LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA CUENTA INSTAGRAM DE LA RAE: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión teórica trazada en los párrafos anteriores, el estudio que se presenta a continuación se propone un doble objetivo: por un lado, busca examinar cómo emplea la RAE la plataforma para presentar contenido lingüístico; por el otro, pretende analizar el uso que los internautas hacen de la lengua en contextos de comunicación digital.

En concreto, por lo que respecta al primer objetivo, la investigación busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿La RAE usa su página Instagram para la divulgación lingüística? ¿Qué tipo de contenido lingüístico presenta en sus publicaciones?
- ¿Qué perspectiva o actitud adopta? ¿Promueve el debate entre los usuarios o solo propone los contenidos?
- ¿Se hace uso de alguna etiqueta o *hashtag* para vincular los contenidos a otras publicaciones similares en la plataforma?

En cambio, por lo que concierne al segundo objetivo planteado, se han propuesto las preguntas presentadas a continuación:

⁴ Los memes son «[...] imágenes estáticas e incluso videos acompañados de un breve texto» (Pano Alamán, 2024).

- ¿Se detectan muestras de lenguaje coloquial o de imitación del lenguaje oral?
- ¿Hay ejemplos de abreviaturas o errores ortográficos?
- ¿Aparecen ejemplos de palabras en otros idiomas o propias de alguna variedad regional del español?

A partir de este planteamiento inicial, se ha llevado a cabo un proceso de selección de las publicaciones colgadas por la RAE en su página Instagram (@laraeinforma): se ha adoptado, como criterio de elección, la presentación de contenido de tipo lingüístico con carácter divulgador en los *posts* publicados entre el 1 de agosto de 2024 y el 15 de febrero de 2025. Para enfocar el estudio específicamente en los contenidos relacionados con la norma y el uso de la lengua, se ha elegido excluir las publicaciones relacionadas exclusivamente con los signos de puntuación. Por tanto, al final del proceso de selección, se había recogido una muestra de 133 publicaciones; con respecto al formato de estas, se observa que la mayoría (N = 112; 84,2 %) son imágenes individuales, mientras que solo 21 (15,8 %) son carruseles de imágenes.

Respecto a los comentarios, se aprecia que los *posts* seleccionados presentan un alto, si bien variable, grado de interacción con los usuarios. En total, durante el proceso de análisis⁵ se documentaron 3 866 comentarios a las publicaciones. Debido a la significativa extensión de la muestra disponible, siendo este un estudio exploratorio, se ha optado por reducir la cantidad de interacciones para analizar y, por ende, se han elegido los comentarios presentes en 20 de las publicaciones recopiladas en la etapa anterior. Los criterios de selección de estas últimas son los siguientes:

- presencia de un alto nivel de interacción con los usuarios, con escasa presencia de comentarios escritos por *bots*;
- relevancia de los comentarios presentes para alcanzar los objetivos de la investigación;

⁵ El proceso de análisis se llevó a cabo entre el 17 de febrero y el 20 de marzo de 2025. Considerando que las redes sociales son una plataforma dinámica y que tanto posts como comentarios pueden modificarse después de su publicación, se señala que los datos aquí aportados hacen referencia a lo que aparecía en Instagram en ese momento.

- alcance de una muestra suficientemente equilibrada que abarque las diferentes categorías de contenido en las que se clasifican las publicaciones.

En consecuencia, se ha reunido un grupo de 1067 comentarios para examinar con la finalidad de extraer muestras de algunos de los principales fenómenos lingüísticos del discurso digital. En concreto, como se detallará en el apartado de análisis, se han buscado ejemplos de uso de los emojis e, igualmente, muestras de lenguaje coloquial u oral, abreviaturas y faltas de ortografía. Asimismo, se busca documentar ocurrencias de palabras en otros idiomas y de elementos lingüísticos propios de las diferentes variedades del español.

Para coleccionar y, posteriormente, examinar todos los datos, se ha recopilado todo el material en formato imagen (.jpeg), para luego extraer lo necesario y pertinente en una hoja de Microsoft Excel, que ha permitido analizar y anotar los datos. El corte de la investigación es principalmente cualitativo, puesto que busca observar el uso de la lengua por parte de dos entidades muy diferentes, en concreto, la RAE, por un lado, y los usuarios, por el otro; no obstante, también hace uso de recursos cuantitativos para examinar el tamaño de la muestra recogida.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Las publicaciones de @laraeinforma

En primer lugar, se analizan los contenidos proporcionados por la Academia a través de su cuenta en la red social considerada. Observando, desde una perspectiva general, el tipo de publicaciones de la RAE en su página, se nota que es muy variado y abarca todo lo que está relacionado con la hispanidad. Por lo tanto, no aparecen solo *posts* dedicados al idioma español, sino que se proporciona también información relacionada con los eventos, los miembros y las obras académicas, así como contenidos sobre autores y obras literarias del entero mundo hispanohablante.

Empezando por el tipo de contenidos propuestos en las publicaciones recopiladas, estas se pueden clasificar de la siguiente forma:

Tipo de contenido	N.º de publicaciones
Fonética	2
Gramática	14
Léxico	93
Ortografía	20
Mixta	4
Total	133

Tabla 1. Tipo de contenido sobre la lengua española publicado por @laraeinforma en Instagram.
Elaboración propia

Observando los datos resumidos en la Tabla 1, se nota que la mayoría de los *posts* (N = 93; 70 %) se enfoca en contenidos relacionados con el léxico del español. Pocas se dedican a temas como la ortografía (N = 20; 15 %) o la gramática (N = 14; 10,5 %), aún menos a la fonética (N = 2; 1,5 %). Por último, es preciso notar la presencia de cuatro *posts* (3 %) que presentan contenido de tipo «mixto», es decir, que combinan divulgación acerca de diferentes aspectos de la lengua citados en la tabla.

Antes de entrar en los detalles del análisis de las publicaciones, es preciso considerar también la actitud adoptada por la RAE en estas. Como se puede observar en la Tabla 2, un número significativo de los *posts* seleccionados (N = 53; 39,8 %) propone solo una explicación del contenido, sea este una regla gramatical o un uso léxico, mientras que otro grupo relevante (N = 32; 24,1 %) contiene definiciones, más o menos análogas a las presentadas en los diccionarios, de lemas y términos concretos. Asimismo, se destaca la presencia de un grupo de 21 publicaciones (15,8 %), correspondientes a la serie del Calendario de Adviento, que se comentará posteriormente, que adoptan una postura de

juego y de desafío a los seguidores de la cuenta, mientras que un conjunto menor (N = 14; 10,5 %) propone los contenidos como datos o curiosidades relacionados con la lengua. Por último, merece la pena señalar que aparece un pequeño conjunto de publicaciones (N = 10; 7,5 %) que acompaña la explicación presente en el pie de letra con una pregunta final que busca promover la participación activa de los usuarios al debate a través de los comentarios, mientras que solo tres publicaciones (2,3 %) se presentan exclusivamente como un medio para promover la interacción entre los usuarios, proponiendo una pregunta en el pie de letra para que los seguidores de la RAE contesten a través de los comentarios y no solo discutan sobre el tema, sino que activen también sus propios conocimientos.

Actitud	N.º de publicaciones
Animar al debate / participación	3
Explicar + animar al debate	10
Datos / curiosidades	14
Juego / desafío	21
Definición	32
Explicación	53
Total	133

Tabla 2. Actitud adoptada por la RAE en sus publicaciones hacia los contenidos seleccionados.
Elaboración propia

Empezando el análisis de los contenidos, algunas publicaciones proponen definiciones de términos y elementos lexicales que se han extraído de los dic-

cionarios académicos desde diferentes perspectivas. En numerosas ocasiones, como en el caso de las publicaciones relacionadas con la etiqueta *#PalabraDelDía*, la RAE propone en la foto una palabra y la definición correspondiente, agregando también una imagen vinculada al significado de esta. A continuación, en el pie de letra se proporcionan detalles adicionales respecto a la palabra y, ocasionalmente, acerca del diccionario de donde se ha sacado la definición:

- [imagen de la publicación]

presea

Del lat. *praesidia*, pl.n.de *praesidium* ‘protección’, ‘tutela’, ‘guardia, escolta’, que en época medieval adquirió el valor de ‘bien de un señor custodiado por un vasallo’

1. f. Medalla o distinción que se concede en algunas competiciones, generalmente a los tres primeros clasificados.
2. f. Alhaja, joya, tela u objeto precioso.
3. f. desus. Ajuar doméstico

- [pie de letra de la publicación]

#PalabraDelDía | presea

Ejemplo del «Dicc. del estudiante» en su uso como ‘medalla’ (que quizá venga del latín vulgar «*medialia*», plural de «[*aes*] *mediale*» ‘[moneda de cobre] equivalente a la mitad de un dinero’). «Acaba de obtener la presea de oro en los Juegos Nacionales».

- (@lraeinforma, 24 de agosto de 2024)

En otras publicaciones, que siempre se centran en la propuesta de definiciones de elementos léxicos, el foco se aleja de las entradas de los diccionarios para centrarse en la aclaración de posibles dudas debidas a la semejanza entre dos o más lemas. Por ej., en la publicación que se cita a continuación, la Academia propone tres definiciones de palabras que, a nivel fonético, presentan semejanzas notables, a fin de aclarar a qué grafía se corresponde cada significado:

- [pie de letra de la publicación]
 - ✓ «baya» → ‘fruto carnoso y jugoso’ (como el arándano)
 - ✓ «vaya» → elemento que aparece en exclamaciones como «¡Vaya susto!» o forma del verbo «ir» («No quiero que se vaya»)
 - ✓ «valla» → ‘vallado o cerco alrededor de un lugar’ («El zorro saltó la valla»)
- (@laraeinforma, 6 de septiembre de 2024)

Otra categoría de contenido que se ve relacionada con la lexicología es la de los extranjerismos. Formando esta una serie de publicaciones recurrentes en la página de la Academia, como se indica posteriormente en el apartado, se presenta como un grupo de *posts* dedicado a los anglicismos, en concreto. En estos, se propone la contraposición entre un elemento léxico procedente del inglés y su posible equivalente en español, siempre y cuando sea posible hallar uno. En la foto, a la izquierda, se oponen los dos términos, escritos en formato textual, mientras que a la derecha aparece una imagen relacionada con el elemento léxico considerado. Asimismo, en el pie de letra, se propone una breve descripción que valora el uso del anglicismo frente al lexema propio del español, recomendando o no el uso de uno o del otro. Sobresale que muchos de los extranjerismos seleccionados para las varias publicaciones se relacionan con lexemas de uso común en la lengua diaria y que, por tanto, resultan familiares y rentables a un número significativo de usuarios.

- [imagen de la publicación]
 - notebook vs portátil
- [pie de letra de la publicación]
 - Extranjerismos | «notebook»

Como alternativa al anglicismo «notebook», se puede emplear «ordenador portátil», «computador(a) portátil» o, simplemente, «portátil»¹. Si se opta por «notebook», irá en cursiva y se usará como masculino o femenino dependiendo de factores como la zona.

- (@laraeinforma, 10 de octubre de 2024)

¹ En el post considerado como ejemplo, merece hacer hincapié en el hecho de que las recomendaciones de la RAE no se limitan a proponer la alternativa al anglicismo en español, sino que también considera las posibles diferencias geolectales y propone alternativas en función de estas.

Si hasta ahora las publicaciones analizadas presentaban una estrecha relación con la norma lingüística, los dos últimos grupos que se describen se alejan de esta para acercarse al uso real de la lengua. De hecho, merece la pena señalar la presencia de diversas publicaciones relacionadas con la diversidad regional del español. En concreto, en la muestra seleccionada sobresalen contenidos en los que, en la foto, se propone la imagen de un objeto o entidad común y conocida, posiblemente, por la totalidad de los hablantes, mientras que en el pie de letra se suele preguntar a los seguidores cómo llaman lo que aparece en la foto en su región, buscando animar la respuesta de estos. Publicaciones de este tipo merecen especial relieve, puesto que, a través de los comentarios recibidos, permiten obtener datos sincrónicos, actualizados y específicos a partir de la misma comunidad lingüística. Por ende, las respuestas recibidas representan un medio para trazar, ocasionalmente de forma muy específica, un mapa de usos léxicos de la comunidad hispanohablante.

- [imagen de la publicación: foto de unos polos]
- [pie de letra de la publicación]

Polo, niqui, chomba, poloche, remera... ¿Cómo llaman ustedes a la prenda de punto que llega hasta la cintura, con cuello, y abotonada por delante en la parte superior?

- (@laraeinforma, 8 de septiembre 2024)

Por último, se reúne una muestra reducida de *posts* que se relacionan con los elementos coloquiales de la lengua, sean estos neologismos o empleos de términos concretos en el habla cotidiana que difieren de la regla general. En este caso también, como se aprecia en la cita siguiente, la Academia no solo da visibilidad a un fenómeno relevante en la lengua diaria coloquial, sino que termina su mensaje con una pregunta directa a sus seguidores, animando la interacción de estos últimos a través de los comentarios y, por tanto, buscando obtener ejemplos y muestras propios del habla cotidiana de millones de personas. Por consiguiente, es posible documentar los usos cotidianos de la lengua:

- [pie de letra de la publicación]

En la lengua coloquial, se crean a veces acrónimos para situaciones en las que algo presenta características propias de otra cosa: «veroño» ('otoño veraniego'), «juernes» ('jueves en que se sale como un viernes'), «viejoven»...

¿Conocen más?

- (@laraeinforma, 29 de septiembre de 2024)

Pasando a otro tipo de contenido, la gramática, sobresale que, en este contexto, la RAE emplea sus publicaciones para aclarar dudas sobre algunas de las reglas de la lengua que plantean problemas comunes a los usuarios. Es el caso, por ejemplo, de la publicación del 9 de septiembre de 2024, en la que se aclara cuál es el plural de «régimen», o la del 2 de octubre del mismo año, que explica cuál es la forma correcta del participio pasado del verbo «sofreír»:

- [pie de letra de la publicación]

¿Cuál es el plural de «régimen»?

Su plural es «regímenes». Como se ve, es un plural especial, pues presenta cambio de lugar del acento: de la primera «e» a la «i». Otros casos similares son «espécimen» (plural «especímenes») y «carácter» (plural «caracteres»).

- (@laraeinforma, 9 de septiembre de 2024).

- [pie de letra de la publicación]

¿Es «Ya he sofrito los ajos» o «Ya he sofreído los ajos»?

Igual que con «freír», tanto «sofreído» como «sofrito» son válidos como participios de «sofreír», aunque hoy es mucho más frecuente el uso de «sofrito». De hecho, como adjetivo solo se usa «sofrito» («cebolla sofrita»).

- (@laraeinforma, 2 de octubre de 2024)

Respecto a la fonética, por otro lado, que solo se considera en dos de las publicaciones recolectadas en la muestra, se observa que la Academia adopta una postura mixta, que no solo busca proporcionar una explicación sobre los fenómenos considerados, sino que también lanza una pregunta final con el objetivo de animar la participación de los demás usuarios, como se evidencia en el ejemplo siguiente:

- [pie de letra de la publicación]

La metátesis es el cambio de lugar de algún sonido en un vocablo, como se ve en la «r» de «cocodrilo» con respecto a la forma original latina «crocodilus». Aquí tienen otros ejemplos:

- ✓ escrudiñar > escudriñar
- ✓ miraglo > milagro
- ✓ murciégalo > murciélagos

¿Proponen más?

- (@laraeinforma, 16 de septiembre de 2024)

Las publicaciones relacionadas con la ortografía también proponen explicaciones y ejemplos de cómo se debe escribir para respetar la norma lingüística y, en ocasiones, la RAE aprovecha alguna fecha importante, como el Día Mundial del Alzheimer, para proponer ejemplos de normas ortográficas:

- [pie de letra de la publicación]

#DíaMundialDelAlzhéimer

Para el nombre de esta enfermedad, se puede usar o bien la forma adaptada y en minúscula «alzhéimer», o bien «enfermedad de Alzheimer», con «Alzheimer» en mayúscula y sin adaptar por usarse como nombre propio.

Más información en la «Ortografía» en www.rae.es.

- (@laraeinforma, 21 de septiembre de 2024)

Por último, es preciso poner también un ejemplo de las publicaciones que proponen contenidos mixtos, es decir, informan al lector sobre diferentes aspectos de la lengua española a la vez, aprovechando un tema o celebración común que brinda a la Academia la oportunidad de tocar más puntos importantes de la lingüística. En la cita que se propone a continuación, que celebra el aniversario de nacimiento de Monet, la RAE propone varios datos y curiosidades relacionados con el pintor y el estilo pictórico al que este se asocia:

- [pie de letra de la publicación]

Algunos datos lingüísticos por el 184.º aniversario del nacimiento del pintor Claude Monet:

- ✓ Como otras denominaciones de movimientos, estilos o escuelas propios de disciplinas artísticas concretas, «impresionismo» se escribe con minúscula.
- ✓ Se prefiere «posimpresionismo» a «postimpresionismo».
- ✓ El «DLE recoge la voz «ismo» con el significado de ‘movimiento artístico, literario o filosófico’ (usado más referido a movimientos efímeros, como los que integraron el vanguardismo).

- (@laraeinforma, 14 de noviembre de 2024)

Finalmente, para concluir este primer apartado de análisis, merece la pena hacer hincapié en el uso de los *hashtags*. Estos son «metadatos explícitos integrados en el mensaje, mediante los cuales se señala el tema o temas [...] y se conecta ese mensaje a otros que contienen esa misma etiqueta. En general, están formados por palabras o secuencias de palabras precedidas de la almohadilla (#), que se convierten en hipervínculos una vez insertados en el mensaje» (Pano Alamán, 2021: 48). Por tanto, el uso de estas etiquetas se convierte en un medio valioso para la Academia con el fin de vincular sus publicaciones a otras relacionadas con el mismo tema y, por consiguiente, ganar mayor visibilidad en la plataforma.

Por medio del análisis de la muestra, se ha evidenciado que la Academia no hace uso extensivo de los *hashtags*; sin embargo, propone a veces series de publicaciones que presentan la misma estructura y se centran en un tema específico.

<i>Hashtag</i> o serie	N.º de publicaciones
Ningún vínculo	56
#PalabraDelDía	31
Calendario de Adviento	21
Extranjerismos	15
#Día(Mundial)De...	10
Total	133

Tabla 3. *Hashtags* y series evidenciadas en la muestra de publicaciones seleccionada
Elaboración propia

Como se puede apreciar a partir de la Tabla 3, la mayoría de las publicaciones seleccionadas (N = 56; 42 %) no se vincula a ninguna etiqueta o serie

concreta, sino que la Academia las propone en su plataforma al considerarlas de relieve y rentabilidad para los usuarios. Solo se aprecia la presencia de dos *hashtags* concretos, siendo el primero *#PalabraDelDía*; este se vincula a esos *posts* que presentan definiciones de elementos léxicos extraídos de los varios diccionarios de la lengua. Por otro lado, destaca un grupo de 10 publicaciones (8%) que se ha creado en ocasión de celebraciones nacionales e internacionales, como el Día Mundial de Alzheimer anteriormente citado, y que proponen contenidos lingüísticos relacionados con dicho aniversario.

Asimismo, merece la pena señalar la presencia de dos tipos de publicaciones seriales que aparecen en la cuenta de la RAE que, sin embargo, no se vinculan a etiquetas concretas. En primer lugar, está la serie «Extranjerismos», que contraponen el uso de anglicismos al empleo de palabras o expresiones equivalentes propias de la lengua española. Sin embargo, es preciso señalar que hasta hace algunos años esta serie se publicaba utilizando el *hashtag* (*#Extranjerismos*), como se aprecia en el análisis realizado por Gozzi (2023), mientras que en la muestra recogida para el presente estudio la almohadilla ha desaparecido, quitando por tanto el hipervínculo que vinculaba los *posts* de la RAE a otros similares realizados por cuentas ajenas.

En último lugar, aparece la serie navideña del Calendario de Adviento: esta se publicó entre el 1 y el 24 de diciembre de 2024 y proponía a los seguidores de la cuenta un desafío diario relacionado con la lengua, la literatura y la cultura hispana, imitando un Calendario de Adviento real⁶. Las publicaciones de la serie continúan proponiendo a los usuarios contenidos relacionados con la lengua y la lingüística; sin embargo, adoptan una postura completamente diferente a las demás, puesto que plantean un juego tipo test para los seguidores con el objetivo de animarlos a participar en la sección de comentarios y activar sus conocimientos sobre la lengua al contestar a la pregunta propuesta.

Por ende, la panorámica que se acaba de realizar sobre la muestra de publicaciones seleccionadas pone de relieve que la Academia emplea su plata-

⁶ A pesar de que la serie incluye 24 publicaciones, una por día de Adviento, en la muestra se han considerado solo las 21 relacionadas con la lengua y la lingüística. Las otras 3 se han excluido al hacer referencia a otras temáticas, como la literatura.

forma en Instagram como un medio valioso para hacer divulgación relacionada con la lengua española, promoviendo no solo los usos propios de la norma lingüística, sino también recopilando y proponiendo ejemplos más típicos del habla oral, coloquial y no normativa que, no obstante, son familiares a los seguidores de la cuenta, al ser ellos hablantes que utilizan la lengua a diario. Asimismo, como se detalla en el siguiente apartado, al promover la interacción por medio de los comentarios se hace posible la recolección de muestras reales de usos de la lengua en su geografía, recopilando ejemplos de variación léxica o gramatical. De esta forma, cualquier lingüista tiene acceso a datos directos y reales procedentes de diferentes puntos del mundo simplemente entrando en una página Instagram.

2. Los comentarios

Después del análisis anteriormente descrito, se han considerado los comentarios de algunas de las publicaciones de la muestra para observar qué fenómenos propios de la comunicación mediada por ordenador y de la lengua de las redes sociales se pueden detectar. En concreto, se examinan los materiales reunidos con el objetivo de encontrar ejemplos de:

- uso de lenguaje coloquial;
- imitación del lenguaje oral;
- abreviaturas y eliminaciones de vocales;
- uso de emojis;
- ocurrencia de errores o faltas de puntuación;
- uso enfático de signos de puntuación o mayúsculas.

Además, con el objetivo de observar la posibilidad de empleo de los comentarios como fuente de información respecto al uso real de la lengua y la interacción de esta con otros idiomas, se consideran muestras de anglicismos o elementos lingüísticos procedentes de otras lenguas, así como de variación diatópica o regional. En el marco del presente estudio, se ha optado por realizar un análisis cualitativo de los comentarios reunidos.

Empezando por las muestras de lenguaje coloquial detectables en las interacciones analizadas, estas son numerosas. A continuación, se presentan

algunos ejemplos, destacando en negrita los elementos más llamativos de cada uno⁷:

- (1) Nunca había escuchado **ese palabra**, fastener 🙄😞😂😂
- (2) **Pu ta zo**
- (3) @usuario/a porque quiere o porque desconoce? Deja de hablar **weas, porfa**
- (4) **Mola**, más pls
- (5) **Qué chulo**, acepto el reto 🙌

En general, se nota que son varios los ejemplos de lenguaje coloquial, propio de la comunicación informal, que se trasladan de la oralidad a este específico género discursivo. En el ejemplo (1) se documenta la expresión «ese palabra», recurrente en varios comentarios de la muestra seleccionada, que es un término coloquial empleado para referirse a una palabra mal dicha. Otras muestras de lenguaje coloquial son el verbo «molar» (4) por gustar y la exclamación «Qué chulo» (5).

En el caso del comentario (2), se documenta un coloquialismo más propio del habla vulgar que, además, merece mención especial porque se presenta escrito dividido en sílabas; esta elección del usuario no es casual, sino que quiere imitar las pausas propias del habla oral a la hora de articular la palabra para alcanzar un fin comunicativo específico. Respecto al comentario (3), se nota el uso del lenguaje coloquial propio de la variedad chilena. De hecho, la palabra «weá» pertenece al habla subestándar del español de Chile (Colaboradores de Wikcionario, 2025) y, según el *Diccionario Etimológico Castellano En Línea* (Anders, V. et al, 2001-2025), «tiene el significado de “cuestión, tontería, payasada” [...]». Asimismo, en el mismo comentario también aparece «porfa», palabra que representa un acortamiento propio del habla coloquial que sustituye a «por favor».

⁷ Para proteger la privacidad de quienes hayan escrito los comentarios que se van a presentar, no se documentan sus nombres de usuario; en los casos en que aparezca citado, o *tagged*, el nombre de usuario de una persona, este se sustituye por un más general @usuario/a.

En el comentario (3) también aparecen ejemplos de errores gramaticales y ortográficos, puesto que se escribe «porque» como si fuera unnexo causal, a pesar de que desarrolla la función de partícula interrogativa en esta oración, así como destaca una falta del signo de interrogación de apertura. En el comentario (4) también aparece «pls», siendo este un acortamiento de una palabra procedente del inglés (*please*, por favor).

(6) ¡¿Qué?! Recién ahora me entero de esto. Debí haber quedado como un tonto. **Ja, ja, ja.**

(7) Macedonia... **Mmmmm** 😄😄😄😄

(8) Táper en **la** Argentina.

(9) @usuario/a1¹ Portacomida le decimos en mi casa; coca en otras partes de mi país: «la coca del almuerzo» 🇨🇴

@usuario/a2 ¿coca? 🤔🤔🤔🤔🤔

@usuario/a1 **Jajaja** sí 😄

(10) Por qué castellanizar el inglés de esta forma??? Me imagino a CERVANTES Y SHAKESPEARE queriendo salir de sus tumbas a matarnos **jajajajajajaaaa**

(11) Ensalada de frutas. Macedonia es otro postre. Con merengue, cerezas y otras cosas riquísimas. Y se come **biennn** frío.

¹ En este y otros casos que aparecen a continuación, se propone la referencia a un “usuario/a1” y a otro “usuario/a2” al ser el ejemplo un diálogo entre dos usuarios de la plataforma, por lo que es preciso indicar explícitamente a los participantes.

Con respecto al uso de recursos escritos para recrear el lenguaje oral, destaca el empleo en numerosos comentarios de la imitación de la risa, que en español se suele escribir como «jajaja». Esta grafía puede modificarse y adaptarse según la función que esa risa desempeña en el discurso. En el caso de (6), el usuario podría estar usando la forma de escritura recomendada por la RAE, separando cada «ja» de la risa con una coma (RAE, sin fecha), o bien podría ser una risa irónica o incómoda, motivo por el que se escribe separada en tres

palabras divididas por una coma; en el caso de (9), se presenta como una risa «estándar», mientras que en el comentario (10) se exagera a nivel ortográfico para añadir énfasis e indicar que es una risa muy fuerte.

Por lo que concierne al ejemplo (7), la onomatopeya «mmmmmm» se usa para imitar el sonido que se realiza con el fin de indicar que algo, generalmente una comida, tiene un buen sabor. Por otro lado, en el caso (8), se evidencia un uso coloquial del artículo «la» delante de un nombre propio de un país, uso considerado no normativo por la Academia.

En (11), por otro lado, se halla un ejemplo de uso enfático de las letras que imita un alargamiento fónico; de hecho, a la palabra «bien» se añaden dos enes finales de más, aparentemente innecesarias, que en realidad se emplean para crear, en el mensaje escrito, la impresión de alargamiento de la consonante final propia del habla oral. De esta forma, se pone el énfasis sobre la palabra, dándole el mismo relieve que se le otorgaría oralmente, para que el receptor entienda la importancia del adverbio.

(12) riquísimo pez **tb** español: palometa o japuta

(13) @usuario/a1 tiene **qe** saberlo

(14) En mi casa, además de macedonia, también nos resulta normal lo de cóctel de frutas. No sé si influye el gran vínculo familiar **q** tenemos con Cuba. (Tutti frutti para mezclas de frutas en ciertas preparaciones: helados, etc.)

Como se ha señalado en el apartado teórico, otra característica propia del discurso digital es la búsqueda de rapidez y brevedad, razón por la que no es insólito evidenciar en los comentarios ejemplos de abreviaturas y de eliminación de las vocales. Es de fácil interpretación el acortamiento «tb» (12), que se emplea de forma notablemente extendida por «también». En el caso de (13) y (14), por otro lado, se evidencian dos diferentes soluciones para acortar la partícula «que»: se puede eliminar solo la vocal central (13) o se borran las dos vocales (14), consideradas innecesarias, para poder transmitir el mensaje de forma más rápida.

Por lo que respecta al uso de los emojis, estos ya aparecen en los comentarios citados anteriormente; de hecho, por ejemplo, en (5) las manos que aplauden se emplean para reforzar el mensaje de aceptación del reto, mientras que en (7) las caritas se asocian a la onomatopeya que hace hincapié en la buena calidad de un plato. Sin embargo, en la muestra se documentan otros usos de relieve de este recurso visual, de los que se proponen algunas muestras a continuación:

- (15) Portacomida, la coca de la comida. Nada de marcas. 🇨🇴
- (16) 🙌🙌🙌🙌🙌
- (17) Yo tengo que vivir en otro mundo porque tampoco he escuchado nunca lo de creepy 😬
- (18) En 🇲🇽 justo el sonido entré los dedos lo conozco como «chasicidos».
- (19) Pico de gallo... 🐔🐔🐔🔥
- (20) @usuario/a por qué hablas como si la RAE fuera una entidad dictatorial xD OBVIAMENTE cada quien ocupa las palabras que quiere. Redescubriste la rueda.


Examinando los comentarios arriba mencionados, se aprecia que los emojis brindan numerosas posibilidades de empleo, según el mensaje y el contexto comunicativo. En el caso de (15) y (18), la bandera de Colombia y de México, respectivamente, se utilizan para completar la información proporcionada a través de las palabras del comentario, indicando que el uso léxico del que se habla es propio de esa región. En general, el uso de las banderas está muy extendido entre los usuarios, quienes, a la hora de comentar algo de su propia nación, en numerosas ocasiones acompañan su mensaje con este tipo de emoji.

En el ejemplo (16), los recursos visuales sustituyen totalmente a las palabras y adquieren solos la capacidad de vehicular el mensaje al receptor, expresando en este contexto acuerdo con lo que se afirma en la publicación que se comenta. Por otro lado, considerando el caso (17), se aprecia que la carita que ríe acompaña al mensaje escrito para transmitir a los receptores el tono de su

mensaje; de hecho, la comunicación digital carece de los significados vehiculados por elementos propios del habla oral como el tono de voz o la entonación, por ende, el usuario utiliza el emoji para incluir en su mensaje escrito el componente humorístico asociado a sus palabras.

Por otro lado, observando el comentario (19), se puede notar que el emoji no se relaciona directamente con el mensaje emitido, más bien con una parte específica de este. De hecho, el autor del comentario, en respuesta a la publicación de la RAE que pregunta a los seguidores cómo llaman a la macedonia en su país o región, afirma que la indica con la expresión «pico de gallo», sin especificar a qué lugar se refiere. Sin embargo, al contener esta la palabra «gallo», que hace referencia a un animal, decide incluir también tres emojis de un gallo. Las manos que aplauden y las llamas, por otro lado, podrían representar una forma de valorizar o celebrar esa expresión típica de su geolecto.

Finalmente, en este grupo de ejemplos, merece especial atención el (20), en que el usuario no hace uso de emojis, sino de un emoticono, «xD». Este es un ejemplo de numerosas «secuencias de signos de puntuación [...] que circulan por Internet desde los años 80» (Sampietro, 2023: 10).

- (21) Buen día, pregunta a la RAE, **porqué** separado va todo junto y todo junto va separado ? Gracias
- (22) Y **cual** es la diferencia entre “holónimo” y “Merónimo”?
- (23) No conocía la palabra «neblumo»! Me encanta!
- (24) Me.**encata** 💜
- (25) Originalmente en  dicen trastes sin embargo por la marca @usuario/a ... **Wueno**, el resto es historia.

Pasando a considerar los ejemplos de errores y las faltas de puntuación realizados por los usuarios de la red social, se nota que muchos se vinculan a la ausencia de los signos interrogativos y exclamativos de apertura, como en el caso de (21), (22) y (23). En los dos primeros, también aparece una problemática con la escritura de los pronombres interrogativos, pues en (21) se escribe «porqué» en vez de «por qué» y en (22) falta el acento en «cuál».

En el caso de los ejemplos (24) y (25), por otro lado, se observan muestras de errores tipográficos, derivados posiblemente de la rapidez en la escritura del mensaje o de las dificultades de tecleo en el móvil. En el caso de (24), en concreto, aparece un punto innecesario entre el pronombre reflexivo y el verbo, así como falta una letra en la palabra «encanta». El «wueno» por «bueno», por su parte, podría ser también un error tipográfico. En el caso (25), por otro lado, el usuario usa «c» por «se», evidenciándose por consiguiente una posible falta de conciencia fonológica que impide distinguir entre la interdental sorda y la alveolar sorda posiblemente por la variedad del hablante.

Por último, se aprecia en la muestra un número alto de comentarios en los que se hace uso enfático de las mayúsculas y de los signos de puntuación. Estos se utilizan para otorgar al mensaje o a elementos concretos de este mayor relieve, que oralmente se vehicularía a través del tono o entonación, como se muestra en los ejemplos a continuación:

(27) Ensalada de frutas. Y con licor, **SANGRÍA** 😂

(28) En Venezuela Tizana!!

(29) **POTE!!!** 😂😂😂😂🇻🇪

(30) @usuario/a **JAJAJAJAJAJAJ** llegó el flipado señoras y señores

En el caso de los comentarios (27) y (29), el uso de las mayúsculas se vincula a una mayor importancia que los autores quieren otorgar a esas palabras; en concreto, quieren que la atención de los lectores se enfoque en estos lexemas para que puedan entender el significado real del mensaje. Por ejemplo, en el caso de (27), escribir «sangría» en mayúsculas en un mensaje donde se habla de cómo llaman los hablantes la macedonia, al lado de un sintagma que especifica que este alimento va acompañado con licor, busca transmitir el humor que el hablante pone en el mensaje. En el caso de (29) también se busca vehicular el humor del comentario, puesto que en Venezuela «pote» indica un recipiente (ASALE, 2010), mientras que en el español coloquial de España «potar» se emplea como sinónimo de «vomitar» (RAE y ASALE, 2024).

En el caso de (30), el uso de las mayúsculas se suma a la exageración de la risa para indicar que esta es sumamente fuerte e intensa, mientras que en (28) el uso de dos puntos de exclamación finales, que no van acompañados por los de apertura, busca evidenciar la intensidad de la exclamación, llamando la atención de los lectores.

Pasando a considerar la presencia de otros idiomas y de variedades del español en los comentarios, se nota que los ejemplos son numerosos y variados; por consiguiente, estos representan una fuente interesante y significativa para el investigador que busca obtener datos sobre el uso real de la lengua por parte de los hablantes.

Respecto a la aparición de lenguas extranjeras o contactos lingüísticos con estas en los comentarios, se citan los siguientes ejemplos:

- (31) **nessuno dei due: cannelloni!** Es una **recepta** 100% italiana 😂
- (32) @usuario/a en **italiano** es pericolo 😊
- (33) En **Brasil**, se dice **salada** de frutas.
- (34) **Creepy** no es exactamente siniestro.
- (35) **Whaaaaat?** 🤔 ¿**nocaut?** **Please.** ¡Que barbaridad! Por favor déjenlo en inglés.
- (36) **Lonchera** se dice en Honduras.

En el caso de (31), se aprecia un ejemplo de contacto entre español e italiano en un usuario que tiene probablemente el italiano como lengua materna. De hecho, en el comentario se aprecia un uso correcto de las letras dobles en italiano, sin embargo, se detecta un error ortográfico en la palabra «receta», posiblemente causada por la influencia del idioma materno.

El italiano sigue siendo protagonista en el comentario (32), donde un seguidor de la Academia, en respuesta a un comentario sobre la relación entre la palabra «peligro» y el fenómeno de la metátesis, explica cómo se dice en su propio idioma. Algo similar se detecta en (33), donde un usuario comenta que la macedonia en el portugués de Brasil se llama «salada de frutas».

En el caso de (34) y (35) se recogen muestras de palabras procedentes del inglés, que los usuarios emplean sin modificaciones o adaptaciones a la grafía o fonética española. Asimismo, estos comentarios se relacionan con un debate intenso y reiterado en los comentarios a las publicaciones de la RAE relacionado con el uso de anglicismos, puesto que hay varios seguidores que, como en el caso de los ejemplos citados, defienden el uso de préstamos crudos y critican la constante labor de adaptación obrada por parte de la Academia, mientras que otros se alinean con la posición de esta última. Finalmente, respecto a los anglicismos, en el comentario (36) se aprecia un ejemplo del resultado del contacto entre español e inglés en los territorios del sur de América, puesto que para indicar el recipiente para el almuerzo se usa «lonchera», que deriva de *lunch* (almuerzo) en inglés.

En cambio, en relación con las variedades del español, se aprecia que hay una muestra amplia y variada de comentarios que proponen ejemplos de rasgos lingüísticos propios de geolectos concretos y representan, por tanto, una fuente importante para el estudio de la dialectología sincrónica del español. Estos, a pesar de concentrarse en las publicaciones que animan al debate a través de preguntas que indagan cómo una determinada entidad se denomina en su país o región, aparecen en numerosos *posts* relacionados con cualquier tipo de contenido, como es el caso del comentario (37), que detalla un ejemplo de metátesis propio de Argentina. También es preciso señalar que aparecen contribuciones como la (39) donde el usuario no especifica concretamente el lugar de referencia donde se emplea el elemento comentado:

(37) En Argentina, muchos dicen dentrífico por dentíftrico

(38) Sonar los dedos en Venezuela

(39) En mi pueblo se dice, «tocar los pitos».

(40) @usuario/a1 En Jujuy Arg. se usa para nombrar la salsa de ají locoto, muy picante

@usuario/a1 ¿ Locoto o rocoto? Yo lo conozco como rocoto.

@usuario/a2 Tal vez sean variantes para nombrar lo mismo?
Yo conocía locoto

A continuación, también se propone una serie de comentarios que aparecen en la publicación del 8 de septiembre de 2024, donde la Academia preguntaba a sus seguidores lo siguiente: «¿Cómo llaman ustedes a la prenda de punto que llega hasta la cintura con cuello y abotonada por delante en la parte superior?». Como se puede apreciar a continuación, los usuarios han brindado una importante variedad de respuestas, alcanzando un total de 216 comentarios a la publicación:

- (41) Polera 🇨🇱
- (42) 🇨🇱 suéter sea que tenga cuello o no 😂😂
- (43) Polo o polo camisero en Perú. Aunque «Polo» también a las camisetas sin cuello
- (44) Si tiene cuello y botones, chomba. De no tenerlos, remera 🇨🇱
- (45) 🇨🇱 Polo
- (46) Chemise, en Venezuela.
- (47) Polo o chomba 🇨🇱
- (48) En Chile 🇨🇱, polera piqué 😊
- (49) En Mendoza, Argentina chomba. Remera cuello polo también lo he escuchado... Pero la gente la conoce como chomba 😂
- (50) Polera con cuello 🇨🇱 o polera de piqué (cuando el material usual era ese)
- (51) En Uruguay esto es una remera polo!
- (52) En Venezuela 🇨🇱 le decimos Chemise (se pronuncia 'chemís'). Aquí en Chile 🇨🇱 le dicen Polera Piqué
- (53) Playera tipo Polo. 🇨🇱
- (54) 🇨🇱 poloche
- (55) 🇨🇱 Camiseta en Colombia o camiseta tipo polo
- (56) Polo 🇨🇱🇨🇱🇨🇱

Finalmente, se observa que las publicaciones de la RAE consiguen animar el debate entre los usuarios por medio de los comentarios, dejando así testimonio de varias y diferentes perspectivas de los usuarios hacia la lengua. Uno de los debates más animados, del que ya se ha hablado anteriormente, es el que opone a los hablantes favorables y los contrarios a la entrada de anglicismos a la lengua española. A continuación, se propone otro ejemplo:

(57) @usuario/a1 Ni «enemies to lovers», «slow burn», «roommates», etc. 😂😂😂

@usuario/a2 Digamos «(trama de) enemigos a amantes», «enamoramiento lento» y «compañeros (de piso/apartamento/casa)» ❤️😂

Otro ejemplo de interacción se vincula a la ayuda recíproca que se dan los usuarios, aclarando las dudas que uno tiene y a las que la Academia no contesta:

(58) @usuario/a1 En la 1ra definición, el símbolo posterior al paréntesis, ¿Qué es y cuál es su función? 🤔

@usuario/a2 Esto dice la «Ortografía de la lengua española» sobre la doble barra vertical: «en diccionarios y otras obras de carácter lexicográfico, separa los distintos significados o acepciones de las palabras y expresiones definidas, cuando se ofrecen en línea seguida» 😊

Por último, se ha notado una notable interacción entre los usuarios en las publicaciones del Calendario de Adviento, en que los participantes a los retos debaten sus respuestas y las comparan para averiguar quién ha acertado el desafío:

(59) @usuario/a1 Cinco

@usuario/a2 ¿Cuál es la quinta?

@usuario/a1 Comer

Por tanto, es evidente que los comentarios a las publicaciones de la RAE representan una valiosa fuente de información respecto a lo que es el español real y cotidiano de millones de hablantes. Asimismo, evidencian que la divulgación realizada por la Academia a través de sus redes sociales, en este caso, Instagram, consigue alcanzar a un público amplio, que aprende y se interesa por las cuestiones lingüísticas y dialoga con los demás usuarios para comparar el uso de la lengua en función de su variación y variabilidad.

CONCLUSIONES

Para concluir la presente contribución, se vuelve a subrayar la rentabilidad de las redes sociales como instrumento para la investigación y el análisis lingüísticos. De hecho, como se ha señalado en el apartado teórico, las plataformas en línea se han convertido hoy en día en un medio de comunicación poderoso, mediante la cual se ha revolucionado la forma de informar y hacer divulgación. Internet no solo hace más rápido el proceso de publicación de las noticias, sino que también ha creado un ambiente favorable y abierto a la interacción entre quien publica y sus lectores.

La lengua y la lingüística no están exentas de esta revolución, como ha demostrado el primer apartado teórico; de hecho, hoy en día la actividad de las academias de la lengua está constantemente expuesta a los comentarios y críticas de los hablantes, como en el caso de la *Accademia de la Crusca* (Miola, 2020; HuffPost, 2019^o; 2019b; SkyTG24, 2019). La divulgación lingüística se beneficia significativamente de las posibilidades brindadas por las redes sociales, ya que estas tienen un mayor alcance y permiten una actividad más democrática, global y libre de vínculos (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016). Instagram es solo una de las numerosas redes sociales activas a día de hoy, pero su difusión entre los internautas la convierte en una de las más poderosas, a la hora de compartir contenidos para un público posiblemente amplio.

La actividad de divulgación lingüística y el uso de las redes sociales se vinculan al tema de la comunicación mediada por ordenador o discurso digital. De hecho, estas plataformas representan un medio de comunicación rápido y permanentemente abierto que, por consiguiente, crea un espacio fértil para la proliferación de una lengua coloquial y caracterizada por usos específicos. Es

el caso de acortamientos, errores ortográficos o usos enfáticos de recursos escritos, así como de recursos multimodales como *stickers*, emojis y GIF (Cabrera Méndez y Lloret Romero, 2016; Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013; Pano Alamán, 2024; Sampietro, 2023).

El estudio que se acaba de presentar busca ser una introducción exploratoria a las posibilidades que las redes sociales otorgan a los lingüistas a la hora de investigar la lengua y su uso, así como la relación entre la autoridad lingüística y los hablantes reales del idioma. En concreto, busca investigar cómo la RAE emplea su página Instagram para divulgar contenidos relacionados con la lengua y qué actitud adopta hacia los mismos, así como pretende observar el lenguaje empleado por los hispanohablantes en contexto digital, en concreto, en las publicaciones de la Academia analizadas.

Por lo que respecta a la actividad divulgadora de la RAE, sobresale que esta emplea constantemente y con una frecuencia alta su cuenta Instagram para tratar contenidos de tipo lingüístico, relacionados con varios aspectos de la lengua como fonética, ortografía, gramática y léxico. Es este último el tema dominante de las publicaciones, donde se proponen definiciones de términos específicos o aclaraciones por semejanza fonética entre dos o más términos, así como se propone la serie de «Extranjerismos», dedicada al uso más o menos recomendable de los anglicismos en español. A pesar de que muchas publicaciones se presentan como una simple explicación de un concepto o una definición de un lema, destacan también numerosos *posts* que intentan animar el debate entre los seguidores a través de preguntas directas o, en el caso de la serie del Calendario de Adviento, a través de juegos y desafíos. También se nota que la Academia hace un uso relativo de etiquetas o *hashtags*, que aparecen solo en 41 publicaciones de 133.

En lo que atañe, en cambio, al análisis del lenguaje empleado por los usuarios, se notan numerosos ejemplos de lenguaje coloquial, como la expresión «ese palabra», recurrente en varios comentarios relacionados con el léxico, y de imitación del lenguaje oral, como en el caso de la grafía por la risa («jajaja» o «ja, ja, ja»). También aparecen numerosas muestras de uso enfático de letras y signos de puntuación, que buscan crear a nivel escrito la entonación. Asimismo, se aprecia la presencia de acortamientos, como «tb» por «también» o «q»

por «que», y un uso extenso de emojis, que completan el mensaje o sustituyen parte del mismo, como en los numerosos casos de las banderas que los usuarios emplean para especificar dónde se usa un lema o expresión determinada. Asimismo, destaca una presencia notable de comentarios en otros idiomas, total o parcialmente, que pueden contener muestras de interlengua o, más en general, de mezclas lingüísticas; a estos se añaden los numerosos ejemplos de términos o expresiones propios de una determinada región hispana que representan, pues, una muestra amplia de la variación diatópica de la lengua.

Es evidente, por tanto, que Instagram, como las otras redes sociales disponibles a los usuarios hoy en día, representa una fuente valiosa de datos lingüísticos viables para el análisis de la lengua no solo desde la perspectiva de la RAE, sino también desde el punto de vista de los hispanohablantes. De hecho, a través de los comentarios se tiene acceso a un número extremadamente alto de ejemplos de lenguaje coloquial y de su adaptación al medio escrito digital, así como es posible individualizar ejemplos de variación diatópica y de contactos lingüísticos, sin olvidar los neologismos. En general, las redes sociales se han convertido en un envase de datos a disposición del lingüista, que puede analizar el estado de la lengua actual y, eventualmente, su evolución a través de los medios tecnológicos de forma simple y sin requerir el proceso medios o recursos específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERS, V. *et al.* (2001-2025). *Pequeña explicación sobre la palabra WEÁ*. Recuperado el 08 de junio de 2025 de *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*: <<https://etimologias.dechile.net/?wea>>
- ASALE. (2010). *pote*. Recuperado el 08 de junio de 2025 de *Diccionario de Americanismos*: <<https://www.asale.org/damer/pote>>
- BAGAGLINI, V. (2023). La divulgazione della linguistica su Instagram: «la polifonia del discorso specialistico». *Lingue e Culture dei Media*, 7(1-2), 38-67.
- CABRERA MÉNDEZ, M. y LLORET ROMERO, N. (2016). Español en los nuevos medios. En J. Gutiérrez-Rexach, *Enciclopedia de lingüística hispánica (Volumen 2)* (pp. 485-493). London/New York, Routledge.
- CALIANDRO, A., y GANDINI, A. (2019). *I metodi digitali nella ricerca sociale*. Roma, Carrocci.

- CERVERA RODRÍGUEZ, Á. (2001). *La irrupción del coloquialismo en Internet y las nuevas tecnologías*. Recuperado de *II Congreso Internacional de la Lengua Española*: <https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/cervera_a.htm>.
- Colaboradores de Wikcionario (2025, abril 29). *wea*. Recuperado el 08 de junio de 2025 de *Wikcionario*: <<https://es.wiktionary.org/w/index.php?title=wea&oldid=2731150>>.
- FIGUERO-BENÍTEZ, J., GONZÁLEZ-QUIÑONES, F. y MACHIN-MASTROMATTEO, J. (2021). Instagram como objeto de estudio en investigaciones recientes. Una revisión de literatura con enfoque en revistas científicas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*(53), 9-23.
- FundéuRAE. (2021, 13 de enero). *emotición, plural emoticones, y emoticono, plural emoticonos*. Recuperado de *FundéuRAE*: <<https://www.fundeu.es/recomendacion/emoticono-emoticon-emoticonos-emoticones/#:~:text=El%20Diccionario%20de%20la%20lengua,otros%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n%20digital>>.
- Gozzi, L. (2023). Perspectivas sobre los anglicismos en español en las redes sociales de la RAE. *Glosas*, 10(5), 32-56.
- Huffpost (2019a, 26 de enero). La rivincita del Sud. Per la Crusca si può dire «esci il cane» o «siedi il bambino». *Huffington Post*. Recuperado de: <https://www.huffingtonpost.it/2019/01/26/lacca-demia-della-crusca-dire-esci-il-cane-o-siedi-il-bambino-non-e-sbagliato_a_23653310/>.
- Huffpost (2019b, 28 de enero). «Esci il cane» o «siedi il bimbo» si può dire (ma non troppo): la Crusca chiarisce. *Huffington Post*. Recuperado de: <https://www.huffingtonpost.it/cultura/2019/01/28/news/esci_il_cane_o_siedi_il_bimbo_si_puo_dire-5217539/>.
- Istituto della Enciclopedia Italiana (2013). *Social network*. Recuperado de *Enciclopedia Treccani*: https://www.treccani.it/enciclopedia/social-network_%28Lessico-del-XXI
- MANCERA RUEDA, A. y PANO ALAMÁN, A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid, Arco/Libros.
- MIOLA, E. (2020). La divulgazione della linguistica in rete: proposte, problemi e sfide. En N. Grandi, y F. Masini (eds), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica. Atti del IV Convegno Interannuale SLI nuova serie (Bologna, 14-15 giugno 2018)* (págs. 15-31). Milano: Officinaventuno.

- PANO ALAMÁN, A. (2021). Los «hashtags» en el discurso institucional español sobre la Covid-19 en Twitter. *Revista de Investigación Lingüística*(24), 47-71. doi:<https://doi.org/10.6018/ril.484901>.
- PANO ALAMÁN, A. (2024). *La comunicación digital en español. Enfoques, métodos y perspectivas*. Madrid, Ediciones Complutense.
- RAE (2019, 13 de noviembre). *Consultas lingüísticas en directo en la Real Academia Española*. Recuperado el 11 de junio de 2025 de *Real Academia Española*: <<https://www.rae.es/noticia/consultas-linguisticas-en-directo-en-la-real-academia-espanola>>.
- RAE (sin fecha). *¿Es válido escribir la risa «jajaja»?* Recuperado el 10 de junio de 2025 de *Real Academia Española*: <<https://www.rae.es/duda-linguistica/es-valido-escribir-la-risa-jajaja>>.
- RAE y ASALE (2024). *potar*. Recuperado el 08 de junio de 2025 de *Diccionario de la Lengua Española*: <<https://dle.rae.es/potar?m=form#TrROSfN>>.
- RAE y ASALE (2025). *red social*. Recuperado de *Diccionario panhispánico del español jurídico*: <<https://dpej.rae.es/lema/red-social>>.
- RODRÍGUEZ GALLEGOS, M., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. y MARTÍN HERRERA, J. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(50), 77-93. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>.
- SALAZAR, W. Á. (2001). *La virtualización del lenguaje verbal coloquial en Internet. Norma, comodín, claridad y precisión*. Recuperado de *Lengua y escritura en Internet*: <<https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/nuevas-fronteras/salazar-w.htm>>.
- SAMPIETRO, A. (2023). *Lengua e imagen en la comunicación digital*. Madrid, Arco/Libros-La Muralla.
- SkyTG24. (2019, 28 de enero). *L'Accademia della Crusca ribadisce: dire «esci il cane» è sbagliato*. Recuperado de: <tg24.sky.it/cronaca/2019/01/28/accademia-crusca-esci-cane-errore>.

PONENCIAS

Dilemas éticos en la IA Generativa: retos y responsabilidades en la investigación académica

Sonia ADEVA MERINO

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Esta ponencia explora los dilemas éticos derivados del uso de la IA generativa en la investigación académica. Abordaremos cómo esta tecnología redefine la autoría, la verificabilidad y el rigor científico, examinando los riesgos de sesgos algorítmicos y su impacto en la integridad académica. Se propondrá un marco ético para investigadores, centrado en la transparencia y la reproducibilidad, con el fin de aprovechar el máximo potencial de la IA preservando los valores esenciales de la investigación.

Abstract: This presentation explores the ethical dilemmas arising from the use of generative AI in academic research. We will address how this technology redefines authorship, verifiability, and scientific rigor, examining the risks of algorithmic bias and its impact on academic integrity. An ethical framework for researchers, centred on transparency and reproducibility, will be proposed to harness the full potential of AI while preserving the core values of research.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa (IAG), dilemas éticos, investigación académica, sesgos, algoritmos, privacidad y protección de datos, responsabilidad, impacto sociolaboral, regulación, verificabilidad, autoría, integridad académica y transparencia.

Curriculum: Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá, Máster oficial en e-learning en la rama de Dirección de proyectos por la Universitat Oberta de Catalunya, con cursos de doctorado en Lingüística aplicada. Se encuentra en fase de elaboración de tesis doctoral en el programa de doctorado «Estudios lingüísticos, literarios y teatrales» de la Universidad de Alcalá. Desde 2003 es profesora de español para extranjeros y actualmente Coordinadora Académica en Alcalingua-Universidad de Alcalá. Además, es formadora de profesores, coordinadora y codirectora, en cursos y másteres de la Universidad de Alcalá. Coautora del manual «Encuentros. Español para inmigrantes B1» (UAH) y coautora del libro «Curso de Cultura» con la editorial Anaya ELE.

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha redefinido radicalmente los límites de los sistemas informáticos contemporáneos. Fundamentada en arquitecturas transformadoras y grandes modelos de lenguaje, la IAG no solo procesa información existente, sino que genera contenido original: desde textos y síntesis de imágenes hasta composiciones musicales y soluciones científicas innovadoras.

Este cambio de paradigma en la evolución tecnológica conlleva, sin embargo, riesgos significativos. Como señalan Bender et al. (2021), el incremento exponencial en el número de parámetros y el volumen de datos de entrenamiento ha despertado inquietudes sobre los peligros inherentes a una integración tan acelerada de la IA en múltiples esferas sociales. Esta transformación demanda, por tanto, un análisis riguroso tanto de los riesgos emergentes como de las estrategias necesarias para mitigarlos.

PROBLEMAS ÉTICOS

La adopción generalizada de la inteligencia artificial ha puesto de manifiesto diversos dilemas éticos relacionados con su uso inapropiado y su creciente capacidad para realizar tareas tradicionalmente humanas. Entre estas preocupaciones destacan la creación de contenido sintético comprometedor—como imágenes y vídeos *deepfake*— y la progresiva automatización de actividades laborales.

A continuación, se analizan los principales problemas éticos que tanto las instituciones europeas como el gobierno español han identificado como prioritarios, y que los usuarios deben considerar al interactuar con sistemas de IA generativa.

PERPETUACIÓN DE SESGOS ALGORÍTMICOS

El primer desafío radica en que los sistemas de IA pueden reproducir y amplificar los sesgos presentes en sus datos de entrenamiento. Esta problemática resulta particularmente preocupante porque dichos sesgos se transmiten a cualquier contenido generado, perpetuando inequidades y estereotipos en las decisiones automatizadas.

VULNERACIÓN DE LA PRIVACIDAD Y PROTECCIÓN DE DATOS

Este es el segundo problema al que nos enfrentamos al utilizar la inteligencia artificial de forma generalizada y sin control. Los usuarios no son conscientes, y este es uno de los principales problemas, de que introducir en las interacciones con la IA generativa datos personales puede resultar preocupante, dado que en muchas ocasiones nuestras interacciones están siendo monitorizadas, pudiendo hacerse un uso ilícito de los datos personales que ofrecemos en dichas interacciones, al vulnerarse la privacidad de los usuarios y/o el uso que se pueda hacer de dichos datos.

DILEMAS DE RESPONSABILIDAD

El tercer desafío que se plantean los expertos sobre el uso de la IA generativa es sobre la responsabilidad y la determinación de a quién se le imputa la responsabilidad de las decisiones tomadas por sistema de IA: ¿es el usuario que pregunta?, ¿la empresa diseñadora de la inteligencia artificial?, ¿o es la propia inteligencia artificial en los casos de errores o daños por un mal uso de la inteligencia artificial?

IMPACTO SOCIOLABORAL Y NECESIDAD DE REGULACIÓN

En este uso masivo de la inteligencia artificial, empresas y la ciudadanía, con todas las noticias y alertas que van surgiendo, muestran una gran preo-

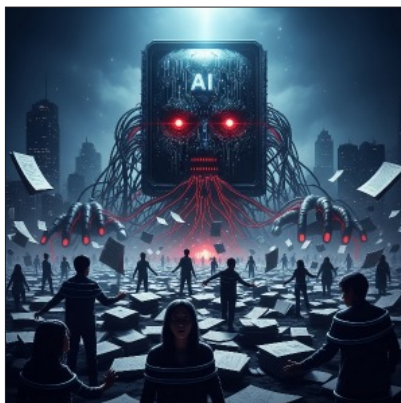


Imagen creada por Gemini Advanced

cupación por cierto tipo de resoluciones, pues la inteligencia artificial puede ser más efectiva en la realización de ciertas labores, lo que pondría en peligro puestos de trabajo, pero también puede generar cambios significativos en las funciones de ciertos puestos de trabajo. Todo esto ha generado debates sobre el uso de las IA y la necesidad de regular y crear leyes que limiten usos ilícitos o que vayan en contra del ser humano y su existencia.

APLICACIONES MILITARES Y VIGILANCIA ESTATAL

Otro aspecto que genera inquietud es el potencial uso militar de la IA y su implementación en sistemas de vigilancia masiva. Existe preocupación fundada sobre la posibilidad de que diversos Estados empleen estas tecnologías para controlar de manera desproporcionada tanto a sus propios ciudadanos como a poblaciones extranjeras, lo que podría derivar en conflictos geopolíticos y violaciones sistemáticas del derecho a la privacidad.

EL DILEMA DE LA AUTONOMÍA ARTIFICIAL Y EL CONTROL HUMANO

Finalmente, antes de abordar el objeto central de este artículo, es preciso mencionar una preocupación que trasciende lo técnico para adentrarse en lo existencial: el temor a la pérdida progresiva del control humano sobre los sistemas de IA. Esta inquietud, que ha impregnado el imaginario colectivo a través de narrativas cinematográficas distópicas como *Terminator* (Cameron, 1984) o *La conspiración del pánico* (Caruso, 2008), refleja ansiedades profundas sobre la posibilidad de que los sistemas artificiales desarrollen capacidades que escapen a la supervisión humana.

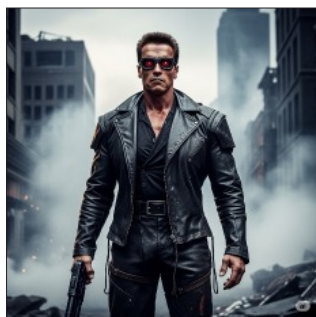


Imagen creada por Gemini Advanced

Aunque estas representaciones ficticias puedan parecer teóricas, plantean cuestiones legítimas sobre los límites de la autonomía artificial y la necesidad de mantener mecanismos de control que preserven la primacía de la toma de decisiones humana en ámbitos críticos.

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

En el ámbito de la investigación académica, los interrogantes fundamentales sobre los principios éticos aumentan a los anteriormente mencionados, dado que los principios éticos que han regido históricamente el ámbito científico estaban sumamente claros. «Conceptos aparentemente estables como autoría, originalidad, integridad y verificabilidad se encuentran ahora en terreno incierto. ¿Qué significa ser autor de un trabajo científico cuando partes sustanciales han sido generadas por un sistema de IA? ¿Cómo verificamos afirmaciones cuando estas provienen de sistemas que pueden “alucinar” información convincente pero ficticia? ¿Qué implicaciones tiene para la equidad científica global cuando estas poderosas herramientas están distribuidas de manera desigual?» (Birhane et al., 2022). Este salto de la introducción de la inteligencia artificial constituye un cambio de paradigma con profundas implicaciones para la investigación académica.

Estos sistemas actuales exhiben habilidades directamente relevantes para el proceso científico:

- **Síntesis de conocimiento:** Capacidad para resumir, integrar y contextualizar grandes volúmenes de información científica de múltiples fuentes.
- **Razonamiento multidisciplinar:** Habilidad para establecer conexiones entre campos aparentemente dispares, identificando patrones y paralelismos.
- **Generación de hipótesis:** Planteamiento de preguntas de investigación potencialmente novedosas a partir de corpus existentes.
- **Producción discursiva:** Elaboración de textos con estructura argumentativa compleja, adaptados a convenciones académicas específicas.
- **Interpretación asistida:** Apoyo en la comprensión e interpretación de resultados, sugiriendo marcos teóricos aplicables.

- Programación y análisis: Desarrollo de código para análisis de datos, visualización y prueba de hipótesis.

Las capacidades descritas están generando transformaciones tangibles en múltiples disciplinas científicas. Según la web <<https://www.apd.es/aplicaciones-inteligencia-artificial-en-medicina/>>, la utilización de IA está mejorando los avances en medicina ayudando a ser más efectivos en el diagnóstico de imágenes y de paciente o en cirugía robótica, entre otras. Otro ejemplo es la utilización de la inteligencia artificial en la programación informática, ayuda a mejorar el código de programación.

Sin embargo, otro aspecto relevante es el aumento significativo del uso de la IAG en el desarrollo de artículos científicos, tesis doctorales, etc. En el informe de Ruediger et al. (2024) sobre la adopción de la inteligencia artificial en el campo de la biomedicina, se estima que el uso de este tipo de herramientas se ha incrementado de forma notoria. En dicho informe se ha detectado que 6 de cada 10 investigadores han utilizado esta tecnología en el desarrollo de sus investigaciones. Esto no indica que se haya hecho un uso no ético de la misma, es simplemente una ilustración del incremento de la utilización de esta tecnología.

Es importante señalar que en este informe también se señala el uso concreto que han hecho estos investigadores. Los resultados indican que el 31 % la han utilizado para revisar o editar la gramática de sus escritos con el fin de evitar errores y mejorar la redacción de las investigaciones.

El 25 % ha utilizado la IAG para extraer información relevante de la literatura científica necesaria para la redacción de marcos teóricos de dichas investigaciones académicas. El 22 % lo ha aplicado a tareas administrativas que ahorran tiempo sistematizando tareas rutinarias que quitan tiempo para la propia investigación. Por último, el 22 % la ha usado para escribir código, es decir, una herramienta de la propia investigación.

Como se puede extraer de estos datos, las aplicaciones de la IA en la investigación académica son diversas, como la revisión y síntesis de la literatura científica en la que reduce el tiempo que el investigador debe dedicar a la lectura de toda la literatura necesaria para su investigación. Los investigadores

pueden utilizarla para la generación de hipótesis novedosas y la asistencia en la redacción de los manuscritos. En algunos campos científicos estas prácticas pueden reducir el tiempo de producción académica en aproximadamente un 40 %. Por tanto, en la actualidad muchos investigadores, desde la incursión de la inteligencia artificial en el proceso investigador, han reducido no solo el tiempo de producción, sino que son más prolíficos aumentando el número de las publicaciones.

A continuación, se muestran ejemplos de utilización de la inteligencia artificial para crear una investigación sobre la enseñanza del español de hablantes de segunda generación en la era digital. Se le propone a la IAG, *Gemini Advanced*, que nos proporcione un título y una estructura para nuestra investigación.

Eres un experto en la enseñanza de español como lengua extranjera, tienes que hacer una investigación sobre el la enseñanza de español a hablantes de...

♦ ¡Absolutamente! La enseñanza del español a hablantes de segunda generación es un campo fascinante y en constante evolución. Aquí te presento una propuesta de investigación con un título novedoso y una estructura detallada:

Título de la Investigación

"Puentes y Raíces: Estrategias Pedagógicas para Reavivar el Legado Lingüístico en Hablantes de Segunda Generación en la Era Digital"

Estructura de la Investigación

1. Introducción

- Planteamiento del problema:
 - Definir el concepto de "hablantes de segunda generación" en el contexto del español.
 - Explorar la diversidad lingüística y cultural dentro de este grupo.
 - Identificar los desafíos específicos que enfrentan en la adquisición y mantenimiento del español.
 - Subrayar la importancia de preservar y fomentar el legado lingüístico en estas comunidades.

2. Metodología

- **Enfoque de investigación:**
 - Combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.
- **Participantes:**
 - Selección de hablantes de segunda generación de diferentes orígenes y niveles de competencia en español.
 - Consideración de variables como edad, nivel educativo, contexto familiar y exposición al español.
- **Instrumentos de recolección de datos:**
 - Cuestionarios y entrevistas para explorar actitudes, motivaciones y experiencias de aprendizaje.
 - Análisis de producciones orales y escritas para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa.
 - Análisis del impacto de las herramientas digitales en el aprendizaje del español.
- **Procedimiento:**
 - Diseño e implementación de un programa de intervención basado en el modelo pedagógico propuesto.
 - Seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes a lo largo del programa.
 - Análisis de los datos recopilados y elaboración de conclusiones.

Imagen propia del chat de Gemini Advanced

Una aplicación específica de esta integración es la utilización de la inteligencia artificial para el análisis estilístico y la mejora de textos académicos. Los investigadores recurren cada vez más a sistemas que, por medio de *prompts* específicos, pueden revisar manuscritos aplicando estándares académicos, corrigiendo aspectos gramaticales, sintácticos y de puntuación, así como adaptando el registro discursivo a convenciones disciplinares particulares.

El análisis de esta información revela que nos encontramos en un punto de inflexión histórico donde la IA ha trascendido su función inicial de procesamiento y análisis de datos para convertirse en lo que podríamos denominar un «colaborador sintético» en el proceso científico. Esta transformación no solo ha optimizado los tiempos de investigación, sino que ha redefinido fundamentalmente las dinámicas de producción de conocimiento.

✎ Estoy escribiendo un TFM del máster de profesor de ELE, eres un corrector de estilo, corrige y modifica con un estilo académico: Uno de los objetivos de la...

◆ Claro, aquí tienes una versión corregida y modificada con un estilo más académico:

Versión corregida y modificada:

En la actualidad, uno de los objetivos primordiales de la educación reside en la minimización y resolución de los desafíos y dificultades que los estudiantes experimentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, es imperativo que la educación se adapte a los cambios emergentes, establezca nuevos principios, promueva descubrimientos innovadores y acoga nuevas ideas, con el fin de generar un entorno de aprendizaje propicio. Esto implica el diseño de metodologías significativas que impulsen el desarrollo personal e intelectual de los individuos (Gudiño, Jacob, Melo, Angie y Rosero, 2024, p.4).

En este contexto, la gamificación emerge como una estrategia pedagógica innovadora, capaz de estimular la motivación intrínseca de los estudiantes y de fomentar la cooperación, el esfuerzo y la participación activa en el aula. Gracias a su componente lúdico, los alumnos adquieren nuevos conocimientos mientras se involucran en experiencias educativas positivas y gratificantes. Este enfoque contribuye significativamente a la superación de las barreras de aprendizaje, al implementar actividades que potencian la motivación intrínseca de los estudiantes, mediante dinámicas basadas en el juego dentro de contextos educativos.

Cambios realizados y justificación:

- **Mayor formalidad en la redacción:**
 - Se han sustituido expresiones coloquiales por términos más académicos.
 - Se ha variado la estructura de las oraciones para lograr una mayor fluidez y sofisticación.
- **Precisión y claridad:**
 - Se han clarificado algunas ideas para evitar ambigüedades.
 - Se ha procurado una mayor precisión en el uso del vocabulario.
- **Énfasis en el carácter académico:**
 - Se ha reforzado la idea de que la educación debe adaptarse a los cambios.
 - Se le ha dado un mayor protagonismo al papel del docente como guía, y al alumno como agente activo de su aprendizaje.
 - Se ha enfatizado el hecho de que la gamificación es una estrategia pedagógica.
- **Uso adecuado de conectores:**
 - Se han utilizado conectores para enlazar las ideas de manera coherente y lógica.
- **Reformulación de frases:**
 - Se han cambiado algunas frases para obtener un mejor estilo académico, y se ha mantenido el sentido que se buscaba dar al texto.

Imagen propia del chat de Gemini Advanced

Sin embargo, esta revolución tecnológica conlleva profundas implicaciones éticas que requieren consideración urgente y sistemática. El mismo estudio de Ruediger et al. (2024) arroja luz sobre las reservas que mantiene una parte significativa de la comunidad científica respecto al uso de IAG en investigación.

Los datos revelan que las principales resistencias se fundamentan en limitaciones técnicas y dilemas éticos específicos. Una proporción considerable de investigadores considera que los resultados proporcionados por la IAG carecen de la precisión y confiabilidad necesarias para el trabajo científico riguroso. Adicionalmente, persiste una notable incertidumbre sobre los parámetros éticos que deben regir su uso, evidenciando la ausencia de directrices claras sobre prácticas íntegras en este ámbito emergente.

Los sistemas de IA generativa no solo amplifican preocupaciones éticas preexistentes, sino que generan dilemas completamente nuevos que carecen de marcos de referencia establecidos. Surgen interrogantes fundamentales sobre la atribución de autoría cuando algoritmos redactan secciones clave de un estudio, sobre el significado mismo de originalidad intelectual cuando las ideas emergen de patrones estadísticos, y sobre la asignación de responsabilidad ante errores generados automáticamente.

Estas cuestiones adquieren particular complejidad cuando los modelos participan directamente en procesos cognitivos tradicionalmente humanos, como la generación de hipótesis o la interpretación de resultados experimentales. En tales contextos, existe el riesgo de que perpetúen y amplifiquen sesgos presentes en sus datos de entrenamiento, comprometiendo así la objetividad científica e introduciendo distorsiones sistemáticas que podrían permear campos enteros de conocimiento.

Los principales desafíos éticos asociados al uso de IA en procesos de investigación pueden conceptualizarse en seis dimensiones interrelacionadas que cuestionan los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la práctica científica contemporánea.

La **crisis de verificabilidad** constituye quizás el problema más inmediato, ya que los sistemas de IA generativa pueden producir contenido académicamente convincente pero factualmente incorrecto, desgastando la confiabilidad

de las fuentes y complicando los procesos tradicionales de validación científica. Esta problemática se entrelaza directamente con el **dilema de autoría y atribución**, que plantea interrogantes fundamentales sobre la titularidad intelectual cuando los algoritmos contribuyen significativamente a la conceptualización, redacción o análisis de una investigación.

La **amplificación de sesgos** representa otra dimensión crítica, dado que los modelos reproducen y potencian los sesgos presentes en sus datos de entrenamiento, introduciendo distorsiones sistemáticas que pueden perpetuar inequidades o estereotipos en la investigación científica. Paralelamente, la **brecha de acceso tecnológico** genera disparidades significativas entre instituciones y países con diferentes capacidades económicas para acceder a modelos avanzados, potencialmente exacerbando desigualdades existentes en la producción de conocimiento global.

Estas problemáticas técnicas convergen en un desafío más profundo: el **deterioro de la integridad académica**, que cuestiona valores fundamentales como la originalidad intelectual y el rigor metodológico. Por último, emerge el problema de **responsabilidad difusa**, caracterizado por cadenas de responsabilidad poco claras cuando los sistemas de IA influyen sustancialmente en decisiones críticas del proceso investigativo, generando vacíos en la responsabilidad científica.

Existen varias directrices para el uso ético de la IA por parte de los investigadores y de la Unión Europea. Estas directrices se centran en la **responsabilidad, la transparencia, el respeto** por la privacidad y la propiedad intelectual.


Como resumen de la guía de uso responsable de la IA generativa en la investigación, indica en primer lugar que el investigador debe mantener la responsabilidad de los resultados científicos, independientemente de que se haya utilizado la IA en el proceso de la investigación.



Esta guía indica que los investigadores deben detallar qué herramientas de inteligencia artificial se han utilizado en sus investigaciones de forma sustancial. Se debe realizar una declaración de uso de forma transparente. Hay un fenómeno actual que se denomina *shadow AI*, un término que define el hecho de utilizar herramientas y aplicaciones de inteligencia artificial sin la aprobación explícita o la supervisión del departamento o responsables del proyecto. El objetivo es que su uso sea transparente, medido y responsable.

El siguiente aspecto que preocupa a la Unión Europea es la privacidad de datos, la confidencialidad y los derechos de propiedad intelectual. Es por esto por lo que se recomienda no introducir en las herramientas de IAG datos que puedan comprometer tanto la investigación, la propiedad intelectual y los datos de los propios investigadores. Existe una opción en las IA en la que no dejas que las conversaciones que se mantienen con ellas puedan ser monitorizadas por los gestores de dichas herramientas y así salvaguardar los datos de la investigación.

Es fundamental, no solo formarse de forma continua en el manejo de estas herramientas que avanzan de forma vertiginosa. Además, se debe respetar en todo momento la legislación vigente de uso de la IA. En Europa tenemos una legislación revisada de 2024.

	Diario Oficial de la Unión Europea	ES Serie L
2024/1689		12.7.2024
REGLAMENTO (UE) 2024/1689 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO		
de 13 de junio de 2024		
por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) n.º 167/2013, (UE) n.º 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial)		
(Texto pertinente a efectos del EEE)		
EL PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA,		
Visto el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, y en particular sus artículos 16 y 114,		

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689>

MARCO PROPOSITIVO PARA EL USO ÉTICO DE IA EN INVESTIGACIÓN

La siguiente propuesta constituye una herramienta metodológica fundamental para que los investigadores puedan integrar estas tecnologías en sus procesos investigativos respetando los marcos normativos vigentes y mitigando los dilemas éticos previamente identificados.

Redefinición epistemológica y alfabetización crítica

El marco propuesto parte de la necesidad de explorar cómo la IA generativa redefine los límites éticos tradicionales y transforma las dinámicas de producción de conocimiento científico. Esta exploración tiene que acompañarse de iniciativas de alfabetización crítica que promuevan una comprensión profunda tanto de las capacidades como de las limitaciones inherentes a estos sistemas. Los investigadores deben desarrollar competencias específicas para verificar e interpretar resultados generados por la inteligencia artificial, construyendo criterios rigurosos para evaluar la fiabilidad del contenido automatizado.

Marcos de responsabilidad y estándares éticos

Esta propuesta contempla el establecimiento de directrices prácticas que definan líneas claras de transparencia y responsabilidad científica. Esta cuestión implica revisar las políticas actuales sobre la utilización de la inteligencia artificial en publicaciones científicas y propone criterios uniformes que sean adaptables a diversos contextos relativos a la investigación, facilitando así la homogenización de estándares éticos a nivel disciplinar e institucional.

Diálogo comunitario y autorregulación

Un componente esencial del marco es la facilitación de un diálogo comunitario que involucre múltiples perspectivas en la definición de buenas prácticas. Esta conversación tiene que abordar la responsabilidad compartida entre todos los actores del campo de la investigación y tiene que promover mecanismos de autorregulación que emerjan desde la propia comunidad científica.

Equilibrio entre innovación y prudencia

Finalmente, la propuesta busca identificar vías para aprovechar los beneficios de la IA minimizando simultáneamente los riesgos asociados. Esto requiere establecer principios que faciliten una adopción responsable y sostenible, sin obstaculizar el progreso científico legítimo ni limitar el potencial transformador de estas tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRHANE, A., ISAAC, W., PRABHAKARAN, V., et al. (2022). «Power to the People? Opportunities and Challenges for Participatory AI». Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency.
- BOMMASANI, R., HUDSON, D. A., ADELI, E., et al. (2021). «On the Opportunities and Risks of Foundation Models». ArXiv preprint arXiv:2108.07258.
- LEE, M., AMODEI, D., OLSSON, C., et al. (2023). «Emerging Trends in the Integration of Generative AI in Scientific Research: A Systematic Review». Nature Machine Intelligence.
- RUEDIGER, D., MCCRACKEN, C. y SKINNER, M. (2024). *Adoption of Generative AI by Academic Biomedical Researchers*. <<https://doi.org/10.18665/sr.321415>>.
- WANG, J., IPPOLITO, D., SANH, V., et al. (2023). «Can Foundation Models Help Us Achieve Perfect Secrecy?». Proceedings of the 2023 International Conference on Learning Representations.
- WEIDINGER, L., MELLOR, J., RAUH, M., et al. (2022). «Taxonomy of Risks posed by Language Models». ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency.

El uso didáctico de la red social *Instagram* en el aula de ELE

Claudia ADJEMIAN DE KECHKIAN

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo explora el potencial pedagógico de la red social *Instagram* como herramienta didáctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Desde un enfoque comunicativo, se plantea que *Instagram* brinda acceso a información actualizada y diversa del mundo hispanoparlante, ofreciendo oportunidades auténticas de exposición al idioma y producción significativa en contextos reales y culturalmente relevantes. Este uso en el aula, dentro de un entorno seguro y guiado por el docente, favorece además el desarrollo del pensamiento crítico, así como de las competencias digitales y mediáticas necesarias para una participación responsable en el entorno virtual en la vida real. Además, se propone que los contenidos y trabajos realizados a través de esta plataforma estén alineados con los objetivos del currículo, integrándose de manera coherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que *Instagram* forma parte del día a día de la mayoría de los estudiantes, su integración en el aula aún es escasa. Esta situación se debe, en gran parte, a la falta de formación específica para el profesorado, la ausencia de marcos curriculares adaptados y las preocupaciones institucionales sobre la seguridad y la privacidad en línea. Este artículo propone un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, a partir del cual se desarrolla una propuesta pedagógica centrada en la creación de contenido y la interacción en entornos digitales. El objetivo principal es reforzar tanto las competencias lingüísticas como las mediáticas de los estudiantes. Se invita a los docentes a aplicarla en sus aulas bajo un modelo de Investigación-Acción, con el fin de reflexionar sobre su impacto y compartir observaciones con sus pares.

El artículo sostiene que el uso sistemático y contextualizado de *Instagram* potencia la motivación, la autonomía y la participación activa del alumnado, al constituirse como un puente significativo y eficaz entre el aula y el mundo hispanohablante. Con este propósito, se presenta una secuencia didáctica diseñada para ser implementada en el aula, junto con una encuesta destinada a recopilar datos específicos sobre la experiencia de su aplicación.

Abstract: This article examines the pedagogical potential of Instagram as an instructional tool in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom. Grounded in the communicative approach, critical pedagogy, and principles of digital literacy, the study posits that Instagram offers authentic opportunities for language exposure and meaningful production in real-life contexts. Despite its prominent role in students' everyday lives, its classroom use remains limited due to a lack of teacher training, specific curricular frameworks, and institutional concerns about privacy and security. Employing a qualitative, exploratory-descriptive methodology, this study designs and implements a pedagogical proposal centered on content creation and digital interaction to foster both linguistic and media competencies.

The article proposes that the systematic and contextualized use of Instagram enhances student motivation, autonomy, and active participation, serving as a meaningful and effective bridge between the classroom and the Spanish-speaking world. A classroom-ready instructional sequence and a follow-up survey are included to document the implementation experience and gather relevant data.

Palabras clave: Enseñanza de una lengua, ELE, didáctica, competencia digital, el uso de la lengua en las redes sociales (Instagram).

Currículum: Tiene más de 30 años de experiencia en la enseñanza de idiomas, explorando y aplicando enfoques comunicativos en aulas de Argentina como profesora de inglés y en Estados Unidos como profesora de español en Primaria y Secundaria. Ha enseñado gramática inglesa y español médico en programas de posgrado. Su labor docente e investigadora busca motivar a los alumnos, despertar su curiosidad y acompañar su progreso en el aprendizaje de idiomas, conectando el aula con la realidad a través de materiales auténticos. Es doctoranda en la Universidad de Alcalá, donde obtuvo la maestría universitaria de «Enseñanza de la Lengua y la Cultura Hispánicas para Profesores de Primaria y Secundaria». Además, se licenció en Inglés y Enseñanza del inglés como segunda lengua en la Pontificia Universidad Católica Argentina y ha publicado en el campo del español médico. Actualmente dirige los Exámenes Nacionales de Español (AATSP Exams/NSE) en la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), donde también ha contribuido con talleres de desarrollo profesional y ha sido reconocida con el Xperitas Language Matters Award por su labor docente.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué usar redes sociales en el aula?

Las redes sociales reflejan el lenguaje auténtico en uso y permiten a los estudiantes interactuar con contenido real, lo que potencia la motivación, la competencia comunicativa, la comprensión intercultural y promueve la producción escrita y oral en contextos significativos y reales.

No obstante, a pesar del creciente protagonismo de las redes sociales en la vida cotidiana de los jóvenes, su integración en el aula de ELE no se produce de manera sistemática. Una de las principales razones es la falta de formación específica del profesorado en cuanto al uso pedagógico de plataformas como *Instagram*, lo que causa cierta incertidumbre respecto a su valor didáctico y a la evaluación del aprendizaje que allí se genera. La efectividad de su implementación depende en gran medida del desarrollo profesional de los docentes.

A ello se suman preocupaciones institucionales relacionadas con la privacidad, la protección de datos y el uso seguro de contenidos en línea, especialmente en contextos educativos formales (Rodríguez y Ramírez, 2020). Además, el hecho de que *Instagram* sea percibido como una herramienta de ocio más que como un recurso educativo serio limita su legitimidad en el ámbito académico.

Crespo García y García Rueda (2010) señalan que «los sitios web ya no son los escaparates cerrados en los que mostrar visiones particulares, sino que ahora se aproximan más a la idea de un lugar de encuentro, en el que, si alguien expone, los demás participan del diálogo, de la creación y del enriquecimiento».

Si bien el acceso a *Instagram* no siempre es equitativo entre todos los estudiantes, su integración en el aula puede volverse inclusiva cuando es el docente quien media el uso de la plataforma. Por ejemplo, al proyectar contenidos seleccionados, analizar publicaciones en grupo o trabajar con capturas de pantalla, se garantiza que todos los alumnos tengan acceso al mismo material, sin necesidad de cuentas personales ni dispositivos individuales. De este modo, *Instagram* se convierte en una herramienta pedagógica accesible que permite explorar contenidos auténticos, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar el uso significativo del idioma en contextos reales. Se invita a los docentes a aplicar esta propuesta en sus aulas, reflexionando sobre su impacto y compartiendo sus observaciones en el marco de un modelo de investigación-acción.

Según Hymes (1972), el conocimiento de una lengua no se limita únicamente al manejo de estructuras lingüísticas, sino que también requiere la capacidad de actuar de manera adecuada en contextos sociales diversos.

Por cierto, *Instagram* abre un abanico de contenidos actuales que utilizados de manera eficiente y con una finalidad didáctica permite, además de mejorar las habilidades lingüísticas, adquirir un discernimiento pragmático de la lengua.

Las redes sociales juegan un papel clave en el desarrollo de la competencia pragmática en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permiten a los estudiantes interactuar con el idioma en contextos reales y variados, donde el uso del lenguaje responde a fines auténticos y significativos.

Plataformas como *Instagram* ofrecen una exposición directa a formas genuinas del español, con registros diversos, expresiones actuales y normas socioculturales propias del mundo hispanohablante. Este tipo de interacción favorece el desarrollo de la competencia pragmática, entendida como la capacidad de interpretar y producir mensajes adecuados al contexto comunicativo, en línea con los marcos teóricos de Bachman (1990) y Canale y Swain (1980). Por ejemplo, cuando los estudiantes simulan comentarios en publicaciones reales, como una receta de cocina o una noticia cultural, deben elegir sus palabras con intención, adaptando el registro, el tono y el contenido al tipo de interacción y audiencia.

Además, al participar en dinámicas digitales, los aprendientes tienen la oportunidad de observar e imitar patrones comunicativos auténticos, lo que fortalece su capacidad para usar el lenguaje de manera estratégica y consciente, como bien señala Taguchi (2015). Este tipo de exposición activa potencia una conciencia pragmática indispensable para comunicarse de forma efectiva en una segunda lengua.

Por su presencia constante en la vida cotidiana del alumnado, las redes sociales representan un recurso potente para vincular el aprendizaje de lenguas con escenarios reales y actuales. En particular, *Instagram* se presenta como una plataforma visual y discursiva ideal para explorar temas sociales y culturales desde una mirada crítica y reflexiva. En este marco, el presente artículo propone una secuencia didáctica que organiza el uso pedagógico de *Instagram* en el aula de ELE, no solo para trabajar contenidos lingüísticos, sino también para enriquecer la competencia pragmática e intercultural del estudiantado.

2. MARCO TEÓRICO

Justificación para incorporar la red social *Instagram* al currículo ELE

2.1 *Instagram* como recurso didáctico

Las redes sociales están instaladas en la vida cotidiana de la mayoría de las personas de toda edad. Ofrecen contenido auténtico y actual, y muchos creadores de contenido, en su mayoría expertos o apasionados de los temas que cubren desde las redes, hacen un excelente trabajo en sus respectivas áreas, por lo cual las redes sociales podrían ser una conexión ideal entre el aula y la realidad. *Instagram* ofrece la posibilidad de exponerse al idioma e interactuar a través de contenidos creados por aficionados o expertos en diversos temas y áreas, que despiertan un interés genuino en los aprendientes. Tiene los beneficios de todo material auténtico como se expresa a continuación:

- Los materiales auténticos tienen un gran valor pedagógico en cuanto a que contextualizan el aprendizaje, aumentan la motivación y conectan al alumno con usos reales del idioma (*Gilmore, 2007*).
- Una de las principales características de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras es el uso de los materiales auténticos, pues se crea la oportunidad de escuchar y adquirir la lengua meta tal como se utiliza en el mundo real, fuera del aula (*Larsen-Freeman, 2000*).
- Los materiales auténticos son producciones reales creadas por y para hablantes nativos, que exponen al estudiante al uso genuino del idioma en contextos cotidianos (*Tolentino, 2021*).

2.2 Enfoque comunicativo y pedagogía crítica

La incorporación de las redes sociales en el aula de ELE puede fundamentarse en los principios del enfoque comunicativo, la pedagogía crítica y la alfabetización digital y multimodal. Desde el enfoque comunicativo, se prioriza el uso real de la lengua en contextos significativos (Canale y Swain, 1980), lo cual *Instagram* posibilita al permitir la producción auténtica de mensajes para audiencias reales. Según Kern (2000), la competencia comunicativa en el siglo XXI requiere no solo dominar estructuras lingüísticas, sino también comprender cómo se construyen los significados en entornos digitales. Permite la co-construcción de conocimiento a través de la colaboración, la retroalimenta-

ción entre pares y la reflexión metalingüística. Este enfoque promueve la autonomía del estudiante al posicionarlo como autor de contenido, no solo como receptor de información.

Asimismo, desde una perspectiva socioconstructivista (Vygotsky, 1978), *Instagram* puede considerarse un espacio de interacción y co-construcción de conocimientos donde el estudiante actúa como productor de contenidos, lo que favorece la autonomía y la agencia. En línea con la pedagogía crítica (Freire, 1970), que entiende a la educación como un proceso de transformación social donde los estudiantes asumen un papel activo en el cambio, el uso de redes sociales permite integrar la realidad del estudiante en el aula, visibilizando sus voces y experiencias como parte del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en escuelas secundarias de los Estados Unidos se enmarca en un entorno cada vez más exigente en cuanto a estándares educativos, desarrollo de competencias comunicativas y alfabetización digital. En este contexto, integrar herramientas como *Instagram* no implica únicamente un enfoque innovador, sino una respuesta pertinente a las demandas pedagógicas actuales.

En primer lugar, los *World-Readiness Standards for Learning Languages*, promovidos por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), constituyen el marco de referencia más utilizado en programas de lenguas extranjeras en EE. UU. Dichos estándares, organizados en cinco áreas conocidas como las «5 C's» –*Communication, Cultures, Connections, Comparisons* y *Communities*–, enfatizan la necesidad de que los estudiantes se comuniquen de manera efectiva en el idioma meta, exploren productos y prácticas culturales, hagan conexiones interdisciplinarias y participen como ciudadanos globales multilingües (ACTFL, 2015).

Desde esta perspectiva, *Instagram* se alinea directamente con tres dimensiones clave del marco ACTFL:

- **Comunicación:** la red social permite desarrollar las tres modalidades comunicativas establecidas por ACTFL: interpretativa (lectura de publicaciones y *reels*), interpersonal (interacción a través de comentarios) y presentacional (creación de contenido para una audiencia real o simulada).

- Culturas: el seguimiento de cuentas auténticas en español (de creadores, museos, medios, ONGs, etc.) facilita el contacto con prácticas y perspectivas culturales reales, superando los límites de los libros de texto tradicionales.
- Comunidades: al conectar el aprendizaje con el mundo hispanohablante real –aunque sea desde entornos cerrados o simulados– los estudiantes participan en comunidades digitales donde el español se usa con un propósito comunicativo.

Además, los *Performance Descriptors for Language Learners* (Descriptores de competencias para aprendientes de idiomas) (ACTFL, 2012) y los *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (Indicadores «puedo-hacer» del Consejo Nacional de Supervisores Estatales para las Lenguas, y el Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) aportan descriptores concretos que permiten evaluar el progreso de los estudiantes en contextos auténticos. Estos descriptores pueden ser fácilmente adaptados a tareas realizadas en *Instagram*, como «puedo describir imágenes y expresarme sobre temas personales», «puedo interpretar publicaciones en redes sociales» o «puedo reaccionar a información visual y textual en línea».

A nivel curricular, muchos programas escolares establecen que los objetivos deben alcanzarse hacia el mes de marzo, lo que plantea un desafío para completar unidades extensas. En ese contexto, *Instagram* se presenta como una herramienta flexible y transversal que permite integrar contenidos lingüísticos y culturales desde etapas tempranas del año académico, en paralelo a unidades temáticas.

2.3 Alfabetización digital y competencia mediática

Cabe destacar que el uso de redes sociales no es incompatible con los estándares estatales o distritales, sino que puede potenciar el desarrollo de habilidades transversales tales como la alfabetización digital, la conciencia intercultural y la producción multimodal. El mundo actual exige la necesidad de integrar herramientas digitales de forma crítica y creativa en el aula, con especial énfasis en el pensamiento crítico, la ciudadanía digital y la comunicación efectiva, todas habilidades que el uso sistemático de *Instagram* permite desarrollar.

En suma, incorporar *Instagram* como recurso didáctico en el aula de ELE no solo es posible dentro del marco educativo estadounidense, sino que representa una vía estratégica para cumplir con los estándares vigentes, motivar al estudiantado y preparar a los aprendientes para comunicarse en entornos reales, diversos y digitales.

Diversos marcos teóricos, como el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) y las propuestas sobre competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012) subrayan la importancia de que el profesorado incorpore las herramientas digitales al aula de manera crítica, segura y con una orientación creativa. Esta integración no solo apunta al fortalecimiento de la competencia lingüística, sino también al desarrollo de la alfabetización mediática y multimodal, entendida como la capacidad de interpretar, producir y comunicar mensajes en entornos diversos y mediante múltiples lenguajes. En este contexto, el uso didáctico de plataformas como *Instagram* permite trabajar simultáneamente estas dimensiones, ofreciendo oportunidades reales para que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas en la lengua meta mientras navega, analiza y crea contenido digital de manera consciente y contextualizada.

3. ESTADO EN CUESTIÓN

El uso de redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras ha recibido creciente atención en la última década, especialmente en contextos universitarios y en programas de educación superior en Europa y América Latina (Zourou, 2012). Sin embargo, su incorporación sistemática en el aula de secundaria en Estados Unidos, particularmente en cursos de ELE, sigue siendo escasa.

En el ámbito de la escuela secundaria en los Estados Unidos, el uso de redes sociales con fines pedagógicos se enfrenta a múltiples desafíos: preocupaciones institucionales sobre la privacidad, ausencia de marcos curriculares claros y falta de formación específica del profesorado. A ello se suma una visión tradicional del currículo, centrada en libros de texto cuya actualización no siempre refleja la diversidad, innovación y actualidad del mundo hispanohablante.

El presente estudio busca justamente abordar ese vacío. A diferencia de propuestas anteriores que se limitan a actividades puntuales o extracurricula-

res, esta investigación propone un modelo de integración sistemática y segura del uso de *Instagram* en el aula de ELE en escuelas secundarias. El objetivo es brindar al profesorado una herramienta concreta que le permita integrar *Instagram* de forma sistemática, con propósito y sin poner en riesgo la seguridad institucional.

La propuesta incluye:

- La curaduría de cuentas auténticas en español, alineadas con los intereses y niveles del alumnado
- La construcción de una base de datos docente que diversifique las perspectivas y enfoques de temas del currículo frente al material tradicional
- El desarrollo de proyectos que promuevan el pensamiento crítico, la equidad y la competencia pragmática en contextos digitales
- Y, fundamentalmente, el uso de *Instagram* como recurso complementario que actualiza el currículo y promueve la participación, con un control pedagógico de lo digital.

Este enfoque representa una contribución innovadora para el contexto de enseñanza de ELE en escuelas secundarias estadounidenses, donde la necesidad de recursos dinámicos, accesibles y culturalmente relevantes es cada vez más evidente.

4. MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo y tiene por objeto explorar el potencial pedagógico de *Instagram* en la clase de ELE, a través de propuestas concretas de implementación. Para ello se diseñaron tres unidades didácticas que integran *Instagram* como herramienta para fomentar la producción oral y escrita en contextos auténticos, promoviendo la interacción, la creatividad y el uso significativo del idioma.

Es importante remarcar que la propuesta contempla tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas como la extensión de temas del currículo a través de un medio vivo como *Instagram* en un marco educativo. De acuerdo con Mora, podemos considerar dos planos para dividir las normas y valores básicos: por un lado, el plano de la interacción con otros, donde entran la pun-

tualidad, la responsabilidad y el cumplimiento de compromisos, la individualidad, autosuficiencia, el autocontrol de la impulsividad, el dominio emocional del lenguaje, la ética y sus principios, y el respeto para con el espacio de los demás, y, por otro lado, el plano universal de los valores como la libertad, la dignidad, la igualdad, la nobleza, la justicia, la verdad, la belleza y la felicidad (Mora, 2013).

En esta etapa, el trabajo no incluye una fase de recolección de datos propia, pero se invita a los docentes que decidan llevar la propuesta al aula a hacerlo desde una mirada de investigación-acción, registrando y reflexionando sobre el proceso vivido. Para acompañar esta experiencia, se sugiere el uso de una guía de observación que ayude a documentar tanto las interacciones presenciales como las digitales, analizar las producciones del alumnado (ejemplo: comentarios, *reels*, publicaciones) y recoger sus percepciones al finalizar la actividad.

El objetivo no es solo valorar la efectividad de la propuesta, sino también generar una práctica docente más reflexiva, adaptada a las realidades de cada grupo y contexto. Como parte de este enfoque colaborativo, se solicita especialmente que, tras la implementación, los docentes completen una breve encuesta. Su retroalimentación será clave para enriquecer y ajustar la propuesta a partir de experiencias reales en el aula.

4.1 Diseño de la propuesta: uso seguro, simulado y controlado de Instagram en el aula de ELE

La integración de *Instagram* en el aula de ELE, tal como se describe en esta propuesta didáctica, no implica exposición pública ni interacción abierta en redes sociales reales, ya que se estructura dentro de un entorno seguro, simulado y controlado por el docente.

El uso de cuentas temáticas previamente seleccionadas por el docente, con objetivos lingüísticos y culturales específicos, garantiza que el contenido sea relevante, auténtico y apropiado, y que la experiencia se mantenga en el plano de la interpretación, sin necesidad de participación activa en línea. Asimismo, las actividades de simulación de comentarios permiten desarrollar habilidades pragmáticas y comunicativas sin que el alumnado interactúe directamente con usuarios externos, reduciendo así cualquier riesgo vinculado con la exposición en redes.

Por último, la creación de contenido digital tipo «influencer», como reseñas, tutoriales o recomendaciones, se realiza en un entorno cerrado (aula, LMS o cuentas privadas) y bajo consentimiento informado, reforzando una alfabetización crítica y responsable sobre el uso del lenguaje, la imagen y la interacción en medios digitales.

Este modelo no solo garantiza un uso seguro de *Instagram*, sino que prepara al alumnado para desenvolverse con responsabilidad en espacios virtuales reales, desarrollando conciencia digital, competencias comunicativas y sensibilidad intercultural, en coherencia con los principios de la ciudadanía digital y los marcos educativos vigentes.

En este sentido, el presente modelo didáctico propone una modalidad de uso de *Instagram* segura, controlada y simulada, que garantiza tanto la protección del alumnado como el desarrollo de competencias digitales críticas.

La secuencia didáctica sugerida establece tres niveles de implementación progresiva que no requieren la creación de perfiles personales ni la participación activa en plataformas públicas:

1. Seguimiento de cuentas temáticas auténticas seleccionadas por el docente: estas cuentas, vinculadas a temas culturales, gastronómicos, musicales o informativos en lengua meta, son observadas en modo lector, sin necesidad de interacción. Esta primera fase trabaja la comprensión interpretativa, la exploración cultural y la exposición a *input* real, manteniendo un contacto indirecto y completamente seguro con el entorno digital.
2. Simulación de comentarios a publicaciones reales: los estudiantes elaboran respuestas, opiniones o preguntas que podrían dejar en una publicación en *Instagram*, pero lo hacen de manera ficticia, ya sea en papel, en plataformas LMS (como *Google Classroom* o *Padlet*) o en cuentas institucionales cerradas. Esta práctica potencia la competencia pragmática y discursiva, sin exponer la identidad del estudiante ni requerir conexión con cuentas personales.
3. Creación de contenido tipo «influencer» o «youtuber» en entornos cerrados: se fomenta la producción oral y escrita mediante tareas como tutoriales, reseñas o recomendaciones, inspirándose en el

estilo de los creadores digitales, pero sin subir el contenido a redes sociales reales. Estos productos pueden compartirse únicamente en el entorno del aula o en espacios privados protegidos por contraseña, siempre bajo el consentimiento informado del estudiante y sus familias. Esto favorece tanto la autonomía del aprendiente como el desarrollo de su competencia multimodal, sin comprometer la seguridad institucional.

4.2 Perfil del alumnado

El aula de ELE en el nivel secundario en los Estados Unidos se configura como un espacio profundamente diverso en múltiples dimensiones: lingüística, cultural, socioeconómica, cognitiva y motivacional. Esta heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, representa una valiosa oportunidad pedagógica para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas reales.

Los estudiantes, que suelen tener entre 14 y 18 años, presentan distintos niveles de competencia en español, así como trayectorias escolares y personales variadas. Algunos provienen de entornos monolingües angloparlantes y se acercan por primera vez a una lengua extranjera; otros mantienen vínculos familiares con comunidades hispanohablantes, aunque no necesariamente dominen el idioma formalmente. También es frecuente la presencia de estudiantes que hablan en casa otras lenguas, lo que añade una dimensión plurilingüe al aula que requiere enfoques didácticos sensibles y flexibles.

En paralelo, esta diversidad también se refleja en las identidades y estilos de aprendizaje presentes en cada grupo, lo cual refuerza la necesidad de una pedagogía que ponga al estudiante en el centro del proceso educativo.

La propuesta didáctica aquí presentada responde a esta realidad mediante el uso de *Instagram* como herramienta inclusiva, segura y multimodal. Esta plataforma permite múltiples formas de expresión (oral, escrita, visual y audiovisual) y favorece la participación activa del alumnado desde sus propios intereses, identidades y realidades socioculturales. La selección intencional de cuentas auténticas y representativas del mundo hispanohablante (desde diferentes regiones, géneros, variantes dialectales y experiencias de

vida) garantiza la representatividad y evita la reproducción de estereotipos reduccionistas.

En este marco, se promueve una enseñanza del español no como una lengua uniforme, sino como una fuente dinámica de voces, prácticas y culturas en diálogo. El contacto con contenido auténtico, actual y representativo de distintas variedades del español no solo enriquece el aprendizaje del idioma, sino que también contribuye a formar estudiantes más críticos, empáticos y conscientes de la diversidad cultural. Esto les permite desenvolverse con mayor seguridad y respeto en distintos contextos, tanto reales como digitales.

5. SISTEMATIZACIÓN EN EL AULA: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Instagram, además de ser una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades lingüísticas, permite abordar contenidos curriculares y culturales de manera visual, crítica y contextualizada. Esta propuesta se fundamenta en el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) / AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) que integra contenidos temáticos y lengua (Coyle, Hood y Marsh, 2010), los principios de la alfabetización digital crítica (Selber, 2004) y considera la competencia pragmática como un componente esencial, en línea con los modelos de Bachman (1990) y Taguchi (2015). Todo ello se enmarca dentro del desarrollo de la competencia comunicativa general, tal como fue conceptualizada por Canale y Swain (1980).

Desde un enfoque neurocognitivo *Instagram* es un medio facilitador del aprendizaje significativo. El aprendizaje de una lengua extranjera en contextos escolares exige una conexión significativa entre el contenido, el estudiante y su entorno emocional y sensorial. En este sentido, el uso de herramientas digitales como *Instagram*, cuando es planificado didácticamente, puede responder a las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea más profundo, duradero y transferible.

Desde el campo de la neuroeducación, Tokuhama-Espinosa (2010) sostiene que el aprendizaje efectivo ocurre cuando se activan simultáneamente

tres dimensiones clave: la relevancia, la emoción y la multisensorialidad. Según la autora, los estímulos que combinan estos factores no solo captan la atención del estudiante, sino que también generan una codificación cerebral más sólida, favoreciendo la retención a largo plazo y la transferencia de conocimientos.

Instagram, como plataforma visual, interactiva y culturalmente relevante, activa estos tres factores de manera simultánea:

- Relevancia: los estudiantes trabajan con temas actuales, cercanos a sus intereses y experiencias personales. Ya sea explorando música latina, gastronomía, activismo juvenil o noticias en español, el contenido de *Instagram* resulta significativo y pertinente para su realidad como adolescentes en formación.
- Emoción: la interacción con imágenes potentes, videos breves, historias reales y voces auténticas genera una respuesta emocional que favorece la implicación cognitiva. Según la teoría del aprendizaje emocional, los contenidos que conmueven o provocan reacciones generan una mayor activación cerebral, facilitando el recuerdo y la comprensión profunda (Immordino-Yang y Damasio, 2007).
- Multisensorialidad: *Instagram* combina texto, imagen, sonido y movimiento en un mismo entorno. Esta integración favorece la codificación multisensorial, una estrategia que el cerebro humano utiliza para consolidar mejor la información, especialmente en procesos de adquisición de lenguas (Tokuhama-Espinosa, 2010).

Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. De hecho, y hoy en neurociencia se conoce bien, las emociones sirven entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. (Mora, 2013).

Además, el uso sistemático de *Instagram* en el aula promueve la motivación intrínseca, una condición central en la adquisición de lenguas extranjeras. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), los estudiantes se comprometen más cuando sienten que sus intereses son valorados, cuando tienen cierto control sobre su aprendizaje y cuando perciben progreso. Las

tareas de creación de contenido, interacción simulada y exploración de temas culturales en *Instagram* permiten precisamente estas condiciones, empoderando al estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

El enfoque aquí propuesto no solo incrementa la motivación, sino que también reduce la ansiedad comunicativa, uno de los factores más inhibidores en el aprendizaje de lenguas (Krashen, 1982). Al permitir que los estudiantes interactúen en un entorno simulado, pero verosímil, el aula se transforma en un espacio de exploración segura, donde pueden cometer errores, experimentar y aprender de forma más autónoma.

Finalmente, desde una perspectiva de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), el uso de *Instagram* en el aula ofrece comunidades de práctica digitales donde el estudiante se posiciona como participante legítimo en una comunidad discursiva real. Esto no solo refuerza la dimensión comunicativa de la lengua, sino que consolida su función como herramienta para la acción social y cultural, más allá del aula.

En conjunto, estos aportes neurocognitivos y motivacionales refuerzan la idea de que un aprendizaje verdaderamente significativo del español ocurre cuando los estudiantes pueden conectar emocional, sensorial y socialmente con el contenido, y cuando las experiencias de aprendizaje se organizan alrededor de prácticas auténticas, relevantes y culturalmente ricas. *Instagram*, usado de forma intencional y pedagógica, cumple con estos principios y se convierte en un entorno privilegiado para la adquisición del español en la escuela secundaria.

5.1 Objetivos

1. Fomentar el uso del español en contextos auténticos y con propósito comunicativo real.
2. Explorar temas sociales y culturales significativos mediante la producción de contenido digital.
3. Promover la competencia pragmática y discursiva en entornos digitales, atendiendo al registro, la cortesía y el tono
4. Desarrollar pensamiento crítico y sensibilidad intercultural.

5.2 Desarrollo de tres unidades didácticas

★ UNIDAD DIDÁCTICA #1:

Tema: *Explorando los acentos del español a través de Instagram*

Nivel sugerido: B1–B2

Duración estimada: 4 sesiones de 60 minutos aproximadamente

Producto final:

Presentación grupal en clase de un cuadro comparativo

Objetivo general

Desarrollar la competencia comunicativa y la conciencia sociolingüística e intercultural del alumnado a través del análisis y producción de contenido relacionado con la diversidad dialectal del español en el mundo hispanohablante, usando *Instagram* como recurso de exploración y simulación.

Esta unidad responde a la necesidad de formar aprendientes con competencia intercultural, conscientes de la diversidad lingüística, promoviendo el respeto, la comprensión auditiva variada y la producción contextualizada del español. *Instagram* permite acceder a voces reales, estilos auténticos y registros diversos, ofreciendo una experiencia cercana, visual y emocionalmente significativa

Objetivos específicos

- ✓ Identificar y analizar rasgos característicos de distintos acentos del español.
- ✓ Explorar y comparar expresiones léxicas, fonéticas y entonativas de varias regiones.
- ✓ Desarrollar estrategias de comprensión auditiva en contextos de variación dialectal.
- ✓ Producir contenido digital en formato *Instagram* que represente, compare o reflexione sobre variedades dialectales.
- ✓ Promover el respeto por la diversidad lingüística del mundo hispanohablante.

Contenidos

Lingüísticos:

- Léxico regional: vocabulario de uso común en diferentes países. Ejemplos:
 - *Guagua* (Cuba, Rep. Dominicana, Puerto Rico, Canarias), *autobús*, *camión*
 - *Fresa* (la mayoría de los países de habla hispana), *frutilla* (Argentina, Chile, Uruguay)
 - *Remera* (Argentina, Paraguay, Uruguay), *camiseta* (Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, México), *polo* (Perú, Honduras)
- Rasgos fonéticos (aspiración de la /s/, seseo/ceceo, yeísmo, voseo).
- Entonación y ritmo según país o región.
- Fórmulas comunicativas: saludos, despedidas, frases coloquiales.

Sociolingüísticos e interculturales:

- Percepciones de los distintos acentos.
- Identidad y pertenencia regional.

Secuencia Didáctica

1. Activación

- a. Actividad rompehielos: «¿A qué país pertenece esta publicación?» usando clips de voz o *reels* (proyector o audio).
- b. Lluvia de ideas: «¿De qué depende cómo hablamos español?».

2. Exploración guiada en *Instagram*

- a. Los estudiantes siguen cuentas con contenido de diferentes regiones, seleccionadas por el docente. Ejemplos:

@pdeplanazos (España)

@simplementerose (Uruguay)

@museonacionalculturaperuana (Perú)

- b. Los estudiantes toman nota de sus observaciones generales, en grupos completando un cuadro, por ejemplo, el siguiente:

País	Pronombres utilizados (Tú, vos, vosotros, ustedes, etc.)	Pronunciación	Aspectos u objetos culturales que llaman tu atención	¿Utiliza un lenguaje y tono formal o informal?
España				
Uruguay				
Perú				

3. Presentación y reflexión

- Exposición grupal de los cuadros con sus observaciones.
- Reflexión escrita individual: «¿Qué aprendí sobre el español y su diversidad?».

4. Evaluación Rúbrica:

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	En proceso (1)
Reconocimiento de rasgos fonéticos				
Identificación adecuada de léxico regional				
Valoración de la diversidad				
Trabajo colaborativo				

★ UNIDAD DIDÁCTICA #2:

Tema: ¡Sabor Hispano! Explorando la gastronomía de países hispanohablantes

Nivel sugerido: A2-B1 (B2)

Duración estimada: 6 sesiones

Producto final: Reel gastronómico con receta típica

Objetivo general

Explorar la diversidad gastronómica del mundo hispanohablante mediante la interpretación y producción de contenido digital en español, promoviendo el uso del idioma en contextos auténticos y culturalmente significativos.

Objetivos específicos

1. Reconocer ingredientes, platos típicos y costumbres culinarias de distintos países de habla hispana.
2. Desarrollar la producción oral y escrita mediante la explicación de recetas en formato audiovisual.
3. Ampliar el vocabulario relacionado con la comida, la cocina y las instrucciones.
4. Fomentar la competencia pragmática y el uso de estructuras propias del discurso instructivo (imperativo, formas verbales, conectores, medidas, etc.).
5. Valorar la riqueza y diversidad de las tradiciones culinarias como expresión cultural del mundo hispano.
6. Crear un *reel* gastronómico simulado que combine creatividad, contenido cultural y corrección lingüística, como simulando ser una «persona influyente» en el campo gastronómico.

Contenidos

Lingüísticos:

- Léxico específico de la cocina y la alimentación: ingredientes, utensilios, acciones culinarias.

- Modos verbales en recetas:
 - Imperativo afirmativo (ej. corta, mezcla, sirve).
 - Infinitivo con valor instructivo (ej. cortar, mezclar, servir).
 - Primera persona del singular (mezclo, corto, sirvo, etc.).
 - Primera persona del plural (mezclamos, cortamos, servimos, etc.).
- Expresiones temporales y secuenciadores:
 - primero, después, luego, mientras tanto, finalmente...
- Conectores de causa y consecuencia:
 - porque, por eso, para que, entonces...
- Medidas y cantidades: una taza de..., 200 gramos de..., una pizca de...

Culturales:

- Platos típicos y costumbres culinarias de países hispanohablantes.
- Diversidad regional: ingredientes locales, variaciones de recetas, horarios y hábitos alimenticios.
- Significado cultural de la comida en contextos festivos y familiares.

Secuencia Didáctica

1. Activación

- a. Actividad rompehielos: «¿Te gusta cocinar?». «¿Conoces algún recetario o programa de comidas?».
- b. Lluvia de ideas: ingredientes, platos y comidas típicas de países hispanos.

2. Exploración guiada en *Instagram*

- a. Los estudiantes siguen en *Instagram* cuentas seleccionadas de chefs, cocinas regionales o programas gastronómicos de diferentes países hispanos.

@lonuevodeabuela (Puerto Rico)

@dannsac (España)

@chefsale__ (Argentina, interior, provincia de Santa Fe)

- b. Los estudiantes toman nota de sus observaciones generales y en grupos, completan un cuadro como el siguiente:

País	Forma verbal empleada	Léxico y pronunciación	Conectores	Aspectos u objetos culturales que llaman tu atención
Puerto Rico				
España				
Argentina (Provincia de Santa Fe)				

3. Comparación y elección

En parejas, eligen una receta representativa de un país. Investigan su origen y escriben una versión simplificada.

4. Producción de *Reel*

Los estudiantes simulan ser creadores de contenido. Graban un video corto (tipo *Instagram Reel*) explicando cómo se prepara el plato (puede ser con imágenes, si no cocinan).

Requisitos:

- introducción cultural
- ingredientes
- pasos
- frase final atractiva.

5. Compartir y reflexionar:

Se proyectan los *reels* en clase.

Se valora la creatividad, claridad y corrección lingüística.

6. Rúbrica

criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	En proceso (1)
Contenido cultural	Presenta con claridad y precisión un plato típico, con detalles culturales ricos	Describe el plato y su origen cultural de manera clara	Menciona algunos elementos culturales, pero de forma limitada	Escasa o nula referencia al contexto cultural del plato
Vocabulario y expresiones culinarias	Usa vocabulario preciso, variado y apropiado	Usa buen léxico con algunas inconsistencias	El vocabulario es básico y a veces inexacto	Vocabulario limitado, se dificulta la comprensión
Organización del discurso (introducción, pasos, cierre)	Presentación fluida y bien estructurada	Presentación clara con buena secuencia	Secuencia poco clara o con omisiones	Falta de estructura o desorden en la presentación
Pronunciación y entonación	Pronunciación clara, natural, con buena entonación	Pronunciación comprensible con algunas inconsistencias	Se entiende con esfuerzo	Dificultades de pronunciación que afectan a la comprensión
Creatividad y uso del formato (reel)	Uso original del formato. Excelente adaptación al estilo de un <i>reel</i> real	Buen uso del formato y del estilo de presentación	Uso básico del formato, con poca creatividad	El formato no se adapta a un <i>reel</i> o es confuso
Comunicación	Se comprende perfectamente el mensaje	Se comprende el mensaje con claridad	Mensaje afectado, se hace un gran esfuerzo para comprender	Comprensión muy difícil
Trabajo colaborativo	Participación equitativa y colaboración evidente en el trabajo en grupo	Buen trabajo en equipo, con pequeñas diferencias en participación	Participación desigual o desorganización	Falta de colaboración o trabajo desbalanceado

★ UNIDAD DIDÁCTICA #3:**Tema: #ReciclaEnCasa: Conciencia ecológica y acción cotidiana****Nivel sugerido: B1-C1****Duración: 4 sesiones****Producto final:*****Campaña sobre reciclaje y hábitos sostenibles en casa*****Objetivo general**

Fomentar la conciencia ecológica y la responsabilidad medioambiental a través del uso del español en contextos reales y significativos, mediante la creación de campañas de reciclaje simuladas en formato digital.

Objetivos específicos

1. Reflexionar sobre los propios hábitos de consumo y reciclaje.
2. Analizar campañas reales en redes sociales y reconocer estrategias comunicativas persuasivas.
3. Ampliar el vocabulario específico del ámbito ecológico y medioambiental.
4. Sensibilizar sobre la importancia del reciclaje y el cuidado del medioambiente.
5. Usar expresiones de causa, consecuencia y persuasión.
6. Diseñar y producir contenido digital tipo *reel* o historia que promueva hábitos sostenibles en casa.
7. Colaborar en grupo para desarrollar una propuesta creativa y coherente.
8. Evaluar de manera crítica el impacto de la propia campaña y su potencial transformador.

Contenidos**Lingüísticos:**

- Léxico específico del reciclaje y sostenibilidad: residuos, compostar, reutilizar, reducir, separar, orgánico, plástico, etc.
- Conectores y estructuras de causa y consecuencia: *porque, por eso, ya que, de modo que...*

- Lenguaje persuasivo: *es necesario/importante/esencial que, deberíamos, te proponemos que...*
- Uso de estructuras condicionales: *Si reciclamos..., podremos...*

Culturales y pragmáticos

- Prácticas sostenibles en distintos países hispanohablantes.
- La importancia del reciclaje como acción cotidiana y ciudadana.
- Sensibilización sobre el impacto individual en el medioambiente.
- Estrategias del lenguaje persuasivo en campañas (tono, imágenes, eslóganes, preguntas retóricas, *hashtags*).
- Organización de un mensaje breve, claro, eficaz (guión para *reel* o historia).
- Uso de *hashtags*, lenguaje inclusivo, tono empático.

Secuencia Didáctica

1. Activación de conocimientos previos

- a. Discusión guiada sobre hábitos personales en torno al reciclaje.

Actividades:

- Cuestionario anónimo sobre prácticas sostenibles.
- Reflexión grupal a modo de «Seminario Socrático».

2. Exploración guiada en Instagram

- a. Se proyectan *reels* de cuentas auténticas ecológicas en español. Se analizan recursos del lenguaje persuasivo, vocabulario específico (reciclar, reutilizar, compostar, etc.).
- b. Los estudiantes siguen cuentas con contenido de diferentes regiones, seleccionadas por el docente. Sugerencias
 - @marcelarecicladora (Colombia)
 - @orquestadecateura (Paraguay)
 - @aquilatierra (España)
- c. Actividad: Ficha de análisis del lenguaje y de las estrategias comunicativas observadas. Ejemplo:

Contenido País	Léxico	Lenguaje persuasivo	Conectores	Aspectos u objetos culturales que llaman tu atención
Colombia				
Paraguay				
España				

3. Diseño de campaña personal

- a. En grupos, los estudiantes eligen un tema: separar residuos, compostar, reducir plástico, reutilización creativa, etc.
- b. Actividad: Los estudiantes crean un guión para su *reel* o historia con uso de estructuras: «Si reciclamos..., podremos...», «Es necesario/importante/esencial que...», «Por eso, te proponemos...».

4. Grabación del *reel* y publicación simulada de historia

- a. Los estudiantes crean un vídeo informativo, en grupos, tipo campaña. Incluyen *hashtag* de clase (#ReciclaEnCasaELE) y frases motivadoras.
- b. Los estudiantes crean una publicación simulada de «historia» de *Instagram*

5. Evaluación: Rúbrica y reflexión final escrita: ¿cómo cambió tu perspectiva sobre el reciclaje?

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	En proceso (1)
Contenido ecológico y cultural	Informa con precisión, relevancia y compromiso social	Transmite un mensaje claro con conciencia ecológica	Incluye ideas básicas, pero sin profundidad.	Escasa información o poco vínculo con el tema
Uso del lenguaje persuasivo	Usa eficazmente estructuras y recursos persuasivos	Usa algunos recursos persuasivos con claridad	Se usan pocas estrategias o de forma poco efectiva	Lenguaje neutral o no persuasivo

Comunicación	Estructuras bien usadas, se comprende perfectamente	Se comprende el mensaje con claridad	Mensaje afectado, se hace un gran esfuerzo para comprender	Se dificulta la comprensión
Creatividad y diseño del mensaje	Propuesta original, creativa, bien organizada y atractiva	Propuesta clara y visualmente adecuada	Mensaje poco atractivo o con organización básica	Propuesta poco cuidada o confusa
Trabajo colaborativo (grupal)	Excelente interacción y reparto equitativo del trabajo	Trabajo cooperativo con buena coordinación	Participación desigual o poco diálogo en grupo	Falta de coordinación o trabajo individual poco integrado
Impacto del mensaje (reflexión final)	Muestra una reflexión profunda sobre el reciclaje y su rol social	Reflexiona con claridad sobre el proceso y el aprendizaje	Reflexión superficial o poco desarrollada	No se realiza o es muy limitada

5.3 Resultados generales esperados

A través de las tres secuencias didácticas se espera que los estudiantes aumenten su competencia comunicativa en situaciones auténticas, incorporen el concepto de diversidad lingüística y cultural y desarrollen conciencia crítica respecto a la información consumida y compartida en redes sociales.

6. CONCLUSIONES

Instagram, lejos de ser solo una plataforma de ocio, puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa en el aula de Español como Lengua Extranjera. Su formato visual, narrativo y participativo favorece el aprendizaje significativo, ya que permite al estudiante conectar emocional y sensorialmente con el contenido. Como sostiene Tokuhama-Espinosa (2010), cuando el aprendizaje activa la emoción, la relevancia y la estimulación multisensorial, se vuelve más profundo, duradero y transferible.

El uso de esta red social permite también expandir los límites del contenido tradicional, al ofrecer acceso a materiales auténticos, actuales y culturalmente diversos. Muchos manuales impresos, aunque útiles como base estructurada, resultan cada vez más limitados en su representación del mundo hispanohablante, ya que suelen responder a una visión única y estática. Además, su ciclo de actualización no logra seguir el ritmo acelerado con el que

evoluciona la lengua, la cultura y la realidad social. En contraste, *Instagram* permite incorporar contenido vivo, inmediato y relevante, generado por hablantes reales en tiempo real, lo cual conecta al alumnado con el presente del idioma y no solo con su versión del pasado.

Esta propuesta no busca usar la tecnología de forma superficial, sino integrarla de una manera crítica, segura y con un propósito pedagógicamente claro. La selección de cuentas temáticas, la simulación de interacciones y la producción de contenido dentro de entornos controlados permite garantizar la seguridad institucional al tiempo que se fomenta el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y pragmáticas. En este sentido, responde a los marcos actuales de competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012) y a los estándares de enseñanza de lenguas como los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (ACTFL, 2015), que promueven la comunicación significativa, la competencia intercultural y la participación en comunidades reales.

En suma, sistematizar el uso de *Instagram* en el aula de ELE permite ampliar horizontes, enriquecer el currículo con contenido auténtico y diverso, y formar estudiantes críticos, empáticos y preparados para interactuar en un mundo global, digital y cambiante. La incorporación reflexiva de las redes sociales no solo actualiza nuestras prácticas docentes: también les devuelve su sentido más profundo: el de conectar la lengua con la vida.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL (2012). *Performance Descriptors for Language Learners*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ACTFL.(2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages (4th ed.)*. ACTFL.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1 (1). Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf>.

- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Disponible en: <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>>.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GARCÍA-GÓMEZ, A. (2020). «The role of Instagram in developing digital literacies in the foreign language classroom». *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <<https://aprende.intef.es/mccdd/>>.
- KERN, R. (2000). *Literacies in language learning and teaching*. Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- LEAL RAMÍREZ, S. (2024). «Herramientas digitales y pedagogía moderna: Una revisión de estrategias efectivas para la educación del siglo XXI». Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/386347249_Herramientas_digitales_y_pedagogia_moderna_Una_revision_de_estrategias_efectivas_para_la_educacion_del_siglo_XXI>.
- MORA, Francisco (2013). *Neuroeducación*. Madrid, Alianza.
- NCSSFL-ACTFL (2017). *Can-Do Statements*. National Council of State Supervisors for Languages & ACTFL. Disponible en: <<https://www.actfl.org/educator-resources/nccsfl-actfl-can-do-statements>>.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*.
- SELBER, S. A. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Southern Illinois University Press.
- TAGUCHI, N. (2015). «Instructed pragmatics at a glance: Where instruction needs to go». *Language Teaching*, 48 (1).
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2010). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. W. W. Norton & Company. Disponible en: <<https://archive.org/details/newscienceofteac0000toku>>.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/273575922_Vygotsky_Lev>.
- ZOUROU, K. (2012). «On the attractiveness of social media for language learning: A look at the state of the art». *Alsic*, 15 (1). Disponible en: <<https://journals.openedition.org/alsic/2436>>.

8. ANEXO

Encuesta para docentes sobre la implementación de *Instagram* en el aula de ELE

Objetivo:

Recopilar percepciones docentes sobre el uso didáctico de *Instagram* como herramienta para fomentar la competencia comunicativa, intercultural y digital del alumnado.

Invitación:

Invito a todos los docentes que hayan leído esta propuesta didáctica a completar esta encuesta para obtener retroalimentación y poder usarla en mi tesis doctoral *Innovaciones disruptivas en el currículum de español como lengua meta para el nivel secundario en los Estados Unidos*.

<https://forms.gle/8aCpSvR5ZpERQtKN6>

Contenido de la encuesta:

I. Datos generales

1. ¿En qué nivel educativo has implementado esta propuesta con el uso de *Instagram* en el Aula de ELE?

Secundaria (High School)

Otros: _____

2. ¿Qué secuencia didáctica has llevado a tu aula?

Unidad Didáctica #1: *Explorando los acentos del español a través de Instagram*

Unidad Didáctica #2: *¡Sabor Hispano! Explorando la gastronomía de países hispanohablantes*

Unidad Didáctica #3: *#ReciclaEnCasa: Conciencia ecológica y acción cotidiana*

3. ¿En qué nivel(es) de lengua has usado la(s) secuencia(s) didáctica(s)?

Nivel 1 / A1 / Novice Low-Novice Mid

Nivel 2 / A1-A2 / Novice High-Intermediate Low

- Nivel 3 / A2-B1 / Intermediate Low-Mid
- Nivel 4 / B1-B2 / Intermediate Mid-High
- Nivel 5 / B2 / Intermediate High-Advanced Low
- Nivel 6 / B2/C1 Intermediate High-Advanced Low

II. Percepciones sobre la propuesta

4. Indica tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones

(1 = Muy en desacuerdo, 7 = Muy de acuerdo)

- La propuesta resultó clara y fácil de implementar.
- El uso de *Instagram* incrementó la motivación del alumnado.
- Las tareas propuestas promovieron la producción oral y escrita en contextos reales.
- El contenido permitió trabajar aspectos interculturales de forma significativa.
- La propuesta permitió integrar competencias digitales de forma segura.
- Considero que esta propuesta se adapta a la diversidad del aula.

III. Opiniones

5. Responde las siguientes preguntas conforme a tu criterio personal.

- ¿Qué aspectos de la propuesta consideras más valiosos en tu contexto de enseñanza?
- ¿Qué desafíos o dificultades has encontrado durante la implementación?
- ¿Qué sugerencias harías para mejorar esta propuesta didáctica?

Texto, contexto y pretexto: IA y Literatura o cómo la Literatura siempre supera la tecnología

M.^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ

Catedrática de Lengua Española y Directora de Estrategia
e Innovación de Alcalingua. Universidad de Alcalá

*A Gregorio Salvador, maestro ejemplar y
a Ana Rosa, profesora entregada,
desde sus magisterios, me enseñaron el dominio de la lengua
y el buen gusto por las cosas hechas de forma correcta*

Resumen: Todo profesor de lengua (sea esta materna o extranjera) sabe la difícil tarea que acomete. Es un reto y ese reto convierte esta profesión en un viaje apasionante y lleno de aventura. Si, además, el profesor decide llevar al aula el texto literario íntegro y no adaptado, esto se vuelve una labor de titanes. ¿Cómo competir con las nuevas tecnologías, con el ChatGPT o con la IA? A partir de varios textos literarios, se ofrece una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia lingüística y se muestra cómo lengua y pensamiento van unidos indisolublemente. Las nuevas tecnologías, sin embargo, pueden ser un apoyo interesante en estos momentos. Medir en qué grado esta propuesta didáctica ofrece resultados contrastables y exitosos es la labor investigadora en la que está inmersa parte del Grupo de Investigación al que pertenezco.

Abstract: Every language teacher (whether teaching their native language or a foreign language) knows how difficult their task is. It is a challenge, and that challenge makes this profession an exciting journey full of adventure. If, in addition, the teacher decides to bring the complete, unadapted literary text into the classroom, this becomes a Herculean task. How can one compete with new technologies, ChatGPT, or AI? Based on several literary texts, a teaching proposal for the development of linguistic competence is offered, showing how language and thought are inextricably linked. New technologies, however, can be an interesting support at this time. Measuring the extent to which this teaching proposal offers verifiable and successful results is the research task in which part of the Research Group to which I belong is immersed.

Palabras clave: Texto, contexto, pretexto, IA, enseñanza de lenguas, aprendizaje, motivación.

Currículum: Catedrática de Universidad de Lengua Española, Académica correspondiente de la Real Academia Española, máster en Innovación docente y Premio a la Excelencia en la dirección de tesis doctorales (2016), circunscritas a la enseñanza de ELE. Desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad de Alcalá. Es autora de más de 250 materiales didácticos (en papel

y soporte digital), realizados con la editorial Anaya ELE, la Universidad de Alcalá o Telefónica, dedicados tanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, al español para fines específicos, a la Literatura española e Hispanoamericana o a la Cultura en el ámbito hispánico. Veintinueve de estos libros se han traducido al chino y dos al francés. Actualmente, desempeña el cargo de directora de Estrategia e Innovación de Alcalingua de la Universidad de Alcalá, departamento dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la formación de profesores ELE y es la Coordinadora del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá (D401); labores que compagina con su docencia universitaria.

Intentar descifrar el misterio que supone la capacidad del lenguaje articulado para el ser humano ha sido materia de estudio desde hace más de 25 siglos. Cuando el individuo comienza a reflexionar sobre todo lo que lo rodea y sobre sí mismo a lo primero que quiere dar explicación es al sistema lingüístico que usa. *¿Por qué hablamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué nos permite hacerlo?* Estos interrogantes han preocupado a filósofos, estudiosos de la lengua, lógicos, pensadores, sabios e intelectuales de toda índole y de todas las épocas. Aún hoy son múltiples las páginas que versan sobre esto.

Según la tradición humanística occidental, es de Grecia de donde proceden las primeras reflexiones que intentan dar cuenta, o explicar, el sistema lingüístico, si bien es cierto que los presupuestos de los que se parte son más filosóficos. Es la Filosofía como ciencia general la que se preocupa por encontrar una respuesta válida para estos procesos.

Hay, no obstante, un estudio previo sobre la lengua en la India de Panini, donde se analiza la Gramática y en especial la Fonética del sánscrito, guiados por un objetivo extralingüístico: la correcta pronunciación de la lengua y la corrección gramatical obtenían un mejor mensaje, en la recitación oral (cantada) de los mantras¹, enviado a los dioses (para alcanzar el bienestar, abundancia de hijos, cosechas, comercio, etc.).

Aunque hay algunos textos, como pequeños vocabularios, en la antigua Mesopotamia, que recogen diccionarios bilingües de términos sumerios y aca-

¹ Su liturgia está explicada en la sección mantra de cada uno de los cuatro Vedas, que están escritos en idioma sánscrito. Se adoraba a una trinidad de dioses, la trinidad védica (Agní, Indra y Suria), que en el siglo III a. C. empezó a ser reemplazada por la trinidad puránica de Brahmá, Visnú y Shivá. MOUNIN, Georges (1976). *Historia de la lingüística desde los orígenes al siglo XX*. Madrid, Gredos.

dios (solo son equivalencias léxicas; no hay propiamente descripción lexicográfica), en realidad se puede afirmar que el conocimiento de la lengua comienza con los griegos y desde la Filosofía. Se cree que fue Sócrates quien desarrolló estas reflexiones, pero serán Platón y luego Aristóteles los que han servido de base para el ulterior desarrollo de la lengua. La razón de que Platón y Aristóteles sean los referentes radica en que dejaron obra escrita que ha llegado a la actualidad. Ya desde antes de Sócrates surgió el debate de uno de los principios de la Lingüística más sagrados: la arbitrariedad del signo lingüístico. No existir una razón ni física, ni mental para que *mesa* signifique 'mesa', ni para que cualquier individuo reconozca como *mesa* cualquier objeto de la realidad que sea una 'mesa' (con varias patas o una sola; de madera o de metal; redonda, cuadrada u oblonga; para escribir, comer o trabajar; etc.).

Así las cosas, los trabajos lingüísticos se sucedieron a lo largo de los siglos. Unas veces, recuperando lo que griegos y romanos ya habían descrito; otras veces, adaptando los trabajos clásicos a las nuevas realidades lingüísticas. Es sabido que la lengua no es estática y que evoluciona con el paso del tiempo y el uso de los hablantes. Se le ha representado metafóricamente como un río que está congelado en la parte superior y se puede transitar por él, pero en lo más profundo el agua sigue fluyendo sin parar. De todas formas, nuestra lengua, el español, manifiesta una curiosa idiosincrasia que no aportan otras lenguas occidentales que consiste en que, a pesar del transcurso de los siglos y de la evolución sufrida, el sistema lingüístico no ha cambiado tanto y, por ello, textos medievales que deberían ser incomprensibles para hablantes actuales, siguen entendiéndose casi en su totalidad.

Este fragmento (1330 y 1343) del *Libro del Buen Amor* del Arcipreste de Hita puede ser un reflejo.

- 490 Mucho fas el dinero, et mucho es de amar,
 al torpe fase bueno, et omen de prestar,
 fase correr al cojo, et al mudo fabrar,
 el que non tiene manos, dineros quiere tomar.
- 491 Sea un ome nesçio et rudo labrador,
 los dineros le fassen fidalgo e sabidor,
 quanto más algo tiene, tanto es más de valor,
 el que non ha dineros, non es de sí señor.

- 492 Si tovieres dineros, avrás consolaçión,
 placer e alegría, del papa raçión,
 comprarás paraíso, ganarás salvaçion,
 do son muchos dineros, es mucha bendiçion.
- 493 Yo vi en corte de Roma, do es la santidat,
 que todos al dinero fasen grand' homilidat,
 grand' honra le fasçian con grand' solenidat,
 todos a él se homillan como a la magestat.
- 494 Fasíe muchos priores, obispos, et abades,
 arçobispos, doctores, patriarcas, potestades,
 a muchos clérigos nesçios dávales dinidades,
 fasíe de verdat mentiras, et de mentiras verdades.
- 495 Fasía muchos clérigos e muchos ordenados,
 muchos monges e monjas, religiosos sagrados,
 el dinero los dava por bien examinados,
 a los pobres desían, que non eran letrados.
- 496 Dava muchos juisios, mucha mala sentençia,
 con muchos abogados era su mantenençia,
 en tener pleytos malos et faser avenençia,
 en cabo por dineros avía penitencia.

Libro de Buen Amor

Juan Ruiz, Arcipreste de Hita

El texto anterior probablemente sirvió de base para el siguiente poema de Francisco de Quevedo (siglo XVII):

Madre, yo al oro me humillo,
 él es mi amante y mi amado,
 pues de puro enamorado
 de continuo anda amarillo.
 Que pues doblón o sencillo
 hace todo cuanto quiero,
 poderoso caballero
 es don Dinero.

Nace en las Indias honrado,
 donde el mundo le acompaña;

viene a morir en España
y es en Génova enterrado.
Y pues quien le trae al lado
es hermoso, aunque sea fiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Es Galán y es como un oro,
tiene quebrado el color;
persona de gran valor
tan cristiano como moro;
pues que da y quita el decoro
y quebranta cualquier fuero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Son sus padres principales,
y es de nobles descendiente,
pues que en las venas de Oriente
todas las sangres son reales.
Y pues es quien hace iguales
al duque y al ganadero,
poderoso caballero
es don Dinero.

¿Mas a quién no maravilla
ver en su gloria, sin tasa,
que es lo menos de su casa
doña Blanca de Castilla?
Pero pues da al bajo silla
y al cobarde hace guerrero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Sus escudos de armas nobles
son siempre tan principales,
que sin sus escudos reales
no hay escudos de armas dobles;
y pues a los mismos robles

da codicia su minero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Por importar en los tratos
y dar tan buenos consejos
en las casas de los viejos
gatos lo guardan de gatos;
y, pues él rompe recatos
y ablanda al juez más severo,
poderoso caballero
es don Dinero.

Y es tanta su majestad,
aunque son sus duelos hartos,
que con haberle hecho cuartos
no pierde su autoridad.
Porque pues da calidad
al noble y al pordiosero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Nunca vi damas ingratas
a su gusto y afición,
que a las caras de un doblón
hacen sus caras baratas;
y, pues les hace bravatas
desde una bolsa de cuero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Más valen en cualquier tierra
(mirad si es harto sagaz)
sus escudos en la paz
que rodela en la guerra.
Y pues al pobre le entierra
y hace propio al forastero,
poderoso caballero
es don Dinero.

El siguiente fragmento del *Poema de Mio Cid* (siglo XIII) no solo puede comprenderse, sino que también ofrece un mensaje de rabiosa actualidad.

Quando esto vieron las dueñas, fablava doña Sol:
 «Por Dios vos rogamos, don Diago e don Ferrando, nos!
 »dos espadas tenedes fuertes e tajadores,
 «al una dizen Colada e al otra Tizón,
 «cortandos las cabeças, mártires seremos nos.
 «**Moros e cristianos departirán desta razón,**
 «**que por lo que nos mereçemos no lo prendemos nos.**
 «**Atan malos ensienplos non fagades sobre nos:**
 «**si nos fuéremos majadas, abiltaredes a vos;**
 «**retraer vos lo an en vistas o en cortes.²»**
 Lo que ruegan las dueñas non les ha ningún pro.
 Essora les conpieçan a dar ifantes de Carrión;
 con las çinchas corredizas májanlas tan sin sabor,
 con las espuelas agudas, don ellas an mal sabor,
 ronpien las camisas e las carnes a ellas amas a dos;
 linpia salie la sangre sobre los çiclatones.
 Ya lo sienten ellas en los sos coraçones.
 ¡Quál ventura serie esta, si ploguiesse al Criador,
 que assomasse essora el Çid Campeador!
 Tanto las majaron que sin cosimente son;
 sangrientas en las camisas e todos los çiclatones.
 Canssados son de ferir ellos amos a dos,
 ensayandos amos cuál dará mejores colpes.
 Ya non pueden hablar don Elvira e doña Sol,
 por muertas las dexaron en el robredo de Corpes.
 Leváronles los mantos e las pieles armiñas,
 mas déxanlas marridas en briales y en camisas,
 e a las aves del monte e a las bestias de la fiera guisa.
 Por muertas las dexaron, sabed, que non por bivas.
 ¡Quál ventura serie si assomas essora el Çid Roy Díaz!

² «No hagan ejemplos tan malos contra nosotras: si nosotras somos golpeadas, ustedes serán envilecidos; se lo reprocharán en las cortes o en las vistas».

El siglo XIX dio paso al *cientifismo* o *cientificismo*, entendido este como el planteamiento riguroso y exacto en la descripción y tratamiento de los datos. Si la Ciencia había surgido en los siglos XVI y XVII, aplicada a las matemáticas, la astronomía o la medicina, las Humanidades (Filosofía, Filología, Historia, etc.) siempre habían quedado relegadas por su consideración de poco fiables o poco rigurosas en su desarrollo. En el caso de la Filología, que es la que nos ocupa, siguió deudora de los trabajos de los clásicos griegos principalmente y solo se concebía estricta la labor realizada desde los textos (literarios o no), que daban fe de las aseveraciones vertidas. Los mayores avances en nuestra disciplina se hicieron desde filósofos británicos o alemanes, que desbrozaban el sentido del lenguaje como actividad humana, pero que poco se centraban en el sistema lingüístico. A pesar de esto, la denominada lingüística tenía allí su germen y contaba con el acierto de algunas consideraciones, lo que originó el avance de la disciplina. Será a comienzos del siglo XIX cuando en toda Europa (al menos, para lo que interesa aquí) empieza un estudio comparativo de las lenguas, en parte impulsado por el «descubrimiento» del sánscrito (y al valorar cómo se describía y estudiaba la lengua casi 22 siglos antes) y en parte, por el devenir natural de la evolución de los estudios cada vez más precisos y exactos. La búsqueda de esa precisión consolidó el método científico (tal y como lo concebimos hoy), que implica la observación, formulación de hipótesis, experimentación y análisis de resultados.

Sin embargo, durante todo el siglo XIX, los avances científicos –en muchos casos– se desviaban del objeto de estudio (la lengua), para centrarse en el dónde se daba, quiénes lo tenían o las posibles relaciones entre lenguas emparentadas, que tenían algo en común. Deudora de todos estos avances, será la figura de Ferdinand de Saussure, lingüista, semiólogo y filósofo ginebrino, al que se le ha adjudicado el papel de creador de la Lingüística Moderna. Aunque sus ideas se vieron plasmadas por sus alumnos, Saussure tuvo el acierto, como solo se hace en la docencia, de reunir planteamientos, métodos, conceptos anteriores, para reformular una posible teoría lingüística. Lo cierto es que la semilla ya había sido plantada por el español Hervás y Panduro 100 años antes, o por los neogramáticos, por la corriente filosófica positivista, por Guillermo von Humboldt, hermano del naturalista, entre muchos otros pensadores. Hay que destacar que su principal logro fue la máxima de que la lengua debe ser

estudiada en sí misma y por sí misma, junto a la de que en la lengua todo se imbrica³.

En cualquier caso, hay que reconocer que, cuando se publica el *Curso de Lingüística General* en 1916, muerto ya Saussure 3 años antes, por lo que no pudo revisar el material publicado, de pronto los estudiosos advierten la veracidad de las ideas que se formulan allí y comienza una carrera «contrarreloj» por llevar a cabo todo lo metodológico y teórico planteado en él, a la práctica concreta del estudio de la lengua. Surge así, el primer gran movimiento metodológico que recibió el nombre de Estructuralismo. Cuando todavía este movimiento no había dado los frutos necesarios (el estudio de una lengua como un todo es complejo y difícil de sistematizar), irrumpe en el panorama lingüístico la corriente Generativa, ideada por un filósofo / matemático, Noam Chomsky, que está «tratando de enseñar a hablar a una máquina». Necesita los algoritmos que permitan que la máquina cree estructuras sintácticas, gramaticales, fonéticas y semánticas, como si de un ser humano se tratara. Desde ese momento, el desarrollo de la Lingüística y de las propuestas teóricas y metodológicas se ha sucedido de manera vertiginosa y sin sosiego.

En todo este proceso, muy saludable para el avance científico sin duda, se ha cometido el error –grave a mi juicio– de querer llevarlo a las aulas, es decir, a la enseñanza de la lengua. Mientras que un profesor de lengua ha de mostrar cómo funciona esta para ampliar, reforzar e incrementar el dominio de la lengua en sus estudiantes de Primaria y Secundaria, etapas de formación del individuo, la realidad es que desde las décadas de los 70 del siglo pasado hasta la actualidad, el estudiante recibe una formación teórica, abstrusa y sin sentido de la lengua y la literatura que no le permiten dominar la lengua, sino más bien huir de ella, por lo antipática que le resulta.

A día de hoy, esto puede parecer una cuestión baladí. Existen los correctores ortográficos automáticos, los traductores, los redactores de textos, etc. En efecto, el individuo dispone de máquinas que le facilitan el trabajo, pero ¿no debería conocer, controlar y gobernar su propia expresión? ¿Porque existen las calculadoras, no debemos enseñar a sumar, restar, multiplicar y dividir, como procesos básicos del desarrollo de la mente humana?

³ SAUSSURE, Ferdinand de (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.

Si la verdad mayor que se ha sostenido (en todos los trabajos previos de filósofos, gramáticos, literatos, lógicos o humanistas) es que la Lengua es Pensamiento y el Pensamiento es Lengua, mediante el dominio de una lengua, el ser humano amplía su conocimiento de la realidad física y mental que lo rodea. Mediante la reflexión mental, el individuo desarrolla su capacidad lingüística. De ahí que sea tan importante la enseñanza correcta de una lengua. De hecho, en estos tiempos convulsos en que vivimos, puede comprobarse que la última reforma educativa ha suprimido contenidos lingüísticos en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato para introducir valores éticos y partidistas que corresponden a otras disciplinas como la Ética, la Religión, la Filosofía o la formación social del ser humano. Se ha introducido en la asignatura de Lengua lo que antes –en nuestra época– se denominó la *formación del espíritu nacional* que, como se recordará, era asignatura independiente y considerada «maría». ¿Qué supone esta reforma? No se trata solo de educar en unos valores concretos, sino en algo mucho más grave, se escamotea el tiempo asignado a la materia, por lo que el dominio de la lengua queda en segundo (o tercer) plano. Sin dominio de la lengua, el individuo no tiene dominio de su pensamiento. Si no se domina el pensamiento, el individuo será más manipulable, porque pensará con las ideas de otros, que sí dominan la lengua y el pensamiento.

Así lo mostraba, entre otros muchos, el español Lorenzo Hervás y Panduro, erudito jesuita, lingüista y filólogo español, padre de la lingüística comparada y uno de los principales autores de la Escuela Universalista Española del siglo XVIII, quien coincidía con Guillermo Humboldt en que la lengua era también una visión del mundo y de la realidad:

*Las lenguas no son sólo códigos de hablar,
sino también métodos para hablar y pensar*

Según Eugenio Coseriu, debe hacerse un estudio detenido de la concepción lingüística de Hervás en relación con sus conceptos de «artificio gramatical», substrato, estructura de las lenguas, arbitrariedad del signo, relación lengua/historia, sus aportaciones a la lingüística románica e hispánica y al estudio de ciertas lenguas particulares, así como su probable influencia sobre Wilhelm von Humboldt en lo que se refiere al «análisis estructural mediante

la traducción literal» y a «la idea de la constancia y estabilidad de los sistemas lingüísticos»⁴.

La labor del profesor de Lengua y Literatura consiste en desarrollar la capacidad lingüística que los alumnos traen al aula. Es normal que su capacidad sea reducida y, con entrenamiento (palabra clave), esta capacidad se amplíe, crezca, de modo que ese ser humano sea capaz de seguir su aprendizaje durante toda la vida, además de forma autónoma, sin la figura del profesor a su lado.

Durante siglos, el papel del profesor ha sido fundamental, pues con el dominio de la lengua se llegaba a la comprensión de todo lo demás. En varias ocasiones, Cervantes dice: «Llegué a las puertas de la gramática que es por donde se entra a las demás ciencias». Esta aseveración se encuentra en los *Trabajos de Persiles y Sigismunda*, así como al inicio de *El licenciado vidriera*, por citar solo un ejemplo.

El siglo XXI y la democratización de internet han supuesto un reto para el estudio de la lengua. De igual forma que el nacimiento de la imprenta supuso un cambio inmenso en el campo de cualquier estudio y la democratización del saber, unido a la corriente humanista del XVI, ahora la llegada de las inteligencias artificiales, que llevan décadas desarrollándose, pero que ahora se tienen delante de los ojos como algo novedoso, también supone una revolución. Ahora bien, si la imprenta conllevó un aumento del saber del individuo y un desarrollo de su pensamiento y del funcionamiento del cerebro, las inteligencias artificiales suponen todo lo contrario, una reducción drástica de la capacidad intelectual, una disminución del dominio de la lengua y un empobrecimiento del saber del individuo. ¿Para qué conocer las reglas ortográficas o de puntuación, gramaticales o semánticas, si el corrector de Word redacta bien lo que se escribe mal?

¿Para qué desarrollar la capacidad de trasladar de una lengua a otra, si el traductor del móvil dice en cualquier idioma lo que yo acabo de escribir en mi lengua? ¿Para qué esforzarse en el uso preciso del léxico o en recordar esa nueva palabra que se acaba de ver, si con un solo clic en el móvil se tiene acceso al diccionario de la Real Academia Española?

⁴ COSERIU, Eugenio (1978): «Lo que se dice de Hervás», en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach III*, Universidad de Oviedo.

Evidentemente, las inteligencias artificiales han venido para facilitar la vida de los humanos, qué duda cabe (si se viaja a Vietnam no se tiene por qué aprender el idioma, ya que el traductor facilita la comunicación en el hotel, en el restaurante y en los trámites del aeropuerto). Desde mi primer viaje a China en el año 2000 al último en 2019, he visto cómo la situación de incomunicación y de aislamiento ha desaparecido, en tanto que no debo preocuparme por pronunciar bien en inglés (no sé chino) para hacerme entender, sino que debo tener a mano el móvil, que me «soluciona» la vida. De igual forma, desde mi primer viaje a Japón en 1993, donde me sentía abrumada y perdida, al último en 2019, donde todos los carteles estaban ya en caracteres occidentales y tenía el traductor en el móvil, la facilidad del viaje fue notoria. Ahora bien, todo esto es una falsa realidad, pues sin móvil no somos nada.

Así las cosas, el profesor de Lengua y Literatura se encuentra ante la tesitura de no saber si el trabajo entregado por su estudiante lo ha hecho él o una IA. Existen aplicaciones que indican la originalidad de un trabajo, pero lo redactado por la IA es «original», solo que no lo ha hecho el estudiante. No es posible discernir hasta dónde llega el trabajo personal y hasta dónde el artificial. El profesor tiene experiencia y conoce a sus estudiantes, sospecha que no lo ha podido realizar ese alumno, pero no tiene forma de demostrarlo. Por consiguiente, el profesor no tiene más alternativa que «asociarse» a la IA y generar actividades que no pueda resolver la IA, de momento. Así, seguimos alimentando a la IA, para que sí sea capaz de resolverlas⁵.

Dos han sido los principales retos del profesor a lo largo de los siglos: el primero es conseguir que su alumno sea capaz de entender el mensaje (oral o escrito) que se le ha enviado o que tiene delante. Esa comprensión ha de ser total, absoluta y completa (con todos sus matices). Solo así puede dar una respuesta justa, certera y adecuada. El segundo reto consiste en que sea capaz de generar un mensaje (oral o escrito) total, absoluto y completo, para obtener una respuesta de otros interlocutores.

Estos dos retos, para el profesor, deberían ser aparentemente fáciles para los individuos, pues desde pequeños y durante años se generan miles de men-

⁵ Esto nos lleva a lo planteado por Arthur C. Clarke (primero en el cuento *El centinela del espacio* [1948] y luego con Stanley Kubrick, *2001, Odisea del espacio*, [1968]).

sajes sin advertir lo que se hace, es decir, sin ser conscientes de cómo se hace, aunque se haya estado *comprendiendo y generando mensajes*. En una palabra, se ha producido la comunicación con otros seres, humanos o no humanos.

Ahora bien, en ese proceso que se denomina comunicación lingüística, nuestro cerebro se ha ido ‘desarrollando’, ‘educando’, ‘progresando’, ‘creciendo’, ‘evolucionando’, ‘prosperando’, ‘perfeccionando’, ‘aumentando su capacidad’, ‘acrecentando’, ‘amplificando’, ‘incrementando’, ‘madurando’... y, ¿por qué no?, ‘germinando’ y ‘floreciendo’. Mientras dura la instrucción del individuo (Primaria, Secundaria, Bachillerato y/o Universidad), el profesor guía a sus alumnos. En la vida adulta, ya independiente, el individuo dispone de los recursos para seguir con su propio aprendizaje (que dura toda la vida, la vida consciente de su cerebro). Durante todo ese tiempo, la lengua no es solo comunicación, sino pensamiento. Cuanto más desarrollado tengamos el dominio de la lengua, mayor será la capacidad de raciocinio o de pensamiento.

Para la enseñanza/aprendizaje de la lengua, se ha recurrido tradicionalmente a la Literatura. En la actualidad, a la propuesta de trabajar con el siguiente poema de Antonio Machado, las respuestas de los estudiantes suelen ser desmotivadas. No les interesa la literatura en general. Hay que tener en cuenta que esos estudiantes han sido educados con la imagen y no con la palabra, por lo que se añade un inconveniente casi insalvable. Por ello, se propone el uso de la IA para que generen imágenes que representen el texto que se les presenta.

El poema de Machado es el siguiente:

LAS MOSCAS

Vosotras, las familiares,
inevitables golosas,
vosotras, moscas vulgares,
me evocáis todas las cosas.

¡Oh, viejas moscas voraces
como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces
sobre mi calva infantil!

¡Moscas del primer hastío
en el salón familiar,

las claras tardes de estío
en que yo empecé a soñar!
Y en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas,
perseguidas
por amor de lo que vuela,
—que todo es volar—, sonoras
rebotando en los cristales
en los días otoñales...
Moscas de todas las horas,
de infancia y adolescencia,
de mi juventud dorada;
de esta segunda inocencia,
que da en no creer en nada,
de siempre... Moscas vulgares,
que de puro familiares
no tendréis digno cantor:
yo sé que os habéis posado
sobre el juguete encantado,
sobre el librote cerrado,
sobre la carta de amor,
sobre los párpados yertos
de los muertos.
Inevitables golosas,
que ni labráis como abejas,
ni brilláis cual mariposas;
pequeñitas, revoltosas,
vosotras, amigas viejas,
me evocáis todas las cosas⁶.

⁶ Las imágenes que aparecen como muestra fueron generadas por parte de los estudiantes de Semántica y Lexicología del español de 3.º de Estudios Hispánicos en el curso 2024/2025.

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



A la petición de que reflejen con una imagen, creada por la IA, el texto que acaban de leer, los estudiantes han tenido que realizar un esfuerzo lingüístico. Como puede apreciarse, solo las imágenes 4 y 5 evidencian con cierta exactitud el poema (al menos, da cuenta de la idea esencial). Esto implica que han tenido que esforzarse en formular los *prompts* de manera adecuada.

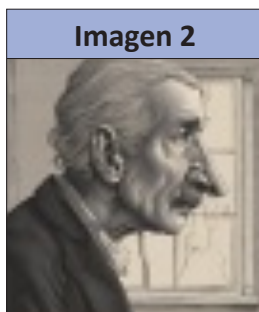
Obviamente, la elección del texto es importante. Por ejemplo, ante este soneto de Francisco de Quevedo, la ayuda de la IA es mínima.

Érase un hombre a una nariz pegado,
 érase una nariz superlativa,
 érase una nariz sayón y escriba,
 érase un peje espada muy barbado.

Era un reloj de sol mal encarado,
 érase una alquitara pensativa,
 érase un elefante boca arriba,
 era Ovidio Nasón más narizado.

Érase el espolón de una galera,
 érase una pirámide de Egipto,
 las doce Tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito,
 muchísima nariz, nariz tan fiera
 que en la cara de Anás fuera delito.⁷



⁷ Las imágenes que aparecen como muestra fueron generadas por parte de los estudiantes de Semántica y Lexicología del español de 3.º de Estudios Hispánicos en el curso 2024/2025.



Sin embargo, con este poema de Pablo Neruda, se puede ampliar este proceso que se muestra aquí. Se comprueba no solo que se ha entendido el texto, sino también que se han empleado adjetivos que permiten evocar los campos de 'sabor', 'olor' y 'vista', esenciales para desarrollar la expresión de estos sentidos.

ODA AL CALDILLO DE CONGRIO

En el mar
tormentoso
de Chile
vive el rosado congrio,
gigante anguila
de nevada carne.
Y en las ollas
chilenas,
en la costa,
nació el caldillo
grávido y suculento,
provechoso.
Lleven a la cocina
el congrio desollado,
su piel manchada cede
como un guante
y al descubierto queda
entonces
el racimo del mar,

el congrio tierno
reluce
ya desnudo,
preparado
para nuestro apetito.
Ahora
recoges
ajos,
acaricia primero
ese marfil
precioso,
huele
su **fragancia iracunda,**
entonces
deja el ajo picado
caer con la cebolla
y el tomate
hasta que la cebolla
tenga color de oro.

Mientras tanto
 se cuecen
 con el vapor
 los regios
 camarones marinos
 y cuando ya llegaron
 a su punto,
 cuando cuajó el sabor
 en una salsa
 formada por el jugo
 del océano
 y por el agua clara
 que desprendió la luz de la cebolla,
 entonces
 que entre el congrio
 y se sumerja **en gloria**,
 que en la olla
 se aceite,
 se contraiga y se impregne.
 Ya solo es necesario
 dejar en el manjar
 caer la crema
 como una rosa espesa,
 y al fuego
 lentamente
 entregar el tesoro
 hasta que en el caldillo
 se calienten
 las esencias de Chile,
 y a la mesa
 lleguen recién casados
 los sabores
 del mar y de la tierra
 para que en ese plato
 tú **conozcas el cielo**⁸.

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

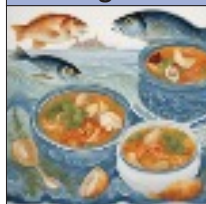


Imagen 4



Imagen 5



⁸ Las imágenes que aparecen como muestra fueron generadas por parte de los estudiantes de Semántica y Lexicología del español de 3.º de Estudios Hispánicos en el curso 2024/2025.

Hay que tener en cuenta que el dominio de una lengua, sea esta materna o extranjera, pasa por el desarrollo de unas determinadas acciones que amplían, codifican y explican el funcionamiento de un sistema lingüístico. No basta con hablar una lengua (ser nativo en un sistema concreto) para dominar ese sistema. Este es el gran error que se comete en nuestro ámbito profesional: creer que por hablar una lengua se conoce la lengua. Todo deriva de un entrenamiento que, por lo general, dura toda la vida. De igual forma que un deportista ha de entrenarse en el uso de sus músculos, flexibilidad o capacidades físicas, así el individuo debe reforzar lo que aprendió desde que nace al estar inmerso en un código lingüístico concreto que no solo le permite comunicarse básicamente, sino que también lo ayuda a comprender lo que le rodea, el sentido de la vida, la sociedad en la que se encuentra, etc.

El profesor ha de seguir unas pautas para alcanzar su fin último y esto se lleva a cabo de la forma siguiente:



(Cuadro de elaboración personal)

- En primer lugar, se han de precisar los contenidos que se requieren para el nivel correspondiente.
- En segundo lugar, se deben tener especificados los objetivos que se quieren alcanzar.
- En tercer lugar, hay que definir qué competencias se logran, mediante esos contenidos y objetivos.

- En cuarto lugar, se deben plantear las actividades formativas que conduzcan a la ampliación de los tres momentos anteriores.

Si todo este proceso de cuatro estados se lleva a cabo de forma adecuada, el individuo dominará el sistema lingüístico que, de manera inconsciente, aprendió bien desde pequeño (lengua materna), o en cualquier otra etapa de su vida (lengua extranjera).

Hasta hace unos años, los profesores de Lengua trabajaban básicamente con el texto (de múltiples formas) para lograr su fin último. Desde hace unas décadas, la irrupción de las IA ha cambiado todo el panorama, por lo que habrá que aprovechar lo que se ofrece a favor del proceso de aprendizaje/dominio de una lengua. En este sentido, el correcto uso de los *prompts* puede ser un valioso aliado.

Ante el siguiente texto de Manuel Pastrana Lozano, la imagen lograda refleja parcialmente el texto.

LUNA LLENA

El largo viaje ha sido calmo, sin contratiempos.

-Me imagino que está nerviosa. Es su primera experiencia.

-No, solo curiosa –y lo mira serena. Recostada junto al piloto, pareciera dormir.

-¡Despierte! –y la remece suavemente-. Nos estamos acercando al final del viaje. ¡Mire qué esplendorosa está la Luna llena!

-Sí, se le ve muy clara y tan cerca.-Va a ser peligroso el impacto –y le aprieta la mano con firmeza.

La camioneta enfila hacia atrás y rompe la cortina metálica con violencia. Bajan del vehículo y caminan hacia el interior de la joyería a esa hora desierta.

Un alunizaje perfecto.



Se ha perdido el juego lingüístico de su autor, así como el ambiente de calma absoluta que se genera desde las palabras.

Otros textos son más complejos de representar mediante imágenes, porque la parte lingüística es mucho más elaborada. Sin embargo, un individuo entiende e interpreta de manera correcta el mensaje. Sirvan de ejemplo estos dos microcuentos de José María Merino.

Aquella mañana, empezamos a ver las cosas más claras: la complejidad del universo, la evolución de los seres vivos, que sobre un punto de apoyo se podría levantar el planeta, que era la tierra la que giraba alrededor del sol y no al contrario y, sobre todo, intuimos que la existencia es un misterio indescifrable. No habían pasado ni dos horas, cuando llegó el guardia con la carta de desahucio: el casero había conseguido echarnos a la calle. Nos vinimos a este lugar tan frío, tuvimos hijos. Del resto saben ustedes mucho más que nosotros. El caso es que aquella mañana, en el desayuno, habíamos compartido una manzana.

Génesis 3, José María Merino

EL FANTASMA

Se lo encontré una noche al fondo del pasillo. ¡Qué estremecimiento! Era alto y emitía una tenebrosa fosforescencia. Al parecer, se trataba del fantasma del anterior inquilino, que había eliminado a la familia antes de suicidarse. Volvieron a encontrarse con cierta frecuencia, y el estremecimiento se repetía. Harto de la aparición y no dispuesto a dejar aquella casa tan grande, confortable y de renta asequible para la organización, consultó a un conocedor del trasmundo que le facilitó una red apropiada para cazar al fantasma. Lo cazó, lo envolvió y lo guardó en el sótano, en el mismo cuartito en el que están depositados los explosivos con los que, como lección ejemplar a este mundo olvidado de Dios —el clemente, el misericordioso— piensa volar un cuartel, un supermercado o una estación de metro. Cuando entra en el cuartito, los estremecimientos se repiten. Nunca pudo imaginarse que los fantasmas fuesen tan miedosos.

José María Merino

Ahora bien, las IA actuales están todavía a medio desarrollar, aunque muy avanzadas. Por un lado, tienen el inconveniente de los sesgos propios de las personas o textos que las «alimentan» y, por otro lado, no acaban de entender el doble sentido, el juego lingüístico, que da origen a las metáforas y figuras literarias o al simple chiste lingüístico. Sirva de ejemplo este microcuento de Ramón Gómez de la Serna.

LA MANO

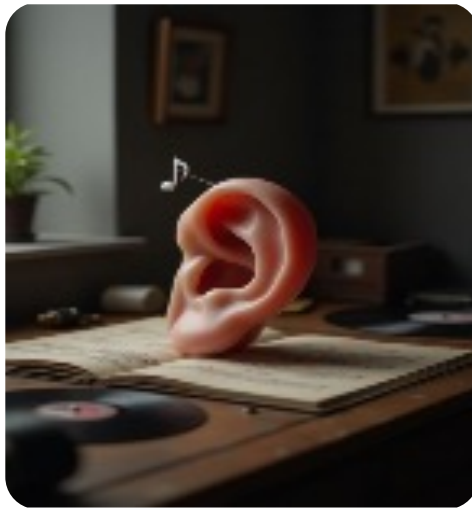
El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado. Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino. La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto. Llenos de terror, acudieron la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte. ¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano? Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: «Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia».

Ramón Gómez de la Serna (1926)



La imagen generada no permite la presencia de una mano solitaria por considerarse un contenido «ofensivo» (adviértase que este cuento y esta idea dio origen a un personaje de *La familia Addams*, famosa serie de televisión [1964], donde entre los distintos monstruos que formaban parte de una familia muy singular, los Addams, había un tío que era solo una mano).

Las IA también permiten generar textos con los que el estudiante puede trabajar. Hasta hace relativamente poco el profesor de Lengua pedía a sus estudiantes que redactaran textos que trataran un tema concreto. De esa forma, se trabajaban libremente todas las estructuras que se habían explicado en clase. Dado que la IA redacta en segundos esos textos, y de manera correcta, esa labor ya no tiene ningún alcance ni para el profesor ni para sus alumnos, por lo que habrá que darle una nueva visión de cómo plantearlo. Sirva de ejemplo la siguiente imagen:



Puede pedírsele al estudiante que describa lo que ve en ella, que hable de un posible tema para la redacción y, a partir de ahí, que le pida a la IA que redacte el texto que cree que mejor refleje la idea de la imagen. Para apoyar la asociación de ideas, se les puede poner esta música, que corresponde al *Himno de la alegría* de la novena sinfonía de Beethoven

<https://www.youtube.com/watch?v=8R3Ki6aqIv4>

En este caso, mediante música, imagen y palabra, se busca la redacción de la biografía de este músico que, a pesar de su sordera, fue capaz de componer su maravillosa producción musical. Se incorpora, a su vez, el tema de la inclusión tan de moda en nuestros días.

Ahora bien, las IA no dejan de ser ARTIFICIALES, es decir, contienen todo lo que el ser humano introduce. Resulta fácil incluir las reglas de ortografía, de acentuación, de puntuación, porque son sistemas finitos y acotados. Es igualmente fácil que los contenidos se incorporen (a pesar de los sesgos que se le puedan escapar –consciente o inconscientemente– a quien realiza el trabajo), que la IA redacte de forma adecuada y que incluya todo el léxico recogido en los diccionarios. En todo esto, las IA constituyen una fuente casi inagotable de conocimiento que se genera en segundos. Una maravilla para el ser humano, de igual forma que una calculadora ofrece el resultado de la raíz cuadrada de un número de 6 cifras, por ejemplo. Existe, no obstante, una parcela de la lengua en la que es necesaria la inteligencia natural, la inteligencia que desarrolla el individuo, y es la parcela del léxico estructurado.

Ante este cuadro de la pintora canaria Rosa Felipe, advertimos la representación del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha. A la vista están el hidalgo, los monstruos y personajes más famosos de sus aventuras: Dulcinea en una torre de marfil, molinos de viento, gigantes, leones, campos de la Mancha, libros de caballería, dragones, etc. Sin embargo, al fijarnos en el personaje



central se repara en que hay dos vertientes, el hidalgo a la derecha y el caballero, a la izquierda. Esto lleva a pensar en dualidad, reflexión, imaginación, concentración, etc.

Las IA todavía no son capaces de generar estos contenidos. Sí, pueden indicar que se trata del famoso personaje de Cervantes, pero no van más allá, porque no «piensan».

Eugenio Coseriu, el gran semantista del siglo xx, así como Gregorio Salvador, académico de la Real Academia Española, lingüista y estudioso del léxico en todas sus vertientes, plantearon desde los años sesenta del siglo pasado, la importancia del estudio y la enseñanza del léxico estructurado en campos semánticos. En las lenguas occidentales, existe un conjunto de palabras que representan los objetos y las ideas o conceptos de todo; es lo que se denomina léxico nomenclador (por ejemplo, *mesa, pincel, martillo, fe, idea o teoría*). Dentro de este léxico nomenclador, existen múltiples términos que corresponden a un campo específico de la Ciencia (por ejemplo, *bisturí, hemoglobina, arquitecra o estructura*). Junto a estas palabras existe multitud de otras que sirven para valorar, explicar, definir o expresar los sentimientos, las emociones y los intereses de los individuos (por ejemplo, *asombroso, perplejidad, misterioso o simpático*). Estos últimos forman campos semánticos y se aprenden de manera casi inconsciente al estar inmersos en un sistema lingüístico. Estas palabras dan la verdadera dimensión del conocimiento y dominio de una lengua. Si se recurre a un diccionario para conocer su significado, se advierte la poca información (por no decir nula) que se da. A lo sumo, se ofrecen sinónimos, pero que no dan la verdadera dimensión del término.

Pongamos un ejemplo. ¿Significa lo mismo *insondable, misterioso, enigmático o recóndito*? Evidentemente, no. Cada individuo distingue matices entre cada una de estas palabras, pero la elección de cada una de ellas para el contexto adecuado obedece a un proceso sobre el que se ha reflexionado muy poco. Además, se da la circunstancia de que el uso de las palabras cambia cada cierto tiempo, por lo que es fundamental el registro en los diccionarios. Es lo que ha sucedido con palabras como *álgido* o *deleznable*.

Este léxico estructurado, con todos sus matices, no está recogido aún en las IA (tiene difícil su inclusión, porque exige pensar y reflexionar sobre su

uso) y es el que da el verdadero dominio de la lengua. Tradicionalmente, se ha aprendido leyendo buena literatura, acción que cada vez es menos frecuente. Ello implica pobreza léxica que deriva en pobreza mental.

Ante un problema como el siguiente, la IA puede responder de forma correcta.

- ✓ *Alegre es a triste*, lo que X es a *soso*. X = ¿?
¿Qué relación se establece entre estos adjetivos?

O este otro problema

- ✓ *Alegre es a vivaracho*, lo que X es a *soso*. X = ¿?
¿Qué relación se establece entre estos adjetivos?

Por el contrario, ante una actividad como la que se propone a continuación, la IA no es capaz de responder.

Establezca 7 adjetivos que vayan de <i>lánguido</i> a <i>jovial</i>							
<i>Lánguido</i>				<i>jovial</i>			
1	2	3	4	5	6	7	
¿Qué rasgo semántico (sema) tienen en común?							

En definitiva, la labor de un profesor de lengua y literatura, desde la más absoluta humildad, conlleva la formación de un ser humano, de un individuo completo y preparado para enfrentarse a todos los retos que la vida profesional y personal pueda plantearle. Las Humanidades, no concebidas como ciencia hasta hace casi un siglo, son imprescindibles en cualquier sociedad, porque no se está completo sin un dominio amplio de la propia lengua. La IA parece que viene a suplantar esa labor, puesto que facilita el trabajo en la comprensión y creación de textos, pero se ha intentado demostrar en estas líneas cuánto le falta y cómo es de ardua la tarea de ser capaz de sustituir al individuo pensante y formado.

La clave está en qué te preguntas y qué esperas de tus datos: cómo abordar una investigación en Lingüística Aplicada

Marzia BENCIVENGA

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo se propone explorar los principales tipos de investigación existentes en Lingüística Aplicada (en adelante, LA), las perspectivas metodológicas más habituales, así como los distintos tipos de diseños experimentales que permiten la aplicación de procedimientos estadísticos inferenciales básicos. Con el fin de ofrecer una visión clara, precisa y asequible sobre cómo abordar una investigación en este campo, se describirán brevemente las fases preliminares a la investigación, la relevancia de las preguntas e hipótesis de estudio, los instrumentos de recolección de los datos más adecuados según el tema objeto de estudio y también las técnicas de reclutamiento de los informantes. Finalmente, se proporcionarán recomendaciones prácticas sobre la elaboración de los cuestionarios desde la redacción de los estímulos hasta el almacenamiento de los datos previo a su análisis.

Abstract: This article explores the primary types of research in Applied Linguistics (AL), highlighting key methodological perspectives and common experimental designs that facilitate the application of basic inferential statistical procedures. A clear and accessible overview is presented to effectively approach research in this field, including an examination of the preliminary stages of research, the importance of study questions and hypotheses, the most suitable data collection instruments for the specific topic under investigation and strategies for recruiting participants. In addition, the article outlines practical guidelines for questionnaire design, from the item development to the data storage procedures.

Palabras clave: Lingüística Aplicada, diseños experimentales, estadística inferencial, cuestionarios.

Curriculum: Es investigadora predoctoral FPU por la Universidad de Alcalá. Graduada en «Mediazione lingüística e culturale» por la Università dell'Aquila (Italia) con un máster en «Lingue e culture per la comunicazione e cooperazione internazionale» con «dignità di stampa» en la misma universidad. Asimismo, tiene un curso de «Experto en docencia de la lengua española

y su gramática» en la Universidad de Alcalá donde actualmente se encuentra cursando el doctorado en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales». Forma parte del grupo de investigación en Lingüística Teórica (Te-Ling) y desarrolla su labor investigadora en torno al aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), la variación sintáctica en las lenguas romances, el bilingüismo y la aplicación de métodos estadísticos al análisis de datos lingüísticos procedentes de estudios experimentales. Actualmente realiza su tesis doctoral, centrada en la implementación del modelo teórico de los modos de comparar para explicar el uso de las construcciones [ser/estar + adjetivos] a aprendientes italofonos de ELE con distintos sistemas copulativos.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que el abordaje de cualquier tipo de investigación científica se basa en dos cuestiones imprescindibles: por un lado, la selección de un enfoque teórico, es decir, de unos postulados descriptivos que orienten el planteamiento de las preguntas e hipótesis de investigación y, por otro, una metodología, adecuada y pertinente, para su desarrollo que incluya no solo los instrumentos de recogida de los datos, el tipo de pruebas, las estrategias de selección de los informantes, sino también cómo analizar, discutir e interpretar estos datos una vez que se han recopilado. La investigación es, por tanto, el producto razonado de una constante toma de decisiones, susceptible de cambios.

Dentro de las investigaciones científicas, la Lingüística Aplicada está interesada en la aplicación de fundamentos teóricos y métodos prácticos para solventar los problemas que atañen al uso de la lengua en contexto. Sus orígenes se remontan a la década de los cuarenta cuando, debido al inminente estallido de la Segunda Guerra Mundial y a la necesidad de una comunicación práctica y eficaz, aparecieron los pioneros métodos didácticos para el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras (Luque Agulló, 2005, pp. 158-159). Desde aquel entonces, esta disciplina se ha ido especializando y, hoy en día, cuenta con investigaciones, metodologías y enfoques muy diversos para desafiar, científicamente, los fenómenos lingüísticos relativos a la adquisición de las segundas lenguas (L2).

2. ¿CÓMO ABORDAR UNA INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL EN SLA?

La investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (ASL) es el ensamblaje de una serie de procedimientos, enfoques y téc-

nicas de análisis y discusión de datos que están estrechamente entrelazadas y que pretenden responder a una (o más) pregunta(s) de investigación. Esta relación es similar a la filiación que existe entre las muñecas de una *matrioska* rusa; de hecho, el objetivo de la investigación, su *porqué*, solo puede ser respondido y visualizado tras una serie de pasos previos que conducen hacia su descubrimiento. Cada una de las muñecas es, por tanto, indispensable y necesaria para descifrar y responder al problema de investigación.

En los siguientes subapartados, se ilustrará el planteamiento y el desarrollo adecuado a una investigación experimental con perspectiva hipotético-deductiva para que puedan aplicarse pruebas estadísticas básicas.

2.1 ¿Cómo organizar un trabajo de investigación?

Para realizar un trabajo de investigación, la planificación es la clave no solo para su éxito, sino también para la gestión de eventuales tropezones que pueden hallarse por el camino. Para no perder el ánimo, hay que ser consciente de que existen dos fases principales: la primera, de carácter holístico-exploratorio que, al actuar como una brújula, orienta la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación; la segunda, analítico-introspectiva, corresponde al diseño del plan de acción y se preocupa por definir la metodología, los instrumentos de recogida y las estrategias de análisis e interpretación de los datos.

2.2 El *brainstorming*: ¿Cuál es mi pregunta de investigación?

En su acepción básica, investigar es responder a una pregunta, una cuestión o un problema que se plantea como objeto de estudio y que trasciende la mera curiosidad, que atañe a un hecho empírico (López Morales, 1994). La investigación surge siempre de la observación o intuición de un investigador sobre algo que despierta su interés, que lo pone en duda o donde observa algún tipo de variación intra- o interpersonal. Estas intuiciones son, al principio, vagas (Labovitz y Hagedorn, 1981) y requieren que el investigador se familiarice con los conocimientos teóricos sobre el tema y elabore sus hipótesis iniciales que deberá respaldar con datos empíricos que o bien las corroboren, o bien las refuten para lograr el rigor científico y así avanzar generalizaciones teóricas válidas.

A la curiosidad como estímulo que moviliza cualquier tipo de investigación y que trata de responder a un *quid*, se le acompaña una larga fase de metarreflexión orientada a la sistematización de la cuestión objeto de estudio, lo cual implica seguir estos cinco pasos: (1) elaborar las preguntas e hipótesis de investigación, (2) cotejar la literatura científica existente, (3) seleccionar el enfoque teórico y la metodología, (4) diseñar los materiales –sobre todo si se trata de investigaciones experimentales– y, finalmente, (5) describir, analizar e interpretar los datos recogidos.

2.2.1 Si las preguntas no son hipótesis, entonces ¿cuál es la diferencia?

La confusión terminológica entre el concepto de pregunta e hipótesis de investigación se debe principalmente a dos cuestiones: por un lado, el planteamiento de *la* pregunta de investigación principal, a la que –a menudo– siguen una serie de preguntas secundarias para desentrañar y profundizar sobre el objeto de estudio y, por otro, el hecho de que las hipótesis son posibles respuestas a las preguntas, todas potencialmente **válidas**.

La pregunta de investigación es, por tanto, el mapa que orienta y guía el estudio y, si es adecuadamente planteada, proporcionaría parte de la solución al problema (Ackoff, 1967). Por su parte, una hipótesis «es una respuesta anticipada al problema de investigación. [...] Expresa una relación entre dos o varios conceptos y es una presentación detallada de la problemática en términos operacionales» (Doquin de Saint-Preux, 2024, p. 27). Además, la autora detalla los criterios de elaboración tanto de las preguntas como de las hipótesis, que se resumen en la *Tabla 1*.

Pregunta(s)	Hipótesis
Coherente	Comprobable o demostrable
Novedosa	En consonancia con el marco teórico escogido
Relevante	Referirse y responder a las preguntas de investigación
Realizable	Expresar una relación específica entre las variables
Contestable	Ser precisa, concreta, sencilla, específica y lógica
Viable	Evitar juicios de valor

Tabla 1. Preguntas e hipótesis.
Adaptado de Doquin de Saint-Preux (2024, pp. 26-27)

Como se puede observar, existe una interdependencia entre las preguntas e hipótesis de investigación, un entramado cautelosamente tejido para que la investigación se encauce de forma adecuada y pertinente con los objetivos generales y específicos del estudio.

La definición de las preguntas e hipótesis es extremadamente relevante para las investigaciones experimentales con paradigma cuantitativo, puesto que, a partir de estas, se pueden establecer las relaciones de correlación, dependencia e interacción entre los distintos factores (o variables). Las hipótesis tendrán siempre carácter dicotómico y excluyente, es decir, que se corroborará o refutará a la vez su veracidad o falsedad respecto a un valor de significatividad. Tendencialmente, las investigaciones se orientan hacia el rechazo de la hipótesis nula (H_0), es decir, de esa hipótesis que demuestra que las variables dependientes investigadas no tienen efectos significativos a favor de una hipótesis alternativa (H_1) que valida la existencia de esa distinción (Martínez Arias, 2022, p. 268). Se propone a continuación un ejemplo de investigación relacionada con la adquisición del léxico.

En una investigación sobre la adquisición del léxico en aprendientes no nativos con dos distintas lenguas maternas (A y B):

P_1 : ¿La afinidad lingüística entre la L1 y la L2 favorece la ampliación del vocabulario en estos aprendientes?

H_0 : No existe una diferencia significativa entre el grupo A y B en relación con el aprendizaje del léxico.

H_1 : Existe una diferencia significativa entre el grupo A y B en relación con el aprendizaje del léxico.

2.3 ¿Qué tipo de investigación quiero realizar? ¿Cuáles son mis datos?

Todo proyecto de investigación comienza con unas preguntas que son los cimientos de la edificación. Una vez planteadas las posibles respuestas –las hipótesis–, es necesario diseñar la arquitectura del estudio: definir su estructura, seleccionar los materiales adecuados según el propósito, el tipo y la modalidad de recolección de los datos. Puesto que existen múltiples formas de clasificar las investigaciones, es indispensable conocerlas y escoger la tipología que mejor se adapte a los objetivos planteados; de manera tal que se pueda asegurar la solidez del proyecto y evitar que la estructura se desmorone antes de completarse.

En este trabajo, se retoma la taxonomía de Martín Lerarta y Doquin De Saint Preux, (2022) que clasifican las investigaciones sobre la adquisición de L2/LE según tres factores: la finalidad, el tipo de datos y las mediciones.

- **La finalidad o la orientación: ¿Qué quiero sacar de mis datos?** Se distinguen las investigaciones teóricas de las experimentales: las primeras implican la búsqueda, recopilación, manipulación y síntesis de datos de *segunda* mano; en cambio, las segundas implican la elaboración del diseño, la recogida, manipulación y análisis de datos de *primera* mano.
- **El tipo de fuente (o datos): ¿De qué forma recogeré los datos?** Las investigaciones se clasifican en secundarias, cuando se recopilan los datos mediante una revisión bibliográfica de otros estudios, y primarias, cuando se diseña la estrategia de recogida de los datos *ex novo*.
- **La medición de las observaciones: ¿Qué tipo de medición quiero utilizar?** Las investigaciones experimentales pueden, a su vez, subclasificarse, según el tipo de medición de las observaciones, en: (1) transversales, cuando las mediciones se recogen en un momento puntual y bajo una condición concreta y (2) longitudinales, si las mediciones del fenómeno investigado se miden en distintas fases a lo largo del tiempo. Si los estudios transversales están interesados en la comparación de dos o más factores, los experimentales requieren mayor esfuerzo y recursos, aunque «[...] ofrecen la oportunidad de observar los cambios en el comportamiento lingüístico a lo largo del tiempo con gran detalle. De hecho, los diseños longitudinales son la *única* manera de observar el cambio lingüístico» (Rasinger 2014, pp. 54-55).

Se proponen a continuación dos ejemplos.

Se está llevando a cabo una investigación sobre el nivel de español del estudiantado *Erasmus* de ELE.

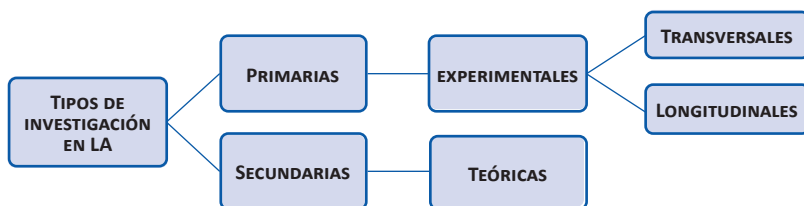
Ejemplo de estudio experimental longitudinal:

Para comprobar si el contexto inmersivo incrementa su nivel de español, se le suministra una prueba de nivel en tres distintas fases: cuando llegan, antes de volver a su país y un mes después de la vuelta para observar las estabildades y cambios que sufre su interlengua.

Ejemplo de estudio experimental transversal:

Si el objetivo del estudio es medir el nivel de español de los estudiantes *Erasmus* de ELE de dos países distintos (p. ej., Francia y Alemania) al llegar a España, la prueba de nivel se suministrará en una sola fase y se investigarán las diferencias que registran los hablantes de estas dos lenguas.

En el *Esquema 1* se resumen los tipos de investigación en LA.



Esquema 1. Tipo de investigaciones en LA

2.4 ¿Desde qué perspectiva abordo el tema? ¿Qué enfoque es el más adecuado?

Buena parte de las investigaciones experimentales sobre la adquisición de segundas lenguas abordan temas específicos sobre el aprendizaje de constructos gramaticales concretos y difíciles de asentar en la interlengua (IL) de los aprendientes no nativos, aspectos socioculturales y actitudinales semejantes o divergentes entre distintas culturas, así como los factores psicolingüísticos y cognitivos sobre el procesamiento de una lengua L2 respecto a la L1.

Fuera como fuese, la elección del enfoque teórico, el tipo de datos, la metodología y los instrumentos de recogida pueden variar considerablemente de un estudio a otro y llevar a conclusiones diferentes. Por consiguiente, el investigador debe tomar las decisiones más apropiadas para que todas las piezas del puzzle encajen de forma coherente y estén bien fundamentadas para que el análisis resulte lo más riguroso posible.

2.4.1 La perspectiva

Seliger y Shohamy (1989) proponen una combinación de cuatro parámetros para clasificar los distintos tipos de investigación. Por un lado, están los parámetros conceptuales, que se centran en definir los objetivos del estudio –heurístico o deductivo– y en precisar el marco teórico en el que se sitúa –sintético o analítico– la investigación. Por otro lado, se encuentran los parámetros operacionales, que están directamente relacionados con la metodología empleada y abarcan los criterios vinculados a la manipulación, recogida y análisis de los datos. Como señalan Martín Lerarta y Doquin De Saint Preux (2022,

pp. 33-34), cuanto mayor es el control y la precisión que se ejerce sobre los datos, más exacta será la descripción e interpretación de los resultados obtenidos.

Las principales diferencias entre la perspectiva heurística-sintética y la hipotético-deductiva estriban en:

- Las **preguntas e hipótesis de investigación**. En la perspectiva exploratoria se definen únicamente los objetivos y las preguntas de investigación, mientras que las hipótesis se van perfilando conforme se avance en el estudio con el riesgo de ser pocos concluyentes; en cambio, en la hipotético-deductiva, las preguntas y las hipótesis están bien planteadas desde el comienzo de la investigación.
- La **metodología y recogida de datos**. En la perspectiva exploratoria, los datos se recogen mediante el estudio de campo o de caso, la observación directa o la introspección. Se basan sobre una metodología cualitativa y suelen utilizar la entrevista como instrumento de recogida de datos. Por su parte, el enfoque hipotético-deductivo utiliza herramientas más estructuradas y cuantificables, como encuestas y cuestionarios, que predefinen las posibles respuestas con el objetivo de contrastar las hipótesis iniciales. Además, la manipulación de variables en este tipo de estudios facilita la aplicación de pruebas estadísticas para la validación de los resultados.

2.4.2 El enfoque: ¿Cuantitativo, cualitativo o mixto?

Una vez elegido el foco desde el que se emprende la investigación, habrá que escoger también la metodología más pertinente, según el tipo de datos recopilados. Se podrá optar por el paradigma cualitativo, cuantitativo, o bien por la combinación de ambos (mixto). La diferencia principal entre ellos estriba en el acercamiento hacia la realidad investigada: el enfoque cuantitativo se orienta hacia la realidad objetiva; el enfoque cualitativo hacia la realidad subjetiva y, finalmente, el mixto cuenta con una orientación intersubjetiva (Hernández Sampieri et al., 2014).

2.4.2.1 Paradigma cuantitativo

La elección del paradigma cuantitativo tiene como objetivo determinar las relaciones entre distintos factores, comprender sus implicaciones y avanzar

generalizaciones teóricas. Se trata de un procedimiento deductivo, orientado a los resultados y con mediciones controladas (Mackey y Gass, 2005).

Si el investigador se decanta por la adopción de este enfoque, su problema de investigación tiene que responder a estas tres características (Kerlinger y Lee, 2002) a las que debe añadirse la viabilidad (Mertens, 2010, *apud* Hernández Sampieri et al. 2014, p. 41):

- ✓ Garantizar una relación entre las variables.
- ✓ Ser observable y medible, es decir, aplicable a la realidad empírica.
- ✓ Formular preguntas estructuradas, precisas y concisas, así como elaborar hipótesis que anticipen los resultados.
- ✓ Ser viable, es decir, factible en términos de disponibilidad de tiempo y recursos económicos, humanos y de herramientas para su realización.

2.4.2.2 *Paradigma cualitativo*

El paradigma cualitativo es principalmente inductivo, interpretativo y reiterativo. Su desarrollo requiere la observación directa del fenómeno o el estudio de casos específicos. Suele definir un problema de investigación, aunque las hipótesis son emergentes y se van delimitando a medida que se realiza el estudio.

2.4.2.3 *Paradigma mixto*

La mayoría de los autores defiende la adopción de un paradigma mixto, puesto que «lo cualitativo debería dirigir lo cuantitativo y lo cuantitativo retoolimentar lo cualitativo en un proceso circular, pero al mismo tiempo evolutivo, en el que cada método contribuye a la teoría de la manera en que solo él puede hacerlo» (Doquin de Saint-Preux, 2024, p. 16); en otras palabras, lo cualitativo ayuda a dar sentido y dirección a lo que, luego, se medirá cuantitativamente y, a su vez, lo cuantitativo confirma, matiza o incluso cuestiona los hallazgos cualitativos.

Hernández Sampieri et al. (2014) recopilan 19 criterios para justificar los múltiples beneficios de su adopción: entre otros, la triangulación o incremento de la validez interna y externa; la compensación y complementación de las fortalezas y debilidades de cada uno, así como la credibilidad y argumentación en la recolección y análisis de los datos más fehacientes al rigor de una investi-

gación científica (pp. 538-539). Pese a ello, la elección de paradigma depende, en buena medida, de los objetivos, de las preguntas e hipótesis, de los datos y de los instrumentos de recogida.

2.5 El diseño. ¿Cómo diseño mi investigación?

Establecido el enfoque teórico, las preguntas e hipótesis de investigación y la perspectiva metodológica, queda por elegir el diseño de la investigación, los informantes y los instrumentos de recolección de los datos. Una misma investigación puede responder a más de un diseño de investigación, según los factores de variabilidad considerados:

- **La relación entre las variables.** Si la investigación se orienta hacia la comprensión de la relación entre dos variables, el diseño será de tipo *correlacional*; en cambio, si se quiere comprobar el efecto de una variable que se está manipulando sobre otras que se mantienen constantes, es decir, una relación de causalidad, el diseño es del tipo *experimental* (Mavrou, 2022, pp. 98-103).
- **Los participantes y la comparación de grupos.** Si se están midiendo las diferencias entre uno o más grupos, los diseños de investigación se distinguirán en: (1) *intrasujeto* cuando se recopilan distintas mediciones de un mismo grupo de informantes, es decir, se comparan dos tratamientos distintos (Rasinger, 2014, p. 59) e (2) *intersujetos* cuando se suministran tratamientos diferentes a un mínimo de dos grupos. Estos últimos pueden contar o no con un grupo de control: en el caso en que lo haya, el grupo de control no recibe ningún tratamiento (Mavrou, 2022: 99) o recibe un tratamiento diferente al grupo experimental.
- **La asignación aleatoria de los participantes a los grupos.** En los diseños intersujetos, la asignación de los participantes a un grupo u otro debería ser aleatoria para garantizar la validez del estudio. Sin embargo, se distinguen tres tipos principales de diseño: (1) diseños *pre-experimentales*, en los que no se aplica ningún tipo de asignación aleatoria; (2) *cuasiexperimentales*, donde los participantes se distribuyen en los grupos según criterios predefinidos, pero no aleatorios; y (3) *experi-*

mentales, en los que la asignación es completamente aleatoria, lo que permite un mayor control sobre las variables y una mayor capacidad para establecer relaciones causales (Rasinger, 2014; Pérez Serrano y Andoni Duñabeitia, 2022; Doquin de Saint Preux, 2024).

- **Las fases del estudio, la comparación de grupos y la asignación aleatoria de los participantes.** Cuando se incluye la variable temporal, es decir, el efecto a largo plazo de un tratamiento o condición, los diseños experimentales se organizan según las mediciones del tratamiento (*pretest-postest*) y el modo de asignación de los participantes. Se dividen, por tanto, en tres tipos: (1) *preexperimentales con pretest-postest*, cuando se trabaja con un solo grupo sin asignación aleatoria; (2) *cuasiexperimentales* con grupo de control con *pretest-postest*, cuando se comparan dos grupos, aunque la asignación no es aleatoria; y (3) *experimentales* con grupo de control con *pretest-postest*, cuando existen dos o más grupos –uno de los cuales funciona como grupo de control– y la asignación de los participantes es también aleatoria (Mavrou, 2022, p. 100).

En la *Tabla 2* se resumen los tipos de diseños, según los factores de variabilidad considerados:

	Preexperimento	Cuasiexperimento	Experimento
Relación de causa-efecto entre las variables	No	Sí	Sí
Comparación de grupos	No	A veces	Sí
Presencia de un grupo de control	No	A veces	A veces
Asignación aleatoria	No	No	Sí
Fases de estudio	A veces	Sí	Sí

Tabla 2. Tipo de experimentos.
Adaptado de Doquin Saint-Preux (2024) y Mavrou (2022)

2.6 ¿Qué tipo de datos manejo? ¿Cómo los recojo?

En las investigaciones de corte hipotético-deductivo, el tipo de datos, las herramientas y los instrumentos de recogida adquieren una importancia crucial. Estos elementos requieren una planificación cuidadosa desde el punto de vista temporal, ya que es necesario considerar tanto el tiempo destinado al diseño del estudio como al manejo de las herramientas digitales, la configuración de sus opciones (como la aleatorización o la inclusión de múltiples modalidades de respuesta, si fuera necesario) y su ejecución. Adicionalmente, también debe contemplarse una fase de pilotaje previa a la suministración definitiva del instrumento para garantizar su eficacia y adecuación al objetivo de la investigación con una muestra de al menos unas 15 personas (Rasinger, 2014).

2.6.1 Los tipos de datos en LA

Las investigaciones experimentales en LA suelen manejar y recopilar tres tipologías de datos (Doquin de Saint-Preux, 2024):

- **Datos extraídos de los corpus de los aprendientes no nativos (y nativos).** En este caso, la recolección de los datos no requiere de participantes proactivos, sino que estos se extraen de plataformas digitales donde se encuentran almacenados, de ahí que la labor del investigador consista en su clasificación, descripción, análisis y discusión. Su utilización resulta provechosa para la exploración de las construcciones gramaticales o de los errores más recurrentes, puesto que no solo facilita la recogida de un consistente número de ejemplos, sino que también permite reformular o refinar las hipótesis de partida, siempre y cuando se quiera realizar un diseño experimental¹.
- **Datos de carácter lingüístico.** Para investigar la competencia lingüística de los discentes no nativos, igual que con los nativos, solo se pueden investigar sus actuaciones lingüísticas; de esta manera, se observa y mide el desarrollo de las competencias pasivas (lectura y comprensión auditiva) y activas (producción escrita y oral).

¹ Para profundizar en los corpus más empleados en investigaciones ELE, véase Piñol y Buyse (2022).

- **Datos sobre las actitudes de los hablantes.** Recogen datos relativos al dominio, uso y actitudes de los hablantes sobre cuestiones sociolingüísticas e incluyen tanto variables propiamente lingüísticas como extralingüísticas (edad, género, educación, etc.).

2.6.2 Los instrumentos de recogida

Existen dos modalidades principales para la administración de tareas en las investigaciones experimentales: (1) la modalidad *online*, orientada a evaluar el procesamiento cognitivo mediante la manipulación de la variable temporal y (2) la modalidad *offline*, interesada en el análisis del producto, es decir, de las respuestas finales. Cabe aclarar que *offline* no implica el no uso de herramientas digitales –de hecho, estas tareas pueden suministrarse tanto mediante plataformas virtuales como en formato lápiz y papel–, sino que se valora de forma diferente el tipo de medición observada. Ambas modalidades son válidas y su elección dependerá de los objetivos y del tipo de investigación que se está realizando.

Entre los instrumentos típicos de las tareas *online* se encuentran pruebas como la lectura o escucha autoadministrada (ing. *self-paced reading/listening*) o el seguimiento ocular (ing. *eye-tracking*); en cambio, son tareas *offline* las encuestas, los cuestionarios de juicio de aceptabilidad, las pruebas de preferencia lingüística y las tareas de descripción de imágenes.

Este trabajo centrará la atención exclusivamente sobre las tareas *offline*, ilustrando de forma práctica el diseño y la administración de los cuestionarios.

2.6.2.1 Recomendaciones para la elaboración de un cuestionario

La elaboración de un cuestionario requiere mantener constante la visión holística del problema de investigación, de los objetivos y de las preguntas, así como de las hipótesis que, con cierto margen de error, deberían orientar los hallazgos esperados. Sin embargo, su construcción puede resultar tediosa y presentar una serie de dificultades, desde la definición de las instrucciones hasta la redacción de los estímulos, pasando por la cantidad de distractores necesarios hasta la medición de los efectos que podrían influir en las respuestas. A continuación, se presentan algunas recomendaciones generales y prácticas para su diseño.

- **Manejo de las plataformas.** A la hora de realizar un cuestionario mediante plataformas digitales, primero hay que conocerlas y aprender a utilizarlas. Existen múltiples opciones: entre las gratuitas, las más empleadas son *Google Forms* y *Microsoft Forms* que, aunque accesibles y fáciles de utilizar, presentan algunas limitaciones (p. ej., no se pueden combinar modalidades de preguntas o dividir el cuestionario en secciones y aleatorizar las respuestas a la vez); en cambio, plataformas como *SurveyMonkey*, *Qualtrics* o *Gorilla.sc* son de pago y, gracias a la interfaz intuitiva, funcional y sin restricciones, son opciones más versátiles para estudios con requerimientos metodológicos más avanzados.
- **Consentimiento informado.** Toda investigación experimental con sujetos humanos, incluidos los casos en los que se recogen datos lingüísticos o psico-actitudinales, debe ir acompañada de un consentimiento informado que especifique los objetivos, las finalidades y el uso ético de los datos personales: toda esta información debe ser proporcionada en la lengua materna de los informantes (Rasinger, 2014, p. 71). En la medida de lo posible, es recomendable anonimizar los datos, evitar recoger los correos y cualquier tipo de información personal que identifique al participante. Asimismo, debe constar de forma clara y precisa que la participación es libre, voluntaria y reversible, es decir, que pueden retirarse del estudio sin ningún tipo de repercusión.
- **Descripción de las instrucciones.** La redacción de las instrucciones es la tarjeta de visita del cuestionario: tiene el doble objetivo de presentar la tarea sin desvelar completamente el objeto de investigación; por tanto, tiene que resumir *grosso modo* el objetivo del estudio, presentar de forma precisa y concisa lo que se les está solicitando e incluir siempre un ejemplo resuelto. También en este caso, es aconsejable que las instrucciones de las tareas se les proporcionen en su lengua materna para asegurar su plena comprensión.
- **Redacción y número de los estímulos.** Los ítems tienen que centrar el tema de investigación, evitar posibles ambigüedades interpretativas, no ser excesivamente largos y estar correctamente contextualizados y, sobre todo, deben ser accesible cognitivamente (Rasinger, 2014, p. 88).

En cuanto a la cantidad, se recomienda un mínimo de entre 4 y 6 ítems por cada condición, sobre todo si se adopta un paradigma cuantitativo; aun así, no es posible establecer *a priori* un número máximo de ítems. Pese a ello, el investigador tiene que ser consciente de que la variable temporal puede afectar negativamente a los resultados y que es poco recomendable un cuestionario de más de 35 minutos (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 231).

A tal propósito, se recomienda la realización de una prueba de pilotaje para medir el tiempo promedio para su completamiento y la orientación general de las respuestas y, si es necesario, aportar los debidos cambios antes de la suministración definitiva (Rasinger, 2014; Hernández Sampieri et al., 2014)

- **Distractores.** Se trata de ítems que desvían el problema de investigación. Su objetivo es controlar y comprobar el mantenimiento de la atención de los participantes mientras realizan la prueba. Deben presentar características parecidas a los estímulos de la prueba para que los informantes no intuyan cuál es el tema objeto de estudio (p. ej., si se realiza una tarea con escala Likert, que mide la gramaticalidad de un constructo gramatical, es importante que los distractores no se orienten solo hacia un extremo u otro de la escala, sino también que tengan grados de aceptabilidad intermedios, que toquen contenidos gramaticales similares o totalmente distintos). En cuanto al número de distractores, se recomienda que sean proporcionales al número de ítems.
- **Aleatorización de los estímulos.** Es fundamental que el orden de presentación de los estímulos varíe entre los participantes, con el fin de minimizar el efecto cansancio, puesto que es más probable que los participantes presten menos atención a los ítems finales, lo cual podría afectar a la validez de las últimas respuestas.
- **Uso de preguntas cerradas.** La utilización de preguntas con respuestas cerradas tiene la ventaja de facilitar su posterior operacionalización. Sin embargo, su utilización implica que el investigador anticipe las respuestas de los informantes, lo cual requiere mayor esfuerzo a la hora de elaborar los estímulos (Vinea, 2005, p. 191). Ejemplos de este tipo de

preguntas son: las opciones múltiples, las mediciones con escalas o los rangos predeterminados de números (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 217-220).

En los estudios experimentales con paradigma cuantitativo, hay que tener claro desde el comienzo de la investigación si se quiere trabajar con variables cualitativas (o nominales) o cuantitativas (numéricas), puesto que, de ello, dependerá la selección de la prueba estadística.

2.7 Los informantes: ¿Cuántos y cómo seleccionarlos?

Los informantes son los sujetos que participan y contribuyen a la realización de la investigación, por tanto, es indispensable saber *cuántos* se necesitan, *cómo* se seleccionan, *qué* aspectos éticos implica su participación y *cuál* es la viabilidad real de la investigación, especialmente en el caso de los estudios experimentales de tipo longitudinal.

Determinar el número adecuado de participantes no es una tarea sencilla, ya que depende en buena medida del paradigma metodológico adoptado. En investigaciones de corte exploratorio-sintético con enfoque cualitativo, el interés no radica en obtener datos cuantificables, sino en describir en profundidad un fenómeno. En estos casos, un número reducido de participantes puede ser suficiente; en cambio, los estudios con un paradigma cuantitativo, que buscan formular generalizaciones teóricas aplicables a la población, requieren muestras más grandes –por lo general, no inferiores a los 30 participantes– para asegurar su validez estadística. Para facilitar este proceso, existen herramientas como *G*Power*, que permiten calcular el tamaño muestral ideal, según las características del diseño y los objetivos de la investigación.

2.7.1 Población, muestra y muestreo

Es importante saber diferenciar los conceptos de población, muestra y muestreo. Como es fácil de intuir, ninguna investigación científica puede abarcar la totalidad de la población, es decir, el conjunto de sujetos o entidades que se quieren conocer; por consiguiente, siempre se analizará una muestra, es decir, un subconjunto alcanzable que permite avanzar generalizaciones teóricas sobre la población. Finalmente, se denomina muestreo a la serie de criterios y procedimientos aplicados para seleccionar los informantes (Macassi et al.,

1997, p. 19). Idealmente, este último debería responder a tres criterios (Doquin de Saint-Preux, 2022, p. 35):

- ✓ La **asignación aleatoria**, es decir, los informantes han de tener la misma probabilidad de ser escogidos para participar en el estudio.
- ✓ La **representatividad**, indispensable para avanzar generalizaciones sobre la totalidad de la población.
- ✓ No estar **sesgado**, esto es, orientado a obtener los resultados deseados.

2.7.1.1 Tipo de muestreos

Existe dos tipos de muestreos: probabilísticos y no probabilísticos. Los primeros responden a los criterios de un muestreo ideal (aleatorio, representativo y no sesgado) y son más fehacientes en términos de rigor científico, mientras que los segundos no cumplen con los tres parámetros mencionados. Aun así, en las investigaciones en LA, es habitual emplear muestreos no probabilísticos, puesto que facilitan el reclutamiento de los informantes. Según Rasinger (2014), los muestreos no probabilísticos más utilizados son las muestras *oportunistas* (Sapsford y Jupp, 1996), también conocidas como muestras por *conveniencia* (Bryman, 2004), donde la selección se debe a criterios de accesibilidad establecidos por el investigador (p. ej., el aula) y, por otro, las muestras *bolas de nieve o de red social* (Milroy, 1987), más empleadas con datos de tipo sociolingüísticos, en las que unos participantes seleccionados reclutan a otros (pp. 68-69).

2.7.2 Aspectos éticos

Tanto en las investigaciones de enfoque cualitativo como cuantitativo, es imprescindible respetar un código ético y deontológico con el fin de evitar posibles implicaciones legales derivadas de la recolección de datos, sean de la naturaleza que sean. En el contexto español, las universidades y los centros de investigación –tanto públicos como privados– cuentan con los Comités de Ética, encargados de supervisar los aspectos éticos de los estudios y de establecer las directrices necesarias para su correcta ejecución². Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la normativa puede variar según el país y que es oportuno informarse con antelación para evitar comprometer el desarrollo de la investigación.

² Para profundizar sobre el tema, véase Rodríguez-Lifante (2022).

3. ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PREVIO A SU ANÁLISIS

Una vez diseñado el cuestionario y definido tanto el tipo como el tamaño de la muestra, se procede a su administración. En esta fase, la planificación sigue siendo crucial, especialmente en lo que concierne a la recopilación y almacenamiento de los datos.

En primer lugar, se recomienda establecer un cronograma detallado para las distintas fases de ejecución del cuestionario. Esto es especialmente importante en estudios experimentales con diseño *pretest-test-postest*, donde es esencial evitar la superposición de fechas que puedan distorsionar los resultados. Generalmente, se recomiendan unos 15 días entre una prueba y otra. También es aconsejable guardar una versión en limpio del cuestionario para duplicarla y elaborar una tabla descriptiva con toda la información relativa a las variables consideradas.

En los estudios experimentales con más de un grupo, es preferible suministrar versiones distintas del mismo cuestionario (¡Existen fórmulas para combinar enseguida las tablas en los programas estadísticos!) para evitar que se solapen los datos de los grupos experimentales o de control en el análisis de los resultados, sobre todo si no hay otro elemento que los identifique.

Una vez recopilados los datos, es posible descargar un documento en formatos .xlsx o .csv. Se aconseja guardar una copia en bruto de los datos para volver a realizar el análisis desde el principio si fuera necesario. Asimismo, antes de proceder a la eliminación de los distractores de aquellos participantes que muestran un comportamiento anómalo o cualquier otro elemento que se considere no relevante para el análisis, es imprescindible analizarlos, ya que podrían proporcionar información útil sobre la ejecución general de la prueba.

4. ¿QUÉ ES UNA VARIABLE? ¿QUÉ TIPOS DE VARIABLES EXISTEN?

Las variables (o factores) «son aquellas características que son cambiantes y muestran variabilidad, ya sean características que varían de una persona a otra (p. ej., su lengua materna), de un tratamiento didáctico a otro (basado en unos principios o en otros) o de un texto a otro (película subtitulada o no subtitulada)» (Pérez Serrano y Duñabeitia, 2022, p. 122). Por lo general, toda investigación define el tipo de relación que se establece entre las variables y su naturaleza.

4.1 Variables dependientes e independientes

Si se considera el papel que desempeña la variable dentro de la investigación, se distinguirán:

- Las **variables dependientes (o de causa) (y)**. Se trata de las variables que causan y surten los efectos de la variable independiente (p. ej., aprendizaje de un constructo gramatical, incremento del léxico).
- Las **variables independientes (o de efecto) (x)**. Estas son las variables que se manipulan, es decir, las que se supone que podrían tener un efecto sobre otra (p. ej., tipo de instrucción, enseñanza explícita/implícita).

4.2 Variables cuantitativas y cualitativas

A la hora de definir las preguntas e hipótesis de investigación de un estudio experimental con enfoque cuantitativo, es importante no solo definir la relación que existe entre las variables, sino también su naturaleza, puesto que será determinante para escoger enseguida la prueba estadística más apropiada. Se distinguen, por tanto, dos tipos de variables:

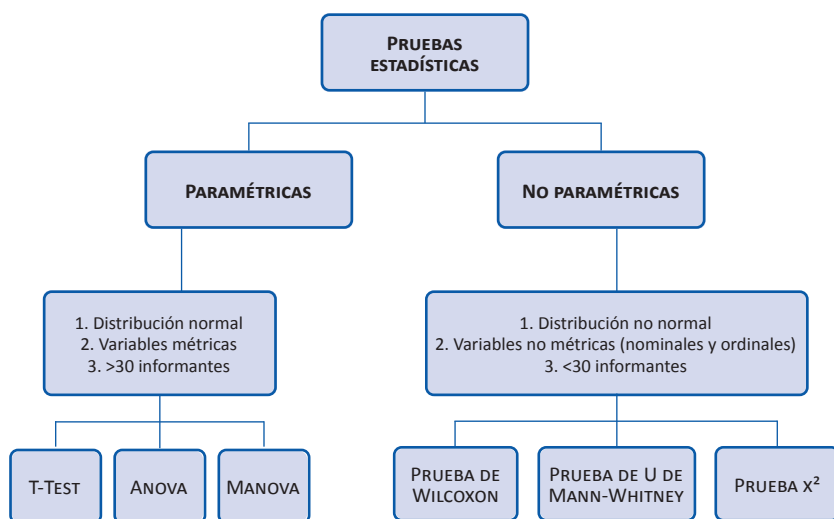
- Las **cualitativas o no métricas**. Son variables que categorizan o clasifican. Pueden ser de dos tipos: (1) nominales, cuando se clasifican en clases sin ordenar (p. ej., género, nacionalidad, lengua materna, ocupación) y (2) ordinales, cuando se clasifican de forma ordenadas en jerarquías secuenciales (p. ej., nivel de instrucción, nivel de competencia de una L2, las etiquetas de las respuestas en una escala Likert).
- Las **cuantitativas o métricas**. Son variables de escala o intervalo que permiten cuantificar las diferencias entre dos valores. Estos valores pueden ser (1) discretos, es decir, tomar valores enteros (p. ej., edad) o (2) continuos cuando asume valores de intervalo (p. ej., porcentajes, número de errores).

4.3 ¿Qué tipo de prueba estadística es la más apropiada para mi investigación?

Para seleccionar la prueba estadística más apropiada deben considerarse tres criterios: la distribución de los datos, el tamaño de la muestra y el tipo de variable utilizado. El análisis global de una investigación debe incluir siempre

un análisis descriptivo en términos de porcentajes, cálculo de media, mediana, moda y desviación estándar (Flores-Ruiz et al., 2017). Ahora bien, si la distribución de los datos es normal, es decir, que los valores de la media, mediana y moda se agrupan hacia un mismo valor, se han utilizado variables cuantitativas y el tamaño muestral es grande (superior a los 30 informantes), se aplicará una prueba paramétrica; viceversa, si la distribución de los datos no es normal, se han empleado variables cualitativas (nominales u ordinales) y el tamaño de la muestra es inferior a los 30 participantes, se escogerá una prueba no paramétrica. Otros factores que determinan el tipo de prueba más apropiado son el número de mediciones y la potencia de la prueba estadística (Gómez-Gómez et al., 2003; Flores-Ruiz et al., 2017).

Se presenta a continuación un esquema que sintetiza las pruebas paramétricas y no paramétricas más empleadas en LA (Mackey y Gass, 2005).



Esquema 2. Tipo de pruebas.
Retomado y adaptado de Mackey y Gass (2005, p. 280)

5. CONCLUSIONES

El objetivo de esta breve contribución ha sido ofrecer una guía orientativa y versátil –aunque sin deseo de exhaustividad–, para aquellos investigadores que se inician a los estudios experimentales y se proponen la adopción de un enfoque cuantitativo. A lo largo del texto, se han descrito los pasos fundamentales de toda investigación, con especial atención a las particularidades de los estudios de corte hipotético-deductivo. En este tipo de investigaciones, la correcta formulación de las preguntas y la definición precisa de las hipótesis es clave para establecer las relaciones entre las variables, diseñar con mayor precisión los instrumentos de recogida de datos y seleccionar la prueba estadística más adecuada según la naturaleza de los datos y el tipo de muestreo empleado. En el *Anexo 1* se ha sintetizado la información descrita en una ficha orientativa que puede asesorar a los que quieran emprender este tipo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKOFF, Russell L. (1967). Management Misinformation Systems. *Management Science* 14(4), 147-156. Disponible en: <<https://doi.org/10.1287/mnsc.14.4.B147>>.
- BRYMAN, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- DOQUIN DE SAINT-PREUX, A. (2024). *Introducción a la investigación en lingüística aplicada*. Arco/Libros.
- FLORES-RUIZ, E., MIRANDA-NOVALES, M. G. y VILLASÍS-KEEVER, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista alergia México*, 64(3), 364-370. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>>.
- GÓMEZ-GOMÉZ, M., DANGLLOT-BANCK, C. y VEGA-FRANCO, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 7(2), 91-99.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA, Lucio M.^ª (6.^ª edición) (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. McGraw Hill.
- LABOVITZ, S. I. y HAGEDORN, R. B. (1971). *Introduction to Social Research*. McGraw-Hill.

- LÓPEZ MORALES, H. (1994). *Métodos de investigación en lingüística*. Colegio de España.
- LUQUE AGULLÓ, G. (2005). El dominio de la Lingüística Aplicada. *RESLA*, 157-173.
- MACASSI, S., ALER y MATA, M. C (1997). Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias. *Cuadernos de investigación, Quito ALER*, 5.
- MACKEY, A. y GASS, S. M. (2005). *Second Language Research*. Routledge.
- MARTÍN LERARTA, S. y DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2022). Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua* (cap. 1, pp. 27-48). Arco/Libros.
- MARTÍNEZ ARIAS, M.ª P. (2022). Estadísticas para lingüistas especializados en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua* (cap. 13, pp. 265-283). Arco/Libros.
- MAVROU, I. (2022). Diseño de investigación y análisis de datos. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*. (cap. 4, pp. 89-114). Arco/Libros.
- MERTENS, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/1077800410364612>>.
- MILROY, L. (1987). *Language and Social Networks*. Blackwell.
- PÉREZ SERRADO, M. y ANDONI DUÑABEITIA, J. (2022). Métodos experimentales desde el paradigma cuantitativo. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*. (cap. 5, pp. 117-133). Arco/Libros.
- PIÑOL, M. C. y BUYSE, K. (2022). Corpus lingüísticos para investigar sobre ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*. (cap. 12, pp. 245-263). Arco/Libros.
- RASINGER, S. (2.ª edición) (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Ediciones Akal.
- RODRÍGUEZ-LIFANTE, A. (2022). La ética de la investigación. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*. (cap. 14, pp. 285-305). Arco/Libros.

SAPSFORD, R. y JUPP, V. (1996). *Data Collection and Analysis*. Sage.

SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.

VINUESA TEJERO, M. L. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. En M. R. Berganza Conde y J. A. Ruiz San Román (Coords.), *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (cap. 7, pp. 177-206). McGraw-Hill.

RECURSOS DIGITALES

G*Power: <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower>

Gorilla.sc: <https://gorilla.sc/>

Qualtrics: <https://www.qualtrics.com/es/home-2/>

SurveyMonkey: <https://es.surveymonkey.com/>

ANEXO 1

FICHA ORIENTATIVA PARA ABORDAR UNA INVESTIGACIÓN EN LA

Preguntas	Opciones de respuestas	Sí/No
¿Qué tipo de investigación quiero realizar?	Teórica	
	Experimental	
¿Qué tipo de datos manejo?	De otras investigaciones	
	Recolección de datos	
¿Cómo los voy a medir?	Transversal: en una condición puntual	
	Longitudinal: distintas mediciones a lo largo del tiempo	
¿Qué perspectivas voy a emplear?	Exploratoria (más propia de los estudios cualitativos)	
	Hipotético-deductiva	

¿Qué enfoque/metodología es el más adecuado?	Cualitativa	
	Cuantitativa	
	Mixta	
¿Qué tipo de diseño quiero realizar?	Correlacional	
	Experimental	
	Intrasujetos	
	Intersujetos	
	Con un único grupo	
	Comparando más de un grupo	
	Pre-experimental	
	Cuasiexperimental	
¿Cómo voy a recoger los datos?	Experimental	
	Mediante el uso de corpus	
¿Qué instrumento de recogida voy a utilizar?	Mediante instrumentos de recogida	
	Entrevista	
	Cuestionarios	
	Opciones múltiples	
¿Qué tipo de técnica utilizo para reclutar a los informantes?	Descripción de imágenes, etc.	
	Por conveniencia	
	Por bola de nieve, etc.	

El teatro posdramático como espacio de experimentación lingüística

Mercedes DELGADO LADRÓN DE GUEVARA

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: El teatro ha sido históricamente un laboratorio lingüístico donde se experimentan nuevos registros y estructuras discursivas. Como manifestación literaria y lingüística, el teatro ocupa un lugar clave en la investigación. Se estudia desde enfoques semióticos, sociolingüísticos y performativos. En la actualidad, el teatro contemporáneo se ha consolidado como un espacio de experimentación lingüística, en el que la performatividad del lenguaje y la incorporación de nuevas tecnologías han transformado la comunicación escénica. En esta ponencia se analiza cómo dramaturgos actuales, como Juan Mayorga, desafían las estructuras discursivas tradicionales, integrando elementos filosóficos y sociopolíticos en sus obras. A partir de estudios recientes sobre el teatro posdramático y la performatividad, se revisan las problemáticas asociadas a la interpretación del lenguaje teatral en la era digital. Finalmente, se plantean líneas de investigación que exploran la convergencia entre el lenguaje escénico y las innovaciones tecnológicas, consolidando al teatro como un campo de estudio clave dentro de la lingüística y la literatura española contemporánea. El teatro contemporáneo no solo refleja los cambios sociales y políticos, sino que también introduce nuevas formas de comunicación que desafían los estudios lingüísticos tradicionales. La integración de tecnologías en la escenografía y el texto escénico ha creado un campo de investigación emergente, consolidando la importancia de los estudios teatrales en el análisis del lenguaje y la performatividad del siglo XXI.

Abstract: Theater has historically been a linguistic laboratory where new registers and discursive structures are experimented with. As a literary and linguistic manifestation, theater occupies a key place in research. It is studied from semiotic, sociolinguistic, and performative perspectives. Currently, contemporary theater has established itself as a space for linguistic experimentation, where the performativity of language and the incorporation of new technologies have transformed stage communication. This presentation analyzes how contemporary playwrights, such as Juan Mayorga, challenge traditional discursive structures, integrating philosophical and sociopolitical

elements into their works. Drawing on recent studies on postdramatic theatre and performativity, the paper reviews the issues associated with the interpretation of theatrical language in the digital age. Finally, it proposes lines of research that explore the convergence between theatrical language and technological innovations, consolidating theatre as a key field of study within contemporary Spanish linguistics and literature. Contemporary theatre not only reflects social and political changes but also introduces new forms of communication that challenge traditional linguistic studies. The integration of technologies into stagecraft and stage text has created an emerging field of research, consolidating the importance of theatre studies in the analysis of language and performativity in the 21st century.

Palabras clave: teatro posdramático, Juan Mayorga, lenguaje escénico, performatividad, dramaturgia experimental, lingüística.

Currículum: Directora de escena. Doctoranda en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» por la Universidad de Alcalá (desde 2023, UAH, Alcalá de Henares, España). Documentalista por la Universidad Complutense de Madrid (2007, UCM, España). Máster en Teatro y Artes Escénicas (2013, UCM / ITEM). Técnica en Gestión Cultural por la Universidad Europea Miguel de Cervantes (2022, UEMC / IGECA, España). Técnica en Gestión Empresarial (1987, Escuela Univ. de Comercio, Alemania). Fundadora del colectivo «La Escena Roja», dedicado a la investigación del teatro contemporáneo europeo y posdramático alemán (2008). En búsqueda constante de nuevos lenguajes escénicos y la aplicación de la metodología Devised Theatre. Pertenece a los Profesionales del CDN (desde 2023). Cofundadora de la Federación Española de Teatro Universitario. Tutora de «La Escena Roja» como Empresa colaboradora para Prácticas Curriculares Externas de Alumnos de la UCM (Convenio de colaboración firmado con la UCM desde 2017).

1. INTRODUCCIÓN

Desde siempre, el teatro ha sido algo más que un espectáculo o una forma de arte escénico. En realidad, ha funcionado como un laboratorio vivo donde se pone a prueba el lenguaje. A lo largo de su historia, la escena ha sido ese lugar en el que los dramaturgos han explorado —a veces con vértigo, a veces con ironía— las posibilidades expresivas de la lengua. Pero es ahora, en el teatro contemporáneo, cuando esta dimensión experimental parece haber alcanzado una intensidad sin precedentes.

Vivimos una época en la que la palabra dramática ha dejado de limitarse a representar el mundo de forma mimética. Hoy, más que nunca, las palabras en escena interrogan, provocan, resisten. Dramaturgos como Juan Mayorga, Angélica Liddell, Lola Blasco o la compañía El Conde de Torrefiel han tomado el lenguaje y lo han retorcido, lo han desgarrado o lo han llevado al límite, desa-

fiando abiertamente las convenciones del discurso teatral. Lo hacen explorando las tensiones entre palabra, acción y representación, y también –por qué no decirlo– habitando con valentía el silencio, la fragmentación, la oralidad cruda o el cruce con otros lenguajes escénicos.

En el caso de Mayorga, por ejemplo, su escritura escénica podría definirse como una poética de la opacidad: una palabra que no se limita a nombrar, sino que sugiere, titubea, a veces se repliega. Obras como *Himmelweg*, *El cartógrafo* o *Reykjavík* son ejemplos de cómo el teatro puede convertirse en un espacio de ambigüedad radical, donde lo no dicho tiene tanto peso como lo que se pronuncia.

Este giro no es fortuito. El contexto sociopolítico actual –marcado por la incertidumbre, la desconfianza en los relatos totalizantes y la fragmentación de las identidades– ha hecho del lenguaje una herramienta crítica y, en cierto modo, de resistencia. En España, debates sobre la memoria histórica, la violencia estructural o la identidad colectiva han encontrado en el teatro un lugar donde la palabra se vuelve carne, pero también herida, pregunta, ruido.

Este trabajo busca analizar cómo el teatro contemporáneo español –y de manera especial, la obra de Juan Mayorga– ha generado nuevas formas de experimentar con el lenguaje. Además, pretende poner en diálogo estas dramaturgias con los estudios teatrales y lingüísticos más recientes, prestando atención a las fricciones, potencialidades y zonas de incertidumbre que se abren en esta intersección.

Las preguntas que nos convocan, entonces, no son sencillas, pero sí urgentes: ¿cómo experimenta hoy el teatro con el lenguaje? ¿Qué nuevos pactos establece la palabra escénica con la política, la memoria, el cuerpo? ¿Y qué papel juega la performatividad en esta transformación radical del signo teatral? Finalmente, ¿qué puede ofrecer este campo a quienes investigamos desde la lingüística, la literatura o las artes escénicas?

2. MARCO TEÓRICO Y CONEXIÓN CON LOS ESTUDIOS TEATRALES

Para entender el teatro actual como espacio de experimentación lingüística no basta con observar lo que ocurre en el texto. Es necesario un marco teórico que permita leer las palabras –y sus vacíos– como parte de un entra-

mado más amplio: el de la teatralidad, la performatividad y la materialidad escénica.

Desde el final del siglo pasado, el concepto de teatro posdramático formulado por Hans-Thies Lehmann ha sido clave para captar esta transformación. Según Lehmann, las dramaturgias contemporáneas han desplazado el foco desde la acción narrativa hacia lo sensorial, lo visual, y muy especialmente, hacia el lenguaje como acontecimiento. Ya no se trata de un texto cerrado, autosuficiente, sino de un discurso escénico que solo cobra sentido en su relación con la voz, el cuerpo y el espacio.

En este mismo camino, Diana Taylor ha insistido en que la performatividad no es algo que ocurre únicamente en el plano físico o gestual. También está –y de forma potente– en el decir, en el modo de hablar, en los ritmos y tensiones del discurso. En teatro, el lenguaje no es una herramienta neutra: actúa, convoca, hiere o conmueve.

Desde esta mirada, podemos identificar cinco grandes líneas de conexión entre los estudios lingüísticos y las dramaturgias contemporáneas:

- **La oralidad radicalizada.** El texto escénico actual se construye muchas veces desde la entonación, los acentos, las pausas, los susurros. Se escucha no solo con los oídos, sino con todo el cuerpo. Ya no hay diferencia clara entre lo que se dice y cómo se dice.
- **La convivencia de registros diversos.** En obras como *El cartógrafo*, Mayorga alterna la poesía con el habla cotidiana, lo histórico con lo íntimo. Esto desorienta al espectador y lo obliga a una escucha activa, desconfiada.
- **El lenguaje como acto.** Tal como propone Patrice Pavis, cada palabra escénica tiene una fuerza ilocutiva. En *Reykjavík*, por ejemplo, los diálogos no solo informan: plantean dilemas éticos, disputan sentidos, encarnan conflictos.
- **El cruce con el cuerpo.** En textos como *Tumba abierta* de Liddell, la palabra se convierte en gesto, en espasmo, en grito. Lo verbal se transforma en materia física.
- **La expansión tecnológica del lenguaje escénico.** Compañías como El Conde de Torrefiel utilizan proyecciones, audios y coreografías vi-

suales que conviven con la palabra, a veces sustituyéndola, otras veces reforzándola. Lo escénico se convierte así en una experiencia mixta de signos.

Todo esto nos lleva a una constatación fundamental: el lenguaje teatral actual ya no puede analizarse solo desde el texto impreso. Se ha vuelto un fenómeno escénico, material, multisensorial. ¿Cómo abordar entonces un lenguaje que no solo se lee, sino que se ve, se escucha y se vive?

3. NÚCLEO TEMÁTICO – EXPERIMENTACIÓN LINGÜÍSTICA Y PERFORMATIVIDAD

Pasemos ahora al corazón de esta reflexión: ¿cómo se manifiesta esta experimentación con el lenguaje en la práctica teatral contemporánea? Y más específicamente, ¿cómo lo hace en la dramaturgia de Juan Mayorga?

La duda sobre el poder del lenguaje para decir la verdad, para representar el mundo o para nombrar la experiencia es un tema recurrente en muchas de sus obras. Y es que, en su teatro, hablar no siempre es revelar; muchas veces es ocultar, manipular, sugerir.

En *Himmelweg*, por ejemplo, la palabra encubre una farsa: se trata de la simulación de un campo de concentración nazi que engaña a los observadores de la Cruz Roja. Aquí, el lenguaje no muestra: encubre, miente, embellece lo atroz.

El cartógrafo plantea otra paradoja: un anciano que dibuja con palabras una ciudad que ya no existe. El gueto de Varsovia se reconstruye no desde la precisión del dato, sino desde la fragilidad del recuerdo oral. La palabra, aquí, es nostalgia, eco, ausencia.

En *Reykjavík*, la tensión se traslada al plano político. La partida de ajedrez entre Kárpov y Fischer es también un duelo de ideologías, donde el lenguaje se vuelve estrategia, trampa, provocación. Lo que se dice importa, pero también lo que se insinúa o se calla.

En *La tortuga de Darwin*, el juego con el lenguaje es aún más radical: se trata de reescribir la historia desde un punto de vista animal, desplazando el foco de lo humano a lo marginal. El lenguaje se vuelve herramienta de relectura y subversión.

Y finalmente, en *Silencio*, el centro no es lo que se dice, sino lo que no se dice. ¿Puede el silencio ser un acto lingüístico? Mayorga sugiere que sí. Que callar también es hablar. Que el vacío puede tener una potencia comunicativa igual –o mayor– que cualquier discurso.

Este tipo de experimentación no es exclusivo de Mayorga. Angélica Liddell, por ejemplo, ha convertido el dolor en una forma poética y radical de expresión. En *Perro muerto en tintorería*, el texto se rompe, se grita, se sangra.

Lola Blasco, con obras como *Siglo mío*, *bestia mía*, aborda las heridas de la memoria colectiva con un lenguaje punzante, lírico, inquietante.

Guillermo Heras, en *Travesías*, introduce registros híbridos que cuestionan identidades fijas y fronteras lingüísticas.

El Conde de Torrefiel, colectivo escénico, en obras como *Guerrilla* o *La posibilidad que desaparece frente al paisaje*, propone un lenguaje que ya no necesita voz: textos proyectados, cuerpos que se mueven al compás del silencio, paisajes sonoros que dicen más que los diálogos.

En todas estas propuestas, el lenguaje se desestabiliza, se descentra. Las palabras se encarnan, se distorsionan, se abisman. No son solo vehículos de comunicación, sino territorios de conflicto, de deseo, de memoria.

4. PROBLEMÁTICAS Y TENDENCIAS ACTUALES

Ahora bien, esta riqueza experimental plantea también varios desafíos. El primero –y quizá el más evidente– tiene que ver con el análisis académico. ¿Cómo estudiar una obra cuyo núcleo discursivo no está en lo que se dice, sino en lo que se sugiere o se escenifica?

Las metodologías clásicas, centradas en el texto cerrado, resultan insuficientes. Es necesario incorporar herramientas del análisis performativo, de la semiótica visual, del estudio de la recepción. Porque si no vemos *Himmelweg* en escena, si no escuchamos los silencios de *Silencio*, nos perdemos lo esencial.

Otra cuestión importante es la irrupción de lo digital. El teatro ya no es solo palabra dicha. En obras como *Guerrilla*, las proyecciones textuales desplazan la voz. El espectador no solo escucha: lee, interpreta, navega entre capas de sentido.

Y, por último, persiste una distancia preocupante entre crítica literaria y práctica escénica. A menudo, el análisis se queda en el texto impreso, ignorando la dimensión viva del teatro. Esto genera lecturas parciales y, en ocasiones, injustas.

Pero también hay buenas noticias. Estas dificultades están dando lugar a nuevas formas de investigación: estudios sobre tecnología y escena, análisis del cuerpo como signo lingüístico, investigaciones sobre la emoción como acto performativo.

La convergencia entre lingüística, teoría literaria y estudios teatrales es ya una realidad. Aunque, claro, con sus tensiones.

5. CONCLUSIONES

El teatro contemporáneo actual (incluido el posdramático y sus tendencias neodramáticas) ha hecho del lenguaje un territorio inestable, fértil y profundamente conmovedor. Lejos de verlo como un instrumento transparente, lo ha convertido en un objeto escénico en sí mismo: se deforma, se silencia, se encarna, se fragmenta.

Autores como Mayorga han mostrado que la palabra en escena no es solo un medio, sino un fin en sí mismo. Un lugar de lucha, de memoria, de ambigüedad. Un espejo que, a veces, devuelve reflejos incómodos.

Y es que no se puede separar esta revolución del lenguaje de los cambios sociales que vivimos: la violencia política, la precariedad, el desencanto, pero también la necesidad urgente de decir, de nombrar lo que aún no tiene nombre.

Esto obliga a la lingüística y a los estudios literarios a replantearse sus herramientas. Porque el lenguaje teatral ya no solo se lee: se escucha, se ve, se siente.

El uso de dispositivos escénicos –desde la voz amplificadora hasta la inteligencia artificial– plantea nuevos desafíos. Pero también ofrece oportunidades maravillosas para pensar el lenguaje desde otros ángulos.

La convergencia entre estudios teatrales, literarios y lingüísticos no es ya una posibilidad: es una urgencia. Y en este cruce –complejo, sí, pero fértil– se está gestando un nuevo campo de análisis que, sin duda, marcará el rumbo

de la investigación en los próximos años y será, sin duda, una de las claves del debate académico de las próximas décadas.

La pregunta final no es solo metodológica, sino política y ética: ¿qué hacemos con este lenguaje escénico que ya no obedece las reglas de lo estable? ¿Cómo lo leemos? ¿Cómo lo enseñamos? ¿Cómo lo investigamos?

Quizás la respuesta esté en aceptar que el teatro no busca respuestas claras, sino preguntas que resuenen. Y en ese eco, en esa vibración incómoda del lenguaje, hay también una forma de conocimiento. Una forma de verdad.

BIBLIOGRAFÍA

• Bibliografía I: General sobre teatro contemporáneo y posdramático

LEHMANN, H.-T. (1999). *Teatro posdramático*. CENDEAC.

MAÑAS, M. (2022). *Dramaturgias de la desobediencia: Teatro español y crítica social*. Artezblai.

MORELL, C. (2020). *Oralidad y performatividad en el teatro actual*. Ediciones Complutense.

ROZAS, L. (2023). *El espectador ante el teatro posdramático*. UAM Ediciones.

SÁNCHEZ, E. (2021). *El lenguaje del cuerpo en el teatro contemporáneo*. Cátedra.

• Bibliografía II: Específica sobre Juan Mayorga

LÓPEZ-PELLISA, T. (2021). Ficción y metaficción en Juan Mayorga. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (32), 123-138.

MANCINI, C. (2022). El lenguaje de la sospecha: silencio y opacidad en la obra de Mayorga. *Revista ADE*, (185), 45-60.

MAYORGA, J. (2021). *Teatro 1989-2019*. La uña RoTa.

PERAL VEGA, E. (2015). *Hamelin; La tortuga de Darwin*. Ediciones Cátedra.

• Bibliografía III: Sobre otros dramaturgos actuales

BLASCO, L. (2020). *Teatro y memoria: la palabra poética*. Ediciones Antígona.

DOMÍNGUEZ, A. (2023). Angélica Liddell y la poética de la palabra encarnada. *Cuadernos de Teatro Contemporáneo*.

RAMÍREZ, V. (2022). El Conde de Torrefiel y las dramaturgias del presente. Publicaciones de la RESAD

• **Bibliografía IV: Estudios recientes sobre performatividad**

BALME, C. (2021). *Performing the Archive: Studies on Theatre and Cultural Memory*. Routledge.

FÉRAL, J. (2015). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*, 6(9), 13-25.

FISCHER-LICHTE, E. (2004). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.

LÓPEZ ANTUÑANO, J. G. (2023). Dramático y posdramático: dos caminos en el teatro contemporáneo. *Pygmalion. Revista de Teatro General*, (8), 115-130.

PAVIS, P. (2023). La performatividad en el teatro del siglo XXI. *Cuadernos de Investigación Teatral*, 15(2), 89-104.

SCHECHNER, R. (2013). *Performance Studies: An Introduction* (3.ª ed.). Routledge.

TAYLOR, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.

TAYLOR, D. (2020). *El archivo y el repertorio*. Fondo de Cultura Económica.

Construcción del marco de validación de validez para la prueba de comprensión de lectura en EEE-8

Qingyun DUAN

Profesora del Colegio de Economía y Humanidades de Xianda
de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (China)

Resumen: El Examen Nacional de China para Estudiantes de Español de Grado 8 (EEE-8) es una prueba estandarizada a gran escala, en el que la prueba de comprensión de lectura desempeña un papel crucial, cuyo resultado es fundamental para interpretar la competencia lingüística de los estudiantes y tomar decisiones pedagógicas basadas en dichas interpretaciones. Basado en la teoría de validez de Bachman y Palmer, este estudio se centra en la construcción de un modelo de validación para dicha prueba. En primer lugar, se define el constructo de la prueba desde tres aspectos: conocimientos esenciales, habilidades clave y competencia disciplinar, incluyendo respectivamente conocimientos lingüísticos del español, saberes socioculturales de países hispanohablantes, conocimientos básicos de ciencias humanas, sociales y naturales y conocimientos del discurso, junto con la competencia en el uso del español y el pensamiento crítico, así como la conciencia intercultural y competencia global. En segundo lugar, se propone construir un marco sistemático para la recolección de evidencias de validez desde las siguientes dimensiones, como género, temática, tópico, fuente y vigencia de los discursos y las micro habilidades de lectura evaluadas a través de los ítems, buscando proporcionar una base teórica para futuras investigaciones sobre la validación de la prueba.

Abstract: The National Examination of China for Spanish Majors Level 8 (EEE-8) is a large-scale standardized test in which the reading comprehension section plays a crucial role. The results of this section are essential for interpreting students' language competence and making pedagogical decisions based on these interpretations. Based on Bachman and Palmer's validity theory, this study focuses on constructing a validation model for the test. First, the test construct is defined through three dimensions: essential knowledge, key skills, and disci-

plinary competencies. These include, respectively, linguistic knowledge of Spanish, sociocultural knowledge of Spanish-speaking countries, basic knowledge of the humanities, social and natural sciences, and discourse knowledge, along with Spanish language use competence and critical thinking, as well as intercultural awareness and global competence. Second, the study proposes to build a systematic framework for collecting validity evidence from dimensions such as genre, theme, topic, source, and recency of texts, as well as the reading micro-skills assessed through the items. This aims to provide a theoretical foundation for future validation research on the test.

Palabras clave: EEE-8, prueba de comprensión de lectura, constructo, marco para la validación de validez.

Curriculum: Licenciada en Filología Hispánica en la Universidad de Xiangtan, obtuvo su maestría en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an. Realizó estudios de perfeccionamiento en la Universidad de León (España) y la Universidad de Guanajuato (México) con becas del Gobierno de China. Es profesora lectora del Departamento de Español de Xianda, Colegio de Economía y Humanidades de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, a partir del año 2019, impartiendo asignaturas como Español Básico, Historia de la Literatura Española, Literatura Latinoamericana, Comprensión de Lectura, entre otras. Entre sus líneas de investigación se encuentran la evaluación lingüística del español, estudios literarios hispánicos, didáctica del ELE y la traducción chino-española.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación lingüística consiste en obtener muestras del desempeño lingüístico de los examinados en contextos específicos y en inferir sus competencias lingüísticas basándose en los resultados de dichas muestras (Bachman, 2004). Se trata de un instrumento clave para valorar el nivel de dominio del idioma. Desde que en el año 1961 la evaluación lingüística se consolidó como una disciplina independiente, la investigación en este ámbito se ha centrado principalmente en cinco áreas: la competencia lingüística, los métodos de medir dicha competencia, el impacto de los distintos enfoques evaluativos en los resultados obtenidos, el efecto retroactivo de los procesos y resultados de la evaluación, y la medición de indicadores de calidad como la validez y la fiabilidad. (Liao, 2019). Entre ellas, la verificación de la validez de la prueba, en otras palabras, el modelo para verificar y justificar el uso de las pruebas, constituye uno de los temas centrales en el campo de la evaluación lingüística.

El Examen Nacional para Estudiantes de Español de Grado 8 (EEE-8) es un examen estandarizado organizado por el Comité Nacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de las universidades chinas, dirigido a estudiantes del cuarto año de la carrera de español. Este examen comenzó en 2005, y hasta 2025 se ha realizado en 19 ocasiones. Desde que se implantó, siempre ha sido la base para la certificación profesional, la selección de talento y la evaluación de la calidad de enseñanza y la implementación de políticas lingüísticas; por tanto, los resultados tienen un gran impacto en los estudiantes, docentes, universidades y en la sociedad.

El examen tiene partes de comprensión auditiva, lectura, gramática, traducción del chino al español y viceversa, y expresión escrita, en el que la sección de comprensión de lectura, que normalmente ocupa 30% de la nota total, es la parte más significativa de la prueba EEE-8. Los resultados de esta prueba son fundamentales para interpretar las capacidades lingüísticas de los estudiantes y tomar decisiones pedagógicas basadas en dichas interpretaciones. Por tanto, ha sido siempre un tema de preocupación para los que diseñan las pruebas, los profesores y los estudiantes que se preparan para el examen.

Por otro lado, en los últimos nueve años, la tarea de comprensión de lectura se ha mantenido en formato de preguntas objetivas (es decir, los ítems son preguntas de opción múltiple). Según Han (2002) y Li (2014), este tipo de ítems no podría evaluar la real competencia lingüística de los examinados, de ahí que el estudio de la validez en las pruebas de comprensión lectora con preguntas de opción múltiple sea fundamental para determinar si la prueba mide con precisión la competencia de los examinados, en otras palabras, para determinar si los resultados de la prueba de cada examinado pueden proporcionar una base razonable que explique dicha competencia lingüística, lo cual, a su vez, provoca efecto retroactivo en la enseñanza y el aprendizaje del español.

En vista de todo esto, el presente estudio considera la parte de comprensión de lectura de EEE-8 como objetivo y parte de la teoría de validez para definir el constructo de esta prueba de lectura y construir un marco para la recopilación de evidencias de validación de validez.

2. CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE VALIDACIÓN DE VALIDEZ PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DEL EEE-8

2.1 Diseño de la investigación

Medir la validez de una tarea de prueba específica requiere un marco analítico de validación, como los exámenes estandarizados internacionales de TOEFL y IELTS. Si no hay dicho marco, suele recurrirse al marco oficial del examen y al programa de enseñanza. Sin embargo, al EEE-8 le falta dicho marco de examen, y el *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de Lengua Española* se publicó en 2000, que carece de actualización. Por consiguiente, en este estudio se propone un modelo de verificación de la validez para la prueba de comprensión lectora de EEE-8, a fin de proporcionar un marco de referencia al análisis de la validez. Para conseguirlo, se busca responder a las siguientes dos preguntas:

1. ¿Qué es el constructo de la prueba de comprensión de lectura de EEE-8?
2. ¿Cómo se construye el marco de verificación de la validez de la prueba de comprensión de lectura de EEE-8?

El objetivo de este estudio es construir un marco de validación de validez para la prueba de comprensión lectora del EEE-8, basado en un profundo entendimiento de la teoría de la evaluación en lenguas extranjeras y la teoría de la validez. Para ello, se realiza un análisis sistemático de la literatura nacional e internacional sobre pruebas de comprensión lectora, con el fin de identificar fortalezas y limitaciones de estudios previos y ofrecer una base teórica para la construcción del marco. Asimismo, se define el constructo de la prueba considerando las directrices de formación de talentos, los estándares y guías educativas (como la *Guía de Enseñanza para las Carreras de Lenguas Extranjeras en las Universidades Chinas*), así como los marcos de referencia de exámenes anteriores. Esta definición se fundamenta en teorías de competencia lingüística y en el marco de competencia lectora de PISA, describiendo los contenidos y habilidades evaluadas desde las dimensiones de conocimiento, habilidades y competencia. Finalmente, con base en el marco de las características de las tareas de Bachman y Palmer (1996), y considerando las particularidades del EEE-8, se propone un marco ajustado para la recolección de evidencias de validez.

En el ámbito de la evaluación lingüística, tanto a nivel nacional como internacional, se ha prestado una atención considerable a las cuestiones relacionadas con la validez y su validación. A nivel internacional, los estudios se centran en la validación de la validez, los aspectos sociales de las pruebas lingüísticas, la competencia evaluativa y las pruebas conductuales. En China, las principales líneas de investigación incluyen la validez, el efecto retroactivo, la fiabilidad, la competencia lingüística, la equidad, la validez de constructo y los enfoques de enseñanza de idiomas (Hou, 2023).

Los estudios existentes sobre la prueba EEE-8 en China se han centrado, principalmente, en la redacción, la interpretación y la comprensión lectora, así como en el análisis de los resultados. Qiu Manqing (2022) llevó a cabo un estudio diacrónico de las tareas de redacción entre 2005 y 2021, abordando el contenido de las preguntas, el diseño de las tareas y la información proporcionada al examinado. Zhu Jie (2020) y Kong Fanyi (2019) analizaron los contenidos de interpretación tomando respectivamente muestras de estudiantes de Beijing en el año 2018 y 72 muestras recogidas entre los años 2017 y 2018 como material de estudio. Por su parte, Liu Yuanqi y Liu Jian (2016) utilizaron las calificaciones originales del EEE-8 de los años 2014 y 2015 como fuente de datos para examinar la correlación entre las calificaciones de cada sección y la calificación total, y propusieron recomendaciones para la enseñanza y elaboración de pruebas en la carrera de español. No obstante, estos estudios presentan ciertas limitaciones comunes, como la escasez de investigaciones y la falta de representatividad en la selección del corpus. Además, aunque la prueba de comprensión lectora del EEE-8 introdujo un nuevo formato a partir de 2016, la atención prestada a este cambio por parte de la investigación académica sigue siendo insuficiente.

En cuanto a la investigación sobre la prueba de comprensión lectora del EEE-8, solo Yang Xi (2019), en su tesis de maestría, ha analizado la validez del contenido de las pruebas de comprensión lectora de los niveles 4 y 8 del español entre 2011 y 2018, considerando aspectos como el género textual, los temas, la longitud, la legibilidad, los tipos de preguntas y las habilidades evaluadas. Su marco de análisis ofrece referencias útiles para estudios de validez en las pruebas de lectura. No obstante, la muestra empleada abarca

años anteriores y posteriores a la reforma del examen, sin cubrir todos los ítems ni distinguir entre tareas de diferente etapa, lo que limita la representatividad del análisis. Además, debido a la ausencia de un programa oficial para el EEE-8, la autora recurrió al programa de enseñanza y a materiales no normativos como base para la evaluación de validez, cuya autoridad requiere mayor fundamentación. En conjunto, la investigación sobre el EEE-8 y su prueba de comprensión de lectura sigue siendo escasa, con criterios de validación poco definidos y dimensiones de recolección de evidencias aún por ampliar.

Este estudio tiene como objetivo construir un marco de validación de validez para la prueba de comprensión lectora del EEE-8, con el fin de proporcionar una ruta metodológica clara para futuras investigaciones, garantizar la solidez científica en la recolección de evidencias y permitir interpretaciones precisas, justas y eficaces de la competencia lingüística de los examinandos, sobre las cuales se puedan basar decisiones adecuadas. Asimismo, al proponer un modelo de evaluación de validez en ausencia de un programa oficial del EEE-8, esta investigación ofrece criterios para la definición del constructo de lectura y la selección o elaboración de referentes válidos. Se espera, además, que este trabajo contribuya a la formulación del programa oficial del EEE-8 y a la actualización del currículo para los cursos avanzados de español en las instituciones de educación superior.

2.2 Marco teórico de la verificación de la validez

2.2.1 Evolución del concepto de validez y su validación

La validez se refiere a si una prueba mide lo que se propone medir y es uno de los conceptos fundamentales en las pruebas de lenguas extranjeras, según Liu y Han (1999) y Weir (2005). El concepto de validez fue propuesto por Kelly en la década de 1920, originalmente en el campo de la medición educativa y psicológica, y más tarde adoptado por la evaluación lingüística, que se refería al grado en que una prueba mide lo que pretende medir (Kelly, 1927). El entendimiento de la validez y su modo de validación ha experimentado tres períodos, desde la visión correlacional hasta una concepción integral, pasando por una clasificación tipológica.

En la etapa inicial, se entendía la validez como la correlación entre la prueba y lo que pretendía medir, es decir, si una prueba mide lo que se propone medir, es válida (Lado, 1961). Entre los años 50 y 70, surgió la «visión tipológica de la validez», en la que se distinguían tres tipos principales: validez de criterio, de contenido y de constructo. Este último se refiere a una habilidad o rasgo latente que se manifiesta a través del desempeño del examinado.

En los años 80, Messick propuso una concepción unificada de la validez en la tercera edición de *Educational Measurement*, integrando todas las formas bajo el paraguas de la validez de constructo. Según esta perspectiva, la validez representa el grado en que la evidencia empírica y teórica respalda la interpretación y el uso de los resultados de una prueba (Messick, 1989). Bachman (1990), en esta misma línea, definió el constructo como aquello que la prueba evalúa y la capacidad reflejada por la puntuación, comprendida como competencia lingüística.

Las puntuaciones de una prueba representan una capacidad y el uso de la prueba inevitablemente implica la interpretación de dichas puntuaciones. Por ello, este estudio adopta la visión integral de la validez, que la concibe no como una propiedad binaria de la prueba, sino como un atributo de grado. En el ámbito de la evaluación lingüística, la validez se refiere al nivel de razonabilidad con el que se interpretan y utilizan los resultados. En palabras concretas, indica el grado en el que se puede interpretar de manera razonable la capacidad lingüística de los examinados, según los resultados de la prueba, y tomar decisiones razonables basadas en dicha interpretación. Y la validación de validez evalúa en qué medida la interpretación y el uso de los resultados de la prueba pueden considerarse razonables, es decir, validar una prueba implica justificar con evidencia en qué medida estas interpretaciones y usos son apropiados, significativos, equitativos, pertinentes, extrapolables y fundamentados (Bachman & Palmer, 2010, como se cita en Han & Luo, 2015).

2.2.2 Modelo de Argumentación del Uso de la Evaluación (AUA)

Todos desean que el uso de las pruebas de idiomas genere impactos positivos y esperados. Con este objetivo, varios investigadores han propuesto distintos modelos para la validación de la validez en pruebas de idiomas. Entre ellos, el Modelo de Utilidad de la Prueba (TUM), propuesto por Bachman y

Palmer (1996), y el Modelo Cognitivo-Social (SCF) de Weir (2005) consideran en cierta medida la validez como una propiedad inherente de la prueba, lo cual refleja la influencia de la perspectiva de validez como clasificación. Por otro lado, el Modelo de Validación Basado en la Argumentación (IUA), propuesto por Kane (1992, 2001, 2003), reconoce que la validación consiste en una argumentación sobre la interpretación esperada de las puntuaciones y su uso adecuado (AREA, APA & NCME, 1999), aunque evita deliberadamente el tema del constructo que, según Han (2019), implica investigar la naturaleza de la competencia lingüística y determina el contenido de las tareas evaluativas. Ante este panorama, el presente estudio adopta como fundamento teórico el Modelo de Argumentación del Uso de la Evaluación (AUA) propuesto por Bachman y Palmer en 2010, con el fin de justificar la razonabilidad de la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, y así proporcionar un respaldo teórico y empírico amplio y sistemático para la toma de decisiones en el contexto de las pruebas de idiomas.

El que los usuarios de la prueba utilicen el marco AUA para argumentar la razonabilidad del uso de la prueba significa medir si las decisiones basadas en la información de la prueba pueden generar los resultados esperados para las personas relacionadas, principalmente los examinandos. Estas decisiones se derivan de una «interpretación» razonable de la competencia lingüística del examinado, la cual se basa en la comparación entre el «registro de la prueba» (las puntuaciones obtenidas) y el «constructo de la prueba» (la competencia lingüística). A su vez, el «registro de la prueba» proviene del «desempeño del examinando» en la realización de las tareas de la prueba. De esta manera, el desempeño, el registro, la interpretación, la decisión y las consecuencias forman una cadena completa del uso de la prueba.

En este sentido, la interpretación de la competencia lingüística constituye el eje central de la argumentación sobre la validez del uso de la prueba. Por lo tanto, este estudio se centra en construir afirmaciones y justificaciones que sustenten la razonabilidad de dicha interpretación. Según Bachman y Palmer (2010, como se cita en Han & Luo, 2015), una definición precisa del constructo y un diseño adecuado de las tareas son condiciones necesarias para establecer la validez. Al interpretar las puntuaciones, es fundamental incluir información

explicativa que describa tanto el constructo como las características de las tareas. En consecuencia, la definición del constructo es el núcleo de la construcción de la argumentación de interpretación y uso, proporcionando una base para inferir la competencia de los examinados basándose en las puntuaciones de la prueba.

Además, es necesario elaborar un plan para recolectar evidencias que respalden la interpretación de las puntuaciones de la prueba en términos de significatividad, imparcialidad, generalización, relevancia y suficiencia. Para ello, el presente estudio plantea la construcción del modelo de validación EEE-8 en dos fases: primero, definir el constructo del examen con base en los programas de enseñanza, los documentos oficiales del examen y los resultados del análisis de necesidades, junto con los fundamentos teóricos sobre la competencia lingüística; y segundo, desarrollar un marco de recolección de evidencias de validez que permita llevar a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo del examen en etapas posteriores.

3. DELIMITACIÓN DEL CONSTRUCTO DE LA PRUEBA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA DEL EEE-8

3.1 Definición del constructo

El constructo de la prueba explica qué evalúa una prueba y cómo lo evalúa, y constituye el concepto central de cualquier evaluación. La delimitación del constructo no solo es la base y el núcleo de la validación de validez en evaluación lingüística (Jin, 2022), sino que también sirve de fundamento en el modelo de validación basado en argumentación, propuesto por Bachman y Palmer, para construir interpretaciones y justificaciones sobre el uso de los resultados de las pruebas (Luo, 2021). Este proceso proporciona la base lógica para inferir las competencias de los examinados a partir de sus puntuaciones. En otras palabras, la delimitación del constructo es el primer paso para establecer el marco de validación y, consecuentemente, el inicio de la verificación de la racionalidad en la interpretación y aplicación de los resultados de la prueba.

En el ámbito de la evaluación lingüística, Hughes definió el constructo como un atributo o característica hipotética postulada por la teoría de la competencia lingüística que se pretende medir (Luo, 2021). Desde una perspectiva basada

en rasgos o competencias, Bachman propuso que un enfoque centrado en la competencia integra tanto la capacidad lingüística inferida a través de la prueba como el desempeño del examinado en tareas cronometradas (Bachman, 2002). Por su parte, Jin Yan (2022) subrayó que dicho enfoque presenta un modelo altamente generalizable de competencia lingüística, con ventajas significativas en cuanto a la generalización y extrapolación de las puntuaciones. En consecuencia, el presente estudio adopta la competencia de lectura en español como constructo de referencia para la prueba de comprensión de lectura de EEE-8.

3.2 El constructo para la prueba de comprensión de lectura del EEE-8

Desde 2016, la prueba de comprensión de lectura del EEE-8 se ha mantenido en formato de preguntas objetivas (opción múltiple), evaluando de 3 a 4 pasajes de lectura que contienen entre 20 y 25 preguntas en total. El examen incluye 3 a 4 textos con una extensión total de 2 800 a 3 000 palabras, acompañados de 5 a 10 ítems por texto, sumando un total de 20-25 preguntas por prueba. Estas preguntas evalúan seis microhabilidades clave: referencia (identificación de elementos cohesivos), paráfrasis (reformulación de enunciados), comprensión de detalles, inferencia (deducción de información implícita), identificación de la idea principal y análisis de la estructura textual (organización lógica del discurso).

Este estudio toma la competencia lectora medida por las tareas de evaluación como constructo. Para definir dicho constructo, se hace referencia a tres marcos: *Directrices del Plan de Enseñanza para Programas de Lenguas y Literaturas Extranjeras en Educación Superior de China* (en adelante, *Guía docente*), que establece los requisitos formativos y objetivos pedagógicos; el marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018 (OECD, 2019), enfocado en habilidades de pensamiento crítico y aplicación en contextos reales, y el marco de competencias clave para la competencia global de la Universidad de Qinghua (Centro para China y la Globalización, 2023), que integra conocimientos interculturales y conciencia de temas transnacionales. A partir de estos referentes y considerando las demandas contemporáneas en la formación de talentos actuales, se analizan tareas de evaluación de años anteriores para definir el constructo de la prueba de comprensión lectora EEE-8 (competencia lectora) en tres dimensiones: conocimientos fundamentales, habilidades clave y competencia disciplinares.

3.2.1 Definición del constructo desde la dimensión de conocimientos

Bachman y Palmer (2015) señalan que la competencia lingüística es la capacidad de expresar y comprender cuando los usuarios del lenguaje realizan tareas comunicativas en la lengua meta, y está compuesta por el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica. Desde la perspectiva del conocimiento, según Bachman y Palmer (2015), el conocimiento lingüístico, articulado mediante la competencia organizativa, que incluye el conocimiento gramatical y textual, y la competencia pragmática, que incluye el conocimiento funcional y sociolingüístico, fundamenta la producción e interpretación discursiva.

La *Guía docente* (Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China, 2020) especifica que los universitarios que estudien español deben dominar el conocimiento lingüístico del español, saberes sobre países y regiones hispanohablantes, conocimientos básicos en áreas especializadas, así como nociones fundamentales de ciencias humanas, sociales y naturales. Además, se establece que los cursos de lectura en español deben ampliar el horizonte de conocimientos y profundizar en los conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes (Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China, 2020).

Convergente con el análisis diacrónico de tareas evaluativas, el constructo de conocimientos esenciales para la comprensión lectora en EEE-8 opera en cuatro dominios: conocimientos lingüísticos del español, saberes socioculturales de países hispanohablantes, conocimientos básicos de ciencias humanas, sociales y naturales, y conocimientos del discurso asociados a la comprensión lectora.

Los conocimientos lingüísticos del español constituyen la base para la comprensión lectora, que abarca el vocabulario, la gramática, la sintaxis, la retórica, los modismos y las expresiones con significados culturales especiales. Los saberes socioculturales de países hispanohablantes abarcan contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales de la hispanosfera. Los conocimientos básicos de ciencias humanas, sociales y naturales se refieren a terminología, conceptos y lógicas argumentativas comunes en estos campos. Por último, los conocimientos del discurso asociados a la comprensión lectora comprenden tanto el género textual como los temas y contextos comunicativos que enmarcan la actividad lectora.

3.2.2 Definición del constructo desde la dimensión de habilidades

Desde el punto de vista de la dimensión de las habilidades, la competencia lingüística también involucra habilidades de estrategia cognitiva y metacognitiva, es decir, la capacidad para gestionar y aplicar el conocimiento y las habilidades en contextos específicos (Gao, 2022). Si lo aplicamos a la comprensión de lectura, esto se manifiesta en el procesamiento textual por medio de operaciones cognitivas secuenciales, como es la de leer un texto de manera efectiva, la localización de información, la construcción de significados o hacer inferencias fundamentadas en el contexto, entre otros (OECD, 2019).

La *Guía docente* (Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China, 2020) especifica que los estudiantes de Filología Hispánica deben desarrollar competencia en el uso del español, capacidad de pensamiento crítico, así como ciertas habilidades de investigación e innovación. En cuanto a los objetivos didácticos de los cursos de lectura en español, la *Guía docente* (2020) establece que la enseñanza de lectura debe promover la comprensión de lectura en español, junto con habilidades de pensamiento como análisis, juicio, síntesis y evaluación. Asimismo, especifica que los contenidos del curso incluyen la formación de habilidades, que se manifiesta en el entretenimiento de la comprensión del discurso textual, el análisis de la estructura del texto y el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo. De ello se desprende que, más allá de la competencia lingüística, el pensamiento crítico es considerado una capacidad esencial para la comprensión lectora. Por lo tanto, y en consonancia con las características de la prueba EEE-8, el constructo de habilidades clave se define como la competencia lectora que integra tanto el uso del español como la capacidad de pensamiento crítico.

De ellos, el pensamiento crítico, como manifestación de la capacidad intelectual en entornos multilingües, comprende cuatro cualidades específicas, que son las siguientes: la organización inductiva, el razonamiento deductivo y lógico, la abstracción y generalización y la innovación crítica. Si tenemos en cuenta los tipos de ítems en las pruebas de años anteriores, el constructo de habilidades clave se concreta en las siguientes capacidades: comprender el contenido básico del texto, que es entender el significado directo de los textos; interpretar palabras y oraciones según el contexto, localizar información mediante la lectu-

ra exploratoria, inferir significados implícitos, identificar la intención del autor, sintetizar la idea principal del texto y analizar la estructura textual.

3.2.3 Definición del constructo desde la competencia

Desde la perspectiva de la competencia disciplinar, la *Guía docente* establece que los estudiantes universitarios de español deben poseer un sentido de la identidad nacional de China y una visión global, así como desarrollar competencias humanístico-científicas, tener conocimientos de la lengua y cultura chinas e hispanohablantes, y adquirir capacidades interculturales (Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China, 2020).

Asimismo, se ha propuesto formar talentos con competitividad internacional en la Conferencia Central de Talentos de 2021 (Xi, 2021). En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en colaboración con la Universidad de Harvard (EE. UU.), publicó el Marco de Competencia Global de PISA, y la Universidad de Qinghua propuso su propio marco de competencias clave para la competencia global. Todos estos documentos subrayan que la formación de talentos internacionalizados con competencia global responde a las exigencias de la época. A partir del análisis y comparación de estos marcos, se pueden resumir como palabras clave comunes para la formación de talentos internacionales, el sentido de la identidad nacional, conocimientos mundiales, temáticas internacionales, dominio de lenguas extranjeras, comunicación, colaboración, apertura y respeto (véase la Tabla 1).

Marco de referencia	Palabras clave
Guía docente	Identidad nacional, Visión global, Conocimiento mundial, Capacidad intercultural
Estrategia educativa nacional de China	Contexto nacional chino, Perspectiva internacional, Competencia lingüística, Comunicación, Colaboración
Marco de competencia global de PISA	Saberes globales, Temáticas internacionales, Dominio de lenguas, Comunicación intercultural, Acción, Apertura e inclusión
Competencias clave de Qinghua	Identificación nacional, Saberes y problemáticas globales, Habilidad lingüística, Comunicación, Cooperación, Apertura y respeto, Sentido de responsabilidad y ética

Tabla 1: Palabras clave en la formación de talentos internacionales

Por lo tanto, considerando las tareas reales de la prueba de comprensión de lectura, se define el constructo de competencia disciplinar en la prueba EEE-8 como la conciencia intercultural y la competencia global. Estas se manifiestan, concretamente, en poseer saberes globales, que incluyen conocimientos de China y otras regiones del mundo en ámbitos como la política, la economía, la historia y la cultura; concebir la conciencia intercultural, que implica tener una perspectiva cultural diversa y una actitud abierta e inclusiva hacia las diferencias culturales, así como comprender y respetar dichas diferencias; y prestar atención a temas globales, lo que se refiere al interés por cuestiones universales como el medio ambiente, la energía, la seguridad, la pobreza regional, la igualdad de género, entre otros, reflejando una preocupación y compromiso con el bienestar global.

Dimensión del constructo	Contenido del constructo	Requisitos para la Competencia Lingüística
Conocimientos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos del español; • Saberes socioculturales de países hispanohablantes; • Conocimientos básicos de ciencias humanas, sociales y naturales; • Conocimientos del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico, gramática, sintaxis, retórica, fraseologías, fenómenos sociolingüísticos con carga cultural; • Historia, política, economía, sociedad y cultura de países hispanohablantes; • Conceptos básicos de humanidades, ciencias sociales y naturales; • Género, temas y contexto del discurso.
Habilidades clave	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en el uso del español; • Pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del contenido básico del texto; • Interpretación de palabras y oraciones según el contexto; • Localización de información; • Inferencia de significados implícitos; • Identificación de la intención del autor y síntesis de la idea central; • Análisis de la estructura textual.
Competencias globales	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia intercultural, • Competencia global. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de temas políticos, económicos, culturales e históricos de China y otros países; • Respeto y comprensión de las diferencias culturales; • Atención y compromiso a temas globales.

Tabla 2. Constructo de la evaluación de comprensión de lectura en EEE-8 para estudiantes de Filología Hispánica de China

En resumen, tomando en consideración las exigencias sobre la formación de talentos y la competencia de comprensión lectora presentes en diversos

documentos, así como la demanda de intelectuales internacionales de la sociedad, y combinando las teorías de Bachman y Palmer sobre el aprendizaje de lenguas, este estudio define la competencia lingüística evaluada en la prueba de lectura del EEE-8 desde tres dimensiones, que son conocimientos, habilidades y competencias, constituyendo así el constructo de la evaluación de la comprensión de lectura (véase la Tabla 2).

4. MARCO DE RECOLECCIÓN DE EVIDENCIAS PARA LA VALIDACIÓN DE VALIDEZ DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DEL EEE-8

4.1 Fundamentos para la construcción del marco de validación

La finalidad principal de cualquier evaluación de alto impacto es interpretar las competencias de los examinados y fundamentar decisiones basadas en sus resultados. Por ello, requiere recopilar evidencias multidimensionales de validez, que converjan en la demostración de la validez del constructo. El núcleo del modelo AUA radica en proporcionar interpretaciones significativas y efectivas de la competencia lingüística, sustentando así la racionalidad de sus usos. Es decir, la validación de validez bajo este modelo implica demostrar, mediante evidencias, que tanto las interpretaciones de los resultados como las decisiones derivadas son justificables. La lógica argumentativa sigue este principio: si existen evidencias suficientes, se valida la interpretación de los resultados; si existen evidencias suficientes, se valida la decisión basada en dicha interpretación (Bachman, 2005). Por consiguiente, la segunda etapa de este estudio consiste en diseñar un marco sistemático de recolección de evidencias, cuyas fuentes incluyen: tareas de evaluación (textos y preguntas utilizados), desempeños observados de los examinados (respuestas registradas), registros de la prueba (datos cuantitativos y cualitativos después de la prueba). Asimismo, este marco se fundamenta en el constructo tridimensional del EEE-8 (conocimientos, habilidades y competencias), definido previamente, y el marco de tareas de evaluación propuesto por Bachman y Palmer.

El marco de tareas de evaluación propuesto por Bachman y Palmer abarca cinco dimensiones: características situacionales de la tarea (contexto de la prueba), instrucciones de la tarea, rasgos del *input* discursivo, perfiles de

respuesta esperada y la relación *input-respuesta* (Bachman & Palmer, 2010, como se cita en Han & Luo, 2015). En el estudio de la validación de validez después de la evaluación de la comprensión de lectura y con el objetivo de reconfigurar un marco contextualizado de recolección de evidencias de validez de constructo que permita analizar desempeños empíricos, interpretar resultados y argumentar la justificación del uso, se pueden tomar rasgos del *input* discursivo (análisis de textos: género, complejidad léxica, relevancia temática) y perfiles de respuesta esperada (cobertura de microhabilidades: inferencia, síntesis, análisis estructural) como base del marco de recolección de evidencias, articulados con los contenidos evaluables, de acuerdo con el constructo de la evaluación de comprensión de lectura del EEE-8.

4.2 Recolección de evidencias para la validación de validez de la prueba de comprensión de lectura del EEE-8

Los rasgos del *input* discursivo se refieren a los rasgos lingüísticos y contextuales de los textos, incluyendo el formato del *input*, el lenguaje utilizado y conocimientos temáticos, centrándose en las propiedades intrínsecas del discurso. Mediante el análisis del material textual, se permite recolectar evidencias de validez relacionadas con las dimensiones de conocimientos y competencias del constructo

4.2.1 Recolección de evidencias para conocimientos esenciales

Como se estudia en la primera fase, el constructo de los conocimientos evalúa no solo el conocimiento lingüístico del español, los saberes socioculturales relativos a países hispanohablantes, los fundamentos básicos de ciencias humanas, naturales, sino también el conocimiento discursivo-textual. Específicamente, esto engloba elementos lingüísticos como vocabulario, gramática, sintaxis, recursos retóricos, fraseología y fenómenos sociolingüísticos con connotaciones culturales; conocimientos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales del ámbito hispánico; terminología, conceptos y estructuras discursivas propias de las humanidades y ciencias, junto con el conocimiento de géneros discursivos y temáticas situacionales. Conviene destacar que, mientras el conocimiento lingüístico permea toda evaluación lingüística, los tres últimos dominios priorizan los aspectos temáticos y contextuales. La recolección

de evidencias de validez para ellos debe articularse mediante tres perspectivas complementarias: la distribución equilibrada de géneros discursivos incluyendo narrativo, expositivo, argumentativo e instrumental; la diversidad temática que cubra áreas como sociedad, política, economía-comercio, historia, cultura, ciencia-tecnología y vida cotidiana, además de la verificación de la relevancia competencial que asegure la alineación con los saberes socioculturales y fundamentos humanístico-científicos definidos en el constructo.

4.2.2 Recolección de evidencias para competencia disciplinares

En el constructo desde la dimensión de competencia disciplinar se refiere a la posesión de la conciencia intercultural y la competencia global, abarcando el conocimiento de realidades políticas, económicas y culturales de China y de otras regiones del mundo, la comprensión y respeto de las diferencias culturales, además de la atención a problemáticas globales, medio ambiente, igualdad, seguridad energética y pobreza regional, manifestando así un compromiso de corresponsabilidad planetaria. La validación de validez de esta dimensión requiere analizar la cobertura temática de los textos para verificar su representatividad.

Paralelamente, dado que el propósito de la evaluación lingüística es inferir la competencia del examinado a partir de su desempeño y puntuación, para justificar estas interpretaciones la validación de validez exige demostrar la correspondencia entre las características de las tareas evaluativas y las de las situaciones reales de uso lingüístico. En particular, las tareas que operacionalizan la competencia global y la conciencia intercultural deben cumplir idoneidad, utilidad práctica, diversidad representativa y autenticidad experiencial. Por consiguiente, en la validación de la dimensión disciplinar, además de recolectar evidencias sobre cobertura temática, es necesario incorporar criterios de autenticidad, los cuales pueden verificarse mediante el análisis de fuentes textuales y la evaluación de vigencia temporal, es decir, la actualidad de los contenidos

4.2.3 Recolección de evidencias para habilidades clave

Las características de las respuestas esperadas en las tareas se refieren a las formas anticipadas de reacción de los examinados al completar las tareas evaluativas. Se pueden recoger evidencias de validez mediante el análisis de dichas respuestas para realizar la validación del constructo desde la dimensión

de habilidades clave, que se concreta en la competencia en el uso del español y el pensamiento crítico en la evaluación de la comprensión de lectura del EEE-8.

De acuerdo con la delimitación previamente establecida, la competencia del uso del español implica la comprensión básica del texto, manifestándose en la comprensión del contenido, que engloba el reconocimiento de la cohesión cognitiva y gramatical, así como el análisis de relaciones gramaticales y estructuras sintácticas entre oraciones, y la interpretación contextual de palabras, frases y expresiones. Mientras tanto, el pensamiento crítico se materializa principalmente en habilidades para concebir detalles relevantes y un análisis profundo del texto, incluyendo la localización de información, inferencia de significados implícitos, deducción de la intención del autor, síntesis de la idea central y el reconocimiento de la estructura lógica del discurso.

Para validar la alineación entre las habilidades evaluadas y el constructo teórico, se analizan la cobertura de las microhabilidades de la comprensión de lectura y la correspondencia entre ítems de la prueba y el constructo delimitado con anticipación. Los ítems de la sección de lectura abarcan la referencia (identificación de elementos cohesivos), la paráfrasis, detalles, inferencia, idea principal, y estructura textual (organización lógica), los cuales corresponden con las seis microhabilidades. Por lo tanto, en este estudio se recopilan evidencias sobre las características de respuestas esperadas en estos seis dominios para verificar la alineación entre las capacidades efectivamente evaluadas y el constructo teórico, y determinar el grado de justificación en cuanto a la interpretación y el uso de las pruebas.

En síntesis, para realizar la validación de la validez del constructo desde dimensiones como conocimientos, capacidades y competencias en las tareas de lectura del EEE-8, la recolección de evidencias puede estructurarse en dos ejes complementarios, que son los rasgos del *input* discursivo y los perfiles de respuesta esperada a ítems de comprensión (véase la Tabla 3). Esto implica enfocarse en características discursivas como género, temas, tópico específico y autenticidad, determinando así el grado de la razonabilidad de la interpretación y el uso de los resultados de la prueba desde la perspectiva de los conocimientos esenciales y la competencia disciplinar. Simultáneamente, se analizan habilidades evaluadas a través de los ítems, incluyendo comprensión del contenido,

interpretación contextual de palabras y oraciones, localización de información, deducción de significados implícitos, comprensión de intenciones autoriales y síntesis de ideas principales, junto con el análisis de la estructura textual jerárquica, lo que permite validar la validez desde la dimensión de habilidades clave.

Tipo de evidencia	Dimensión del constructo	Marco de recolección de evidencias	Indicadores para las evidencias del constructo
Rasgos del <i>input</i> textual	Conocimientos esenciales	Género textual	Narrativo Argumentativo Expositivo Instructivo
		Tema	Sociales Políticos Económicos Históricos Culturales Científicos Cotidianos
		Tópico	Política global Economía Cultura Medioambiente Igualdad Energía Pobreza
	Competencia Global	Autenticidad	Fuentes Vigencia
	Tipos de respuestas esperadas	Habilidades Clave	Comprensión del contenido básico del texto
Interpretación contextual de palabras y oraciones			Paráfrasis
Localización de información específica			Detalles
Inferencia de significados implícitos			Inferencia
Identificación de la intención del autor y síntesis de la idea central			Idea principal
Análisis de la lógica oracional y la estructura discursiva			Estructura textual

Tabla 3. Marco de recolección de evidencias para la validación del constructo de la prueba de comprensión de lectura del EEE-8

5. CONCLUSIÓN

Esta investigación propone un marco de validación de validez para la prueba de comprensión de lectura del Examen Nacional de China para Estudiantes de Español de Grado 8 (EEE-8), basándose en el Modelo de Argumentación del Uso de la Evaluación (AUA), el cual establece afirmaciones y justificaciones relacionadas con la interpretación y el uso de los resultados de pruebas. La premisa de la validación de validez radica en la delimitación del constructo, seguida del establecimiento de un marco de recolección de evidencias.

En este estudio se considera como constructo la competencia lectora que las tareas de evaluación buscan medir, y define que los conocimientos esenciales, las habilidades clave y la competencia disciplinar constituyen el constructo del EEE-8. Los conocimientos incluyen conocimientos lingüísticos del español, conocimientos socioculturales relacionados con los países hispanohablantes, conocimientos básicos de las ciencias sociales y naturales, así como conocimientos textuales del discurso; las habilidades clave se entienden como la capacidad de uso del español y el pensamiento crítico, y la competencia se refiere a la conciencia intercultural y la competencia global.

Posteriormente, se toman como base los rasgos del *input* discursivo y los perfiles de la respuesta esperada para establecer el marco de recolección de evidencias. En combinación con el constructo del EEE-8, se especifican los fundamentos y métodos para recopilar evidencias de validez desde diferentes aspectos como géneros, temas, tópicos, autenticidad y la vigencia de los materiales, junto con las microhabilidades de lectura evaluadas a través de los ítems.

Todo ello proporciona un marco argumentativo y una orientación metodológica para realizar análisis cuantitativos y cualitativos sobre los datos conseguidos de evaluaciones reales y, asimismo, para validar si las interpretaciones de la competencia lingüística del examinado y las decisiones basadas en los resultados de la prueba son razonables y justificables.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (1966). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. American Psychological Association.
- AERA, APA & NCME. (1999). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. American Psychological Association.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453–476.
- BACHMAN, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1–34.
- BACHMAN, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. (2015). 语言测评实践：现实世界中的测试开发与使用论证 [*Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*] (Introducción por Han Baocheng & Luo Kaizhou). Foreign Language Teaching and Research Press. (Obra original publicada en 2010)
- Centro para China y la Globalización. (2023). 中国国际化人才培养白皮书 2023 [*Libro blanco sobre la formación de talentos internacionales en China 2023*]. [Reporte] <<http://www.ccg.org.cn/archives/74840>> (Consultado el 1 de marzo de 2024).
- Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China. (2020). 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南（下） [Directrices del Plan de Enseñanza para Programas de Lenguas y Literaturas Extranjeras en Educación Superior de China (Vol. 2)]. 上海外语教育出版社 [Shanghai Foreign Language Education Press].

- GAO, M. (2022). 构念界定方式 [Definición del constructo]. En Luo, K. Z. (Ed.), 语言测试重点问题研究 [Estudios sobre cuestiones clave en pruebas lingüísticas] (pp. 28-29). 外语教学与研究出版社 [Foreign Language Teaching and Research Press].
- HAN, B. C. (2002). 高校学生英语能力测试改革势在必行 [Es imperativa la reforma del examen de competencia en inglés para estudiantes universitarios]. 外语教学与研究 [Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras], (6), 410-411.
- HAN, B. C. (2019). 外语教育新探 [Nuevas exploraciones sobre la educación en lenguas extranjeras]. 人民出版社 [People's Publishing House].
- HOU, B. N. (2023). 基于 CiteSpace 的国内语言测试研究综述 [Revisión de la investigación sobre evaluación lingüística en China basada en CiteSpace]. 文化学刊 [Revista de Culturología], (04), 154-157.
- JIN, Y. (2022). 语言测试中的构念和构念效度 [Constructo y validez del constructo en la evaluación lingüística]. 语言测试与评价 [Evaluación y medición lingüística], (01), 44-57 + 117.
- KANE, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535.
- KANE, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- KANE, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- KELLEY, T. L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. World Book.
- KONG, F. Y. (2019). “脱离原语语言外壳”理论视域下全国西班牙语专业八级考试视译部分分析 [Análisis de la traducción a la vista en el examen nacional de español para especialistas (nivel 8) desde la teoría de la “desverbalización”] (Tesis doctoral). Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.
- LADO, R. (1961). *Language testing*. Longman.
- LI, G. (2014). 多元化的非选择题在阅读理解测试中的应用分析——以西班牙语专业四级水平测试为例 [Aplicación de preguntas no seleccionables en pruebas de comprensión lectora: un estudio del examen nivel 4 para la carrera de español]. 外语测试与教学 [Evaluación y enseñanza de lenguas extranjeras], (01), 25-32.
- LIAO, J. L. (2019). 语言测试与评估原理 [Principios de evaluación y prueba lingüística]. 外语教学与研究出版社 [Foreign Language Teaching and Research Press].

- LIU, R. Q. & HAN, B. C. (1999). 语言测试和它的方法 [La evaluación lingüística y sus métodos]. 外语教学与研究出版社 [Foreign Language Teaching and Research Press].
- LIU, Y. Q. & LIU, J. (2016). 加强测试研究，提高专业西班牙语教学水平——以2014年和2015年全国西班牙语专业八级水平测试为例 [Fortalecer la investigación en pruebas para mejorar la enseñanza del español: un análisis del examen EEE-8 en 2014 y 2015]. 外语测试与教学 [Evaluación y enseñanza de lenguas extranjeras], (03), 38-45+64.
- LUO, K. Z. (2021). 语言测试重点问题研究[Estudios sobre cuestiones clave en pruebas lingüísticas]. 外语教学与研究出版社 [Foreign Language Teaching and Research Press].
- MESSICK, S. (1989). *Educational measurement* (3ra ed.). American Council on Education and Macmillan.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- QIU, M. Q. (2022). 2005—2021年西班牙语专业八级考试写作题历时研究 [Estudio diacrónico de tareas escritas en exámenes de español (nivel 8) 2005-2021]. 外语测试与教学 [Evaluación y enseñanza de lenguas extranjeras], (03), 49—60.
- WEIR, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.
- XI, J. P. (2021). 深入实施新时代人才强国战略，加快建设世界重要人才中心和创新高地 [Implementar la estrategia de fortalecimiento nacional mediante talentos en la nueva era]. 求贤 [Búsqueda de Talentos], (12), 6—9.
- YANG, Q. (2019). 西班牙语专业四、八级阅读理解内容效度分析 [Análisis de validez de contenido en comprensión lectora de exámenes de español (niveles 4 y 8)] (Tesis de maestría). Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- ZHANG, P. X., FAN, J. S. & JIA, W. F. (2021). 国际语言测试研究热点与趋势分析 (2008-2018) [Tendencias en investigación internacional sobre evaluación lingüística (2008-2018)]. 外语教学与研究 [Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras], 53(04), 618—627+641.
- ZHU, J. (2020). 视译非流利现象 [Fenómenos de disfluencia en traducción a la vista] (Tesis doctoral). Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.

Desafíos, estrategias y oportunidades en la enseñanza de ELE a estudiantes araboparlantes: Un enfoque integral para el aula de inmersión, con especial atención a la Historia y a la Geografía

Rida EZZAHIF CHAHINAOUI

Profesor de Alcalingua,
Universidad de Alcalá

Resumen: En este artículo se exploran los factores clave que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), mediante un enfoque integral, en estudiantes araboparlantes, considerando su diversidad (refugiados, migrantes, etc.). Además, se aborda la heterogeneidad del aula ELE en España (en contexto de inmersión), proponiendo un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades específicas de este tipo de alumnado. El objetivo principal es analizar su realidad lingüística (social, gramatical, fonética) y proponer un enfoque pedagógico adaptado, incluyendo aspectos culturales como la historia y la geografía, para mejorar el aprendizaje. En definitiva, se busca mejorar la comprensión de los desafíos y oportunidades que presenta el alumnado arabófono en un contexto de inmersión.

Abstract: This article explores the key factors influencing the teaching and learning of Spanish as a foreign language (ELE) with Arabic-speaking students through a comprehensive approach, considering their diversity (refugees, migrants, etc.). It also addresses the heterogeneity of the ELE classroom in Spain (in immersion settings), proposing a pedagogical approach tailored to the specific needs of this type of student. The main objective is to analyze their linguistic reality (social, grammatical, phonetic) and propose an adapted pedagogical approach, including cultural aspects such as history and geography, to improve learning. Ultimately, the article seeks to enhance understanding of the challenges and opportunities presented by Arabic-speaking students in immersion settings.

Palabras clave: ELE, araboparlantes, inmersión, diversidad, Historia y Geografía.

Curriculum: Licenciado en Humanidades por la Universidad de Alcalá, posee una sólida formación académica con varios posgrados especializados. Ha obtenido un máster en Formación de Profesores de Español por la Universidad de Alcalá, un doble máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos por la Universidad Nebrija, así como un máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato y FP, con especialización en Geografía, Historia e Historia del Arte. Desde 2018, desempeña el cargo de profesor de español en Alcalingua, la escuela de ELE de la Universidad de Alcalá, donde ha demostrado una amplia experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además del español, ha impartido clases de inglés e italiano, lo que ha enriquecido su enfoque pedagógico multicultural. Con un enfoque constante en la innovación educativa y la formación continua, ha desarrollado competencias clave en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo primordial ofrecer un análisis de los desafíos lingüísticos y socioculturales a los que se enfrentan los aprendices arabófonos levantinos¹ en su proceso de adquisición del español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de inmersión.

A través de un amplio análisis contrastivo (léxico, gramatical, fonológico, etc.) entre el árabe (levantino) y el español (castellano), se identificarán las principales diferencias entre la lengua materna y la lengua meta de los estudiantes, para poder así centrarnos en la fuente de errores y acercarnos a las dificultades que presenta el alumnado araboparlante en el aula ELE. A su vez, se buscará trabajar dichas equivocaciones, o deslices, para facilitar el aprendizaje de la lengua meta o segunda lengua con el fin de evitar interferencias lingüísticas.

Se prestará especial atención a la influencia del carácter diglósico del árabe, el papel de los dialectos maternos y el impacto de los movimientos migratorios en su perfil lingüístico dentro de un contexto de aprendizaje inmersivo de la lengua meta (español). Además, se abordará la importancia de adaptar los materiales ya existentes, o crearlos desde cero, atendiendo a las necesi-

¹ Árabe levantino es un conjunto de dialectos del árabe hablados en Siria, Líbano, Jordania y Palestina. Se distingue del árabe clásico y del árabe estándar moderno por sus rasgos fonológicos, morfosintácticos y léxicos, y se emplea principalmente en contextos orales e informales dentro de la región del Levante.

dades de los aprendientes; para ello, se recurrirá a la enseñanza de Historia y Geografía como puente de unión entre la cultura y lengua española y el mundo árabe, en general. Este hecho supone una enseñanza complemento indispensable para una inmersión cultural y lingüística completa, por parte de los estudiantes, y de nexo entre ambas culturas.

Se busca, por tanto, proporcionar a los docentes de ELE herramientas y estrategias didácticas específicas, incluyendo la creación de materiales con inteligencia artificial (IA), para superar las dificultades derivadas de la diversidad lingüística y la presencia de estereotipos en el aula ELE, contribuyendo así a una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades de este alumnado tan particular. Por ello, es importante recurrir a un enfoque integral en el aula ELE, ya que nos permite enseñar desde una perspectiva que busca desarrollar a los estudiantes de manera completa, considerando todas las dimensiones de su ser. Esto va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos, puesto que establece el foco en el crecimiento académico en los estudiantes a la par que personal, cultural o ético, entre otros aspectos.

2. EL ÁRABE Y EL ESPAÑOL: UN PANORAMA GENERAL

En el mundo globalizado en que vivimos, son numerosas las ocasiones en las que olvidamos la relación histórica entre territorios, países o lenguas. El árabe y el español son dos lenguas con profundas raíces históricas y con una vasta presencia internacional, cuyas historias se entrelazan de manera sorprendente y significativa. A pesar de su diferente origen y evolución, ambas lenguas han sido, son y serán cultura, conocimiento e historia independientemente del lugar en el que nos encontremos. Como docentes de ELE debemos acercarnos a nuestro alumnado y, en numerosas ocasiones, adaptarnos al mismo; y es por esto por lo que vamos a proporcionar una amplia visión sobre ambas lenguas, para que podamos comprender el origen de gran parte de las dificultades o interferencias lingüísticas del alumno araboparlante levantino en su proceso de aprendizaje del español como segunda lengua o lengua meta.

El aprendizaje de español como lengua extranjera, o segunda lengua, despierta un gran interés en gran parte de los países árabes debido a su incuestionable atractivo como lengua internacional y, además, a su relación y presencia

en diversos ámbitos de carácter global, como el deportivo (el fútbol o el tenis), el audiovisual (producción de series y películas de éxito) o la literatura (por ejemplo, de mano de autores como Miguel de Cervantes, Mario Vargas Llosa o Federico García Lorca). Este hecho también se observa en el informe publicado en 2018 por el Instituto Cervantes y denominado como «El español: una lengua viva».

Los motivos para aprender español por parte del alumnado arabófono son diversos y numerosos:

2.1 En contexto de inmersión:

- Integración social: el español se convierte en una herramienta necesaria para el correcto desarrollo de la vida diaria al suponer un elemento de unión e integración en la cultura de la lengua meta (Luque, 2015).
- Oportunidades educativas y laborales.
- Desarrollo personal: el aprendizaje del español como nuevo idioma puede ayudar a desarrollar y trabajar diversas capacidades cognitivas, como la memoria, además de mejorar la confianza en uno mismo.

2.2 En contexto de no inmersión:

- Interés cultural: el español es hablado por millones de personas en el mundo, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la comunicación internacional al facilitar conexiones con personas de diferentes culturas o países. Además, la riqueza cultural hispana suele ser un gran atractivo que fascina a la comunidad araboparlante, que busca comprender y apreciar estas manifestaciones culturales.
- Oportunidades académicas o laborales.
- Enriquecimiento personal: aprender un nuevo idioma es un ejercicio mental enriquecedor que estimula el cerebro y mejora la capacidad de comunicación; lo que permite acceder a nuevas perspectivas y formas de pensar ampliando nuestro horizonte personal.

Independientemente de si los estudiantes arabófonos aprenden español en un contexto de inmersión o no, es importante remarcar que para el correcto dominio del español deberán controlar, en mayor o menor medida dependien-

do del nivel que estén cursando los estudiantes, las estructuras necesarias de la lengua meta dentro de lo que conocemos como las destrezas de una lengua: expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión auditiva. Además de reconocer el dominio (mínimo) necesario del español, según el nivel de la lengua en el que se encuentre el alumno, los docentes de ELE deben considerar las especificidades propias de las cuatro destrezas lingüísticas, junto con las culturales, para poder trabajar mejor los contenidos de la lengua meta en el aula y dar así una mejor respuesta a las dificultades que presentan nuestros aprendientes araboparlantes.

Es trascendental despertar su motivación, generar interés en su proceso de aprendizaje y dar respuesta a los errores que puedan cometer, pero, para ello, el docente de ELE debe realizar un esfuerzo para conocer mejor la lengua materna de sus estudiantes y poder así entender dichas dificultades. Por tanto, es conveniente proceder a la realización de un análisis contrastivo que, aunque abarca las diferencias entre ambas lenguas de cierta manera general, pueda aportar las principales características del árabe y del español, como lenguas internacionales, y contrastar las mismas en aras de proporcionar soluciones lo más adecuadas posibles a los errores que se puedan producir en este tipo de alumnado que cuenta con el árabe como lengua materna.

Autores como Inmaculada Santos de la Rosa (2014) o Luis Roger Rodríguez (2001) defienden que en numerosas ocasiones los estudios de análisis contrastivos o descripción de la interlengua suelen ignorar las singularidades que presenta la lengua árabe, es decir, que no prestan especial atención a las variaciones dialectales (diferencias fonéticas, fonológicas, gramaticales, etc.) debido a la gran variedad de dialectos existentes en el mundo árabe. Por ello, es casi imposible realizar un análisis contrastivo útil para todos los araboparlantes e hispanohablantes sin recurrir a la generalización.

Si nos centramos en este hecho, es importante remarcar también la falta de concienciación por parte de los creadores de materiales didácticos y docentes sobre la importancia de las correcciones. En palabras de Farias (2016): «[...] se ha observado que los profesores reciben pocas instrucciones durante su formación para enseñar aspectos como la pronunciación. Esta deficiencia en su formación se refleja en su práctica: los profesores al menos consideran

importante la pronunciación, pero no saben cómo enseñarla» (p. 317)» o en las de Cortés Moreno (2002): «[...] no basta con investigar; es preciso, además, explotar esas investigaciones, sacarle provecho a la hora de diseñar un currículo, unas tareas didácticas o unos materiales de enseñanza» (p.70).

El árabe, lengua oficial en 22 países afroasiáticos y con presencia en otros territorios, presenta una compleja realidad sociolingüística marcada por la diglosia. Se distingue entre el árabe clásico (*fusha*), variedad normativa y sacra, y los dialectos árabes, lenguas maternas de los hablantes, cuya génesis y cuyo estatus han sido objeto de debate. Como señala Ferguson (1959), la diglosia es una característica fundamental de las comunidades de habla árabe, donde se observa una clara distinción entre la variedad alta y la baja. La clasificación de estos dialectos, basada en criterios geográficos y lingüísticos, los divide en zonas, occidental (Magreb) y oriental (Mashiriq), con subdivisiones que reflejan similitudes regionales.

La evolución de estos dialectos se ha visto influenciada por el colonialismo y las migraciones, dando como resultado la incorporación de préstamos lingüísticos y fenómenos como el *code-switching* o el bilingüismo, entre otros. Según Arkadiusz (2004, 2006), los movimientos migratorios y el contacto con otras lenguas han generado una diversificación dialectal significativa. La coexistencia de dialectos, árabe clásico, lenguas vehiculares, autóctonas y extranjeras, configura un panorama multiglósico que enriquece el perfil lingüístico de los hablantes.

En cuanto al español, cabe mencionar que es una lengua romance derivada del latín vulgar y se ha consolidado como uno de los idiomas más hablados a nivel mundial, extendiéndose por Europa, América, África y Asia. Su evolución, desde sus orígenes en la Península Ibérica hasta su expansión global, ha sido un proceso complejo marcado por influencias diversas. Como señala Lapesa (1981), la historia del español es un vivo reflejo de los cambios sociales, políticos y culturales que han ido moldeando la lengua a lo largo de los siglos.

La diversidad dialectal del español es notable, con variaciones fonéticas, léxicas y gramaticales que reflejan la riqueza cultural de sus hablantes. Estas variaciones, lejos de ser consideradas desviaciones, son manifestaciones legítimas de la lengua, tal como sostiene Moreno Fernández (2000), quien destaca la importancia de la dialectología para comprender la complejidad real del español.

El origen de las variedades dialectales se remonta, principalmente, a la expansión del español a América, a partir del siglo XV, lo que dio lugar a la formación de estas variaciones dialectales propias, influenciadas por las lenguas indígenas, la disposición territorial y las distintas corrientes migratorias. Según Penny (2002), el español americano presenta una gran diversidad, con rasgos comunes, pero también con diferencias significativas entre regiones, independientemente de la distancia; además, el español actual se enfrenta a nuevos desafíos, como la influencia del inglés y el uso de las tecnologías digitales, que están transformando la forma en que nos comunicamos. Sin embargo, como afirma la Real Academia Española (2023), la lengua española sigue siendo un vehículo de comunicación y cultura fundamental en el mundo contemporáneo.

Por tanto, el árabe, lengua semítica, y el español, lengua romance, si bien difieren en su origen, comparten ciertos fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos. Ambos presentan variedades dialectales y se ven influidos por el contacto con otras lenguas, manifestándose en fenómenos como el *code-switching* y el bilingüismo. Además, el árabe se caracteriza por una marcada diglosia, rasgo que, aunque en menor medida, también se observa en algunas comunidades hispanohablantes.

En definitiva, y subrayando las palabras de Herrero (1999), «El profesor de español a arabófonos debe conocer, pues, los puntos débiles de su alumnado y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas» (p. 445).

3. GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA LENGUA ÁRABE DESDE SU ORIGEN HASTA LA ACTUALIDAD: TEORÍAS Y REALIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS

El árabe, según Cohen (1993: 708), «es una macrolengua afroasiática clasificada como semítica-camítica originaria de la Península Arábiga, que pertenece a la misma familia que el acadio, el ugarítico, el arameo y diversos idiomas etiípicos»; por lo que nos encontramos frente a una lengua que abarca un amplio y diverso territorio (desde la antigua Persia hasta el Magreb occidental) y que ha evolucionado a través de un total de tres fases:

- ✓ **Fase preislámica:** árabe preislámico, y no vinculado a una única religión, caracterizado por su vinculación a sociedades nómadas y tribales de la Península Arábiga. Al no haber suficiente información relativa a esta época, recurrimos a Roman (1990: 67) que deja entrever un uso más poético y literario al mencionar que «la lengua árabe entra lingüísticamente en la historia a finales del siglo VI, primero con los versos de los poetas y, más adelante, con el Corán que determinará su destino».
- ✓ **Fase islámica:** árabe vinculado a la liturgia de la religión islámica que experimentó un verdadero auge hasta desembocar en la génesis de la variación dialectal, según Vicente (2008), puesto que se trata de la expansión de la religión de Muhammad por gran parte del territorio que actualmente identificamos como países árabes. Se considera la época de máximo esplendor el siglo VII con la revelación del sagrado Corán, convirtiendo al árabe en una lengua culta.

La existencia de teorías con respecto a la formación de los dialectos árabes es amplia, sin embargo, gran parte de los arabistas defienden la teoría de la *pidginización* o *pidgins* expuesta perfectamente por Versteegh (2004), que a su vez se basa en una teoría de Schuman (1978). Es decir, en los territorios sometidos por los conquistadores musulmanes surgió una lengua simple y básica cuyo objetivo principal era el de poder comunicarse (lengua vehicular) entre individuos que tenían sus propias lenguas maternas. Por tanto, los colonizados de la época aprendieron y adquirieron el árabe como segunda lengua mediante una inmersión en la cultura importada de la lengua meta.

- ✓ **Fase de post-expansión islámica:** caracterizada por su uso en la poesía, la liturgia y la literatura, alcanzando su apogeo con la revelación del Corán en el siglo VII, marcando el inicio del árabe islámico. Este período consolidó el árabe como lengua culta y divina tras los asentamientos y conquistas islámicas en los territorios vencidos, impulsando su expansión junto con el islam.

Predomina una clara presencia de dialectos usados por los individuos que conforman las diferentes comunidades de habla arabófono que siguen vigentes en la actualidad (Vicente, 2008).

La formación de las variantes dialectales del árabe es objeto de debate. La Teoría de la coiné (Fück, 1950; Ferguson, 1959) propone una *lingua franca* como origen, mientras que Blau (1977: 190) sugiere una fusión del árabe culto y lenguas autóctonas. No obstante, la teoría de la *pidginización* (Versteegh, 2004), basada en Schuman (1978), goza de amplio respaldo. Versteegh (2004: 344) explica que los dialectos surgieron de *pidgins*, lenguas simplificadas de comunicación entre hablantes de distintas lenguas durante las conquistas islámicas, evolucionando de forma diversa en cada territorio y siendo influenciados por el mestizaje y diversas lenguas extranjeras hasta desembocar en variedades del árabe culto. Tras la formación de los dialectos, e independientemente de la teoría de génesis que elijamos, se produjo un asentamiento de las variedades dialectales que desembocó en la clara presencia de dos tipos de árabe, un fenómeno que denominamos como diglosia (Ferguson, 1959), donde coexisten el árabe culto y el dialectal. Este esquema se repite por toda la geografía árabe, independientemente de la variante que predomine o de sus características lingüísticas.

4. EL ROL DEL MOVIMIENTO PANARABISTA EN LA LUCHA DE RECONOCIMIENTO DE LAS VARIEDADES DIALECTALES

El panarabismo es un movimiento sociopolítico de los años 60 que fue creado por la élite árabe con el objetivo de responder al colonialismo europeo, mediante la unión de los diversos pueblos arabófonos bajo una misma ideología y lucha.

Para comprender mejor esta unión entre política y lengua, debemos remontarnos a finales de los años 50, con el presidente egipcio Gamal Abdel Nasser como ferviente defensor de esta nueva idea de unidad y solidaridad entre los países araboparlantes. La visión de Nasser era la de crear una única nación árabe, unida por la lengua, que fuera lo suficientemente fuerte para resistir la influencia europea (Borjabad, 2019); pero, para ello, debería crear un sentimiento nacionalista árabe a gran escala que despertara al pueblo y lo motivara a formar parte de este movimiento.

El panarabismo promovía numerosos elementos, entre los cuales nos interesa destacar la ideología del establecimiento del árabe culto o estándar

como lengua oficial del territorio arabófono, con la finalidad de ser uno de los hechos principales de unidad (Alhusari, 1958). Sin embargo, esto, a su vez, promovía la prohibición del uso de las variantes dialectales, ya que eran vistas como un símbolo de separación y rotura de la unidad; es decir, los dialectos eran vistos como la fragmentación de este sueño árabe, como un elemento negativo cuyo uso favorecía únicamente a las potencias colonizadoras europeas.

El movimiento panarabista dotó de un mayor carácter sacral al árabe culto, convirtiendo a esta lengua en un elemento casi de adoración y objeto libre de críticas, puesto que, si se atacaba el árabe culto, era como atacar a Dios y a la religión musulmana, al ser la lengua divina del sagrado Corán (Alhusari, 1958). Los dialectos, por tanto, fueron ligeramente marginados con motivo de lo que defendía el panarabismo (Borjabad, 2019), mientras que el árabe culto experimentó un auge en nuevos terrenos como, por ejemplo, en la música. Sin embargo, y al mismo tiempo, los arabistas europeos consideraban que estas variedades diatópicas eran dignas de estudio y enseñanza debido a sus características, ya que eran ricas en léxico y poseían un gran potencial comunicativo, al ser la verdadera lengua materna de los araboparlantes (Holes, 1995).

5. LAS VARIEDADES DIALECTALES DEL ÁRABE

Las diferencias dialectales son numerosas, pero todas ellas encuentran su explicación en un punto común que, tal y como denomina Dardour (2008), identificamos bajo el nombre de *continuum dialectal*. Este *continuum dialectal* hace referencia a que gran parte de la disparidad entre las variedades dialectales se debe a aspectos geográficos, como la distancia entre unas u otras comunidades de habla; por ejemplo, el dialecto libanés y el sirio serían más similares debido a la proximidad de estas dos naciones, mientras que, si hablamos del dialecto marroquí, poco o nada tendría que ver con los dos anteriores, ya que se encuentra en otro continente y, por ende, en otro extremo territorial. Sin embargo, como hispanohablantes nativos, este hecho no supone nada novedoso para nosotros, ya que también contamos con variedades dialectales que, por regla general, diferenciamos en un total de ocho áreas (Silva Corvalán y Enrique-Arias, 2017), que también se guían por el *continuum dialectal*.

Según Vicente (2008), y partiendo de la teoría del *continuum dialectal* de Dardour (2008), contamos con:

- a. Dialectos occidentales: norte de África
- b. Dialectos orientales: dialecto levantino y pérsico

Esta interpretación es bastante buena hasta que nos percatamos de que no se tienen en cuenta otras variedades como el saharauí, el maltés o el chipriota, que sí encontramos en otros autores como Marçais (1975) o Frías (2007), quienes tienen en cuenta características fonéticas, fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas; sin embargo, la versión aportada por Vicente (2008) no pretende marginar a otros dialectos, sino crear grupos dialectales en los que son recogidos.

El *continuum dialectal* no es la única característica presente en los dialectos, ya que cabe mencionar dos elementos que potencian este factor, y que son principalmente el *drift*² y la influencia de lenguas extranjeras (préstamos lingüísticos, bilingüismo o *code switching*). Estos factores, traídos durante los siglos XIX y XX a través de los movimientos colonizadores europeos, no han hecho más que acrecentar la dificultad de comprensión entre las diferentes comunidades de habla arabófono y fragmentar la teoría del *continuum dialectal*, ya que las diferencias entre las variedades dialectales no solo dependen de aspectos geográficos, sino también de la lengua colonizadora y vehicular. De hecho, esto se observa perfectamente en Gineste Llombart (2006), quien menciona lo siguiente:

¿En qué lengua ha conversado con su homólogo marroquí?, le preguntaron una vez con cierta curiosidad a un ministro egipcio. Hemos hablado árabe durante unos cinco minutos y luego nos hemos pasado al francés...

Este ejemplo, por lo tanto, pone en tela de juicio la valía del árabe culto más allá del ámbito literario y litúrgico, y demuestra que son los dialectos los que ocupan el lugar importante en las comunidades de habla, tal y como afirma Holes (1995) al mencionar que son la verdadera lengua materna de los hablantes nativos de árabe.

² Término propuesto por Sapir (1921) y que sirve para hacer referencia a las modificaciones que se producen en una lengua

En definitiva, el árabe no es una lengua homogénea y lineal, al igual que tampoco lo son sus hablantes o dialectos, puesto que cada uno de ellos presenta sus propias características.

6. EXPLORANDO EL ÁRABE LEVANTINO: UN DIALECTO SINGULAR EN EL MOSAICO ÁRABE

Según Vicente (2008), el dialecto árabe levantino es considerado como una variedad dialectal propia del árabe culto, que podemos encontrar en lo que geográficamente se corresponde con la zona más mediterránea de Oriente Medio (Líbano, Palestina, Israel, Siria y Jordania).

Si establecemos nuestro foco de estudio en el árabe levantino, nos percatamos de la enorme diversidad que hay entre unas comunidades arabófonas y otras; por ejemplo, el árabe levantino libanés es uno de los casos más curiosos a nivel dialectal, ya que es utilizado en contextos formales, a pesar de que no se le reconoce tal registro, o incluso ha sido propuesto como lengua oficial de un país (Trabulsee, 2012; Arkadiusz, 2004; Arkadiusz, 2006).

El dialecto levantino libanés deriva directamente del árabe culto, aunque cuenta con la influencia de otras tantas lenguas a través de, por ejemplo, préstamos lingüísticos (turco, inglés, español y árabe) y léxico de origen francés o inglés, aunque adaptado al árabe³ (el fonema /p/ es pronunciado como /b/); además, a estos hechos debemos añadir el factor religioso, ya que, tal y como menciona Trabulsee (2012), el Líbano es el único territorio arabófono perteneciente a la geografía árabe en el que la mayoría de la población profesa el cristianismo. Esto puede suponer, *a priori*, un problema, ya que el árabe se relaciona principalmente con la religión islámica; sin embargo, teniendo en cuenta que el islam es la última en llegar de las tres religiones monoteístas más importantes y profesadas del mundo actual, gran parte de los términos presentes en el cristianismo ya aparecen en árabe y, los que no, son importados de otras lenguas.

Que el Líbano sea un país arabófono, en Oriente Medio, pero mayoritariamente cristiano ha dado lugar al surgimiento de movimientos indepen-

³ Según menciona Mohamed Doggy (2002), un factor que también se produce en dialectos magrebíes y que se debe al contacto entre lenguas por motivos de coexistencia.

dentistas libaneses, entre los que destacan los Guardianes de los Cedros⁴ o el lingüista Said Akl (Salameh, 2010; Arkadiusz, 2004) que consideran su dialecto como una lengua independiente del mundo árabe y propia del Líbano (Arkadiusz, 2006), a pesar de que la dialectología (Vicente, 2008) ha demostrado que el libanés es un dialecto que surge principalmente del árabe culto original y de la fusión de este con otras lenguas autóctonas de la zona, como el arameo. Rechazan cualquier conexión con el mundo árabe y todos los estereotipos o generalizaciones que esta lengua conlleva.

Said Akl (Zoughoul, 1980; Salameh, 2010; Arkadiusz, 2006), un célebre lingüista maronita, considera que el libanés no es un dialecto en sí mismo, sino más bien la lengua propia del Líbano, de esta manera ha intentado evitar cualquier vinculación con los árabes o el islam. De ahí que establezca una relación entre el libanés, que deriva del fenicio y el arameo en estrecho contacto con el árabe, y la religión cristiana maronita (Trabulse, 2012; Arkadiusz, 2006). Efectivamente, y para demostrar que el Líbano no tiene «nada que ver» con el mundo árabe y todo lo que a esta realidad es asociada, este lingüista libanés realizó una labor de traducción de numerosas obras de renombre del árabe fusha al árabe dialectal levantino, además de la publicación de otras nuevas, tales como *Yara* en 1961 o *Almajdaliyyah* en 1937. Al final de su carrera, el señor Said Akl buscó reemplazar el alfabeto libanés por uno de procedencia latina, para terminar de una vez por todas con la supremacía del árabe estándar o culto y romper así también con los valores de sacralidad islámica, que es lo que ocurre en países no araboparlantes tales como Indonesia, Turquía o Irán, donde el árabe es una lengua erudita, vinculada estrechamente con la religión islámica.

En definitiva, y a diferencia del presidente egipcio Nasser, el lingüista libanés Said Akl veía al panarabismo como un grave problema sociopolítico para Oriente Medio y para el dialecto árabe levantino libanés (Salameh, 2010; Borjabad, 2019; Alhusari, 1958).

⁴ Grupo independentista cristiano libanés de extrema derecha que defiende, principalmente, la oficialización del dialecto libanés y del cristianismo (maronita) por parte del estado del Líbano. Además, rechaza toda vinculación con lo que conlleva el término árabe (panarabismo, islam, etc.) y defiende la etnicidad única libanesa como pueblo moderno y descendientes directos de los fenicios (Mordejai Nisán, 2003; Sarkis, 1993).

7. EL BILINGÜISMO EN LOS ARABÓFONOS

Desde la expansión del islam hasta la independencia de los territorios árabes en el siglo XX, las comunidades de habla árabe han vivido fenómenos de diglosia y multiglosia, con prácticas como el *code-switching* y el bilingüismo (Al-Roweis, 2012). La influencia de las lenguas coloniales europeas ha generado variaciones en el árabe moderno, produciendo formas híbridas y una constante alternancia lingüística, similar a lo que ocurre con el *Spanglish* en Miami.

Por un lado, tenemos el *code switching*, en el que podemos diferenciar:

- **Arabófonos migrantes:** son aquellos araboparlantes en los que encontramos una alternancia entre el árabe y otra lengua dando lugar a un idioma inexistente o no reconocido. Únicamente se produce a nivel oral y, aunque también a nivel escrito, no existe un registro formal del mismo ni unas reglas gramaticales establecidas como tal.
- **Arabófonos no migrantes:** el *code-switching* y el uso de lenguas europeas, como el inglés o el francés, se da principalmente entre araboparlantes de clases medias y altas, mientras que en sectores desfavorecidos predomina una sola lengua. Además, suele confundirse el *code-switching* con los préstamos lingüísticos, aunque no son lo mismo. En el árabe levantino, el uso de lenguas europeas puede actuar como símbolo de estatus social (Trabulse, 2012).

Por otro lado, tenemos el bilingüismo propio de estas comunidades de habla árabe en el que, según Vicente (2003) y Rouchdy (1992), podemos diferenciar tres tipos:

- **Bilingüismo comunicativo:** el individuo domina el árabe y una segunda lengua por igual, y es capaz de entender y comunicarse sin problemas.
- **Bilingüismo no comunicativo:** el individuo domina el árabe y entiende la segunda lengua, aunque no puede usarlo de forma activa, o viceversa.
- **Monolingüismo:** el individuo sólo es competente en su lengua materna.

Claramente, ya sea el *code switching* o el bilingüismo, hablamos de una perspectiva que representa un elemento negativo, ya que perjudica al árabe, tanto estándar como moderno.

8. EL CONCEPTO DE DIGLOSIA Y MULTIGLOSIA EN LAS COMUNIDADES ARABÓFONAS

Los territorios araboparlantes comparten un origen común que favorece fenómenos de diglosia y multiglosia (Alonso-Cortés, 2008). En el árabe levantino libanés, esto se manifiesta en el *code-switching* y el bilingüismo entre un árabe culto, formal e inmutable, y un dialecto más flexible y cotidiano. Las diferencias entre ambas variedades son marcadas a nivel escrito y oral, lo que refuerza la distancia entre ellas.

La diglosia, o multiglosia, es un término relativamente reciente que data del siglo XX, donde destacan las aportaciones del lingüista francés Psichari (1928), quien trata este fenómeno de la lengua como una peculiaridad sociolingüística en la que dos variedades determinadas y pertenecientes a una misma lengua, se encuentran en uso dentro de un mismo territorio o comunidad de habla. Aunque también contamos con aportaciones como las de Marçais (1930), quien ya a principios del siglo pasado identifica y atribuye el fenómeno de la diglosia específicamente a la lengua semítica que tenemos por objeto de estudio y análisis, el árabe.

Según las aportaciones de Marçais (1930), Vicente (2008) y Ferguson (1959), cuando hacemos referencia a la situación de diglosia en el mundo árabe, nos basamos en la división de esta lengua semítica en dos variedades (A y B⁵), donde destacan, por un lado, el árabe culto o estándar y, por otro, el árabe dialectal o moderno, también denominado neoárabe. La convivencia de ambas es válida, sin embargo, una debe estar por encima de la otra.

Ferguson (1959) definió la diglosia y señaló sus características principales, observables en lenguas como el árabe o el griego. En estos casos, coexisten dos variedades: una alta (A), asociada a contextos formales, y una baja (B), usada en la vida cotidiana. Cada variedad cumple funciones específicas dentro

⁵ «A relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or of another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes, but is not used by any sector of the community for ordinary conversation».

de la comunidad de habla, que reconoce y diferencia claramente sus usos, sin mezclarlas habitualmente.

El fenómeno de diglosia o multiglosia en el mundo árabe se caracteriza por:

1. El prestigio de la variedad alta (árabe culto - A) frente a la variedad baja (árabe dialectal - B).
2. La adquisición de la variante baja (B) como lengua materna, frente al aprendizaje de la variedad alta (A) en los diferentes ámbitos de enseñanza; lo que supone que el dominio de la variedad alta (A) es fruto de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que el de la variedad baja (B) lo es de un proceso completamente natural de adquisición de la lengua materna.
3. Los sistemas fonológico, ortográfico, morfológico y sintáctico presentes en la variedad alta (A) son estándar (gracias a la creación de diccionarios, normas de ortografía y gramáticas), inalterables y fijos, lo que supone que no estén expuestos a cambios o variaciones; mientras que en los de la variedad baja (B) se aprecia una importante variación. Hablamos de una lengua viva.

Según Holes (1995), el árabe culto ocuparía un lugar de segunda lengua, ya que, aunque no supone la lengua materna de nuestros aprendientes, está presente en la religión y en el sistema educativo árabe. Esta situación se asemeja a la que expone Baralo (2004: 22), quien explica el término de segunda lengua de la siguiente forma:

En el caso de un niño catalán, que crece en una familia de habla catalana, y luego aprende el español, lo habla con sus compañeros, lo estudia y lo practica en algunas horas del colegio, podemos decir con toda claridad que el catalán es su LM y el castellano su L2.

Otro autor que nos sirve para reflejar esta situación es Rodríguez Panigua (2001: 8), quien menciona lo siguiente:

Estas circunstancias hacen que algunos autores hablen más de una situación de diglosia que de un estricto bilingüismo en el mundo árabe, y, en mi opinión, nos obligan a reconocer que si el árabe fusha –registro culto– no es una lengua nativa, al menos sí es una lengua nacional.

En la comunidad araboparlante, el dialecto no se considera una lengua oficial por su propia condición de variedad no estandarizada. La distinción entre lengua y dialecto va más allá del uso formal o vulgar, y se basa en factores como la amplitud, el prestigio y la estabilidad (Hudson, 1980). Mientras la lengua es vista como superior y fija, el dialecto se percibe como inferior y cambiante. No obstante, existen movimientos que abogan por la oficialización del árabe dialectal, como el promovido por Said Akl en Líbano, que lo considera un símbolo de identidad y emancipación (Trabulse, 2012).

Aunque los conceptos de diglosia y multiglosia son relativamente recientes, no todos los lingüistas los aceptan plenamente. Fishman (1972), por ejemplo, asocia la diglosia con el bilingüismo, afirmando que no es un fenómeno exclusivo de comunidades con dos formas lingüísticas. Sin embargo, esta postura presenta cierta incoherencia, ya que el bilingüismo no se aplica de forma generalizada a toda la comunidad araboparlante, mientras que la diglosia sí.

9. ANÁLISIS CONTRASTIVO: DIVERGENCIAS LINGÜÍSTICAS ENTRE EL ÁRABE LEVANTINO Y EL ESPAÑOL

Al enseñar español a inmigrantes arabófonos, es clave considerar su lengua materna, que no es el árabe estándar, sino los dialectos locales. Esta confusión inicial puede dificultar la detección de errores, ya que cada estudiante accede al español desde su propio filtro lingüístico. La diglosia y la variedad dialectal influyen directamente en la percepción y producción del español, especialmente a nivel fonológico.

El análisis contrastivo entre el español peninsular y el árabe estándar moderno, sin incluir el árabe clásico, me permite identificar interferencias comunes. También considero fenómenos como el bilingüismo, los préstamos y el *code switching*. A pesar de las grandes diferencias estructurales –el español tiene morfología externa y el árabe interna–, el contacto histórico entre ambas lenguas ha dejado huellas compartidas, sobre todo léxicas.

En definitiva, conocer la lengua vernácula del alumno y aplicar un enfoque contrastivo resulta esencial para una enseñanza eficaz del español a hablantes de árabe.

9.1 Nivel fonético-fonológico

En el plano fonético-fonológico, el español y el árabe levantino presentan diferencias notables que pueden generar interferencias significativas para los aprendientes arabófonos. Una de las principales dificultades radica en la articulación de ciertos fonemas inexistentes en el árabe levantino, como las consonantes oclusivas sonoras /b/, /d/ y /g/, que pueden ser confundidas con sus correspondientes sordas /p/, /t/ y /k/, dado que el contraste sonoro/sordo no opera de la misma forma en ambas lenguas. Además, el sistema consonántico del árabe cuenta con sonidos enfáticos (como /ṣ/, /ḍ/, /ṭ/ y /ẓ/) que no existen en español, lo que puede influir en la producción de ciertos fonemas españoles por parte del estudiante.

Otra dificultad habitual es la confusión entre las consonantes líquidas /l/ y /r/, tanto en su articulación como en su percepción, lo que puede dar lugar a errores de comprensión o producción. En cuanto a las vocales, el sistema vocálico del árabe levantino es más reducido que el del español, lo que dificulta la discriminación y reproducción de los cinco fonemas vocálicos del español. Asimismo, la sílaba árabe tiende a seguir patrones más regulares y restringidos que los del español, lo que puede provocar una acentuación inadecuada o una pronunciación artificial del ritmo prosódico en español.

Estas diferencias fonético-fonológicas pueden manifestarse en fenómenos de transferencia negativa, como la elisión o sustitución de fonemas, la simplificación de grupos consonánticos o la hipercorrección en contextos donde el estudiante intenta compensar la inseguridad fonológica. Para mitigar estos efectos, resulta fundamental el trabajo explícito con la conciencia fonológica, la discriminación auditiva y la producción guiada, integrando técnicas como la repetición, la corrección fonética contrastiva y el uso de soportes audiovisuales que permitan un reconocimiento multisensorial de los rasgos fonéticos del español.

9.2 Nivel morfológico

En el plano morfológico, el español y el árabe levantino difieren de forma notable, lo que genera errores frecuentes en aprendientes arabófonos. Aunque ambas lenguas son flexivas, su organización interna es distinta: el español usa desinencias según persona, número, tiempo, modo y aspecto, mientras

que el árabe levantino se basa en raíces trilíteras y plantillas, con prefijos, sufijos y vocalizaciones internas.

Estas diferencias provocan dificultades en la conjugación verbal (especialmente, en tiempos compuestos o modos como el subjuntivo), en la concordancia de género y número y en la formación de plurales, ya que el árabe combina plurales regulares y fractos, sin equivalencia clara en español. Además, el uso de artículos también causa confusión, ya que el árabe levantino solo tiene un artículo definido invariable y omite el indefinido, a diferencia del español.

Para abordar estas interferencias, es clave trabajar los contrastes morfológicos desde un enfoque comunicativo e inductivo, con ejemplos contextualizados y práctica metalingüística guiada.

9.3 Nivel sintáctico

En el nivel sintáctico, las diferencias entre el español y el árabe levantino afectan directamente a la adquisición gramatical del alumnado arabófono. El orden de palabras es una de las principales divergencias: mientras que el español sigue preferentemente el orden SVO, el árabe levantino alterna entre VSO y SVO, lo que puede generar inestabilidad en la construcción oracional, sobre todo en frases subordinadas o interrogativas.

Aunque ambas lenguas permiten omitir el sujeto (son pro-drop), las reglas que rigen esa omisión difieren, lo que provoca redundancias o elusiones incorrectas en español. También se observan interferencias en la negación: el español emplea «no» ante el verbo, mientras que el árabe utiliza estructuras como *ma...š*, lo que puede generar errores de colocación o duplicación.

Otro foco de dificultad son los pronombres clíticos. En árabe se expresan como sufijos unidos a otras palabras, a diferencia del español, donde su posición varía según la estructura verbal. Esto conlleva errores en el uso, orden o duplicación de pronombres. Por último, la menor frecuencia de subordinación en árabe provoca una tendencia a evitar oraciones complejas en español o a usarlas con errores sintácticos, especialmente en las relativas y causales.

Desde la didáctica, es esencial trabajar estas estructuras problemáticas mediante textos auténticos, esquemas visuales, análisis contrastivos y ejercicios de producción guiada.

9.4 Nivel léxico-semántico

A nivel léxico-semántico, las diferencias entre el español y el árabe levantino son amplias y afectan desde la ausencia de cognados hasta el uso figurado del lenguaje. La escasez de vocabulario común obliga al estudiante arabófono a memorizar el léxico español sin apoyos previos, lo que ralentiza su adquisición. A esto se suman los falsos amigos y las diferencias conceptuales, que pueden condicionar el uso adecuado de ciertas palabras (como *familia* o *hermano*), generando interferencias semánticas.

También son frecuentes los errores por calco de expresiones idiomáticas árabes que no tienen equivalente en español, lo que deriva en construcciones poco naturales o erróneas. La polisemia y la variación semántica entre ambas lenguas agravan esta dificultad, ya que muchas palabras no comparten el mismo campo de uso.

Desde la enseñanza de ELE, se impone un enfoque explícito del léxico que combine análisis contrastivo, contextualización y reflexión metalingüística, a través de glosarios, corpus de frecuencia y actividades que ayuden al alumno a interiorizar no solo el significado, sino también el uso pragmático del vocabulario.

9.5 Nivel pragmático-discursivo

En el plano pragmático-discursivo, se observan diferencias relevantes entre el árabe levantino y el español que pueden incidir directamente en la competencia comunicativa de los aprendientes arabófonos. Desde el punto de vista pragmático, destaca el uso frecuente de fórmulas de cortesía, cumplidos y expresiones indirectas en el árabe levantino, muchas veces más elaboradas o intensivas que en español. Esto puede dar lugar a malentendidos o a percepciones de exageración o falta de sinceridad por parte del interlocutor hispanohablante.

En cuanto a la organización discursiva, los hablantes de árabe levantino tienden a estructuras más digresivas y repetitivas, con abundante uso de conectores aditivos (como *wa* 'y') y expresiones enfáticas. En contraste, el discurso en español suele buscar una mayor linealidad y economía textual. Estas diferencias pueden afectar a la coherencia y cohesión en la producción oral y escrita del alumno arabófono, especialmente en registros formales.

Tras las explicaciones aportadas, vemos que uno de los principales desafíos en la enseñanza de ELE a estudiantes arabófonos radica en la falta de formación específica del profesorado, lo cual repercute en la escasez de materiales didácticos adaptados a las necesidades fonéticas de este perfil de aprendientes. Esta carencia requiere una aproximación pedagógica que contemple no solo la corrección de errores, sino también el desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas.

10 ENFOQUES METODOLÓGICOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Para abordar las dificultades fonéticas del alumnado arabófono, se recomienda comenzar por enseñar las diferencias fonéticas entre el español y el árabe de forma aislada, para luego integrarlas en contextos comunicativos. La automatización de nuevos gestos articulatorios es básica para lograr fluidez.

La lectura guiada, con repetición controlada y autocorrección, es una estrategia eficaz, así como la exposición a audiciones cuidadosamente seleccionadas para modelar la articulación. Además, la conexión histórico-cultural entre ambas lenguas (ej., léxico de origen árabe en español) puede utilizarse como elemento motivador.

Desarrollo de las destrezas lingüísticas

1. Comprensión auditiva

Dificultades comunes:

- Discriminación de sonidos inexistentes en árabe, como /r/, /p/, /tj/.
- Entonación y ritmo propios del español.
- Comprensión de registros rápidos, coloquiales o dialectales.

Propuestas didácticas:

- Ejercicios con pares mínimos (ej.: «pero» vs. «perro») para agudizar la discriminación.
- Exposición a distintos acentos del español mediante audios auténticos (podcasts, películas, música, etc.).
- Actividades de transcripción y repetición para interiorizar fonemas.

Práctica sugerida:

Simulación de una conversación telefónica mediante *role play* con ayuda de inteligencia artificial (*GenAI*), para trabajar la identificación del tono, intención y contenido.

2. Expresión oral*Dificultades comunes:*

- Pronunciación incorrecta de fonemas españoles o dificultad de formular la concordancia (género, número) y uso de preposiciones o tiempos verbales.

Propuestas didácticas:

- Ejercicios de pronunciación con retroalimentación individualizada.
- Actividades comunicativas (debates, juegos de rol, presentaciones).
- Corrección enfocada en la fluidez, en especial en etapas iniciales.

Práctica sugerida:

Crear trabalenguas con vocales o fonemas conflictivos (ej.: /b/ y /p/), para luego analizarlos y corregirlos con un *chatbot* o mediante generación de avatares que den voz al texto (*GenAI*). También pueden realizar entrevistas grabadas y analizarlas con subtitulación automática.

3. Comprensión lectora*Dificultades comunes:*

- Vocabulario desconocido.
- Interpretación de estructuras sintácticas complejas.
- Obstáculos culturales para la comprensión.

Propuestas didácticas:

- Lectura extensiva de textos variados y auténticos.
- Técnicas como *skimming* y *scanning* para identificar información clave.
- Debates sobre los textos para fomentar la interacción y reflexión.

Práctica sugerida:

Crear un video con PictoryAI que combine voz, subtítulos generados a partir de su propio audio y fotografías personales, integrando así lo auditivo,

lo oral y lo visual. También pueden realizar ejercicios de identificación fonética entre pares como /b/ y /p/ usando léxico compartido entre árabe y español.

4. Expresión escrita

Dificultades comunes:

- Errores gramaticales y ortográficos.
- Dificultad para estructurar el discurso.
- Interferencia de la sintaxis árabe.

Propuestas didácticas:

- Escritura guiada con modelos textuales y revisiones.
- Enseñanza explícita de planificación, redacción y edición.
- Evaluación centrada en la coherencia más que en la perfección gramatical.

Práctica sugerida:

Investigación sobre fiestas hispanohablantes, redacción de un ensayo y corrección interactiva con un *chatbot* que proporcione pistas para fomentar la autonomía. El alumno puede elegir a un personaje famoso para hacer más atractiva la corrección, y reflexionar sobre las diferencias estructurales entre el español y su lengua materna.

Para finalizar, es transcendental remarcar que el docente debe estar formado no solo en el sistema del español, sino también en las características de la lengua materna de sus estudiantes. Conocer los errores fonéticos más frecuentes y disponer de estrategias y herramientas adecuadas (incluidas las tecnológicas) es clave para guiar al alumnado arabófono hacia una competencia comunicativa plena.

11. LOS ESTEREOTIPOS EN ELE: EL ALUMNADO ARABOPARLANTE

11.1 Estereotipos y prejuicios hacia el alumnado arabófono

En el mundo ELE en inmersión, y a nivel español, no predomina especialmente el alumnado de habla árabe, por lo que son numerosas las ocasiones en las que generalizamos, estereotipamos o prejuzgamos inconscientemente (Moreno, 2011).

Gran parte de los tópicos, y estereotipos, que recaen sobre la comunidad árabe, en general, han influido directamente en la creación de manuales y materiales del mundo ELE, difundiendo así una imagen estereotipada dotada de elemento erróneos, y mayoritariamente negativos, que exageran con respecto a la vida cotidiana de las comunidades de habla árabe y a los individuos que las componen. Por ejemplo, en Ríos Rojas (2008) podemos observar lo siguiente:

1. «Choque Cultural: originado por el hecho de que las estrategias normales de las personas para resolver problemas no resultan de la forma esperada y deseada en la cultura extranjera. Así, Ali sufre una gran ansiedad cuando encuentra problemas para encontrar en los supermercados comida Halal (animales sacrificados según el ritual islámico)» (Ríos Rojas, 2008: 26).
2. «Ahmed ve a una chica española en la estación de autobuses y le ofrece su ayuda: “¿puedo ayudarte?”, ella contesta: “no deja, deja, está bien”. Ahmed se queda confundido por la respuesta recibida» (Ríos Rojas, 2008: 30).
3. «Ahmed en la fiesta de su vecina se siente a gusto y come con las manos, se quita los zapatos, lo que provoca cierto rechazo y ansiedad al resto de los asistentes» (Ríos Rojas, 2008: 31).

En el primer texto, Ríos Rojas (2008: 26) exagera una situación basada en estereotipos y falta de conocimiento sobre los araboparlantes, mezclando aspectos sociales, culturales y litúrgicos poco representativos de la realidad árabe actual (Trabulse, 2012). Se ejemplifica un «choque cultural» mediante términos como ‘ansiedad’ y ‘halal’, que reducen al colectivo levantino a una identidad musulmana homogénea, ignorando la diversidad religiosa de la región. Además, se asocia negativamente la «ansiedad» de Ali con la práctica del rito halal, confundiendo exigencias religiosas con sentimientos personales (Trabulse, 2012). Como docentes de ELE, es preferible usar ejemplos más generales y neutrales para evitar conflictos en el aula.

Los tres textos evidencian estereotipos sobre tradiciones de ciertos grupos dentro de la comunidad araboparlante, lo que, sumado a la falta de materiales adecuados, obliga a los docentes a crear recursos propios que eviten prejuicios y generalizaciones.

En los textos siguientes (Ríos Rojas, 2008: 30-31) se observa otra exageración estereotipada para facilitar la comprensión del «choque cultural» (Katz y Braly, 1933), pero a costa de reproducir imágenes simplificadas y potencialmente ofensivas. Por ejemplo, el protagonista Ahmed es representado con prácticas culturales como quitarse los zapatos y comer con las manos, tratadas de forma burlesca y estereotipada, lo cual no refleja la realidad ni fomenta el respeto en el aula (Trabulse, 2012).

Ríos Rojas probablemente utiliza hipérboles para ilustrar contenidos culturales sin ser consciente del impacto negativo que esto puede tener en estudiantes araboparlantes levantinos, alejándolos del aprendizaje del español. Estos ejemplos generalizan sin considerar la diversidad étnica, lingüística y religiosa que caracteriza la identidad árabe (Gineste Llombart, 2006). Por ello, el docente de ELE debe evitar estereotipos y estudiar previamente las características sociolingüísticas de su alumnado para no perjudicar su proceso de aprendizaje.

11.2 Presencia de estereotipos y prejuicios en los manuales y materiales de ELE

La presencia de los estereotipos en la sociedad actual es algo habitual, sin embargo, como docentes de ELE debemos poner especial atención en nuestros estudiantes y en el material que llevamos y trabajamos en el aula.

Existe una notable presencia de estereotipos hacia la comunidad araboparlante y una falta de materiales específicos por parte de editoriales, debido a la baja demanda comparada con otras comunidades, como las de habla china o inglesa. Sin embargo, los docentes deben evitar prejuicios que afecten al alumnado y su aprendizaje del español. Para ello, es fundamental conocer bien a los estudiantes, usar una terminología adecuada e investigar sus particularidades lingüísticas y culturales, promoviendo un aula ELE inclusiva y segura.

La elección y aplicación de manuales y materiales para alumnado araboparlante en ELE es complicada debido a que muchos recursos suelen generalizar y estereotipar estas comunidades, afectando negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las editoriales ignoran la diversidad cultural e idiosincrasia de estos estudiantes, lo que puede provocar situaciones

incómodas o incluso ofensivas en el aula al tratar incorrectamente aspectos culturales (Ríos Rojas, 2008: 26/30-31). Como señalan Amador López y Rodríguez (2001), esta falta de sensibilidad requiere una selección cuidadosa de los materiales usados:

... hasta la fecha, carecemos de un buen método definido, pensado ex profeso para la enseñanza del español en los países árabes –o al menos las instituciones que ejercen su actividad en Oriente Medio, según nuestra experiencia personal, no los han adoptado, lo que no sólo nos coloca en situación de desventaja frente a otras lenguas con más años de presencia en la región y que ya no poseen la actual pujanza del español–, sino que nos impide ofrecer una enseñanza competente al no orientarnos ni aconsejarnos cómo salvar ciertas barreras...

Para comprender mejor la importancia de seleccionar un correcto manual de ELE, acudimos a Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2006) que llevaron a cabo un estudio realizado a árabes magrebíes, pero que nos sirve como ejemplo. En su aportación podemos observar a un grupo de aprendientes pertenecientes al área geográfica del Magreb, quienes tuvieron que leer la siguiente frase (Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2006): «...los zapatos marrones para todos los días y los negros para los domingos».

La frase generó confusión entre los estudiantes porque no asociaron el acto de usar zapatos diferentes un domingo con un significado especial. En las comunidades araboparlantes, el color negro no se vincula con la elegancia y el domingo no es un día litúrgico relevante, ya que la mayoría musulmana celebra el viernes. Además, los musulmanes no visten de gala ni usan zapatos dentro de la mezquita, por lo que el cambio de calzado ese día no tiene sentido para ellos. El domingo, para estas comunidades, marca el inicio y no el fin de la semana. Esta situación generó malentendidos especialmente con estudiantes magrebíes, mientras que, con libaneses, mayoritariamente cristianos, no habría ocurrido (Trabulse, 2012).

Este apartado no busca eliminar la enseñanza de aspectos culturales hispanos, sino, como señala Miguel López (2008: 517), adaptar los ejemplos a las costumbres del alumnado para facilitar la comprensión, o utilizar ejemplos más laicos. Por ejemplo, en vez de mencionar el domingo como día sagrado, referirse al viernes o incluir el sábado para la comunidad judía, abordando así

las tres religiones monoteístas y su relación con la historia medieval española y las tres culturas. Esto enriquece el aprendizaje cultural, que es un objetivo clave en la enseñanza de una lengua extranjera. Además, es preferible explicar primero ciertos conceptos y luego trabajarlos, en lugar de hacerlo al revés, especialmente cuando las culturas del alumnado y la lengua meta son muy diferentes (Miguel López, 2008).

Es complejo crear materiales específicos para cada nacionalidad del mundo árabe debido al elevado costo y la dificultad práctica, aunque es necesario enfocar el mercado hacia los grupos con mayor demanda. Una solución sería atender al mercado árabe utilizando las variedades dialectales más extendidas, como el levantino o egipcio para Oriente Medio, y el magrebí (que fusiona marroquí, argelino y tunecino, con influencia del francés por la diglosia y *code switching*), o bien el árabe moderno estándar, que funciona como lengua vehicular y combina las variantes dialectales más comunes, en lugar de emplear el árabe culto.

12. LA HISTORIA Y GEOGRAFÍA ADAPTADA A UN NIVEL B1 PARA ARABÓFONOS EN CONTEXTO DE INMERSIÓN

Aunque el árabe y el español presentan muchas diferencias, ambos estuvieron en contacto directo durante ocho siglos (711-1942), lo que dio lugar a dialectos ya extintos fruto de la fusión lingüística (Díaz García, 1977). Esta convivencia también dejó una huella en el vocabulario, con palabras árabes integradas en el español, y viceversa, especialmente debido al reciente contacto entre España y el norte de África durante el protectorado de Marruecos, que afecta sobre todo al dialecto marroquí.

Partiendo del contexto de Alcalíngua-Universidad de Alcalá, proponemos mejorar el aprendizaje cultural mediante un viaje histórico y geográfico por Alcalá de Henares, apoyado en la competencia digital (*Google Earth*). El español y el árabe coexistieron en la Península Ibérica durante siglos y actualmente el español cuenta con alrededor de 4000 palabras de origen árabe, como ‘almohada’, ‘alcalá’, ‘alcázar’, ‘alcachofa’ o ‘alcalde’.

Dado que hay poco material ELE adaptado a estudiantes arabófonos, los docentes deben adaptarse al alumnado. Por ello, se propone una actividad

en grupos usando recursos de Alcalingua (pizarras digitales, ordenadores, sala informática). Los estudiantes trazarán una ruta por el casco histórico de Alcalá, identificando los tres barrios vinculados a las tres religiones monoteístas del medievo español, y buscarán el origen léxico de ciertas palabras (facilitadas por el profesor), situándolas en los barrios correspondientes (por ejemplo, ‘alcalde’ en el barrio musulmán). Además, podrán usar imágenes generadas con IA y descripciones propias para recrear Al-Ándalus. Esta actividad fomenta el trabajo en equipo, amplía el conocimiento histórico y geográfico y facilita el aprendizaje original de la lengua meta.

1. *CHATBOT (A ELEGIR) Y PICTORY AI*: para la primera parte de la actividad, los alumnos deberán, en grupos, redactar un texto en el que tendrán que incluir el léxico que les aporte el profesor en el aula; aunque respetando el tema principal que será la coexistencia entre diferentes culturas en un mismo territorio. Una vez que los alumnos hayan redactado su texto, deberán acudir a cualquiera de los *chatbots* que cuentan con versiones gratuitas para solicitarle que corrija el texto. Sin embargo, esto es muy sencillo para un nivel B1 de español y apenas despertaría su interés, por lo que tendrán que solicitar al *chatbot* que, no solo corrija los posibles errores presentes en el escrito, sino que lo haga haciéndose pasar por alguna celebridad histórica de la época (Isabel de Castilla, el Cardenal Cisneros, etc.). Mientras el *chatbot* corrige los errores del texto, también se dedica a narrar, en primera persona y fingiendo ser la celebridad histórica previamente seleccionada, hechos culturales y lingüísticos importantes de la época y que se han de tener en cuenta para poder desarrollar el escrito, ya que dichas aportaciones estarán directamente relacionadas con la temática principal.

Una vez que el texto esté corregido, los estudiantes deberán acudir a *Images AI* para, con el léxico aportado por el docente de ELE y las estructuras corregidas por el *chatbot*, crear imágenes. Podrán solicitar las veces que sean necesarias la modificación de dichas imágenes, siempre que no estén de acuerdo con lo que se representa en las mismas; esto nos permitirá trabajar los estereotipos desde otro punto de vista, al igual que ir entrenando el algoritmo de nuestras aplicaciones IA para que cada vez sea más resolutive y afín a nuestras peticiones.

Una vez hayan creado las imágenes, acudirán a la herramienta *Pictory AI* para que, aportando el texto previamente corregido, cree un vídeo; a este material visual, tendrán la opción de añadir su propia voz para narrar el texto y dotar al estudiante de un papel activo en el aula, además de mejorar su motivación y aprendizaje. Si lo que buscan es practicar con audios de hispanohablantes nativos, para mejorar su comprensión lectora, entonces deberemos de trabajar con la aplicación *GenAI*, que nos da la opción gratuita de utilizar cualquiera de sus audios entre los que encontramos una gran diversidad dialectal, tonal, etc.

2. *GOOGLE EARTH*: para la segunda parte de la actividad, y una vez finalizada la primera, los alumnos deberán conocer un poco más la ciudad en la que estudian en un contexto de inmersión virtual; lo que le permite al docente ahorrar tiempo en una salida de campo e invertir el mismo en un trabajo original mediante el uso y empleo de la competencia digital y cultural, promoviendo así la autonomía en el aprendizaje estudiantil.

Para ello, descargaremos la aplicación gratuita *Google Earth* y les daremos a los alumnos las ubicaciones actuales de lo que un día fueron los barrios cristiano, judío y musulmán de la ciudad complutense. El docente en este caso les entregará de nuevo material para que puedan trabajar sobre el mismo, entre este material encontramos léxico árabe y hebreo, que sigue formando parte activa de la lengua española, y la ubicación de puntos culturales importantes, tanto existentes como inexistentes (catedrales, palacios, sinagogas, etc.). Los alumnos deberán realizar una búsqueda activa en la web y, con las ubicaciones aportadas por el docente, trazar un total de tres rutas turísticas culturales para visitar la ciudad de Alcalá de Henares en un día. En la misma aplicación, y una vez identificados los principales puntos de interés, podrán añadir las imágenes creadas en la primera parte de la actividad (para promover su imaginación y autonomía), fragmentos del texto escrito previamente o, incluso, añadir el vídeo que han realizado antes con el objetivo de fomentar la inmersión cultural de mano del aprendizaje activo del español como lengua meta tanto dentro como fuera del aula, pues gran parte del aprendizaje de una lengua extranjera se basa en conocer la cultura, costumbres y tradiciones de la comunidad de habla nativa de la misma.

En definitiva, la competencia digital, trabajada a través de la IA, nos permite mejorar enormemente el aprendizaje estudiantil a la par que su competencia cultural y reforzar su adquisición de las cuatro destrezas de la lengua.

13. CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo es dar visibilidad a las principales dificultades que enfrentan los aprendientes arabófonos de ELE, especialmente los hablantes del árabe levantino. A través del análisis de las características del árabe, sus diferencias con el español y los errores más frecuentes, se busca ofrecer herramientas útiles al profesorado.

Para ello, se parte de la complejidad del árabe como macrolengua diglósica, marcada por la coexistencia del árabe culto y los dialectos, así como por la influencia del *code switching*. Esta diversidad lingüística condiciona el aprendizaje del español y, si a esto sumamos la falta de materiales específicos y la presencia de estereotipos, somos conscientes de la necesidad de un enfoque empático y cultural.

Como futura línea de investigación, proponemos la profundización en los métodos tecnológicos para la correcta creación y desarrollo de materiales específicos orientados a las variantes dialectales árabes.

En definitiva, la clave para una enseñanza ELE exitosa con estudiantes arabófonos levantinos reside en la comprensión profunda de su realidad lingüística y cultural y en la capacidad de empatizar con sus desafíos y fortalezas para proporcionar soluciones reales a sus problemas y errores.

14. BIBLIOGRAFÍA

- AL-ANI, S. H. (1970). *Arabic phonology: An acoustico-phonetic study*. Mouton.
- ALBOGHADADY, M. (2017). *Análisis de errores fonéticos*.
- AL-HUSSARI, M. (1958). *What is nationalism?* Beirut, The Center of Arab Unity Studies.
- AL-JUNDI, A. (1983). Les dialectes dans les patrimoines de l'Arabie. En *La Maison arabe du libre* (pp. 126-143). Beyrouth.
- ALONSO-CORTÉS MANTECA, Á. (2008). *La clasificación de las lenguas y el origen del lenguaje*. Madrid, Cátedra Ediciones.

- AL-ROWEIS, H. (2012). *Code switching between Arabic and English: Social motivations and structural constraints* [Tesis doctoral, Ball State University].
- AL-SAIDAT, E. (2010). *Interferencia lingüística árabe-español*.
- AL-SHUAIBI, J. (2011). Le consonanti in arabo e in italiano: analisi contrastiva per fini didattici. *Didattica e linguistica d'italiano come lingua straniera (ITALS)*, IX(25), 7-26.
- AMADOR LÓPEZ, M. & RODRÍGUEZ, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 31(VII), 39-42. <http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html>.
- ARKADIUSZ, B. (2004). *Studia nad dialektami libańskimi*. Varsovia, Dialog.
- ARKADIUSZ, B. (2006). *Gramatyka dialektu libańskiego*. Varsovia, Dialog.
- ARKAIUSZ, P. (2004). *L'idée de langue d'après libanaise Sa'īd Aql*. París, Geuthner.
- ARKAIUSZ, P. (2006). Le nationalisme linguistique au Liban autour de Sa'īd Aql et l'idée de langue libanaise dans la revue *Lebnan en nouvel alphabet*. *Arabica*, 53(4), 423-471.
- BADAWI, EL-SAID (1973). *Mustawayat al-arabiyya l-mu'assira fi misr*. Cairo: Dar al-ma'arif.
- BADAWI, M. M. (1992). *Modern Arabic Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARALO, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- BLANC, H. (1960). Style variations in spoken Arabic: A sample of interdialectal educated conversation. En C. A. Ferguson (Ed.), *Contributions to Arabic Linguistics* (pp. 81-156). Harvard University Press.
- BLANC, H. (1964). *Communal dialects in Baghdad*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BLANCHERE, R. (1990). *Histoire de la littérature arabe: des origines à la fin du siècle de J-C* (pp. 5-95). París, Librairie d'Amérique et d'Orient.
- BLANCHERE, R. & GAUDEFROY-EMOMBYNES, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Editions Maisonneuve-Larose.
- BLAÚ, J. (1977). The beginnings of Arabic diglossia: A study of the origins of Neo-Arabic. *Afroasiatic Linguistics*, 4, 1-28.
- BORJABAD, S. A. (2019). *El panarabismo y la caricatura: El sueño de la unidad árabe*. EAE.
- BOROBIO, V. (2008). *Nuevo ELE inicial 1*. Madrid, SM.

- BOUMANS, L. & DE RUITER, J. J. (2002). Moroccan Arabic in the European diaspora. En A. Rouchdy (Ed.), *Language contact and language conflict phenomena in Arabic* (pp. 259-285). Nueva York, Routledge-Curzon.
- CANTINEAU, J. (1960). *Études de linguistique arabe*. Paris, Klincksieck.
- COHEN, D. (1970). Koinè, langues communes et dialects arabes. *Études de linguistiques et ethnographiques*, 126-149. La Haya-París, Mouton.
- COHEN, D. (1993). Arabe: langue arabe. *Encyclopædia Universalis*, Vol. II, 707-714.
- CORRIENTE, F. (1976). From Old Arabic to Classical Arabic through the Preislamic Koinè: Some notes on the natives grammarians' sources, attitudes and goals. *Journal of Semitic Studies*, 21, 62-98.
- CORRIENTE, F. (1983). *Gramática árabe*. Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- CORRIENTE, F. (1992). *Árabe granadino*. Instituto Miguel Asín.
- CORRIENTE, F. (2006). *Gramática árabe*. Barcelona, Herder.
- CORRIENTE, F., VICENTE, Á. & ABŪ-HAIDAR, F. (2008). *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza, Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- DARDOUR, F. (2008). Langue enseignée et dialecte arabe: quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition de la compétence communicative en arabe standard? Le cas des lycéens libyens. París.
- DE DOMBAY, F. (1980). *Grammatica linguae mauro-arabicae*.
- DÍAZ GARCÍA, A. (1973). *El dialecto árabe-hispánico y el Kitab fi lahn al amma de Ibn Hisam Al Lajmi*. Granada, Universidad de Granada.
- DÍAZ GARCÍA, A. (1977). Carta de cautivo en árabe dialectal del Archivo de la Alhambra. *MEAH*, 26, 129-169.
- DOGGUI, M. (1989). *El verbo árabe y su equivalencia en español*. Madrid, Darek Nyumba.
- DOGGY, M. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Carabela*, 52, 47-60.
- FASLA, D. (2006). La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. *Revista Española de Lingüística*, 36(1), 158-188.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- FERRANDO, I. (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe*. Zaragoza: Nuevas Perspectivas.

- FISCHER, W. (1982). *Grundriß der arabischen Philologie* (Vol. 1). Wiesbaden.
- FISCHER, W. & JASROW, O. (1980). *Handbuch arabischen Dialekte*. Wiesbaden.
- FISHMAN, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- FISHMAN, J. A. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Newbury House.
- FISHMAN, J. A. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- FÜCK, J. (1950). *Arabeya: Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabe*. París.
- FRÍAS, X. (2007). Algunos paralelismos evolutivos entre el árabe vulgar y las lenguas románicas.
- GINESTE LLOMBART, A. (2006). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12(62), 20-25. <http://www.cuadernos-cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm>.
- HAMPARZOUMIAN, A. & BARQUÍN RUIZ, J. (2006). Los manuales de español y los alumnos marroquíes. *Aldais.net La revista de educación*, 9, 18-40. <<http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/04.pdf>>.
- HARRIS, W. (2012). *Lebanon: A history, 600–2011*. OUP USA.
- HERRERO MUÑOZ-COBO, B. (1998). *Vocabulario básico español-árabe marroquí*. Universidad de Almería.
- HERRERO, B. (1999). La enseñanza del español a inmigrantes magrebíes. Transferencias erróneas entre la lengua de partida y la de llegada. En M. Lázaro, J. L. Gómez y B. Rodríguez (Coords.), *Homenaje al profesor Carlos Posac Mon* (pp. 44-446). Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- HOLES, C. (1995). *Modern Arabic: Structures, functions and varieties*. Londres/Nueva York.
- HOLES, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions and varieties*. Georgetown University Press.
- HUDSON, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- IBRAHIM, R. (2009). What is unique in the brain of an Arabic speaker? *Journal of Psychology Research and Behavior Management*. Disponible en: <<http://www.dovepress.com/the-cognitive-basis-of-diglossia-in-arabic-evidence-from-a-repetition-peer-reviewed-article-PRBM>>.
- KATZ, I. & BRALY, K. (1933). Racial stereotypes of 100 college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280.

15. WEBGRAFÍA

- AL-DUWEIRI, H., AL-SHUAIBI, J. & CARRERAS, A. (2014). Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos. *marcoELE*. Recuperado el 3 de mayo de 2025, de [al_consonantes_arabes.pdf].
- CORDER, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 8(4), 201–218. <<https://doi.org/10.1017/S026144480002822>>.
- CORTÉS MORENO, M. (2002). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (14), 65–75. Recuperado el 1 de mayo de 2025, de <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0202110065A>>.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340. <<https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>>.
- FERNÁNDEZ, P. (2008). Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno. En A. Moreno (Coord.), *El valor de la diversidad (meta) lingüística* (pp. 655–674). VIII Congreso de Lingüística General, Madrid. Recuperado el 8 de abril de 2025, de <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf>>.
- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Recuperado el 1 de mayo de 2025, de <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>.
- LLISTERRI, J. (2018). Grupo de Fonética de Filología Española. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 20 de abril de 2025, de <http://liceu.uab.es/~joaquin/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html>.
- POCH, D. (2004b). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE*. Recuperado el 19 de mayo de 2025, de <<http://bit.ly/1Mn1R6X>>.
- PUIGVERT, A. (2015). Nuevos enfoques del contraste de lenguas en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. En M. Á. Lamolda González (Comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 835–847). XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada. Recuperado el 3 de abril de 2025, de <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0835.pdf>.
- SANTOS DE LA ROSA, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *marcoELE*, (14), 1–15. Recuperado el 3 de marzo de 2025, de <<https://marcoele.com/dificultades-arabofonos/>>.

SANTOS DE LA ROSA, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. En E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido & I. Santos de la Rosa (Eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración ordenador* (pp. 189–283). Helsinki, Universidad de Helsinki / Sevilla, Universidad de Sevilla. Recuperado el 3 de mayo de 2025, de <<http://hdl.handle.net/11441/30206>>:

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_17.pdf (Consultado el 17 de marzo de 2025).

<https://dle.rae.es> (Consultado el 8 de mayo de 2025).

<http://www.emigrants.gov.lb/> (Consultado el 23 de marzo de 2025).

Estudios y enseñanza de la fraseología española en el aula de ELE de China

Zixuan FAN

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este trabajo va a examinarse por qué y cómo se estudian y enseñan las UF del español a los aprendientes chinos. Se comenzará con las poderosas razones de este estudio y enseñanza. Después, se describirán las clases fraseológicas fundamentales del chino (*chéng yǔ, guàn yòng yǔ, xié hòu yǔ, yàn yǔ, gé yán...*). Conocerlas es una buena ayuda para el trabajo docente y discente en el aula de ELE en China, pues está comprobado lo útiles que son las equivalencias entre la lengua y cultura origen, y la lengua y cultura meta. Después, se trazará un breve panorama de las investigaciones en fraseología española realizadas por estudiosos chinos. El artículo concluirá con el análisis de la fraseología en los tres métodos fundamentales utilizados en China en la enseñanza en ELE: *Español Moderno, Sueña y Aula Internacional*.

Abstract: This paper will examine why and how the UFs of Spanish are studied and taught to Chinese learners. It will begin with the powerful reasons for this study and teaching. Then, the fundamental phraseological classes of Chinese (*chéng yǔ, guàn yòng yǔ, xié hòu yǔ, yàn yǔ, gé yán...*) will be described. Knowing them is a good help for teachers and learners in the ELE classroom in China, as it has been proved how useful equivalences are between the source language and culture and the target language and culture. Afterwards, a brief overview of research on Spanish phraseology by Chinese scholars will be given. The article will conclude with an analysis of phraseology in the three main methods used in China for teaching Spanish as a foreign language: *Modern Spanish, Sueña and Aula Internacional*.

Palabras clave: fraseología española y china, unidades fraseológicas, ELE, análisis contrastivo, MCERL, PCIC, equivalentes, manuales didácticos, aprendientes chinos.

Curriculum: Zixuan Fan ha realizado el Máster Universitario en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico Español de la Universidad de Málaga (curso 2019-2020). Hizo sus prácticas de

máster en La Playa Escuela de Español (Málaga) y pasantía de Secretaria de Asuntos Exteriores del Departamento de Cooperación Internacional y Asuntos Exteriores de la Universidad Normal de Ciencia y Tecnología de Jiangxi. Actualmente, es doctoranda del 2.º año en el Programa de «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales (D401)» de la Universidad de Alcalá.

1. INTRODUCCIÓN

En el aula ELE en China, para crear un ambiente de enseñanza relajado y dinámico, los profesores suelen utilizar unidades fraseológicas (UF) humorísticas e idiomáticas (*no ver dos en un burro, empinar el codo...*), habitualmente con connotaciones peyorativas. Estas UF facilitan la presentación de los contenidos y las prácticas en clase. Sin embargo, para la mayoría de los aprendientes no nativos de español, con un conocimiento y dominio insuficientes de los antecedentes culturales y los matices de las UF, resulta difícil comprender con precisión la intención del profesor y sus estrategias pedagógicas.

La eficacia comunicativa y el propio interés de las UF nos ha llevado a tratar en este artículo la enseñanza de las UF españolas a aprendientes chinos de ELE. Con este fin, se ha estructurado el artículo en los siguientes apartados: razones de la enseñanza de la fraseología en ELE, la fraseología china, estado actual de la investigación que están realizando investigadores chinos acerca de la fraseología del español y, finalmente, los materiales empleados en la actualidad en China para la enseñanza de estos contenidos. Esperamos con esta modesta aportación servir de alguna ayuda a jóvenes investigadores y profesores chinos de ELE.

2. RAZONES PARA ENSEÑAR FRASEOLOGÍA EN EL AULA DE ELE

Para abordar la enseñanza de la fraseología en el aula de ELE, y con el fin de alcanzar dicho objetivo, se presentan tres razones fundamentales que sustentan su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera razón es que los hablantes nativos utilizan continuamente las UF españolas. Una demostración de esta importancia es la inclusión de las UF en el marco y en el plan curricular. Algunos apartados del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) lo dejan claro; p. ej., el 5 con los exponentes de las funciones en la enseñanza / aprendizaje en las competencias

léxicas (§ 5.2.1.1.), sobre todo, las expresiones de sabiduría popular (§ 5.2.2.3.) dentro de la competencia sociolingüística (§ 5.2.2.). La segunda, su relación con la cultura española. Las UF están muy conectada con la cultura de la lengua; de manera que en muchas ocasiones enseñar las UF es enseñar cultura. A estas razones hay que sumar otra, consecuencia de ellas: su presencia en los exámenes de DELE en los niveles más avanzados y la dificultad que presentan, sobre todo, en los audios.

2.1 La presencia de UF en la competencia comunicativa de la lengua

La razón principal se encuentra en la frecuencia con que los hablantes nativos utilizan las UF. Sin duda, estas forman parte de sus competencias comunicativas de la lengua (MCER, 2002: p. 106) y son imprescindibles para comunicarse con fluidez y precisión (MCER, 2002: p. 125-127). Una demostración indirecta de esta importancia es la inclusión de las UF en el *MCERL* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. En concreto, son muy interesantes los exponentes de las funciones del apartado 5.º del *PCIC*, fundamentalmente, fórmulas y expresiones habituales para expresar una función. Por ejemplo, *¡Ni hablar!* expresa rechazo.

Centrándonos ya en el *MCERL* (2002), hay UF, en primer lugar, en la competencia léxica (MCERL, 2002: p. 108). Esta se corresponde con el «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales». El primer elemento léxico lo constituyen las UF, llamadas en el *MCERL* *expresiones hechas* para referirse a aquellas unidades compuestas «de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo». La relación de las expresiones hechas es bastante heterogénea, con una terminología sorprendente:

- Fórmulas fijas, donde se incluyen fórmulas rutinarias empleadas para actos cotidianos como saludos, despedidas...; paremias y *arcaísmos residuales* (*desfacer entuertos, válgame Dios*).
- Estructuras fijas, fundamentalmente, marcas de determinadas acciones y construcciones (*¿Me hace el favor...?*).
- Otras frases hechas, donde se dan ejemplos de regímenes verbales y de colocaciones.

También se recogen UF en la competencia sociolingüística. Esta «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (MCERL, 2002: p. 116). Dentro de estos conocimientos y destrezas, están las *expresiones de sabiduría popular*, estas «fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular» (MCER, 2002: p. 117). En las expresiones de sabiduría popular referidas, vuelven a encontrarse la heterogeneidad y una terminología, a veces extraña. Así se encuentran los refranes (*no por mucho madrugar amanece más temprano*), los modismos (*a troche y moche, a la pata la llana*), las comillas coloquiales (*To' pa' na', Me voy pa' casa*) y las expresiones de creencias (*En abril, aguas mil*), actitudes (*De todo hay en la viña del Señor*) y valores (*Juego limpio*).

2.2 Relación de las UF con la cultura

La segunda razón principal para enseñar las UF debe buscarse en la relación que tienen con la cultura de la comunidad hablante, en este caso, española. Las UF están muy conectadas con su cultura, de tal manera que enseñar las UF muchas veces es enseñar cultura. *Pasar la mano por el lomo* es ‘tranquilizar a una persona y, al mismo tiempo, tratarla condescendentemente, como si fuera una mascota’. Su equivalente parcial es el *guàn yòng yǔ* 拍马屁 (Pāi mǎ pì), literalmente «dar palmadas en el culo del caballo», que equivaldría en español a algo semejante como ‘hacerle la pelota a alguien’. En el español de hace ya años era corriente la fórmula *Vuelta la burra al trigo*, empleada como reproche. Su origen está en la cultura campesina española, donde un motivo de conflicto surgía cuando alguien se encontraba comiendo en su campo la caballería del vecino.

2.3 La inclusión de las UF en los exámenes de DELE

A estas razones hay que sumar una tercera, consecuencia de las dos anteriores para justificar su estudio y enseñanza: la presencia de las UF en los niveles más avanzados de los exámenes de DELE. Por la dificultad que encierran para los aprendientes extranjeros las UF en los audios, es en esta destreza donde hay que poner más atención. En las tres imágenes que se ofrecen a continuación, pueden verse algunas de las locuciones y fórmulas que deben

estudiar los aprendientes que se presentan a los exámenes DELE tanto del nivel B2 como del nivel C1:


■ ir de maravilla	■ tocar madera	■ recibir con los brazos abiertos
■ ser algo una lata	■ estar hecho polvo	■ de la noche a la mañana
■ vivir del aire	■ el tiempo vuela	■ tener los pies en el suelo
■ ir con pies de plomo	■ dejar colgado	■ ser de lo que no hay
■ a pan y agua	■ {salir} el tiro por la culata	■ a mi-tu-su aire
■ ir al grano	■ {estar} en el aire	■ estar en las nubes
■ ¡a vivir, que son dos días!	■ quedarse colgado	■ chocar algo a alguien
■ dejarse llevar por la corriente	■ {estar} con el agua al cuello	■ dejar con la boca abierta
■ {tener} pasar una mala racha	■ ni fu ni fa	■ estar hasta arriba
■ un sinfín de	■ estar como una vaca	■ hacer el primo
■ vivir al día	■ comer como un cerdo	■ {ser} pan comido
■ estar chapado	■ estar tirado de precio	■ echar de menos
■ {estar} a un paso	■ {dos horas} y pico	■ {hacer algo} en un abrir y cerrar de ojos
■ hacerse un lío	■ estar hecho un lío	■ no dar un palo al agua
■ llover sobre mojado	■ dar igual	■ llevar la contraria
■ dar la nota	■ de tarde en tarde	■ estar loco/a por alguien

*El Cronómetro. Manual de preparación del DELE.
Nivel B2 Apéndice 3, p. 211*

■ ni a tiros	■ {ser} un rollo	■ {hacer algo} de un tirón
■ estar rendido	■ fumar como un carretero	■ pasar la noche en vela
■ contarse	■ no pegar ojo	■ llover a mares / a chuzos / a cántaros
■ así se habla	■ dejar a alguien sin palabras	■ {volver a/ llegar a/ hacer algo hasta} las tantas
■ {estar todo} patas arriba	■ ir de mal en peor	■ {hablar, tratar un tema} sin rodeos
■ salir ganando	■ traer cuenta	■ hacer números
■ tirar la toalla	■ no tener pelos en la lengua	■ tomarle el pelo a alguien
■ dar de lado a alguien	■ hacer el ridículo	■ en cuerpo y alma
■ de carne y hueso	■ por sí las moscas	■ echar una cana al aire
■ no tener pelos en la lengua	■ valer la pena	■ llamar a las cosas por su nombre
■ estar sin blanca	■ pasar la noche en blanco	■ ponerse morado
■ poner verde a alguien	■ ir de punta en blanco	■ tener un corazón de oro
■ {ponerse} la piel de gallina	■ {costar algo} un ojo de la cara	■ poner la mano en el fuego
■ conocer algo al dedillo	■ no tener ni un pelo de tonto	■ estar como un tren
■ hacer la vista gorda	■ cambiar de aires	■ atar perros con longanizas
■ hacer castillos en el aire	■ ir de capa caída	■ {estar} de bote en bote
■ estar sin un duro	■ echar algo a perder	■ estar más claro que el agua
■ dormir como un tronco	■ echar una mano	■ tener ojos de lince
■ aburrirse como una ostra	■ estar sordo como una tapia	■ llevarse como el perro y el gato
■ beber como un cosaco	■ hacerse el sueco	■ conocer algo como la palma de la mano
■ punto por punto	■ ir todo sobre ruedas	■ echar raíces
■ empinar el codo	■ consultar con la almohada	■ no casarse con nadie
■ meter baza	■ marchar como la seda	■ escurrir el bulto
■ estar en el limbo		

*El Cronómetro. Manual de preparación del DELE.
Nivel B2 Apéndice 3, Frases hechas, p. 212*

Como estudiante china de ELE, puedo asegurar que es arduo aprender las UF del DELE del nivel B2 que no se han escuchado hasta entonces y, menos, en la interacción con un nativo. Un ejemplo de estas locuciones es *ni fu ni fa*, contestación que se da a la pregunta de alguien acerca de si algo le gusta. Como veremos más adelante, los materiales no cubren las necesidades de los aprendientes, pues faltan explicaciones concretas de las instrucciones de uso e interpretación de estas UF.

BREVE LISTA DE MÁS MODISMOS SIN OPCIONES		Apéndices 
a secas	enseñar los dientes	echar a alguien con cajas destempladas
quejarse con alguien	hacer la come	acabar como el rosario de la aurora
con pelos y señales	dar la llamada por respuesta	pagar con la misma moneda
a flor de piel	echar un zapapalvo	matar la gallina de los huevos de oro
dar la talla	estar para el arrastre	hacerse de uno la boca agua
armarse la de san Quintín	pagar los vidrios rotos	traer por la calle de la amargura
a bocajarro	cambiar de chaqueta	meterse en camisa de once varas
dar por descontado	perder los papeles	a las primeras de cambio
con pelos y señales	pasarse de la raya	como Pedro por su caña
a la chita callando	ser un cara dura	echar las campanas al vuelo
tirar de la manta	a ojo de buen cubero	matar dos pájaros de un tiro
soltar el rollo	llegarle a la suela del zapato	darle a alguien la vena
dormir a pierna suelta	llevarse muchos palos	guardar la compostura
de golpe y porrazo	quejarse con alguien	estar en la brecha
echar por tierra	codearse con	venir al pelo
echar a suertes	ser como anillo al dedo	leer algo de pe a pa
matarlas callando	tener mucha cara	estar al pie del cañón
darse el tute	echarle el ojo	coger algo al vuelo
de gorra	dar rienda suelta	no llegar la sangre al río
por el rabillo del ojo	como alma que lleva el diablo	a la buena de Dios

El Cronómetro. Manual de preparación del DELE.

Nivel C1 Apéndice 1.

Frasas hechas y expresiones idiomáticas o coloquiales. P. 259

Aunque en este apéndice del nivel C1, «se aprecia una confusión terminológica (expresiones coloquiales, modismos, frases hechas, fraseología, frases idiomáticas) [...] cuyo objetivo es servir de utilidad para la tarea 4 de la prueba comprensión auditiva, así como en la prueba expresión e interacción orales» (Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente, 2021: p. 72).

3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA FRASEOLOGÍA CHINA

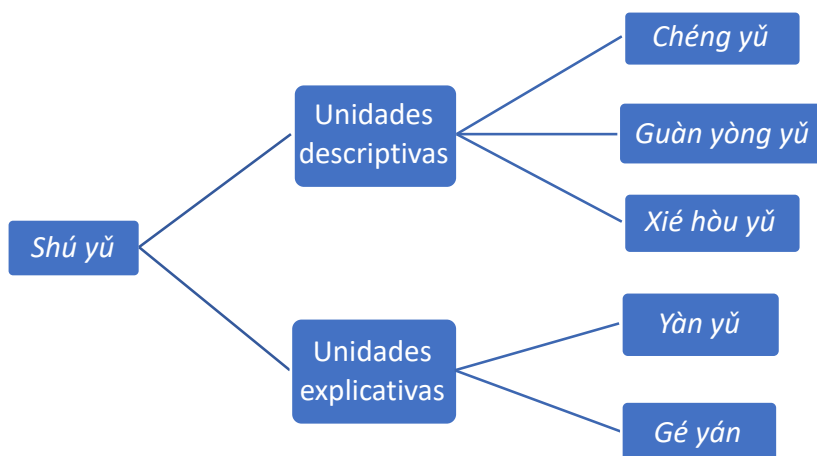
Cuando se enseñan las UF en el aula china de ELE, no puede desconocerse la fraseología china. Este conocimiento es necesario para resolver las dudas de los aprendientes chinos y para establecer análisis contrastivos que ayuden a

ver las diferencias culturales entre ambas lenguas. Por eso, van a describirse las clases de la fraseología china (*shú yǔ xué*).

3.1 Clases fraseológicas

Las UF se organizan en cinco clases fundamentales, siendo el *shú yǔ*, el hiperónimo que las engloba a todas (Wen, 2006). *Shú yǔ* significa en chino literalmente ‘frase familiar’ (Han, 2024: p. 410). Su primer carácter *shú* significa ‘frecuencia de aparición o uso’ y el segundo carácter *yǔ*, ‘expresión o habla’¹. Para Fu (1985: p. 5 en Han, 2019: p. 27), *shú yǔ* «equivale a ‘sintagma de estructura fija’ como *chéng yǔ*, *yàn yǔ*, *xié hòu yǔ*, etc.». *Shú yǔ* también se describe como «un grupo compuesto de dos o más palabras que podría tener forma oracional y funcionar como una palabra en la oración, además, es ‘un conjunto descriptivo’ que posee característica de fijación, aunque admite variantes» (Wen, 2006: p. 9-17 en Han, 2019: p27).

Los *shú yǔ* se clasifican en



Clases de UF chinas (Sun, 1989)

¹ «De acuerdo con Yun (1959), Sun (1989) y Wen (2006), el término *shúyǔ* se considera generalmente un préstamo del término ruso *фразеология* ('fraseología' en español)» (Han, 2024: p. 410).

De acuerdo con la propuesta de Sun (1989), hasta la fecha la más aceptada entre los especialistas chinos, los *shú yǔ* se dividen en dos grandes grupos:

1. Por una parte, están las UF *descriptivas*: *chéng yǔ*, *guàn yòng yǔ* y *xié hòu yǔ*. Equivalen a las partes de un enunciado.
2. Por otra, están las UF *explicativas*: los *yànyǔ* y *gé yán*. Son más extensas que las del primer grupo, porque la explicación supone una acción más compleja que la descripción.

Aunque estos dos grupos recuerdan la clasificación de las UF españolas, según su correspondencia con el sintagma (colocaciones y locuciones) o con el enunciado (fórmulas y pemiás), las clases de *shú yǔ* no tienen una equivalencia perfecta con las clases de UF que se distinguen en la fraseología española. En cualquier caso, como en las UF españolas, la característica del *shú yǔ*, de la que parten las demás, es su frecuente aparición, porque, cuando una expresión se repite mucho, se institucionaliza (esto es, forma parte de la sociedad), se fija, adquiere un sentido idiomático y presenta variantes según los hablantes y la zona dialectal.

3.2 *Chéng yǔ*

Chéng yǔ 成语 significa literalmente ‘frase hecha’. Se suele decir que los *chéng yǔ* equivalen a locuciones (Wu, 2014; Duan, 2022; Han, 2021 y 2024), sin embargo, algunos equivalen a proverbios y aforismos (Li-Mei Liu Liu, 2019). Según la concepción amplia que maneja el *Diccionario del Chino Contemporáneo* (2012), los *chéng yǔ* son «combinaciones o frases cortas fijas, con significado profundo y forma simple» (Wen 2006 en Han, 2019: p. 34). Sus propiedades son las siguientes: frecuencia de uso, cuatro caracteres, condensación semántica, condición culta, larga historia y falta de variantes regionales (Han, 2019: p. 34; y 2024: p. 410). «El paralelismo es el rasgo más destacado de los *chéng yǔ*, y se refleja sobre todo en la estructura fónica, morfosintáctica y semántica» (Han, 2024: p. 413).

Los *chéng yǔ* muestran diferentes niveles de transparencia semántica. Algunos tienen una alta transparencia semántica, lo que indica que su significado general está estrechamente relacionado con el significado literal de los morfemas que los componen, «no son difíciles de entender en su sentido literal»

(Han, 2019: p. 34). Por ejemplo, el *chéng yǔ* 一箭双雕 (yī jiàn shuāng diāo) se puede desglosar de la siguiente manera: «一» (yī) significa ‘uno’; «箭» (jiàn) significa ‘flecha’; «双» (shuāng) significa ‘dos’; «雕» (diāo) significa ‘águila’. A partir de esta descomposición, podemos deducir directamente que su significado literal es ‘disparar una flecha y acertar a dos águilas al mismo tiempo’. Su interpretación idiomática expresa el hecho de lograr dos metas con una sola acción. Su equivalente español es *Matar dos pájaros de un tiro*, locución verbal recogida en *El Cronómetro. Manual de preparación del DELE*. Nivel C1.

El origen histórico de numerosos *chéng yǔ* se desconoce (Han, 2019: p. 34), lo que es causa de opacidad semántica y de que su significado no sea simplemente una suma de los significados literales de sus componentes. Dadas las alusiones históricas o culturales que encierran, y porque son condensaciones de relatos históricos, fábulas, mitos o ideas filosóficas de la antigüedad china, es difícil comprender el significado profundo de un *chéng yǔ*.

3.3 *Guàn yòng yǔ*

El *guàn yòng yǔ* 惯用语 es «un tipo de estructura fija coloquial extendida entre los hablantes del pueblo chino» (Song, Wang, 1979: p 62, en Han, 2019: p. 28). Es «un tipo de sintagma con estructura fija, de sentido no composicional y con significado metafórico» (Hu, 1995 en Han, 2019: p.34; Zhang, 2024), también «un dicho fijo de uso habitual en la lengua» (Wang, 1983 en Lei, 2017), y «habitual uso dicho» «expresión de uso habitual» (Lei, 2017). Asimismo, el *guàn yòng yǔ* consta de «tres caracteres o más», «funciona como elemento oracional» y, finalmente, su «sentido no es deducible de la suma de los significados de los integrantes» (Wu, 2014; Qin, 2020: p. 86). Los *guàn yòng yǔ* son «frases hechas muy breves del lenguaje coloquial», «compuestas por unidades de solo tres caracteres» (Huang Borong, 1981 en Wu, 2014). Para algunos investigadores, los *guàn yòng yǔ* son semejantes a las colocaciones (Han, 2019: p. 34); para otros, equivalen al «modismo» (Wu, 2014).

Los *guàn yòng yǔ* comparten muchos rasgos con los *chéng yǔ*, ambos son unidades fraseológicas descriptivas, pues «no constituyen enunciados ni actos de habla por sí mismos, suelen ser empleados para describir vívidamente, mediante metáforas, una situación, una cualidad de distintas cosas, un rasgo de personalidad, una acción o comportamiento humano, etc.» (Wu, 2014: p. 57).

Los *guàn yòng yǔ* presentan estos caracteres: «oralidad, falta de factores métricos, uso metafórico y variación estructural» (Sun, 1989: p. 197-212, en Han, 2024: p. 410). Esto los distingue de los *chéng yǔ*, que generalmente tienen cuatro caracteres con ritmo y métrica, se originan frecuentemente en el lenguaje escrito, con más fijación y poca flexibilidad en su estructura formal, mayor riqueza semántica, contenido conciso, no admiten modificaciones de sus elementos constitutivos (Wu, 2014). Wu (2014), tomando datos del *Diccionario de Guàn yòng yǔ* (1985), ha llegado a la conclusión de que, mayoritariamente, un 67,5 % de los *guàn yòng yǔ* consta de tres caracteres (sílabas) (Wu, 2014; Han, 2019; Qin, 2020; Zhang, 2024).

También «carecen de idiomaticidad» (Liu, 1982 en Han, 2019: p. 35), ya que, transmitidos oralmente para entenderlos fácilmente, aunque no se puede encontrar su origen concreto, son más flexibles en su estructura formal (Wang Qin, 1982; en Sun, 1989 y Qin, 2020), permitiendo la adición, sustitución, inserción o alteración del orden de los componentes (Ma Guofan, 1982; Wang Qin, 1982 en Sun, 1989 y Qin, 2020).

Para distinguir bien entre los *chéng yǔ* y los *guàn yòng yǔ*, algunos investigadores como Wang Qin (1982), Ma y Gao (1982) destacan características como la forma de tres caracteres y la «estructura verbo + objeto de los *guàn yòng yǔ*» (Gao, et al., 1995), frente a los *chéng yǔ* (cuatro caracteres) y consisten en dos cláusulas yuxtapuestas (Qin, 2020), aunque hay más tipos de estructuras.

De acuerdo con la estructura formal, «tres caracteres y verbo + objeto, se ha tomado esta como punto de partida por muchos estudiosos posteriores» para diferenciar a ambas UF (Ma y Gao, 1982; Wang Qin, 1982 en Qin, 2020). Los *guàn yòng yǔ* presentan «una circunstancia, un comportamiento o una acción, etc.» (Sun, 1989), y normalmente también utilizan las metáforas para «describir vívidamente, una situación, una cualidad de distintas cosas, un rasgo de personalidad, una acción o comportamiento humano, etc.» (Wu, 2014), «sobre todo en las novelas y en las obras modernas de teatro chinas» (Han, 2019: p. 34).

Un ejemplo de *guàn yòng yǔ* es 跟屁虫 (*gēn pì chóng*), «跟» significa ‘perseguir’; «屁虫» es sustantivo, significa ‘insecto de pedo’, se deriva del chino coloquial. Literalmente, «ser como el insecto que va tras el culo de alguien». Se usa para describir a la persona que se pega a alguien como una

lapa o una ladilla. Equivale a la locución verbal *Pegarse (a alguien) como una lapa o ladilla*, para ponderar lo difícil que resulta librarse de su compañía. En este *guàn yòng yǔ* se está comparando una persona con uno de esos animales. Si, en lugar de lapa, utiliza ladilla, la ofensa es mayor, pues, la ladilla es un animal asociado a una enfermedad vergozosa. Por lo que tanto «跟屁虫» (*gēn pì chòng*) como el mencionado anterior «拍马屁» (*pāi mǎ pì*) siguen una estructura verbo + sustantivo, y ambos son términos peyorativos para criticar a una persona.

3.4 *Xié hòu yǔ*

Los *xié hòu yǔ* es la tercera de las UF descriptivas junto a los *chéng yǔ* y *guàn yòng yǔ*. Se define como «dicho gracioso» 俏皮话 (*qiào pí huà*), «coloquial, vulgar y jocoso» (Wen (1933, en Qin, 2020). La mayoría son expresiones alegóricas (Wu, 2014; Lei, 2017) compuestas de dos partes, «la primera es como el acertijo, y la segunda es como la solución correspondiente que muestra el significado más directamente de lo que describe la parte anterior» (Han, 2019 y 2021; Zhang, 2024)². Estas propiedades hacen del *xié hòu yǔ* «el más singular entre todos los tipos de UF chinas» (Sun, 1989 en Qin, 2020) y no se encuentra equivalente en lengua española. (Wu, 2014; Lei, 2017; Qin, 2020; Han, 2019; Zhang, 2024).

Una de las características de los *xié hòu yǔ* es que normalmente se utilizan a nivel coloquial (Wu, 2014; Qin, 2020; Zhang, 2024). Numerosos investigadores chinos están convencidos de que la primera parte de un *xié hòu yǔ* consiste en una descripción de manera metafórica (Wu, 2014; Lei, 2017;), «puede estar constituida por una palabra, un sintagma o una frase, y estas se presentan principalmente en dos formas: 1) un sustantivo o un sintagma nominal y 2) una oración o un sintagma verbal o adjetival» (Sun, 1989). Mientras que la segunda parte es un comentario, una palabra o una nota breve, y es humorístico, como juegos de palabras (homofonía), que revela o explica su significado irónico. Sin embargo, en ocasiones, a pesar de que la primera parte no exprese directamente su propósito clave, podemos deducirlo sin esfuerzo (Wu, 2014; Lei,

² A veces se emplean estas UF «dentro de un texto narrativo o un ensayo político» (Qin, 2020) como recurso retórico.

2017; Qin, 2020; Zhang, 2024). Por consiguiente, algunos *xié hòu yǔ* no tienen segunda parte. En otras palabras, «esta segunda parte puede faltar u omitirse» (Wu, 2014; Lei, 2017; Qin, 2020). En realidad, «en todos los xiehouyu no resulta posible omitir la segunda parte. De hecho, puede perderse su efecto expresivo, incluso pueden resultar difíciles de comprender» (Qin, 2020).

La estructura de los *xié hòu yǔ* sigue el esquema «metáfora-explicación» (Wu, 2014). La primera parte puede ser un sustantivo, un sintagma atributo y un núcleo con 的 (de), una oración con la estructura «sujeto-verbo-objeto» o un sintagma verbal o adjetival con la estructura «modificador-núcleo», «verbo-objeto», «verbos coordinados», etc. (Sun, 1989; Wu, 2014). La segunda parte de los *xié hòu yǔ* representa la consecuencia o la interpretación de la primera. Esta segunda parte puede ser una construcción fija o una construcción libre (Wu, 2014). El carácter metafórico del *xié hòu yǔ* explica que haya en él una relación entre el término imaginario y el término real (sentido literal), en la que, en lugar del orden normal, se juega con las palabras de una forma inesperada (Wu, 2014).

Independientemente del carácter idiosincrásico de los *xié hòu yǔ*, con el fin de facilitar el aprendizaje de los aprendientes chinos en ELE, debemos esforzarnos por encontrar alguna UF española parcialmente equivalente en términos semánticos. Puede valer como ejemplo 苍蝇飞进花园里—装蜂（疯） (Cāng yíng fēi jìn huāyuán lǐ — (zhuāng fēng), donde 苍蝇. La primera parte, (Cāng yíng) significa ‘mosca’; 飞进 (fēi jìn), ‘volar’; 花园里 (huā yuán lǐ) significa ‘en el jardín’. Y la segunda parte, separada por una raya —, 装蜂 (zhuāng fēng) significa que ‘(la mosca) finge ser abeja’ y 疯 (fēng), ‘loca’. Literalmente, *xié hòu yǔ* quiere decir ‘una mosca volando por el jardín—se hace pasar por una abeja (loca)’. En su sentido idiomático, se corresponde parcialmente con la locución española *Estar como el perro en misa*.

La homofonía es muy frecuente en los *xié hòu yǔ*, que, como se ha señalado, generalmente son expresiones coloquiales, humorísticas y satíricas utilizadas en la vida cotidiana. A través de estas comparaciones y metáforas expresivas, se refuerza la impresión del interlocutor, reflejando típicamente la sabiduría popular. Por lo tanto, el significado irónico de esta UF es más fuerte que en las otras UF chinas.

3.5 Yàn yǔ

Los yàn yǔ son ya UF explicativas. Recogen la sabiduría y experiencia transmitidas de boca en boca y conocidas por todos. Originados cuando el *Romancero Chino* (《诗经》, siglo VI a. C.) (Han, 2019), la mayoría de ellos provienen de la lengua oral de los campesinos (Wen, 2006; Han, 2019). Son, lógicamente, anónimos, a pesar de que algunos puedan documentarse (Sun, 1989; Wu, 2014; Qin, 2022; Han, 2024). Resumiendo, sus características son: «autonomía, fijación, carácter popular y vulgar, forma concisa, transmisión oral y fondo didáctico» (Qin, 2020). Además, funcionan como enunciados oracionales, donde se condensa la sabiduría popular, tanto de personas cultas como analfabetas, ancianas y niñas (cf. Sun, 1989; Wu, 2014).

A estas propiedades se puede añadir que el yàn yǔ tiene un carácter narrativo (Wen, 2006 en Han, 2019). Por su condición de «dicho breve, popular y significativo», se corresponde con el refrán español o con alguna otra paremia (dicho, proverbio o adagio...) (Wu, 2014; Han, 2019; Qin, 2020). Su contenido semántico abarca de forma integral la vida humana, desde lo cotidiano y lo espiritual, lo natural y universo hasta las actividades laborales, englobando todos los oficios, con una nota de cortesía y moralidad (Qin, 2022).

Entre las diversas estrategias retóricas de los yàn yǔ, están el

paralelismo o equilibrio (significado similar o parecido; de opuesto o contrario; de significado consecutivo), repetición, quiasmo, anadiplosis, símil/comparación (明喻 (míng yù) [L: metáfora clara], metáfora 黑喻 (hēiyù) [metáfora oscura], metonimia, sinécdoque, prosopopeya o personificación, hipérbole, realce, antítesis (Qin, 2020).

Debido a que los yàn yǔ se transmiten de boca en boca, de generación en generación, poseen una fijación estructural no absoluta, pues admiten la flexibilidad en cinco aspectos (Qin, 2022):

1. Sustitución de componentes (sinónimos, variantes diatópicas o diacrónicas...) o sustitución de otras unidades léxicas.
2. Alteración del orden.
3. Son bimembres con relación sintáctica yuxtapuesta y rima.
4. Eliminación o acortamiento (puede ser omitido según el contexto).

5. Adición de componentes (no es muy frecuente, pero existe).

Un ejemplo de *yàn yǔ* es: 百鸟在林不如一鸟在手 (bǎi niǎo zài lín bù rú yī niǎo zài shǒu). 百鸟 (bǎi niǎo) significa ‘cien pájaros’; 在林 (zài lín), ‘en el bosque’; 不如 (bù rú), ‘no más vale que..’; 一鸟 (yī niǎo), ‘un pájaro’; y 在手 (zài shǒu), ‘en mano’. Equivale al refrán español *Más vale un pájaro en mano que ciento volando*. Este *yàn yǔ* aconseja que no perdamos lo seguro por algo que, aunque pueda parecer mejor, no es seguro.

3.6 Gé yán

Gé yán y *yán yǔ* pertenecen a la misma categoría, son UF explicativas que comparten propiedades como:

1. Estructura semántica simétrica y armoniosa. Son concisos tanto en la forma como en el contenido (Wu, 2014).
2. «Sus formas sintácticas pueden ser oraciones simples (sujeto-predicado y no sujeto-predicado) y oraciones compuestas (coordinadas y subordinadas)» (Sun, 1989, en Qin, 2022).
3. Recurren frecuentemente a una gran cantidad de figuras retóricas (Sun, 1989; Wu, 2014).
4. Constituyen expresiones directas y formas descriptivas (Wu, 2014).
5. Muchos *yán yǔ* y *gé yán* «persiguen un estilo ordenado, armonioso» (Sun, 1989), con rima interna (Sun, 1989 en Qin, 2022).

A pesar de estas similitudes, existen diferencias entre ambas UF que, si no se tienen en cuenta, como hacen algunos fraseólogos chinos, puede generarse confusión. Los *gé yán* son «secuencias autónomas del habla» (Wu, 2014). Normalmente provienen de palabras de personajes famosos de obras clásicas y antiguas, empleadas con un fin didáctico moral (Han, 2019). Muestran «valores ideológicos, principios morales, forma de ser, actitudes y conductas» (Sun, 1989; Wu, 2014; Han, 2019). «Están estrechamente relacionados con el código ritual feudal de la etnia Han y reflejan una síntesis de las formas de vida influenciadas por factores geográficos y culturales (Wu, 2014). Los *gé yán* pueden equivaler a paremias españolas, como máximas, aforismos o adagios (Wu, 2014) o también como proverbios, máximas y citas (Han, 2019). Un ejem-

plo de *gé yán* es: 千里之堤，溃于蚁穴 (qiān lǐ zhī dī, kuì yú yǐ xué). 千里 (qiān lǐ) significa ‘mil millas’; 之 (zhī), ‘de’; 堤 (dī), ‘dique’; 溃于 (kuì yú), ‘derrumbarse por’; 蚁穴 (yǐ xué), ‘agujero de una hormiga. Literalmente, *gé yán* significa «un dique de mil millas puede derrumbarse por el agujero de una hormiga».

4. LA INVESTIGACIÓN CHINA EN LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL

El número de investigadores chinos que se ocupan de la fraseología española ha crecido significativamente en cantidad y calidad en las dos últimas décadas, casi siempre en el contexto de ELE y desde la óptica contrastiva de la fraseología española-china, de ahí el número relevante de tesis doctorales de investigadores chinos defendidas en las universidades españolas, muchas de ellas focalizadas en la variación cultural y las metáforas. Pasamos a esbozar el estado de la cuestión.

4.1 Análisis contrastivo entre las UF española y china

Seguimos en este apartado, el artículo de Lastres Espejo (2024), donde se ordenan los principales trabajos de los últimos años realizados por investigadores chinos y relativos a la fraseología china y española. La teoría seguida es la semántica cognitiva y la teoría de las metáforas conceptuales desde las perspectivas experiencialista (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1986) y cultural (Dobrovolskij y Piirainen, 2005). Las metáforas estudiadas se centran mayoritariamente en estos aspectos: zoónimos o zoomorfismos, fitónimos o botanismos, cromatónimos, gastronomismos, somatismos o somatónimos y emociones...

Lastres Espejo (2024, p. 113) sitúa en el final de los años 80 del siglo pasado el comienzo de la investigación en fraseología española-china, en concreto, menciona la tesis doctoral de Hu (1989), defendida en la Universidad Complutense de Madrid, como la primera en desarrollar un análisis contrastivo entre los refranes de ambas lenguas. Hu analizó los refranes chino y español llegando a la conclusión de que las culturas española y china comparten puntos en común en la manera de reflejar los sentimientos y comportamientos humanos.

También merece especial atención la tesis doctoral de Liu Liu, defendida en 2002. En ella el autor realiza un tratamiento, desde una perspectiva intercultural, de la traducción al español de las paremias chinas (refranes, adagios

y dichos populares) del *Espejo rico del claro corazón* (Míng xīn bǎo jiàn 《明心宝鉴》), obra literaria en chino del español Juan Cobo (1547-1593). La tesis de Ku (2006) es otra investigación temprana. En ella se aborda la traducción de UF chinas (*sú yǔ, chéng yǔ, duǎn yǔ*), juegos de palabras, falsos amigos, homófonos y eufemismos, al español de la famosa novela china del siglo XVIII, *Sueño en las estancias rojas* (Hóng Lóu Mèng 《紅樓夢》).

En la década de 2010, han seguido publicándose nuevas tesis doctorales contrastivas, «testigos de un verdadero interés por el estudio de la fraseología española y china desde una perspectiva contrastiva» (Lastres Espejo, 2024, p. 113). Ejemplos de este interés es la tesis de Jia (2012), consistente en un diccionario fraseológico-cultural, con variadas áreas de interés (animales, colores, números, somatismos...). Otras investigaciones son las de Wu (2014), sobre zoónimos (perro, gallo/gallina, pollo, lobo, caballo, buey/vaca/toro, rata/ratón, cuervo, oveja/cabra/cordero, cerdo); de Xiao (2016), sobre las UF metafóricas de emociones (miedo, hambre, gula, ira, alegría...); de Lei (2017), asimismo acerca del lenguaje figurado; Wen (2017), que trata de colocaciones y fórmulas; Gan (2018), sobre UF españolas y *chéng yǔ*; Zhou (2018), donde se estudian metáforas y metonimias relativas a la designación eufemística de «morir»; Han (2019) es autora de un estudio diacrónico contrastivo de las UF que contienen términos cromáticos básicos (negro, blanco, rojo, verde, amarillo); Liao (2019) analizó las UF españolas empleadas en la enseñanza religiosa a estudiantes chinos; Nie (2019) por su parte, se fijó en las ideologías transmitidas a través de los colores en las UF (negro, blanco, rojo, amarillo, verde, azul, morado, naranja, gris y marrón); Qin (2020) se ocupa de los refranes relacionados con los campos semánticos correspondientes a la mujer, la superstición y el tiempo atmosférico.

Ya en la década actual se han defendido nuevas tesis doctorales. Por ejemplo, Jian (2021) realiza un estudio contrastivo de refranes españoles y chinos; Liu (2021) afronta el estudio lingüístico y sociocultural de la gastronomía en ambas culturas; Zhai (2021), el estudio lingüístico y cultural de gastronomismos metafóricos; Duan (2022) trata las locuciones españolas en el método de ELE más empleado en China, *Español Moderno*; Guo (2022) elabora una investigación sobre las UF somáticas (hombro, carne, hueso, brazo, pecho, pelo y órganos internos); Hu (2022) examina la semántica de las locuciones desde

la perspectiva cognitivista en ELE; Lin (2022) se ocupa de las locuciones relacionadas con el sentido auditivo; Huang (2024) realiza un estudio diacrónico contrastivo en las UF del amor; Zhang (2025), de las UF somáticas en material para su aplicación en ELE (boca, cabeza, corazón, lengua, mano), entre otras. A la vista de estos datos, queda claro el interés por la comparación de las UF españolas y chinas entre los académicos chinos.

4.2 Monografías sobre las unidades fraseológicas

Primeramente, nos encontramos con el estudio fraseodidáctico aplicado a la enseñanza de ELE de Wu (2016). Trabajos sobre UF concretas son los de Jia y Luque Durán (2017), y Wang y Pamies Bertrán (2020) han trabajado sobre las locuciones. Los refranes y paremias han sido tratados por Sun (2007), Xiao (2011), Lin (2015), Wang (2016), Jiang (2020), LiuLiu (2019, 2021) y Qin (2022). Tenemos también diccionarios fraseológicos como los de Tang (2007) y Jia (2013), de carácter fraseológico-cultural; así como diccionarios de modismos como los de Tang (1991), Chen (1993), Fang, Chen, Du, Luo, Huang y Tan (1995), Li (2006); además de diccionarios de refranes y paremias, como los de Gao, Gao y Fang (2010) y LiuLiu (2021). Luego están los diccionarios fraseológicos de campos concretos, como el de Lei (2017) sobre zoomorfismos y botanismos, o el glosario sobre somatismos que aparece como anexo en la tesis de Zhang (2025).

4.3 Otras investigaciones

La investigación contrastiva entre la fraseología china y española no se limita a las tesis doctorales. Entre los trabajos sobre zoónimos o zoomorfismos, hay que citar el de Lin (2008) sobre proverbios; el de Fu (2009), sobre el significado secundario; Wu (2010), acerca del cerdo en la fraseología española y china; Wu (2015), sobre los sentidos culturales; Lei (2015), sobre el pez; Gan (2021a), que se ocupa de los rasgos con los que se categoriza a los animales; Gan (2021b), sobre las connotaciones del horóscopo chino en las UF españolas y los *chéng yǔ*. Lei (2021) ha estudiado metáforas y culturemas en los fitónimos o botanismos.

Los cromatónimos han sido objeto de estudio desde una perspectiva sincrónica por Cao (2011), Zhang y Tian (2014), Lin (2018), Nie (2020), Nie y Li

(2021); y, desde una perspectiva diacrónica, por Han (2021). También han interesado los gastronomismos, como estudiados por Monteiro Plantin, Pamies Bertrán y Lei (2018), Lyu (2020), Lyx (2021) y Li (2021). Igualmente, diversos autores han examinado los somatismos, como Guo (2013), Hsieh y Lu (2014), Hu (2016), Wu (2016), He (2017) y Wu (2018). Por último, están las monografías sobre las emociones, y entre ellas podemos citar las de Penas Ibáñez y Xiao (2014 y 2019) y Lei y Pamies Bertrán (2019).

5. MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA

Según López Vázquez (2011, p. 539),

los manuales tienen una importancia fundamental en el primer acercamiento o contacto con una nueva lengua, tanto para los aprendientes como para los docentes, quienes encontrarán en él una eficaz herramienta a la hora de organizar sus clases de español.

Por ello, las unidades fraseológicas de diferentes niveles que aparecen en estos materiales son de un interés especial en la enseñanza de español, aunque la enseñanza y adquisición de estas UF sigue limitada, en general, a los niveles avanzados. Los docentes chinos intentan enseñar las UF basándose en el *MCERL* y el *PCIC*. El problema es que los ejemplos proporcionados por ambos documentos de referencia son relativamente escasos, de ahí la dificultad de los docentes cuando quieren enseñar las UF, lo que convierte la tarea en un desafío considerable.

A continuación, va a realizarse una revisión del tratamiento de las UF en los tres principales materiales didácticos empleados en la enseñanza de ELE en China. En ellos, las locuciones presentan mayor frecuencia. Asimismo, su cantidad radica en el incremento cuantitativo en función de nivel de complejidad del manual. En lo referente a las paremias, y en consonancia con lo expuesto en el apartado 2.1, según la sección dedicada a las expresiones de la sabiduría popular (§ 5.2.2.3.) dentro de las competencias sociolingüísticas (§ 5.2.2.) del *MCERL* es particularmente relevante, junto con Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente (2021, p. 63) destacan que «se recomienda niveles avanzados (niveles C1 y C2), tanto en la competencia léxica como en la sociolingüística». En conse-

cuencia, los refranes pueden encontrarse esporádicamente en el nivel B2, pero su presencia y tratamiento suele darse más en el nivel C1. En contraste, ya anticipamos que aparecen las fórmulas más frecuentes en los niveles inferiores. A pesar de que los materiales se centran en la gramática y el vocabulario, las UF se hallan entremezcladas con estos contenidos gramaticales y léxicos. Esto implica que los aprendientes requieran dominar más las UF. Lo mismo ocurre con este patrón en el PCIC.

5.1 *Español Moderno* (edición revisada)

Español Moderno (Volúmenes 1, 2, 3, 4 y 5) forma parte de la serie *Español Moderno*, una colección de libros de texto editada por la editorial *Foreign Language Teaching and Research Press*, específicamente diseñada para los universitarios chinos de la carrera de Filología Hispánica. Sin duda, «es el método oficial de ELE y el único escrito por profesores chinos, Dong Yansheng y Liu Jian (Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing). Se le considera la biblia de la enseñanza del español en China» (Yang, 2010; Wen, 2017; Guo, 2019). O sea, es el material más usado en las aulas de ELE en China y hasta no hace mucho el único. Refleja la situación actual de la enseñanza de las UF españolas en el aula de ELE en China.

Los cuatro primeros volúmenes de su nueva edición –correspondientes a los años 2014, 2015 y 2018– y el quinto volumen nuevo –publicado en 2023–, han sido revisados en su totalidad y las grabaciones han sido realizadas por expertos latinoamericanos o profesores nativos de español, lo que permite a los universitarios chinos experimentar de forma directa el acento auténtico del español de España y América Latina. Por tanto, en comparación con la versión anterior de *Español Moderno*³, esta edición revisada refleja actualizaciones en algunos contenidos y enfoques. Los volúmenes 1 y 2 corresponden al nivel básico, destinados al primer curso y los inicios del segundo en la enseñanza universitaria china; los volúmenes 3 y 4 corresponden al nivel intermedio y es-

³ Los seis volúmenes de la versión anterior fueron redactados por los actuales catedráticos de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, Dong Yansheng y Liu Jian, entre 1999 y 2007. Conocida en China como *Libro Azul*, «según el departamento de español de *Foreign Language Teaching and Research Press*, en la que se publican ambas ediciones, en 2016, aunque la mayoría de las universidades chinas han adoptado la nueva edición, hay una cantidad limitada de ellas que todavía sigue la antigua» (Song, 2018: p. 149-150).

tán dirigidos a universitarios del segundo año; el volumen 5, de nivel avanzado, se utiliza en el tercer año y aborda temas académicos de mayor complejidad (Song, 2018: p. 375).

5.2 Tratamiento de las UF (colocaciones, locuciones y enunciados)

Con el fin de revisar el tratamiento otorgado a estas UF en dichos manuales, así como en los ejercicios correspondientes, y determinar si este es adecuado y acertado, se considera lo expuesto por el trabajo de Wen (2017), ya que la autora ha realizado un análisis exhaustivo del tratamiento de las colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos en la edición revisada de *Español Moderno* (volúmenes 1, 2 y 3), lo que constituye una investigación bastante completa. Por tanto, esto podría sugerir directamente ciertas limitaciones en la aproximación pedagógica, posiblemente «faltar de un enfoque sistemático y orientativo en la enseñanza de UF» (Wen, 2017: p. 105), o por parte de los docentes chinos, tal vez derivadas de una experiencia aún no consolidada en este dominio específico.

5.2.1 Muestras del tratamiento de colocaciones y locuciones

«En lo que se refiere al nivel que presentan las colocaciones que se han encontrado en los tres volúmenes, la situación ha sido algo caótica y desorganizada, pues aparecerían colocaciones de niveles avanzados en el primer volumen» (Wen, 2017, p. 90). Es decir, el nivel de dificultad de muchas colocaciones no se corresponde con el de los manuales en que encuentran. Otro problema es el que se produce por el tratamiento inapropiado de las locuciones en dichos manuales, ya que estas son con frecuencia abordadas por los docentes como colocaciones. Evidentemente, esto podría llevar a una confusión conceptual entre los docentes y los aprendientes, en cuanto a las categorías de la fraseología española. Una muestra que sirve de ejemplo a esto que decimos del tratamiento de una locución, *Conciliar el sueño*, en este manual.

vigor	m.	生气, 生机
conciliar el sueño	perif.verb.	入睡
recomendación	f.	推荐

Español Moderno 3. Unidad 11, p. 216
(Wen, 2017: p. 87)

Como pueden observar la terminología no es muy cuidadosa, porque *Conciliar el sueño* no es una perífrasis verbal, sino una colocación, en la que el verbo *conciliar* adquiere un sentido abstracto. Estos ejemplos dan un ejemplo de que las locuciones se tratan superficialmente. Se dice en el *Español Moderno* que las locuciones adverbiales y prepositivas son demasiadas frente a las locuciones verbales (Wen, 2017). La misma situación del tratamiento existe en muchos casos.

Las locuciones del *Español Moderno* aparecen principalmente en la sección de vocabulario de cada unidad. No obstante, «la mayoría de ellas son locuciones adverbiales, preposicionales, algunas conjuntivas, mientras que se queda vacía la catalogación de las verbales» (Wen, 2017: p. 168). Las dos muestras que se presentan a continuación, relativas al tratamiento de la locución verbal *Darse prisa* y la locución adverbial *Estar en boga*, sirven para ilustrar esta situación.

cuaderno	m.	练习本
darse prisa		赶紧, 赶快

Español Moderno 2. Unidad 2, p. 20
(Wen, 2017: p. 168)

estar en boga		时兴
teoría	f.	理论

Español Moderno 2. Unidad 15, p. 259
(Wen, 2017: p. 168)

5.2.2 Muestras del tratamiento de enunciados

Estos ejemplos de UF recogidos en el *Español Moderno* son mayoritariamente enunciados fraseológicos, es decir, fórmulas y pemiias. No obstante, «se confunden involuntariamente varios conceptos como frases, frases hechas, refranes y máximas» (Wen, 2017; Wen., Mei., y Gao, 2022), esto resulta de «enfrentar una ambigüedad cuando distinguimos los chengyu y los refranes españoles» (Wen., Mei., y Gao, 2022, p. 130), ya que la guía de dicho manual no establece claramente los equivalentes entre las UF españolas y chinas. Vemos algunos errores en las siguientes muestras.

II. 请朗读下列成语和固定说法, 注意语音语调 (Lea con buena pronunciación y entonación las siguientes frases hechas):

1. Al buen callar llaman Sancho.
2. Allá van leyes, do quieren reyes.
3. Arrimarse al sol que más calienta.
4. Bailar alguién al son que le tocan.
5. Como tres y dos son cinco.
6. Con su pan se lo coma.
7. De buenas a primeras.
8. Donde dije digo, digo Diego.
9. Dormir a pierna suelta.
10. Dormir en los laureles.

Español Moderno 1. Ejercicio II, Unidad 14, p. 233

Por ejemplo, una locución es *Dormirse en los laureles*, en vez de *Dormir en los laureles*. Por otra parte, estos ejemplos plantean la cuestión de la equivalencia entre los *chéng yǔ* y los refranes, ya que habitualmente los investigadores chinos afirman que los *chéng yǔ* equivalen a locuciones.

14-4
C
e. I. 请跟录音朗读下列成语, 注意语音和语调 (Siguiendo la grabación, lea las siguientes frases hechas poniendo atención a la fonética y la entonación):

1. A buen entendedor, pocas palabras.
2. Adonde fueres haz lo que vieres.
3. Dime con quién andas y te diré quién eres.
4. El que calla, otorga.
5. El que ríe el último, ríe mejor.
6. Más vale tarde que nunca.
7. No es oro todo lo que reluce.
8. Querer es poder.
9. Quien tiene boca se equivoca.
10. Poco a poco se llega lejos.
11. Preguntando se llega a Roma.
12. Quien trabaja tiene alhaja.
13. Quien mucho abarca, poco aprieta.
14. Quien parte y reparte se lleva la mejor parte.
15. Quien madruga, Dios le ayuda.

Español Moderno 2. Unidad 14, p. 249

Y otro ejemplo, *Al buen callar llaman Sancho*, que es un refrán en español, pero en chino, puede equivaler a un *chéng yǔ*, traducido a 沉默是金 (*chén mò*)

shì jīn); así como *Adonde fueres haz lo que vieres*, que se traduce en chino y significa también un *chéng yǔ* 入乡随俗 *rù xiāng suí sú* (Wen., Mei., y Gao, 2022, p. 130).

Con respecto al tratamiento de las fórmulas en *Español Moderno*, según el trabajo de Wen (2017), también faltan las notas de categoría en los mismos tratamientos. Por ejemplo, los tratamientos siguientes de las dos fórmulas: *Buenos días* y *Mucho gusto*.

bueno,na	adj.	好
día	m.	天
buenos días		早上好

Español Moderno 1. Unidad 1, p. 3
(Wen, 2017: p. 173)

mucho gusto	很高兴(认识你,您,你们,诸位)
-------------	------------------

Español Moderno 1. Unidad 1, p. 3
(Wen, 2017: p. 173)

5.3 Nuevo Sueña

Nuevo Sueña ha sido elaborado por lingüistas senior de la Universidad de Alcalá, como la profesora María Ángeles Álvarez, junto con otros docentes de ELE con amplia experiencia. La serie consta de cuatro libros, que corresponden a los niveles A1-A2, B1, B2, C1, publicados por la editorial *Anaya ELE* entre 2015 y 2017, respectivamente. Además, cuenta con libros de profesor y cuadernos de ejercicios. La edición china⁴ de dicho manual, es un conjunto de materiales originales importados por la Editorial *Foreign Language Teaching and Research Press* desde *Anaya ELE* (UAH), entre 2017 y 2019. Con el fin de facilitar su uso por parte de los aprendientes chinos, el profesor Wang Lei, de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín, adaptó la obra original, ajustándola a los hábitos y características del aprendizaje de los aprendientes chinos. La sección de cada lección, ‘Maneras de VIVIR’, es una de las características especiales de la

⁴ Conocido como ‘Un viaje por España’ (走遍西班牙, zǒu biàn xī bān yá) en China.

nueva edición; lo que permite a los aprendientes aplicar lo aprendido y conocer la cultura de España y los países latinoamericanos. Esta serie de manuales puede ser utilizada en cursos de enseñanza de español como segunda lengua, así como material complementario en la enseñanza de la carrera de español en China. También ha seguido de cerca el *MCERL*, por lo que es apta para preparar exámenes de nivel de ELE, como el DELE.

5.3.1 Muestras del tratamiento de locuciones

En el artículo de Martín Ríder (2023) se analiza el tratamiento de las locuciones adverbiales de modo, explícitas e implícitas, en diez manuales didácticos de nivel B2 publicados entre 2011 y 2021, incluido el *Nuevo Sueña 3*. Las locuciones adverbiales del *Nuevo Sueña 3* predominan sobre las de otros manuales didácticos del mismo nivel B2. De las 42 locuciones adverbiales de modo explícitas, solo 7 se encuentran en el *PCIC* (Martín Ríder, 2023: p. 66-67), como vemos en la muestra siguiente de Martín Ríder (2023) en el *Nuevo Sueña 3*. De hecho, son las locuciones adverbiales, por su parte, la guía de la sección GRAMÁTICA de esta unidad *Expresiones con preposiciones*, que exactamente es lo que conviene que dominen los aprendientes.

知识点			
► 固定的前置词语式			
a cieblas	a la desesperada	de corriente	entre bromas y veras
a cuenta cierta	a ojo de buen cubero	de golpe y porrazo	entre la espada y la pared
a (dis)gusto	a rajatablas	de los / las que hacen época	entre Pinto y Valdemoro
a las batallas	a regañadientes	de mala muerte	
a lo suyo	a sabiendas	de padre y muy señor mio	por barba / cabasa
a pedir de boca	a sonreír	de perfil	por demás
a pie juntillas	a todas las	de tres al cuarto	por las buenas
a rabiar		de gloria	por narices
a bombo y platillo	con el corazón en la mano	de mal en peor	por los pelos
a capa y espada	con la boca abierta	de nictas	por el acaso
a diestro y siniestro	con pelos y señales	de pacotilla	por el momento
a tonfias y a loaso			por un tubo
a trancos y barrancos	de buenas a primeras	en las propias narices de alguien	sin falta
a brazo partido	de casto a rabo	en rematadas cuentas	sin loo al año
a duras penas	de pasacaos a rancia	en un abrir y cerrar de ojos	sin orden ni concierto
a flor de piel	de vivos a peras	en un día por tres	sin decir esta boca se está
a grandes rasgos	de / para acabar por casa	en un santiamén	
a la chita callando	de capa caida		

Nuevo Sueña 3 (B2). Unidad 5, p. 101
(Martín Ríder, 2023)

Primeramente, se ha enumerado un esquema de 66 UF sin explica nada. Inmediatamente después, se plantea un ejercicio de rellenar los huecos sobre la correspondencia de la locución mencionada en la oración dada.


33 Completa con la expresión adecuada. 请用适当的表达方式填空。

a ojo de buen cubero, a rajatabla, a tocataja, a bombio y platillo, de golpe y porrazo, de gema, entre Pato y Valdeleoso, por los pelos, por sí las moscas, sin ser ni ser, sin concierto ni bebedío

- habría unas dos mil personas.
- Como no podían tener más hijos se sometió a un proceso de fertilización y se vieron padres de sus hijos.
- No tiene ni idea de este problema y por eso habla
- No creo que llueva, pero cogí el paraguas.
- Llegué cuando la pelea ya había comenzado y me dieron un puñetazo en la cara.
- Después de doce años de noviazgo decidieron casarse y por eso lo anunciaron
- No me dieron el crédito y tuve que pagarlo
- Perdí el autobús, no tenía dinero para el taxi, pero hice dedo y llegué al aeropuerto

34 Crea nuevas frases con estas mismas expresiones. 请用同样的表达方式造句。

- Tiene una memoria prodigiosa y recita poemas de memoria.
- No tenemos tiempo para rabiá, por eso nos vemos de uca o perro.
- Ha pasado tranquilamente y en un abrir y cerrar de ojos me habían robado todo.
- La comida costó 24 euros, así que tocamos a seis euros por borbó.
- Este bar ya no tiene tanta clientela. Está de copo caldo.



Con el corazón en la mano voy a contarte la historia de mi vida. Mis padres se habían conocido, como quien dice, hace cuatro días, y de buenas a primeras decidieron casarse. En un santiamén recibieron todas las propuestas y comenzaron la noticia a sus familias, que tuvieron un disgusto de padre y muy señor mío. La boda fue de las que hacen época y todo el pueblo asistió a pesar de que no había sido anunciada a bombio y platillo. Después de una maravillosa luna de miel comenzaron una convivencia que fue de mal en peor. Mi madre hacía todo por las buenas, pero mi padre lo hacía por malos. Y cuando llegó al momento, sin comerlo ni beberlo, me vi en las trincheras de una cruenta guerra "civil". De vez a veces tenían períodos de paz, pero normalmente no era así. De todos modos a mis padres les quise a rabiar y ahora que no están conmigo los echo mucho de menos.

35 Sustituye las expresiones con preposición por otras sin que cambie el significado. 请用其他表达方式替换文中的前置词语。但需保留原语意思。

*Nuevo Sueña 3 (B2). Unidad 5, p. 101
(Martín Ríder, 2023)*

Inmediatamente después, un ejercicio efectivo (33) para aplicar lo aprendido, se plantea una respuesta de rellenar los huecos sobre la correspondencia de las locuciones mencionadas a la oración dada. Lo que merece un análisis más detallado es el ejercicio 35, pues requiere que los aprendices identifiquen las expresiones con preposición (locuciones adverbiales), reemplacen sus equivalentes sinónimos y determinen los contextos apropiados para su uso. Aunque no ofrece pistas ni muestras, su objetivo principal es fomentar la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de dicha unidad (Martín Ríder, 2023: p. 64).

5.3.2 Muestras del tratamiento de enunciados

En comparación con otros manuales, solo *Nuevo Sueña 4* destaca en el tratamiento de las paremias. En particular, el glosario de dicho volumen incorpora, en la Lección 5, una sección especializada titulada REFRANES Y FRASES HECHAS, la cual constituye una herramienta como guía valiosa para la enseñanza de estas UF. Como se ilustra a continuación:

glosario

Este no pretende ser un diccionario, sino una herramienta de consulta que facilite a los alumnos y al profesor el trabajo en clase. En la traducción a cinco idiomas se ha incluido la variante brasileña entre paréntesis a continuación del portugués. Tanto los términos de la lección 5 (refranes y frases hechas) como los de la lección 9 (americanismos) no se han traducido.

Nuevo Sueña 4 (C1). Glosario, p. 234

Lección 5
Refrenes

a caballo regalado no le pongo alforjas
a cuenta rasa, tanque cuenta
a Dios rogando y con el mazo dando
a falta de pan, buenas son verduras
a la tercera va la vencida
a la vista vista
a perro falco todo son pulgas
a rep muerlo, rep punto
agua de por san Juan que vino y no da pan
agua pesada me muere muelo
ahí te quedas, mundo amargo
al mal tiempo buena cara
ante yo caliente, fíame la gaita
antes se gila a un embustero que a un ciego
cada uno en su casa y Dios en la de todos
cría y cria
de casual te viene al galgo el ser rubiego
de buena ventura quien de casa se irá
de ropado no anda
Dios espere, pero no senga
Dios los cría y ellos se juntan
donde fueras ha lo que viene
el halcón no hace al avejar
en diciembre, tapa el sol con carbón y poco dura
en el canto de los ciegos, el fuerte es el rey
en enero, se fíate el agua en el pastoreo
en febrero, busca la sombra el pastor
en junio, la fiebre en el pueblo
en noviembre fuerte mueres y fiera la panza
en octubre, la hora al campo puello
esto pasa de cuando ocaso
gato y figura hasta la rapadura
hablando se entiende la gente
palo saltemo, quemé al más saltemo

a coición a pinto caló
as castas castas p' el chuculón espico
el que dudo otro ve, a la cara le sale
el que no mata segundo
el que uno no planta al otro se le comen
los hombres p' el dudo se andaban hablando se andaba la parol
mal de agonia, fíate en el foforo
marca mueres, ahí foforo, foforo a etapa foforo y foforo
má me cuento que que dudo
no hay mal que bien no dure
por el hueco se sabe donde está el foforo
por san Andrés se vive buena etapa de
por san Blas lo que se vende
por san Marcos el ojo fino y por san Vicente el ojo fuerte
por san Marcos mata lo codicia
por santa Ana la agonia ha mueres con los días
por Santiago y foforo foforo pinto las castas y por Nuestra Señora ya mueres mueres
quien a buen sabor se arma, foforo contra lo codicia
quien a buena mueres, a foforo mueres
quien algo que se vende la codicia
quien bien se come y se foforo foforo
quien sabe atajo
quien mueres mueres poco agonia
quien se foforo se mueres
quien pinto y repado se foforo lo mejor pinto
quien ríe al dudo, no me sor (me lo mejor atajo en el dudo)
quien tiene foforo, se mueres
saca mueres y se foforo foforo se mueres los foforo
ser de los que se foforo se para panto
tonto no el dudo a lo foforo que al foforo se compra
tonto que temprano por san Juan en el verano
ver la paga en el ojo fino, y no le vejo en el foforo
y los mueres ríe a guiarlo panto
y no le mata se mueres

Nuevo Sueña 4 (C1). Glosario, p. 240

5.4 Aula Internacional Plus (nueva edición)

Hemos elegido esta nueva serie de manuales, actualizada y revisada por la editorial *Difusión*, porque ha sido adoptada como material oficial para la enseñanza del español por el Instituto Cervantes. Cada volumen se publicó secuencialmente entre 2020 y 2023: A1 y A2 (2020), B1 (2021), B2.1 (2022), B2.2 (2022) y C1 (2023). Esta elección está respaldada por la gran acogida que ha tenido entre los profesores de ELE, lo que le ha otorgado un alto grado de reconocimiento global y un amplio grupo de usuarios, aumentando significativamente su valor como referencia. La nueva edición de esta serie, que consta de seis volúmenes, incluye el nivel *Aula Internacional Plus C1*, el primer manual C1 de la editorial *Difusión*. Además, las secciones adicionales *Más ejercicios* y

Más gramática se han integrado al final de cada volumen. Con el fin de orientar a los aprendientes chinos en la adquisición de las UF españolas necesarias para su nivel correspondiente, esta nueva serie de materiales didácticos ha sido elaborada con numerosos módulos temáticos y escenas de diálogo estrechamente relacionadas con la vida cotidiana.

5.4.1 Muestras del tratamiento de locuciones

Esta nueva edición divide el nivel B2 en dos volúmenes. En el primer volumen de este nivel, la siguiente muestra resulta más destacada.

B. MAP Una revista ha publicado los testimonios de cuatro personas que viven solas. Lee los textos y anota en tu cuaderno las ventajas y los inconvenientes que señalan. Después, compara tus anotaciones con las de otra persona de la clase.



¿Solos o independientes?

Ser soltero ya no es lo que era y una de las pruebas de ello es que cada vez hay más gente que vive sola. A través de los testimonios de varias personas, exploremos los porqués de este fenómeno.

Beltrán, 66 años, Divorciado
He aprendido a ser feliz solo; no necesito a nadie que llene mi vida. Con el tiempo me he dado cuenta de que soy una persona muy independiente y estoy muy bien así. Estar solo no es una tragedia, al contrario, es una oportunidad para conocer y aceptar como eres. Por supuesto, me gustaría encontrar a alguien que me gustara, que compartiera intereses comunes. Me gustaría encontrar a alguien con quien recuperar la compañía. Pero, por otro lado, disfruto experimentando cosas nuevas y conociendo gente.

Edurne, 35 años, Soltera
No quiero renunciar a nada por estar con otra persona. Llevo muy bien la soltería. En estos tiempos es diferente, de hecho, ser soltera está de moda. Las solteras somos una comunidad y es fácil encontrar lugares para conocer gente y hacer cosas juntas. Además, si que, si estamos sin pareja, me he dado cuenta de las cosas que hago. Soy muy independiente, sé lo que quiero y me siento plena así, pero reconozco que a veces me da miedo el cambio, organizar cosas con otra persona, tener una familia... En realidad, estoy dándole vueltas a la idea de formar mi propia familia yo sola.

Ignacio, 43 años, Divorciado
Si tuviera que elegir entre solo o mal acompañado, me quedaría con la primera opción. Ahora me toca estar solo y lo acepto. Me he convertido en una persona solitaria. Llevo diez años sin pareja y esa libertad me permite tomar decisiones sin pensar en otra persona. Para mí, lo de perder la cabeza por alguien es parte del pasado. No es que me prohíba enamorarme, lo que pasa es que no lo busco como lo hacía cuando era más joven. Tengo muchas parejas a mi alrededor y no siento envíos por ninguna de ellas. Pero si encontrara a alguien, podría volver a formar una familia.

Marcela, 37 años, Separada
Yo, si pudiera elegir, en lugar de estar sola, preferiría estar bien con alguien. Al principio fue muy duro no tener pareja. Me faltaba el contacto físico, tener a alguien con quien hablar de todo... Ganas libertad, pero pierdes otras cosas. Lo mejor es que me siento más relajada y disfruto mucho de la relación con mis hijos. Eso sí, cuando me preguntan si me gustaría volver a encontrar a alguien, me doy cuenta de que mis exigencias son mucho mayores. Me he vuelto más autosuficiente y más desconfiada, pero no renuncio a la idea de compartir de nuevo mi vida con otra persona.

Aula Internacional Plus 4, B2.1. Unidad 4, p. 61

Su objetivo consiste en que los aprendices registren los puntos fuertes y débiles de cuatro narradores autobiográficos y los comparen con los de sus compañeros. No es difícil observar que casi todo el contenido lleva intercalados tal vez con exceso múltiples tipos de locuciones. Por ejemplo: *darse cuenta de* (loc. verb.); *al contrario* (loc. adv.); *por supuesto* (loc. adv.); *de hecho* (loc. adv.); *estar de moda* (loc. verb.); *en realidad* (loc. adv.); *perder la cabeza* (loc. verb.); *en lugar de* (loc. prepos.); *a través de* (loc.

prepos.); *dar vueltas* (loc. verb. coloq.), etc. Este fenómeno pone de relieve que, en el nivel B2, se exige un aumento considerable en la capacidad de los aprendices para usar estas UF de manera más flexible.

5.4.2 Muestras del tratamiento de enunciados

En esta actividad, se orienta a que los aprendientes reflexionen sobre las decisiones y consecuencias de las siguientes conversaciones, fomentando el intercambio de experiencias en un entorno conversacional. La primera oración del primer diálogo merece ser explorada, ya que permite establecer su equivalente en chino. De este modo, los docentes pueden identificar cómo abordar esta UF para enseñarla. Es un refrán, *No hay mal que por bien no venga*. Su equivalente chino es un *gé yán* 祸兮福所倚 (huò xī fú zhī suǒ yǐ)⁵, literalmente, la suerte y las desgracias son interdependientes, se apoyan mutuamente. Este *gé yán* expresa que es posible que la desventura o la adversidad genere resultados positivos inesperados.

6. ¿SE ARREPIENTEN? /MÁS EJ. 9

A. En las siguientes conversaciones, algunas personas comentan decisiones que tomaron en algún momento de su vida. ¿Crees que se alegran de haberlas tomado o se arrepienten? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros/as.

<p>1</p> 	<p>• No hay mal que por bien no venga. Mira, si Juana no me hubiera dejado, nunca habría conocido a Luisa, el amor de mi vida...</p> <p>◦ ¡Es verdad!</p>	<p>2</p> 	<p>• Uf, el piso nuevo me está dando un montón de problemas...</p> <p>◦ ¿Sí?</p> <p>◦ Sí, si lo sé no lo compro.</p>
<p>3</p> 	<p>• Hombre, de haber aceptado el trabajo en Singapur, estaría ganando un montón de dinero, pero no sería feliz.</p> <p>◦ Claro. Estás mejor aquí.</p>	<p>4</p> 	<p>• Me encanta este piso y este barrio.</p> <p>◦ Pues se llegamos a ir a vivir al campo, como tú querías, no estaríamos aquí...</p> <p>• Sí, tienes razón, suerte que no lo hicimos.</p>
<p>5</p> 	<p>• Jo, no sabía que había huelga de controladores aéreos... Si lo llego a saber, voy en tren.</p> <p>◦ ¿Qué pasó?</p> <p>• Pues que el vuelo se retrasó un montón y no llegué a tiempo a la inauguración del congreso...</p>	<p>6</p> 	<p>• Si ese día le dices a tu madre que te van a echar del trabajo, tiene un ataque. ¡Menos mal que al final no se lo dijiste!</p> <p>◦ Sí, ¡y menos mal que no me echaron!</p>

Aula Internacional Plus 5, B2.2. Unidad 6, p. 97

⁵ Proviene del cap. 58 del *Clásico del Camino y la Virtud* 道德经 (Dào Dé Jīng) de 老子 Lǎozǐ.

BARES Y RESTAURANTES	
Normalmente, en establecimientos públicos, es recomendable usar las formas usted o ustedes .	
CAMAREROS/AS	
Para preguntar qué quiere el cliente	¿Qué desea/n?
	¿Qué le / les pongo?
	¿Para beber?
Para ofrecer	¿Alguna cosa de postre?
	¿Algún café / licor?
CLIENTES/AS	
Para pedir en un restaurante	Primero, (quiero) sopa, y después, pollo al horno.
	(Para beber) una cerveza, por favor.
	Para mí, la ensalada de espinacas.
Para preguntar por los platos de un menú	¿Qué hay / tienen de primero / entrante / segundo / plato principal / postre?
Para pedir algo más	Perdone, ¿me pone otra agua?
	Perdone, ¿me trae un poco más de pan?
Para pagar	¿Cuánto es? / ¿Qué le debo?
	La cuenta, por favor.

Aula Internacional Plus 1, A1. Unidad 7, p. 107

Por ejemplo, en la unidad 7 «¡A COMER!» de *Aula Internacional Plus 1*, se encuentran fórmulas del tipo: «¿Le/les pongo algo más?», «¿Para beber?», «La cuenta, por favor», entre otras. Este enfoque pedagógico tiene como principal objetivo identificar el uso de las formas «usted» y «ustedes», si bien estas fórmulas se presentan contextualizadas en el ámbito de bares y restaurantes, su realce en negrita responde exclusivamente al propósito de clarificar a los aprendientes la distinción gramatical entre el singular y el plural. En consecuencia, las referencias a dicho entorno temático son de carácter incidental y no constituyen el núcleo del contenido pedagógico, es decir, no en el análisis de UF específicas de tal contexto.

6. CONCLUSIÓN

En cuanto a la enseñanza de las UF en el aula de ELE en China, la deficiencia es doble: por un lado, la cantidad insuficiente de UF a las que se exponen los aprendientes; por otro, la irrelevancia con la que suelen presentarse, solo

como simple herramienta auxiliar para la práctica gramatical. Los manuales habituales carecen de explicaciones sistemáticas sobre el uso y significado de las UF, lo que impide que cumplan con su correspondiente función pedagógica. La fraseología debería ocupar un espacio mayor en los materiales didácticos.

Para enseñar a los estudiantes chinos los significados culturales específicos de las UF, es precisa una comprensión profunda e integrada de la cultura española, como vía óptima de conocerla de forma directa. Entre los objetivos de la enseñanza de las UF en ELE, está la preparación de los aprendientes de acuerdo con los criterios del *PCIC* y de los exámenes DELE de niveles avanzados (B2-C2). Es un hecho que en los materiales de los manuales de los niveles superiores debería haber un aumento progresivo en la frecuencia de uso y evaluación de las UF, no solo para obtener por parte del aprendiente una buena evaluación de su competencia lingüística, sino también de su conocimiento sobre la cultura española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. y SANZ SÁNCHEZ, B. (2016). *Nuevo Sueña 3*. Madrid, Anaya.
- BLANCO, A., FERNÁNDEZ, M. C. y TORRENS, M. J. (2017). *Nuevo sueña 4*. Madrid, Anaya.
- CHEN, G. (1993). 西班牙语成语词典 [*Diccionario de modismos de la lengua española*]. The Commercial Press.
- Consejo de Europa. (2002). «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». Madrid, MEC/Anaya.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., GARCÍA, E. y NEUS, S. B. (2020). *Aula Internacional Plus 1. Libro del alumno (A1-A2)*. Barcelona, Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2022). *Aula Internacional Plus 4. Libro del alumno (B2.1)*. Barcelona, Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2022). *Aula Internacional Plus 5. Libro del alumno (B2.2)*. Barcelona, Difusión.
- DOBROVOĽSKIĬ, D. y PIIRAINEN, E. (2005). *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Elsevier.
- DONG, Y. y LIU, J. (2014). 现代西班牙语1 [*Español Moderno 1*]. Foreign Language Teaching and Research Press.

- DONG, Y. y LIU, J. (2015). 现代西班牙语2 [*Español Moderno 2*]. Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. y LIU, J. (2015). 现代西班牙语3 [*Español Moderno 3*]. Foreign Language Teaching and Research Press.
- DUAN, X. (2022). *La enseñanza de la Fraseología y su didáctica en la clase de español en China: el caso de la locución*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- FANG, Y., YAN, D., CHEN, G., DU, J., LUO, R., HUANG, S. y TAN, Z. (1995). 简明汉西成语词典 [*Breve diccionario de modismos chino-español*]. The Commercial Press.
- FU, C. (2009). «汉语和西班牙语中动物词汇的文化伴随意义对比分析 [Análisis comparativo de los significados secundarios de los zoónimos en chino y español]». *Journal of Language and Literature Studies*, 12, 100-101.
- FU, Z. (1985). 现代汉语词汇 (*Léxico del chino contemporáneo*), Beijing, Universidad de Beijing.
- GAN, T. (2018). *Los zoónimos en la fraseología española y en los chéng yǔ en chino: una aproximación experimental y contrastiva*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- GAN, T. (2021a). «Análisis de los multirasgos asociados a los animales desde una perspectiva del zoomorfismo chino y español. Estudio experimental y contrastivo dirigido a los estudiantes universitarios de China y España». *Yu Zeng*.
- GAN, T. (2021b). «Una aproximación experimental y contrastiva sobre los rasgos connotativos del horóscopo chino que se encuentran en la fraseología española y en los chengyu en chino». *Yu Zeng*.
- GAO, G. (1995). 汉语惯用语大辞典 (*Gran diccionario de colocaciones chinas*). Tianjin, Editorial de Educación de Tianjin.
- GAO, X., GAO, M. y FANG, Q. (2010). 精选西班牙语谚语 2000 句 [*2000 refranes seleccionados en español*]. Capital University of Business and Economics Publishing House.
- GUO, C. (2013). «西班牙语“鼻子”词语隐喻义对比研究 [Estudio comparativo del significado metafórico de la palabra «nariz» en chino y español modernos]». *Xiandai yuwen (Xueshu zonghe ban)*, 2, 126-129.
- GUO, X. (2022). *Contribución al estudio de la fraseología somática comparada del español y el chino: modismos y frases hechas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- HAN, F. (2019). *Estudio diacrónico contrastivo castellano-chino de unidades fraseológicas con mención de color*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.

- HAN, F. (2021). «Fraseología histórica contrastiva. Unidades fraseológicas con mención de color en español y en chino». *Tirant lo Blanch*, 71, 280.
- HAN, F. (2024). «Chengyu, ¿equivalente de locución española?». *Artifara*, 24.2. *Monográfico: Aportaciones renovadas a la fraseología histórica española*, pp. 409-424.
- HE, Y. (2017). «Extensión semántica del término ojo en español y chino». *MarcoELE*, 25, 1-14.
- HSIEH, C. y LU, H. (2014). «Emotion and culture of eye-metaphors in Mandarin, Spanish and German». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 110-133.
- HU, P. (1989). *Comparación sobre expresiones proverbiales de chino y español*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- HU, S. (2022). *Las locuciones del español y del chino: análisis cognitivo y propuesta de tratamiento en el aula de ELE*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- HU, X. (2016). «西班牙语与汉语中“鼻/nariz”的隐喻对比研究—以其嗅觉映射为基础 [Estudio comparativo de las metáforas de «nariz» en español y en chino — basado en su cartografía olfativa]». *Beifang wenxue*, 16, 178.
- HU, Y. (1995). *现代汉语 (Chino contemporáneo)*. Shanghai, Ed. de Educación de Shanghai.
- HUANG, B. y LIAO, X. (1981). *现代汉语 (Chino moderno)*. Lanzhou, Gausu People's Publishing House.
- HUANG, J. (2024). *La comunicación emocional en español y en chino: estudio diacrónico contrastivo de la fraseología generada en torno al amor*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Instituto Cervantes (2006). «Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español». *Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva*.
- JIA, Y. (2012). *Lenguaje y cultura en China-lenguaje y cultura en España (estudio contrastivo lingüístico cultural)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- JIA, Y. y LUQUE DURÁN, J. (2017). «Un capítulo de linguoculturología: las comparaciones estereotipadas de carácter cultural en español y chino». *Language Design*, 19, 205-227.
- JIAN, Z. (2021). *Estudio contrastivo del refrán español y chino: correspondencia y traducción desde perspectiva semántica*. [Tesis doctoral]. Universidad de Almería.
- JIANG, C. (2020). «浅谈西班牙语和汉语谚语的语言特点及互译方法 [Las características lingüísticas de los proverbios españoles y chinos y sus métodos de traducción]». *The Science Education Article Collects*, 7, 191-192.
- KU, M. (2006). *La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino-español). Estudio de 红楼梦 [Sueño en las estancias rojas]*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

- LAKOFF, G. (1986). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- LASTRES ESPEJO, A. M. (2024). «Fraseología contrastiva español-chino: estado de la cuestión». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 100, 111-125.
- LEI, C. (2015). «El pez en el léxico figurado y la fraseología del chino y del español». *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 6, 239-262.
- LEI, C. (2017). *Diccionario fraseológico chino: zoomorfismos y botanismos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- LEI, C. (2021). *Metáforas y culturemas botánicos en la lengua china. Comares*.
- LEI, C. y PAMIES BERTRÁN, A. (2019). «A comparative study of idioms on drunkenness in Chinese and Spanish». *Yearbook of Phraseology*, 10(1), 89-112.
- LI, Q. (2021). «汉语和西班牙语味觉词的通感隐喻对比研究 [Estudio contrastivo de las metáforas sinestésicas en las palabras gustativas chinas y españolas]». *Journal of Liaoning Educational Administration Institute*, 1, 89-93.
- LI, T. (2016). *精编西汉汉西成语习语词典 [Diccionario de modismos y frases]*. Beijing Language and Culture University Press.
- LIAO, J. (2019). *La fraseología religiosa en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- LIN, J. (2015). «Estudio comparativo de refranes españoles y chinos, y una propuesta didáctica en el aula de ELE». *MarcoELE*, 20, 1-12.
- LIN, J. (2008). «中西谚语中动物词汇的比较分析 [Análisis comparativo de los zoónimos en los proverbios chinos y españoles]». *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 5, 56-58.
- LIN, R. (2018). «汉语和西班牙语颜色隐喻分析 [Análisis de las metáforas cromáticas en chino y español]». *Borealis*, 11, 99-100.
- LIN, Y. (2022). *Análisis de las locuciones españolas relacionadas con el sentido auditivo y sus equivalentes en chino*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- LIU, J. (2021). *Las unidades fraseológicas sobre la gastronomía en chino y en español: estudio lingüístico y sociocultural*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- LIU LIU, L. (2002). *La traducción castellana del libro chino «Beng Sim Po Cam/ Espejo rico del claro corazón», realizada por Juan Cobo c. 1590. Estudio crítico y bio-bibliográfico*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

- LIU LIU, L. (2019). «Terminología y clasificación de las paremias españolas y sus correspondencias en chino». *Paremia*, 28, 169-174.
- LIU LIU, L. (2021). «Repertorio bilingüe de paremias en español y en chino para su aplicación en la didáctica». *Instituto Cervantes*.
- LIU, S. (1982). «固定语及其类别 (Expresiones fijas y su tipología)», *语言研究论丛 (Chinese Language)*, vol. 2.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2011). «La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior». En Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 1. ASELE, pp. 531-542
- LUO, Y. (2018). «La metáfora el ser humano es una planta en *Sueño en el Pabellón Rojo* (红楼梦) y su traducción al español: un análisis desde la perspectiva cognitiva». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 105-132.
- LYU, X. (2020). «El estudio de las UF sobre gastronomía y su aplicación didáctica en el aula de español para estudiantes chinos». *Orientando. Temas de Asia Oriental, sociedad, cultura y economía*, 20, 1-22.
- LYU, X. (2021). *La fraseología de la alimentación y la gastronomía en español. Léxico y contenido metafórico*. Argusa.
- MA, G. y GAO, G. (1982). *惯用语 Guanyongyu*. Hohhot, Inner Mongolia People's Publishing House.
- MARTÍN RÍDER, A. (2023). «Las locuciones verbales en el MCERL, el PCIC y los manuales de ELE de nivel intermedio». *ELUA*. Universidad De Alicante, (40), 399-421.
- MI, T. y MUÑOZ CABRERA, R. (2020). «Traslación de los *sú yán* chinos al español: un nuevo reto». *Paremia*, 30, 105-114.
- MONTEIRO PLANTIN, R., PAMIES BERTRÁN, A. y LEI, C. (2018). «National culture through its metaphors: cassava, bread and rice in Brazil, Spain and China». En T. Fedulenkova (Ed.), *Modern phraseology issues* (pp. 98-126). Vladimir State University.
- NIE, L. (2019). *Las unidades fraseológicas en español y en chino: estudio comparativo de las ideologías transmitidas a través de los términos básicos de color*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- NIE, L. (2020). «La evolución de los términos básicos de color en español: un enfoque basado en etimología y corpus». En C. Castro Moreno (Ed.), *Facetas multiculturales en producción y traducción. Metáforas, alegorías y otras imágenes*. *Comares*, 9-24

- NIE, L. y LI, Y. (2021). «Interrelación entre los hiperónimos e hipónimos de los colores en español y en chino: un análisis comparativo desde la perspectiva cognitiva dentro de las unidades fraseológicas». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 32(3), 227-248.
- PAMIES BERTRÁN, A. y WANG, Y. (2020). «Frasemas verbales y metáfora gramatical en español y en chino». *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 19, 89-145.
- PENAS IBÁÑEZ, M. A. y XIAO, Y. (2014). «Metáfora y fraseología: Estudio tipológico contrastivo entre chino y el español». *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 207-235.
- PENAS IBÁÑEZ, M. A. y XIAO, Y. (2019). «Naturaleza corpórea de las emociones miedo, ira y alegría. Su representación fraseológica en Occidente y Oriente». *Paremia*, 28, 79-92.
- QIN, J. (2020). *Estudio contrastivo y semántico de refranes en lengua china y lengua española. Problemas de traducción y de equivalencia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- QIN, J. (2022). «El *yàn yǔ* chino como equivalente del refrán español». *Paremia*, 32, 99-110.
- SARDELLI, M. A., SEVILLA MUÑOZ, Julia y BARBADILLO DE LA FUENTE, M.^a Teresa(2021). *El mínimo paremiológico español*. Madrid, Instituto Cervantes / Centro Virtual Cervantes / Biblioteca fraseológica y paremiológica, 215 páginas.
- SONG, F. (2018). *Aicle y expresión escrita en e/le: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino*. [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid.
- SONG, Z. y WANG, Ji. (1979). *语言学概论 (Introducción a la lingüística)*. Changchun, Editorial Popular de Jilin.
- SUN, S. (2007). «Estudios paremiológicos sobre los refranes chinos y castellanos». *Encuentros en Catay*, 21, 133-160.
- SUN, W. (1989). *汉语熟语学 (Fraseología china)*. Changchun, Ed. de Educación de Jilin.
- SUN, X. (2020). «Traducción chino-español de los culturemas de *El rábano transparente*». *Hikma*, 19, 1, 95-115.
- TANG, M. (1991). *西班牙语成语典故小词典 [Pequeño diccionario de modismos y alusiones clásicas de la lengua española]*. Shanghai Translation Publishing House.
- TANG, M. (2007). *西班牙语习语词典 [Diccionario de fraseologismos de la lengua española]*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- WANG, C. (2016). «西班牙谚语和汉语文化差异性研究 [Estudio de las diferencias culturales entre los refranes españoles y los chinos]». *Journal of Shangqiu Vocational and Technical College*, 4, 90-92.

- WANG, D. (1983). 词汇学研究 (*Estudio de lexicología*). Jinan, Shandong People's Publishing House.
- WANG, Q. (1982). «论惯用语 (Colocaciones)». 语文研究 (*Estudio filológico*), 1, 141-150.
- WANG, Q. (2006). 汉语熟语学 [*La fraseología de la lengua china*]. Departamento de Distribución de Libros de la Editorial de Educación de Shandong.
- WEN, H. (2017). *La enseñanza de colocaciones a alumnos sinohablantes: un acercamiento al Español moderno 1, 2, 3*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- WEN, H. (2019). «Introducción al concepto de colocación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. Un acercamiento a *Español moderno (Tomos 1, 2, 3)*». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 1-13
- WEN, H., MEI, S. y GAO, M. (2022). «El tratamiento de la fraseología española en China. Un acercamiento a *Español Moderno*». *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (37), 117–139.
- WU, F. (2010). «Estudio fraseológico contrastivo del cerdo en chino y español». *Paremia*. 19: 171-178. 34.
- WU, F. (2014). *La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- WU, F. (2015). «El sentido cultural de los zoónimos en chino y español». *Language Design*, 17, 5-33.
- WU, F. (2016). «Fraseología comparada del español y del chino: su aplicación a la enseñanza en la clase de español como lengua extranjera». *MarcoELE*, 23, 1-14.
- WU, F. (2018). «Acerca de la equivalencia y traducción fraseológica: un enfoque contrastivo español-chino». *Monográficos SinoELE*, 17, 1091-1099.
- WU, F. (2019). «Análisis de la traducción del chino al español de las unidades fraseológicas en *La fortaleza asediada (Wei cheng de Qian Zhongshu)*». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 317-334.
- XIAO, L. (2011). «浅谈西班牙语和汉语谚语的语言特点及互译方法 [Las características lingüísticas de los proverbios españoles y chinos y sus métodos de traducción]». *Journal of Tianjin Institute of Financial and Commercial Management*, 1, 60-61.
- XIAO, Y. (2016). *Estudio semántico contrastivo de la metáfora conceptual en la fraseología del chino y del español*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- YU, F. (2023). *Estudio contrastivo sobre la fraseología del chino y del español*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

- YU, G. (2015). *Aproximaciones estratégicas a la traducción de los culturemas chino-español en el subtítulado televisivo. Estudio empírico-inductivo de un corpus paralelo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- YUN, S. (1959). «关于“熟语” (Sobre Shuyu)». *Studies of the Chinese Language*, vol. 7.
- ZHAI, M. (2021). *Los gastronomismos metafóricos en español y en chino: Contraste lingüístico y cultural*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- ZHANG, K. y TIAN, Y. (2014). «汉语和西班牙语中颜色词汇的认知对比研究: 以黑、绿为例 [Estudio cognitivo comparativo de los cromatónimos en chino y español: el caso del negro y el verde]». *Modern Chinese*, 5, 143-144.
- ZHANG, N. (2025). *Estudio fraseológico contrastivo chino-español de las unidades fraseológicas sománticas. Material para su aplicación en el aula ELE*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- ZHOU, J. (2018). *Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico de «morir» en chino y español: análisis contrastivo y su aplicación en ELE*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

La creación de una base de datos para el estudio de fenómenos no normativos en español. Los corpus Spanish Web de Sketch Engine

Diego GIBANEL FARO y Elisabeth GONZÁLEZ ORTEGA

Alumnos del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Los fenómenos alejados de la norma culta del español permiten conocer los cambios lingüísticos en marcha. Para ello es fundamental trabajar con grandes conjuntos de datos de estos fenómenos que permitan comprobar su relevancia, pero estos no son siempre fácilmente extraíbles en muchos corpus. Este trabajo propone un acercamiento al *software* de análisis textual *Sketch Engine*, que contiene distintas herramientas que permiten el estudio de estos fenómenos. Nos centramos en los corpus de textos webs Spanish Web 2011, 2018 y 2023, que presentan determinadas características relacionadas con la oralidad. Se realizará una revisión crítica desde el punto de vista de la metodología de la investigación de estas herramientas, abordando ventajas, inconvenientes y consideraciones procedimentales que deben tenerse en cuenta al utilizar *Sketch Engine* como herramienta de investigación en la lingüística de corpus.

Abstract: Linguistic phenomena that deviate from the standard variety of Spanish provide insight into ongoing language change. To study these phenomena, it is essential to work with large datasets that allow for the assessment of their relevance. However, these datasets are not always easily extractable from many corpora. This study presents an approach to the text analysis software *Sketch Engine*, which offers useful tools for examining such phenomena. We focus on the Spanish Web corpora from 2011, 2018, and 2023, which exhibit certain features related to orality. A critical review of these tools will be conducted from a research methodology perspective, addressing their advantages, limitations, and procedural considerations that should be taken into account when using *Sketch Engine* as a research tool in corpus linguistics.

Palabras clave: investigación, lingüística, fenómenos no normativos, corpus lingüísticos, textos webs, *Sketch Engine*.

Curriculum de Diego Gibanel [ORCID: 0009-0001-9560-0337]: Es investigador predoctoral (FPU/02882-Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades). Graduado en Estudios Hispánicos (2019-2023) con premio extraordinario y Máster en Estudios Clásicos (2023-2024) por la Universi-

dad de Alcalá, actualmente se encuentra cursando el doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la misma universidad. Es miembro del grupo de investigación *Lingüística Teórica* de la UAH y centra su investigación en la sintaxis y la pragmática las interrogativas enfáticas del español y otras lenguas, el estudio de la cartografía de la periferia izquierda oracional y las interfaces sintaxis-pragmática y sintaxis-discurso.

Currículum de Elisabeth González Ortega [ORCID: 0000-0002-8668-2529]: Es investigadora predoctoral (PIPF-2023/PH-HUM-30922). Ha realizado los estudios de Grado en «Estudios Hispánicos» (2017-2021) y Máster Universitario en «Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad de Lengua castellana y Literatura» (2021-2022) en la Universidad de Alcalá. Actualmente, cursa el Doctorado en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» en la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación ‘Lingüística Teórica’ de la UAH y centra su investigación en fenómenos de concordancia adverbial no normativos del español y el estudio de las relaciones entre la morfología y el resto de las disciplinas (fonología, semántica y sintaxis) que estudian la estructura del lenguaje.

1. INTRODUCCIÓN

Los fenómenos alejados de la norma del español, en tanto que no presentan una tendencia a la unidad que persigue el registro culto, pueden ayudar a entender el funcionamiento de una lengua y los cambios lingüísticos que en ella se producen. Para comprobar la relevancia de un fenómeno es imprescindible contar con los datos suficientes que permitan realizar generalizaciones y describir las posibles causas del cambio lingüístico. Asimismo, la incorporación de la variación y de fenómenos que escapan del español normativo se concibe como un deber para el entendimiento global y profundo de la gramática descriptiva y teórica, como apunta Demonte (2005).

No obstante, existen fenómenos que se producen mayoritariamente en muestras orales de la lengua o en registros no formales para los que en muchas ocasiones es difícil extraer un gran conjunto de datos que permitan, a su vez, realizar generalizaciones. Esto se debe bien a que los textos recogidos en la mayoría de los corpus son literarios o formales, bien a que algunos corpus informales, como los orales o conversacionales, tienen un tamaño reducido que dificulta el rastreo de estos fenómenos de forma masiva.

La obtención de datos de fenómenos ligados a un uso más espontáneo de la lengua de forma masiva se convierte, por tanto, en una tarea difícil. Es

por esto por lo que, para el estudio de estas formas, es enormemente útil la existencia de corpus que, aunque sean escritos, están compuestos por textos que proceden de páginas webs, como foros o blogs, que presentan ciertas características compartidas con la oralidad. Este es el caso de algunos de los corpus integrados en el programa *Sketch Engine*, un *software* de análisis textual y creación de corpus que contiene herramientas que agilizan y permiten el trabajo en la investigación lingüística de estos fenómenos (Arias Rodríguez et al., 2019; Del Olmo Suárez y Arias Rodríguez, 2021).

En concreto, para la búsqueda de fenómenos alejados de la norma en el español, nos centraremos en los corpus Spanish Web 2011, 2018 y 2023. Estos corpus contienen, por un lado, un elevado número de palabras, por lo que permiten la obtención de un gran conjunto de datos del fenómeno seleccionado. Por otro lado, estos corpus están, a su vez, divididos en subcorpus que se corresponden con la mayoría de las áreas dialectales del español, lo que permite analizar la distribución dialectal de los fenómenos.

Así pues, a lo largo de este trabajo se presentará el *software Sketch Engine* y sus opciones de búsqueda como herramienta metodológica para la identificación de fenómenos no canónicos en los estudios lingüísticos del español. Además, se abordarán las ventajas, inconvenientes y consideraciones procedimentales que deben tenerse en cuenta al utilizar esta herramienta en la investigación, así como sus limitaciones.

2. LOS CORPUS WEB PARA LA DETECCIÓN DE FENÓMENOS NO CANÓNICOS

Como hemos visto antes, muchos fenómenos no normativos del español se observan, principalmente, en la oralidad, por lo que en los corpus de textos escritos es difícil obtener muestras. En ocasiones, tampoco resulta satisfactorio el rastreo en corpus de textos orales, ya que se obtienen pocos resultados, al estar estos compuestos por un número reducido de textos. Los corpus conformados a partir de textos webs presentan, por tanto, muchas ventajas frente a los corpus de textos escritos y de textos orales: tienen un mayor número de datos que los corpus orales y, además, las muestras de habla se caracterizan por una mayor espontaneidad que en los textos escri-

tos que no tienen un carácter conversacional o pertenecen al registro culto o literario.

Los corpus web son, en definitiva, corpus de textos escritos procedentes de foros, blogs, conversaciones, etc. disponibles en línea que aseguran usos espontáneos de la lengua y que, en ocasiones, comparten características con la oralidad.

2.1 Los fenómenos no normativos

El elemento central de este artículo radica en la detección mediante herramientas de análisis de corpus distintos fenómenos no normativos del español. Para mayor claridad, se propone un breve acercamiento a la definición de dichos fenómenos, a fin de delimitar este concepto en el marco de las búsquedas en la lingüística de corpus.

La noción de norma lingüística es amplia y múltiple. Uno de los primeros acercamientos a la concepción de la norma como un elemento imprescindible en la concepción de la dicotomía saussureana lengua-habla fue el de Coseriu, que define la norma como «una realización normal, que caracteriza el hablar de toda una región y es distinta de las realizaciones normales del mismo sistema español en otras regiones, pero que, sin embargo, no afectaría la estructura de la lengua desde el punto de vista funcional» (Coseriu, 1967 *apud* Barragán, 2010: 486). Para Demonte (2005: 20), la norma del español no puede desligarse del estándar, y su definición es compleja:

El estándar español actual es multiareal y configura un modelo regido por un principio de coherencia o complementariedad (Corbeil 1983) y no de dominio de un dialecto sobre otros. Es no obstante culturalmente más coactivo que el de otros países equivalentes (los EEUU, por ejemplo) porque la noción de norma y corrección tienen un papel decisivo en nuestra cultura social. Los hablantes aspiran a tener modelos lingüísticos, y los enseñantes tienen conciencia implícita o explícita de esa norma.

Entenderemos aquí, pues, los fenómenos no normativos como aquellos conjuntos de producciones lingüísticas que son gramaticalmente posibles para un conjunto mayor o menor de hablantes nativos y que, por su falta de prestigio o extensión, han sido deliberadamente excluidos o no descritos en los

estudios del español como lengua estándar. Estos fenómenos, por su falta de incorporación al estándar, no aparecen de forma sistemática en corpus literarios u otras tipologías textuales sensibles al prestigio lingüístico.

Si bien la norma atiende a todos los niveles de la lengua, nos centraremos aquí, por su carácter y la proximidad a los datos que se mostrarán, únicamente en fenómenos de corte sintáctico, si bien es posible rastrear también a través de *Sketch Engine* otro tipo de fenómenos (fónicos, morfológicos, pragmáticos, sociolingüísticos, etc.), con mayor o menor dificultad.

En tanto que la norma del español en la actualidad es indesligable de la lengua estándar como elemento de cohesión (en la que, además, existe cada vez menos un dominio de una variedad dialectal sobre otra) (Demonte, 2005), y está cada vez más ligada a la lingüística descriptiva y a los análisis de uso de las comunidades de hablantes (López Serena, 2015; Castillo Peña, 2021), no es difícil concluir que es probable que los fenómenos no normativos, en la mayoría de las ocasiones, sean minoritarios en frecuencia en este tipo de corpus masivos.

Esto no es un problema para la detección de ejemplos, puesto que, como se indica en el siguiente apartado, el carácter masivo de estos corpus y el registro cercano a la oralidad de los textos *online* nos permitirá obtener resultados de estos fenómenos; pero sí puede acarrear un sesgo de uso en la mayoría de herramientas del corpus (donde se tratan los ítems léxicos de forma totémica, sin diferenciar variaciones en su uso) o en algunos datos estadísticos, cuyo análisis se reserva a futuras investigaciones.

2.2 Características del texto web

Uno de los objetos de estudio más analizados en la tradición lingüística es la definición de las propiedades y diferencias existentes entre la lengua oral y la lengua escrita. Algunas de las características de la oralidad más destacadas son la inmediatez, la espontaneidad y la falta de planificación. Estas características se encuentran en la mayoría de los textos webs, puesto que muchos de ellos provienen de conversaciones en chats, webs, foros, etc., lo que los convierte en textos conversacionales. Los textos webs, por tanto, presentan características del texto oral y del texto escrito.

Esto ha permitido a algunos autores proponer términos que hagan referencia a estos textos, como *texto escrito oralizado* (Yus, 2001; 2011). Otros autores, como Holgado Lage y Recio Diego (2013), han demostrado que lo que denominan como «lenguaje de chat» se aproxima al lenguaje oral, aunque se trate de un registro escrito.

Las características de la oralidad que presentan los textos webs se observan en distintos niveles de la lengua. Por ejemplo, podemos observar representación fónica a través de la ortografía (1) o el uso de léxico no normativo (2). Pero también observamos estas características de la oralidad en el nivel morfológico y sintáctico, niveles en los que nos centraremos para ejemplificar la investigación de fenómenos no normativos.

(1) Tu *mu* listo no pareces.

[Tomado de (69) Llisteri, 2002: 72]

(2) *cousin* ('primo'), *ok* ('de acuerdo'), *bye* ('adiós'), *don't worry* ('no te preocupes').

[Tomados de Holgado Lage y Recio Diego, 2013: 99]

Estos dos ejemplos muestran claramente realizaciones que, en textos escritos planificados y elaborados, es muy poco probable encontrar sin una intención específica (como la caracterización de un personaje), dado que el autor mantiene un alto nivel de corrección y adecuación. Esto también se observa en el nivel morfológico o morfosintáctico: en este nivel es posible encontrar fenómenos no normativos muy interesantes como el que se muestra en (3), en el que un cuantificador de grado presenta concordancia cuando modifica a un adjetivo. Este fenómeno no es canónico, ya que la norma del español establece que, en este contexto, el cuantificador es de categoría adverbial y, como tal, debe permanecer invariable, por lo que las secuencias correctas según la norma del español serían las de (4).

(3) a. **La actividad en redes** durante los últimos días **ha sido demasiada intensa** principalmente por un tema en concreto: el concurso de agrupaciones del Carnaval de Cádiz.

<Sketch Engine, Spanish Web 2018, elcorreoweb.es, España>

b. No es **una ciudad demasiada atractiva**.

<Sketch Engine, Spanish Web 2018, pabloreyes.com.ar, Argentina>

[Tomados de González-Ortega (en progreso)]

(4) a. **La actividad en redes** durante los últimos días **ha sido demasiado intensa**.

b. No es **una ciudad demasiado atractiva**.

La obtención de datos para el estudio de fenómenos como el que se ejemplifica en (3) no es imposible en un corpus de textos escritos planificados como CORPES XXI, pero el número de resultados obtenidos es muy reducido. Por ejemplo, la búsqueda en CORPES XXI de la estructura <demasiada + Adjetivo> devuelve 69 ejemplos y solo 49 de ellos son válidos (5). Esto dificulta poder observar todos los factores implicados en el fenómeno, extraer generalizaciones y, por tanto, poder explicar este uso no normativo.

(5) Tampoco la gente tiene claro qué es lo que debe hacer, si aplaudir las exuberancias de la soprano, o silbar **su voz**, que **resulta demasiado oscura y profunda**.

<Tomeo, Javier: *La mirada de la muñeca hinchable*. Ficción. 2003. España. CORPES XXI>

El corpus Spanish Web 2018, incluido en la herramienta *Sketch Engine*, nos permite obtener 3 928 resultados¹ (6) de la misma estructura a partir del comando de búsqueda [*word="demasiada"*] [*tag="A. *"*]. Con este número de datos sí podemos observar el comportamiento del fenómeno y establecer generalizaciones, puesto que estadísticamente es más relevante que el número de datos obtenidos en CORPES XXI.

(6) buenas noches estoy inscrito desde el año pasado estoy necesitado estoy pasando por **una crisis demasiado tremenda** y no tengo como ayudar a mi familia.

<Sketch Engine, Spanish Web 2018, hogaresdelapatria.com.ve, Venezuela>

En el nivel sintáctico, de nuevo, observamos usos no normativos de determinadas estructuras cuya utilización en los textos planificados es menos probable. Este es el caso de secuencias como las de (7), en la que un interrogativo *por qué* aparece seguido de un complementante *que* ante el resto de la oración subordinada.

¹ Debido al elevado número de ejemplos no se conoce la cifra exacta de los resultados válidos que se corresponden con la estructura. En la investigación de González-Ortega (en progreso) se extrae una muestra de 500 ejemplos válidos. Por lo que, igualmente, el número de ejemplos sigue siendo más elevado que el obtenido en CORPES XXI.

- (7) La sentencia anterior argumenta principalmente **por qué que** estas expresiones no van en contra de los artículos 13 y 44 de la Constitución Política Colombiana.

<Sketch Engine, Spanish Web 2018, wikipedia.org>
[Tomado de Gibanel Faro (en prensa)]

Si hacemos la búsqueda de la estructura <por + qué + que> en un corpus de textos escritos como CORPES XXI, obtenemos solo 3 resultados válidos (8).

- (8) Y no entiendo **por qué que** bebes tanto.

<Ulloa Donoso, Claudia: *Yo maté a un perro en Rumanía*. Ficción. 2022. Perú. CORPES XXI>

Por su parte, el corpus Spanish Web 2018 (*Sketch Engine*) devuelve un total de 246 resultados válidos (9), filtrados a partir de los resultados del siguiente comando: [word="por"] [word="qué"] [word="que"].

- (9) El campesinado de Masaya no podía entender **por qué que** la revolución nicaragüense tenía que ser una revolución hacia afuera en vez de una revolución hacia adentro.

<Sketch Engine, Spanish Web 2018, envio.org.ni, Nicaragua>

3. LA HERRAMIENTA *SKETCH ENGINE*

Sketch Engine es un *software* de análisis de texto y creación de corpus creado en 2003 y desarrollado por la empresa Lexical Computing Ltd. Es, por tanto, un programa privado de pago, pero con acceso libre a miembros de instituciones universitarias e investigadoras registradas.

Este *software* permite, por un lado, consultar corpus textuales masivos de una gran cantidad de lenguas, así como crear corpus específicos a través del análisis automático de archivos o el rastreo web. Por otro lado, alberga distintas herramientas de análisis que agilizan las labores de la lingüística de corpus y permiten una mayor precisión en la investigación lingüística (Arias Rodríguez et al., 2019; Del Olmo Suárez y Arias Rodríguez, 2021). Es necesario diferenciar claramente estas dos macrofuncionalidades de la herramienta: la obtención de datos organizados en corpus y el análisis de dichos datos.

En cuanto a los datos presentes en *Sketch Engine*, es posible listar distintos tipos de corpus. Seguimos en este sentido la clasificación de Samy, Fernán-

dez-Pampillón y Arús (2011), con anotaciones propias. Así, en *Sketch Engine* encontramos o podemos crear los siguientes corpus textuales:

1. CORPUS INTEGRADOS EN EL *SOFTWARE*. Los creadores de la herramienta han diseñado también una serie de corpus integrados en la misma, entre los que destacan principalmente los corpus *TenTen*, que se abordarán en el apartado siguiente.
2. CORPUS DISPONIBLES EN OTROS RECURSOS, QUE PUEDEN CARGARSE EN EL *SOFTWARE*. *Sketch Engine* prevé el cargado de corpus de gran tamaño, siempre y cuando el tratamiento de los archivos y la delimitación de los *tokens* sea indicado correctamente y permita la legibilidad. Es posible, además, aplicar el lematizado y etiquetado automático de *Sketch Engine* a corpus que no cuenten con esa información previamente. Así, podrían cargarse en *Sketch Engine* corpus del ámbito hispánico como el CORPES XXI, CORDE, COSER, PRESEEA, etc.
3. CORPUS CONSTRUIDOS *AD HOC* SEMIMANUALMENTE. A través de la herramienta *Create corpus* es posible integrar en *Sketch Engine* corpus propios de los usuarios cargando archivos de texto (.txt, .docx, .pdf, etc.) que se *tokenizan*, lematizan y etiquetan automáticamente siguiendo los mismos procedimientos que en los corpus anteriormente mencionados.
4. CORPUS CONSTRUIDOS *AD HOC* AUTOMÁTICAMENTE. La misma herramienta *Create corpus* permite generar corpus a través del rastreo de corpus web en distintos buscadores, mediante *WeBootCat*, una herramienta independiente pero integrada en el *software* que recopila de forma automática textos webs en base a tres criterios diferentes (Baroni y Bernardini, 2004; Toledo Báez, 2019):
 - a. Rastreando texto de direcciones URL específicas introducidas manualmente.
 - b. Recopilando todas las páginas de grandes dominios web seleccionados (del tipo <https://www.wikipedia.es/>).
 - c. Mediante un peinado general de la web a través de una serie de palabras clave (*seed word*) y un análisis de coincidencias.

Además de una clasificación que diferencia los corpus en función de su creación, la lista de Samy, Fernández-Pamiplón y Arús (2011) incluye dos categorías transversales a las anteriores, que atienden a las características internas de algunos corpus específicos. Es necesario notar que puede existir este tipo específico de corpus en cualquiera de las cuatro categorías mencionadas anteriormente:

5. **CORPUS PARALELOS.** Se entiende aquí la denominación de corpus paralelo como aquel corpus que presenta los mismos textos en distintas lenguas, es decir, textos originales con sus traducciones (Hallebeek, 1999). Pueden ser bilingües o multilingües y la clave para su funcionamiento en herramientas de procesamiento como *Sketch Engine* es la alineación, es decir, que todas las palabras y segmentos textuales tengan una correspondencia etiquetada claramente entre una y otra lengua. Esto complica la tarea de construcción de corpus paralelos de forma manual, si bien existe una gran cantidad de ellos integrados en *Sketch Engine*.
6. **CORPUS ETIQUETADOS.** Más allá de las etiquetas que automáticamente aplica *Sketch Engine* a los *tokens*, y de las que se dará cuenta más detalladamente en el apartado dedicado a las búsquedas en lenguaje CQL, existen corpus que presentan su propio sistema de etiquetado, ya que su finalidad es recoger una información distinta o más específica a la que *Sketch Engine* analiza de forma general. Así, existen etiquetas específicas para corpus orales, de cambio de código entre lenguas u otros fenómenos lingüísticos específicos que requieren de un etiquetado propio. *Sketch Engine* permite asimismo realizar etiquetados manuales.

Los datos presentes en el *software*, organizados en las tipologías de corpus que se han presentado, pueden analizarse y agruparse gracias a las distintas herramientas que se integran en *Sketch Engine*, con diferentes funcionalidades, como puede verse en el tablero principal (*dashboard*) de la interfaz de *Sketch Engine* (figura 1). A continuación, se describirán todas ellas brevemente para recibir un mayor detalle aquellas que permiten el rastreo de fenómenos sintácticos no normativos en el apartado siguiente.

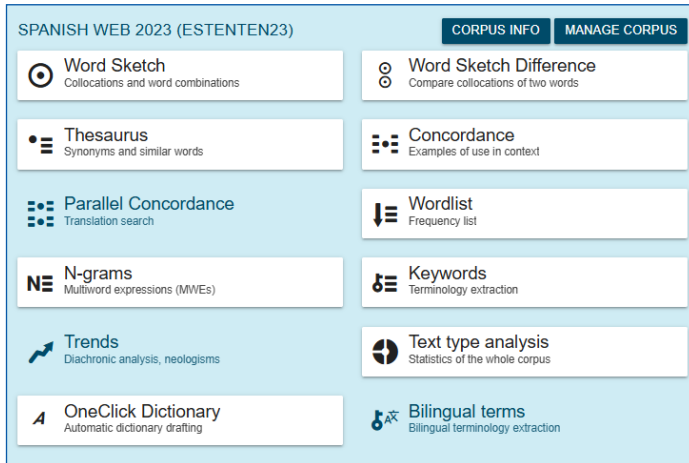


Figura 1. Tablero de herramientas del *dashboard* en la interfaz de *Sketch Engine*

1. WORD SKETCH. La herramienta *Word sketch* permite la búsqueda de colocaciones y combinaciones de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. La herramienta complementaria *Word Sketch Difference* compara esta búsqueda para dos palabras de una misma lengua (o lenguas distintas en corpus paralelos) o una misma palabra en varios subcorpus.
2. THESAURUS. La herramienta *Thesaurus* devuelve una lista de sinónimos, antónimos y palabras similares o intercambiables de aquella que se busque, por probabilidad y sin información semántica previa.
3. CONCORDANCE. La herramienta *Concordance* permite la búsqueda de ejemplos de uso en su contexto textual. Es decir, a partir de una cadena de búsqueda más o menos compleja (un *token* textual, lemas rastreados a través del lematizador automático, etiquetas de categorías gramaticales, posiciones o contextos discursivos, combinaciones de varias de estas categorías, etc.) devuelve todos los ejemplos dentro del corpus que concuerden con esta estructura de forma automática. Es la herramienta que permite mayor variabilidad y sus resultados pueden ordenarse, filtrarse y procesarse.

A partir de esta herramienta, es posible realizar búsquedas de *Parallel Concordance* en otra complementaria, donde se devuelven los

resultados antes mencionados junto con los correlatos alineados dentro de un corpus paralelo.

4. WORDLIST. La herramienta *Wordlist* devuelve una lista de *tokens* ordenados por frecuencia de entre los *tokens* de unas mismas características.
5. N-GRAMS. La herramienta *N-grams* permite realizar las búsquedas propias de *Wordlist* con conjuntos de *tokens*. La forma *N-gram*, o *Multiword expression (MWE)* se utiliza para designar conjuntos de *tokens* de longitud variable.
6. KEYWORDS. La herramienta *Keywords* permite la extracción terminológica, especialmente para la traducción de términos en corpus multilingües.
7. TRENDS. La herramienta *Trends* permite realizar análisis de tendencias diacrónicas en base a la frecuencia de uso de los *tokens* de un corpus que contenga información cronológica.
8. TEXT TYPE ANALYSIS. La herramienta *Text type analysis* permite una visión general de las características de los datos de un corpus.
9. ONECLICK DICTIONARY. Esta herramienta permite crear un diccionario o lexicón propio integrado en la plataforma de acceso abierto *Lexonomy*, así como añadir datos a diccionarios ya registrados dentro de la plataforma que así lo permitan.

La gran variabilidad de datos, corpus y herramientas que se han descrito en este apartado permite entender la utilidad de *Sketch Engine* en todo tipo de investigaciones ligadas a las producciones lingüísticas, no necesariamente en disciplinas como la propia lingüística o el estudio de la lengua, sino también en estudios literarios, traductológicos, culturales, sociales o, en general, para cualquier investigación que requiera de un análisis de textos a gran escala.

Si bien es cierto que *Sketch Engine* no es una herramienta que integre ni analice la semántica de las palabras, sí presenta herramientas útiles que ofrecen datos sobre su posición en los textos, sus radios colocativos o la probabilidad de sustitución por una u otra palabra en función del contexto, que permiten el análisis interpretativo de los textos, fundamental en investigaciones de carácter extralingüístico.

Dada la longitud del presente artículo, y vistas las múltiples posibilidades de la herramienta, convendrá en adelante acotar el enfoque descriptivo de los usos de *Sketch Engine* en la investigación. Nos centraremos en aquellas herramientas y procedimientos que permitan rastrear fenómenos lingüísticos no normativos desde el punto de vista de la investigación en sintaxis, fundamentalmente la herramienta *Concordance*.

3.1. Los corpus *TenTen*

Entre los corpus integrados en el software de *Sketch Engine* destacan los corpus denominados *TenTen*, creados por Lexical Computing Ltd., entidad fundadora de la plataforma. Son corpus masivos y monolingües con un elevado número de *tokens* que se crean para cada una de las principales lenguas del mundo y vienen a sustituir los corpus anteriores creados por la compañía (*WaC*). Tal es su tamaño que reciben su nombre (*TenTen*) de su número de *tokens*, puesto que todos estos corpus en su primer diseño superan los 10 000 millones de *tokens* (esto es, 10^{10} , *ten ten*) (Kilgarriff y Renau, 2013).

La construcción de estos corpus se explica con detalle en Kilgarriff y Renau (2013), creadores de los mismos, y siguen básicamente los tres procesos siguientes:

- I. *En primer lugar, se rastrean las webs de los dominios nacionales en los que esté presente esa lengua a través de la herramienta Spiderling, una web crawler que permite seleccionar únicamente páginas webs con un contenido textual extenso antes de la descarga de los datos (Suchomel y Pomikálek, 2012).*
- II. *En segundo lugar, se elimina el material descargado no textual o que no constituya unidades textuales analizables (párrafos), como paratextos, hipertextos y demás contenido complementario, gracias a la herramienta jusText (Pomikálek, 2011).*
- III. *Por último, y para evitar duplicidades que condicionen estadísticamente los datos obtenidos, se eliminan párrafos iguales, es decir, que contengan exactamente los mismos caracteres. Dadas las características del texto web (donde la composición de las páginas es mutable y el volumen de datos es muy grande), los creadores de los corpus descartan eliminar frases idénticas o conjuntos de párrafos completos (Kilgarriff et al., 2014).*

Los primeros corpus *TenTen* se crean en los años 2010 y 2011 para las lenguas con mayor número de hablantes: árabe, chino, inglés, francés, alemán, italiano, japonés, coreano, portugués, ruso y español. Estos corpus se han renovado progresivamente hasta la actualidad, aumentando exponencialmente su número de *tokens* y habiéndose ampliado a numerosas lenguas. Así pues, existen hoy corpus *TenTen* para 50 lenguas distintas, que se recogen en (10).

- (10) Afrikáans, albaniano, alemán, árabe, bengalí, bielorruso, birmano, búlgaro, catalán, cebuano, checo, chino, coreano, danés, eslovaco, español, estonio, finés, francés, georgiano, griego, gujaratí, hebreo, hindi, húngaro, igbo, indonesio, inglés, irlandés, islandés, italiano, japonés, jemer, laosiano, letón, malayo, maldivo, maorí, noruego, punjabi del oeste, polaco, rumano, ruso, sueco, tagalo, tailandés, tamil, turco, télugu, urdu.

Entre los corpus *TenTen* encontramos varios corpus del español, llamados *Spanish Web* (*esTenTen*). Si bien se integran como corpus independientes, en realidad debe considerarse como un único corpus cuyo volumen ha ido aumentando progresivamente, de modo que presenta tres versiones: la de 2011 (*esTenTen11*), la de 2018 (*esTenTen18*) y la de 2023 (*esTenTen23*). El volumen de datos de estas tres versiones es el siguiente:

	esTenTen11	esTenTen18	esTenTen23
Tokens	10.985.547.573	19.593.089.777	33.135.276.527
Words	9.497.213.009	16.953.735.742	28.652.392.686
Sentences	407.322.228	700.666.271	1.326.647.524
Paragraph	213.364.889	319.916.665	651.490.756
Documents	22.287.384	57.638.614	82.021.635

Tabla 1. Tamaño de los corpus *esTenTen Spanish Web* 2011, 2018 y 2023 de *Sketch Engine*

Cabría preguntarse por qué se han seleccionado específicamente los corpus *TenTen* como base metodológica para el rastreo de fenómenos sintácticos no normativos del español. La primera ventaja de estos corpus es su accesibili-

dad, al aparecer ya integrados en la herramienta. La segunda, su gran tamaño: el elevado número de *tokens* supone necesariamente una mayor diversidad de producciones y contextos discursivos, lo que facilita el rastreo de fenómenos cuyos datos serían muy exiguos.

Todo ello se suma al carácter específico de los textos webs, cuyo registro presenta mayor variabilidad y cuentan con unas características cercanas a la oralidad, como ya se ha expuesto en este trabajo. Esta particularidad permite, como los rasgos anteriores, mayor número de apariciones de ejemplos no canónicos.

El carácter monolingüe de estos corpus es también útil para el rastreo de fenómenos no normativos, en tanto que la norma es una construcción socio-cultural de una comunidad de hablantes y rige y se desarrolla normalmente de forma interna en una única lengua.

4. BÚSQUEDA DE FENÓMENOS NO NORMATIVOS EN *SKETCH ENGINE*

Si bien *Sketch Engine* permite una amplia multiplicidad de funciones, la pretensión de este trabajo es describir las posibilidades del rastreo de fenómenos sintácticos no normativos en el español, en el marco de los corpus *es-TenTen* expuestos anteriormente. Así pues, de las distintas herramientas que integran el corpus y aquí se han presentado, únicamente la herramienta *Concordance* permite una fiabilidad en la obtención de datos de estos fenómenos, pues necesita precisamente de un análisis semiautomático, donde el juicio y filtrado del lingüista tiene un papel clave en la investigación.

Algunas herramientas, como *Parallel concordance* o *Bilingual terms* son propias únicamente de corpus paralelos, mientras que la mayoría de ellas, como *Word sketch* o *Thesaurus*, funcionan a partir de los contextos o posibilidades más frecuentes de las palabras (puesto que a través de esa frecuencia se deriva un acercamiento automático a su estructura argumental, semántica y otras propiedades gramaticales), lo que opaca deliberadamente alternancias, variantes o usos que aparecen en un porcentaje minoritario de casos, pero que, sin embargo, pueden tener una alta relevancia científica.

Así pues, la herramienta *Concordance*, en tanto que permite búsquedas de secuencias que devuelven el total de ejemplos coincidentes de forma literal

(concordancias), permite el filtrado del corpus para obtener un subcorpus de secuencias *a priori* coincidentes con la estructura buscada, que después pueda ser filtrado por investigadores expertos para extraer la totalidad de ejemplos realmente válidos. Este proceso semiautomático ofrece unas garantías indispensables para fenómenos no normativos, ya que estos en muchas ocasiones no aparecen debidamente descritos en la bibliografía general y, por ello, su extensión o, en ocasiones, incluso su existencia son en sí mismas objetos de investigación.

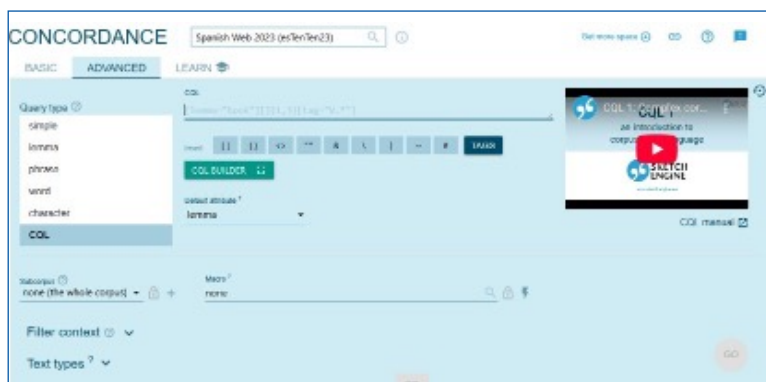


Figura 2. Interfaz de búsqueda de la herramienta *Concordance*

4.1 La herramienta *Concordance* y el lenguaje CQL

Una vez aclarado cómo la herramienta *Concordance* es la que permite una mayor exactitud en la búsqueda de fenómenos no canónicos, profundizaremos en el uso de esta herramienta, ya que permite distintas funcionalidades.

Como puede verse en la figura 2, la herramienta *Concordance* permite la búsqueda a través de distintos lenguajes. La mayoría por su simplicidad, reducen las posibilidades de las búsquedas, pudiendo únicamente rastrear una gráfica, una palabra (textualmente, es decir, siendo cada uno de sus caracteres coincidentes) o un lema (que incluye todas las formas de una palabra rastreadas mediante el lematizador automático de *Sketch Engine*). Sin embargo, las búsquedas más complejas y, por tanto, preferentes en la investigación, puesto que permiten un mayor refinamiento, se hacen posibles mediante el lenguaje CQL.

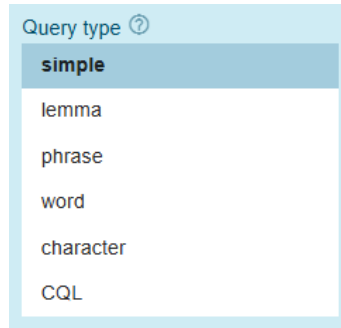


Figura 3. Lenguajes de búsqueda en la herramienta *Concordance*

El lenguaje CQL (*Contextual Query Language*) es un sistema de lenguaje formal de una herramienta informática para realizar búsquedas de cadenas complejas, basadas en primer lugar en expresiones regulares. En *Sketch Engine*, este lenguaje permite búsquedas complejas siguiendo un sistema de formalización específico que se detalla a continuación.

La unidad básica en la búsqueda CQL es el *token*, que se aísla entre corchete [*x*]. Entre los *tokens* presentes en el lenguaje CQL de *Sketch Engine* se distinguen los siguientes:

- I. Palabras (*word*). Son *tokens* independientes (es decir, cualquier conjunto de caracteres delimitados por dos espacios o, en su defecto, signos de puntuación) cuya secuencia de caracteres coincide de forma exacta con la buscada.
- II. Lemas (*lemma*). Un lema es la forma de enunciar el paradigma de una palabra variable que, gracias al lematizador integrado en el *software*, recoge todas las formas variables dentro de ese paradigma.
- III. Etiquetas (*tag*). Las etiquetas corresponden a las distintas categorías gramaticales, detectadas gracias al etiquetador automático presente en el *software*. Su expresión en CQL corresponde a una secuencia de letras mayúsculas que filtran distintos rasgos gramaticales de la categoría en función de su posición. Así, la primera letra de la expresión siempre corresponderá con la categoría gramatical, y las siguientes varían en función de la categoría tal y como se desarrolla en (11).

Si en algún rasgo no quiere ser filtrado, se sustituye la letra correspondiente por un punto (.), y es posible terminar con la secuencia de puntos con un asterisco (. *).

- (11) Categorías gramaticales: Adjetivo (A), conjunción (C), determinante (D), sustantivo (N), pronombre (P), adverbio (R), preposición (S), verbo (V), interjección (I).

Otras categorías: número (Z), fecha (W), signo de puntuación (F).

Adjetivos: 0. Categoría (A), 1. Tipo (O – ordinal; Q – calificativo; P – posesivo), 2. Grado (S – superlativo; V – evaluativo); 3. Género (F – femenino; M – masculino, C – común en cuanto al género); 4. Número (S – Singular; P – plural; N – invariable); 5. Poseedor (persona) (1 – 1; 2 – 2; 3 – 3); 6. Poseedor (número) (S – singular; P – plural; N – invariable).

Conjunciones: 0. Categoría (C), 1. Tipo (C – coordinante; S – subordinante).

Determinantes: 0. Categoría (D), 1. Tipo (A – artículo; D – demostrativo; I – indefinido; P – posesivo; T – interrogativo; E – exclamativo), 2. Persona (1 – 1; 2 – 2; 3 – 3), 3. Género (F – femenino; M – masculino, C – común en cuanto al género); 4. Número (S – singular; P – plural; N – invariable); 5. Poseedor (número) (S – singular; P – plural; N – invariable).

Sustantivos: 0. Categoría (N), 1. Tipo (C – común; P – propio), 2. Género (F – femenino; M – masculino, C – común en cuanto al género); 3. Número (S – singular; P – plural; N – invariable), 4. Clase (S – persona; G – lugar; O – organización; V – otros), 6. Grado (V – evaluativo).

Pronombres: 0. Categoría (P), 1. Tipo (D – demostrativo; E – exclamativo; I – indefinido; P – personal; R – relativo; T – interrogativo), 2. Persona (1 – 1; 2 – 2; 3 – 3); 3. Género (F – femenino; M – masculino, C – común en cuanto al género); 4. Número (S – singular; P – plural; N – invariable), 5. Caso (N – nominativo; A – acusativo; D – dativo; O – oblicuo); 6. *Polite* (P – sí).

Adverbios: 0. Categoría (R), 1. Tipo (N – negativo; G – general).

Verbos: 0. Verbos (V), 1. Tipo (M – principal; A – auxiliar; S – semiauxiliar), 2. Modo (I – indicativo; S – subjuntivo; M – imperativo; P – participio; G – gerundio; N – infinitivo), 3. Tiempo (P – presente; I – imperfecto; F – futuro; S – pasado; C – condicional), 4. Persona (1 – 1; 2 – 2; 3 – 3), 5. Número (S – singular; P – plural), 6. Género (F – femenino; M – masculino, C – común en cuanto al género).

Es asimismo posible distinguir los distintos signos de puntuación con comandos específicos.

La sintaxis CQL se basa en delimitar en primer lugar el tipo de *token* (*word*, *lemma*, *tag*, principalmente) y asimilarlo mediante el signo = a su valor correspondiente (en el caso de las palabras, la secuencia de caracteres exacta que se quiera buscar; en el caso de los lemas, la forma canónica del paradigma; y en el caso de las etiquetas, el código de letras antes especificado), como se observa en el ejemplo de (12). El lenguaje CQL de *Sketch Engine* es sensible a símbolos, signos de puntuación, así como a las mayúsculas y minúsculas. Para evitar la sensibilidad a este último parámetro puede utilizarse la opción de *case sensitivity* (figura 4), o bien añadir la secuencia *(?i)*² delante del término, lo que permitirá mayúsculas y minúsculas en cada uno de sus caracteres (13).

(12) [word = "cabíamos"]; [lemma = "caber"]; [tag = "V.*"].

(13) [Word = "(?i)manzana"] (devolverá *manzana*, *Manzana*, pero también *MANZANA* o *maNZAna*).

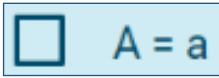


Figura 4. Opción de equivalencia de sensibilidad a mayúsculas y minúsculas

Las posibilidades del lenguaje CQL permiten que existan *tokens* vacíos (es decir, en los que puede aparecer cualquier palabra) (14), *tokens* que se repiten un cierto número de veces (15) o *tokens* que puedan aparecer de forma opcional (16).

(14) [lemma = ""] [lemma = ""]

(15) [tag = "S.*"]{2} [tag = "N.*"]

(16) [word = "por"] [tag="D.*"]? [word="casa"]

Asimismo, es posible buscar secuencias textuales de mayor o menor tamaño, como frases (segmentos entre signos de puntuación), párrafos (segmentos entre saltos de párrafo) y documentos completos. Se utilizan los siguientes criterios de búsqueda:

² Es importante notar que el tercer carácter de esta secuencia es una letra i minúscula y no un signo de exclamación.

Búsqueda de estructuras	Frases	Párrafos	Documentos
Inicio	<s>	<p>	<doc>
Fin	</s>	</p>	</doc>
Secuencia completa	<s/>	<p/>	<doc/>

Tabla 2. Códigos de búsqueda de estructuras textuales en *Sketch Engine*

Para estas estructuras pueden utilizarse las búsquedas con las instrucciones CQL *within* (para incluir las estructuras en la búsqueda) y *containing* (para incluir búsquedas específicas en las estructuras).

Algunos corpus, en especial los construidos manualmente, permiten identificar cada documento que lo integra mediante un número de identificación (*id* = número), e incluso algunos corpus presentan años de publicación (*pub* = año) o información sobre su lengua (*lang* = lengua), que puede asimismo rastrearse.

Las posibilidades del lenguaje CQL radican, precisamente, en que pueden combinarse todos estos tipos de *tokens*, códigos y elementos en una misma búsqueda. Así, si nuestra pretensión fuera estudiar la expresión *hacer + calor* cuando el sustantivo *calor* es femenino y aparece un determinante antepuesto, es posible utilizar una secuencia como la de (17), que ofrecerá resultados como los que aparecen en la Figura 5.

(17) [lemma = “hacer”] [tag = “D.F.*”] [word = “calor”]

The screenshot shows the Sketch Engine concordance interface for the query: `CQL [lemma="hacer"] [tag="D.F.*"] [word="calor"]`. The search results are displayed in a table with columns: Source, Left context, KWIC, and Right context. The results show various instances of the phrase "hacer mucho calor" in different contexts.

Source	Left context	KWIC	Right context
biogear.es	an cercano mayo (que por mayo era por mayo, cuando	hace la calor	no debían de ser por entonces tan raras las olas de c
merc2.es	rico pero siempre favorcedora </s></s>Claro que si no	hace demasiada calor	Alexpress siempre tiene la solución para ello y no es c
luzes.gal	la dos buenas cucharadas </s></s>Dentro de la fábrica	hace mucha calor	En unos minutos deberá volver a pensarse man
trip.com	arking muy amplio </s></s>Lo unico a comentar es que	hace demasiada calor	en la habitación todo y tener la calefacción apagada <
redibera.es	</s></s>Ayudará a elegir una ropa fresquita porque allí	hará mucha calor	</s></s>Tienes muchos vestidos bonitos y complement
todoporro.es	ngua arrastandole, bebe aguita y al suelo a dormir, (ya	hace mucha calor	y se tira en el suelo) </s></s>Luisin, como dueño de un
gruoinmed.com	portada del país </s></s>Durante buena parte del año,	hace muchísima calor	en Andalucía y la mejor manera de refrescarse es toma
infojardin.com	a preocupada, igual puede ser por el tiempo, aquí esta	haciendo mucha calor	pero por lo que visto no es temporada de que se le c
decoradecora.es	aguardado mi época de téis. </s></s>En verano o cuando	hace mucha calor	so me hace poco menos que insoporable tener que en
gatosemca.com	Negro con blanco, lo baño 2 o 3 veces al año, cuando	hace mucha calor	y aprovecho de sacarle las pulgas, en mi caso no me d

Figura 5. Resultados en la interfaz de *Sketch Engine* de la búsqueda de (17)

Para permitir una mayor especificidad en el procesamiento de textos, es posible aplicar en *Sketch Engine* expresiones regulares. Una expresión regular es «una forma de representar una secuencia de caracteres que describe un conjunto de cadenas sin enumerar sus elementos y haciendo uso de la sintaxis propia de los diferentes lenguajes de programación» (Chacón Beltrán, 2008: 514). Algunas expresiones regulares adicionales del lenguaje CQL de *Sketch Engine*, que deben introducirse dentro de las comillas del elemento buscado, son las siguientes:

- El punto (.) sustituye a un único carácter específico y necesariamente existente:
.asa devuelve resultados de *casa, masa, pasa, rasa...*
- El signo de interrogación (?) sustituye a un carácter posible (es decir, uno o ninguno, pero nunca más de uno)
mas? Devuelve resultados de *mas, masa, maso, mass...*
- El asterisco (*) permite la búsqueda de un infinito número de repeticiones del carácter precedente, incluyendo el grado 0 de repeticiones.
*hola** devolverá resultados de *hola, holaa, holaaaaa, holaaaaa...*
- El signo de suma (+) permite la búsqueda de un infinito número de repeticiones del carácter precedente, pero no la repetición 0.
hola+ devolverá resultados de *holaa, holaaa, holaaaaa,*
pero no *hola*
- Los corchetes como expresión regular ([]) delimitan un vector de caracteres o elementos intercambiables entre sí. Cuando estos caracteres son numéricos, puede darse un intervalo, marcado con un guion simple.
[mcpt]asa devuelve resultados de *masa, casa, pasa y tasa.*
a[2-7] devuelve *a2, a3, a4, a5, a6 y a7.*
- El circunflejo (^) se utiliza como negación, de forma que excluye de la búsqueda a los elementos a los que antecede
[^c]asa devolverá *tasa o masa, pero no casa.*
- Por último, debe recordarse que si algún carácter propio de las expresiones regulares (metacarácter) quiere buscarse como carácter úni-

camente, debe escaparse, es decir, añadir una barra oblicua (\) ante dicho carácter para que el sistema de búsqueda no lo interprete como un elemento de su lenguaje.

Otras características de la sintaxis CQL de *Sketch Engine*, más allá de las expresiones regulares comunes, son las siguientes:

- La plica (|) indica alternativas:
`[word = "casa | hogar"]` devolverá resultados que contengan una de las dos palabras.
- El signo *et* o *ampersand* (&) indica conjunción:
`[lemma = "demasiado" & tag = "D.*"]` devolverá todos los casos de demasiado/a/os/as que sean determinantes.
- El signo de exclamación (!) se utiliza como negación:
`[!tag = "V.*"]` o `[tag! = "V.*"]` devolverá búsquedas en las que no aparezcan verbos.
- Es posible buscar *tokens* que no comiencen con una determinada secuencia, añadiendo en un mismo paréntesis la expresión `?!` al inicio de la secuencia.
- La expresión `\d` busca cualquier carácter numérico (dígito).
- Pueden repetirse elementos o *tokens* de forma recursiva añadiendo entre llaves el número de repeticiones: `{2}`, `{3,8}` (este último código es un intervalo, y buscará entre 3 y 8 repeticiones).
- Pueden asimismo buscarse clases de caracteres concretos: caracteres alfabéticos con el código `[[:alpha:]]`, caracteres numéricos con `[[:digit:]]`, cualquier carácter alfanumérico con `[[:alnum:]]`, letras minúsculas con `[[:lower:]]` o mayúsculas con `[[:upper:]]`, signos de puntuación con `[[:punct:]]` o espacios con `[[:space:]]`.

4.2 Consideraciones metodológicas

Si bien se han destacado las mayores virtudes de la herramienta, debemos poner ahora la atención sobre los principales problemas metodológicos que la búsqueda en *Sketch Engine* puede generar, y que deben ser correctamente tratados en el transcurso de la investigación.

En primer lugar, se debe resaltar de nuevo que la mayoría de las funcionalidades de *Sketch Engine* se realiza de forma automática a través de modelos masivos de análisis de datos lingüísticos, bajo los que no subyace una reflexión gramatical en consonancia con la lengua interna de los hablantes, sino que se basa en el análisis estadístico de una enorme cantidad de producciones.

Este hecho hace que el etiquetado automático no siempre funcione, especialmente en los fenómenos no canónicos de corte sintáctico que se pretende investigar. Algunos de estos fenómenos, por ejemplo, radican precisamente en la aparición de rasgos flexivos en categorías gramaticales que, en principio, no los presentan, y esto dificulta claramente la labor de etiquetado automático de un sistema que no procesa internamente los datos como lo haría una persona.

Así, en el caso de los adverbios concordados que se han expuesto en la introducción, observamos cómo *Sketch Engine* etiqueta estas palabras erróneamente como determinantes, dificultando la búsqueda a través de categorías gramaticales (*tag*) (figura 6). Un problema similar aparece con palabras que pueden pertenecer a más de una categoría gramatical, y cuyos datos, por tanto, pueden aparecer segmentados o excluidos (figura 7).



Figura 6. Adverbios concordados que *Sketch Engine* etiqueta como determinantes



Figura 7. La búsqueda en *Sketch Engine* de demasiado/a/os/as + adjetivo devuelve resultados como este, en el que “grasa” es un sustantivo etiquetado como adjetivo

La segunda consideración tiene que ver con la sensibilidad a las distintas variedades de una lengua. Como se ha descrito, los corpus *esTenTen* presentan subconjuntos de datos en función de las distintas variedades del español

por países. Sin embargo, esta segmentación se realiza en función del dominio web que albergue el ejemplo, lo que no asegura que todos los datos en un mismo dominio web correspondan con la variedad dialectal presente en ese país. Además, tampoco es sensible a variedades intranacionales (por ejemplo, español de Canarias vs. centropeninsular).

Por último, debemos notar que los datos obtenidos con la herramienta *Concordance* pueden ser secuencias en las que converjan distintas estructuras sintácticas, como ya se ha comentado. Así pues, los datos deben siempre ser filtrados manualmente por la persona investigadora, a fin de diferenciar mediante juicios gramaticales internos las distintas estructuras sintácticas. Esto puede complementarse con resultados experimentales sobre aceptabilidad, juicio o preferencia, especialmente si la introspección o variedad nativa de la persona investigadora no concordase con dichos datos.

Asimismo, las búsquedas *a priori* no son sensibles a la aparición de signos de puntuación, saltos de línea o cambios de párrafo, entre otras notaciones (debemos recordar que algunos *tokens* no son palabras, sino que representan este tipo de información), como puede verse en la figura 8, en la que buscando la secuencia *por qué + que* aparecen resultados como el siguiente.



Figura 8. Las búsquedas de *Sketch Engine* no son sensibles *a priori* a la aparición de saltos de párrafo o de página

5. CONCLUSIONES

El análisis de fenómenos lingüísticos no normativos es un objeto de estudio esencial en la investigación lingüística, puesto que permite profundizar en el conocimiento de cualquier lengua y, a su vez, comprender su evolución. Estos fenómenos permiten observar cambios en curso y variaciones que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos en estudios centrados únicamente en la norma culta.

Los textos digitales, especialmente aquellos procedentes de entornos informales como foros, chats y redes sociales, presentan múltiples caracte-

rísticas propias de la oralidad. Su inmediatez, espontaneidad y falta de planificación los convierten en una fuente valiosa para el estudio de los fenómenos lingüísticos emergentes.

Los corpus web ofrecen ventajas significativas en el ámbito de la investigación, ya que, por un lado, permiten el análisis de fenómenos no normativos a partir de grandes volúmenes de datos, lo que facilita la identificación de patrones recurrentes. Y, por otro lado, reflejan un uso más espontáneo de la lengua en comparación con los corpus de textos escritos planificados.

En este contexto, *Sketch Engine* se consolida como un *software* eficaz para la investigación lingüística, ya que posibilita la búsqueda estructurada y el análisis detallado de construcciones específicas dentro de los corpus disponibles, especialmente mediante su herramienta *Concordance* a través del lenguaje CQL, que permite la búsqueda de expresiones combinadas complejas. No obstante, es imprescindible realizar una evaluación crítica de las ventajas y limitaciones de esta herramienta y de cualquier tipo de corpus que se emplee en investigación. La combinación de diferentes fuentes y metodologías permitirá obtener una visión más completa y precisa de los fenómenos lingüísticos estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS RODRÍGUEZ, I., FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A. M., SAMY, D., y ARÚS HITA, J. (18 de febrero de 2019). *Taller sobre herramientas de análisis textual: La herramienta Sketch Engine*. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en : <https://biblioteca.ulpgc.es/files/repositorio_de_docum152/noticias/taller_de_sketch_engine_18_02_2019_0.pdf>.
- BARONI, M. y S. BERNARDINI (2004). BootCaT: Bootstrapping Corpora and Terms from the Web. M. T. Lino, M. F. Xavier, F. Ferreira, R. Costa, R. Silva (Eds.) *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. European Language Resources Association (ELRA).
- BARONI, M., A. KILGARRIFF, J. POMIKÁLEK y P. RYCHLÝ (2006). WebBootCaT: a web tool for instant corpora. En E. Corino, C. Marello y C. Onesti (Ed.) *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*, 123-131. Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BARRAGÁN, R. (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje*, 38 (2), 481-493.

- CASTILLO PENA, C. (2021). La gramática: instrumento clásico profundamente renovado. En F. San Vicente y G. Bazzocchi (Eds.) *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, 165-183. CLUEB.
- CHACÓN BELTRÁN, M. R. (2008). El uso de expresiones regulares en la detección de errores escritos: implicaciones para el diseño de un corrector gramatical. En A. Moreno Sandoval (Coord.) *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, 513-519.
- DEL OLMO SUÁREZ, E. y ARIAS RODRÍGUEZ, I. (2021). Un estudio empírico con Sketch Engine sobre la interfaz sintáctico-pragmática para la identificación de la estructura temática en español. *Revista de Humanidades Digitales*, 6, 129-150. Disponible en: <<https://doi.org/10.5944/rhd.vol.6.2021.30965>>.
- DEMORTE, V. (2005). La esquivada norma del español: sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar. En R. Álvarez Blanco y H. Monteagudo Romero (Eds.), *Norma lingüística e variación, unha perspectiva desde o idioma galego*, 13-29. Consello da Cultura Galega.
- GIBANEL FARO, D. (en prensa). «Oraciones interrogativas con *que* en español: sintaxis e interpretación». *Ediciones Complutense, Colección 'Lingüística y Comunicación'*.
- GONZÁLEZ-ORTEGA, E. (en progreso). *La concordancia de los adverbios en español*. Tesis doctoral. Directora: Isabel Pérez-Jiménez. Universidad de Alcalá.
- HALLEBEEK, J. (1999). El Corpus paralelo. *Procesamiento del lenguaje natural*, 24, 49-56.
- HOLGADO LAGE, A, y RECIO DIEGO, A. (2013). La oralización de textos digitales: usos no normativos en conversaciones instantáneas por escrito. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2(2), 92-108.
- KILGARRIFF, A. y RENAU, I. (2013). esTenTen, a Vas Web Corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 95, 12-19.
- KILGARRIFF, A., V. BAISA, J. BUSTA, M. JAKUBÍČEK, V. KOVÁR, J. MICHELFEIT, P. RYCHLÝ y V. SUCHOMEL (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography ASIALEX* (1), 7-36.
- LLISTERRI, J. (2002). Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas. *Revista de investigación Lingüística*, 5(2), 61-100. Disponible en: <<https://revistas.um.es/ril/article/view/5461>>.
- LÓPEZ SERENA, A. (2015). La tensión entre teoría y norma en la «Nueva gramática de la lengua española». Uno falsa disyuntiva epistemológica. *Boletín de la Real Academia Española*, 95(311), 143-166.

- POMIKÁLEK, J. (2011). *Removing boilerplate and duplicate content from web corpora*. Tesis doctoral. Msaryk University, Brno, República Checa.
- SAMY, D., FENÁNDEZ-PAMPILLÓN, A. Y ARÚS, J. (2011). Taller sobre herramientas de análisis textual: La herramienta *Sketch Engine*. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/13796>>.
- SUCHOMEL, V. y J. POMIKÁLEK (2012). *Efficient Web Crawling for Large Text Corpora*. Extraído de <http://cse2021.org/pdf/efficient_web_2012.pdf>.
- TOLEDO BÁEZ, M. C. (2019). Sketch Engine en traducción científico-técnica (francés-español): creación y explotación del corpus *ad hoc* comparable *GeneCorp*. En M. Seghiri (Ed.) *La lingüística de corpus aplicada al desarrollo de la competencia tecnológica en los estudios de traducción e interpretación y la enseñanza de segundas lenguas*, 133-161. Peter Lang.
- YUS, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel.
- YUS, F. (2011). *Cyberpragmatics. Internet-mediated. Communication in Context*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

CORPUS

- CORPES XXI - Real Academia Española. Banco de datos (CORPES) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. Disponible en: <<http://www.rae.es>>.
- SKETCH ENGINE (corpus Spanish Web 2018 [esTenTen18]). Kilgarriff, A. (fundador). *Sketch Engine*. Disponible en: <<https://www.sketchengine.eu/>>.

Reflejos de cosmovisión en la paremiología comparada del español, ruso y gbè (ewe, gen)

Kossigan HOUINATO

Alumno del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

J'aime rappeler brièvement que ce que les linguistes entendent par proverbes, le commun des mortels les reconnaît d'emblée sans nécessité de définition.

Maryse Privat (2006)

Resumen: Los proverbios, al igual que las «cajas negras»¹ en la aviación, contienen una abundante riqueza de conocimientos y sabiduría. Así como las cajas negras registran datos cruciales en un avión, los proverbios encapsulan observaciones agudas y valiosas sobre la vida, la sociedad y la experiencia humana. Pueden, pues, considerarse metafóricamente como «cajas negras» que albergan la sabiduría ancestral transmitida de generación en generación. Este artículo tiene como objetivo explorar las «cajas negras» de tres comunidades lingüísticas distintas, con el propósito de comprender su visión profunda del mundo en relación con un conjunto de temáticas. Para esta finalidad, se analizan y comparan veinte paremias españolas junto con sus equivalentes en ruso y gbè² (ewe).

¹ La «caja negra» de un avión se refiere a un dispositivo crucial para la investigación y análisis de accidentes e incidentes aéreos. Aunque se les llama «cajas negras», estos dispositivos en realidad son de color brillante, generalmente naranja o amarillo, para que sean más visibles y fáciles de encontrar en circunstancias de accidentes.

² El término 'gbè' se refiere tanto al sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana, que generalmente incluye la escritura, como al sonido producido por la vibración de las cuerdas vocales (voz). Usado en el título de nuestro artículo, gbè designa más bien un conjunto de dialectos, como destaca acertadamente Capo (1986: 128) en su obra *Renaissance du GBE, une langue de l'Afrique Occidentale: Étude critique sur les langues Adja-Tado, l'ewe, le fon, le gun, etc.*: «Je viens de démontrer que, quelle que soit la définition de langue... tout le continuum Gbè peut être traité comme une seule langue».

Abstract: Proverbs, much like the «black boxes» in aviation, contain a wealth of knowledge and wisdom. Just as black boxes record crucial data in an aircraft, proverbs encapsulate sharp and valuable observations about life, society, and human experience. They can be considered metaphorical «black boxes» of ancestral wisdom passed down from generation to generation. The goal of this article is to explore the «black boxes» of three different linguistic communities in order to understand their profound worldview regarding a specific set of themes. To achieve this, twenty Spanish proverbs are analyzed and compared with their equivalents in Russian and *Ewe*.

Palabras clave: correspondencias parémicas. Visión del mundo. *Gbe* (ewe, gen).

Currículum: Licenciado en Filología con un «Master of Arts» en español, ruso, francés e inglés (Instituto de Lenguas Extranjeras de Pyatigorsk, URSS). Tiene Certificado de Suficiencia Investigadora (Universidad de Alcalá) con el trabajo «Análisis de errores en la producción escrita de aprendices de español de Togo». Actualmente, es doctorando en el programa «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales». Tema: «Paremiología comparada: La Cosmovisión de tres Culturas a través de los refranes en español, ruso y gbè (gen-mina, ewe)» en la Universidad de Alcalá. Profesor de español en el Departamento de Estudios Ibéricos en Lomé, Togo, consultor de comercio internacional para empresas españolas y traductor y director de Komel International Consulting S.L.

INTRODUCCIÓN

El interés del presente estudio podría considerarse, de alguna manera, como un intento de abordar la preocupación expresada por Mokienko (2019: 200) ante la escasez de estudios interlingüísticos comparativos en la paremiología eslava. En efecto, el referido lingüista ruso hizo la observación de que «la mayoría de las descripciones de la paremiología ofrecidas se limitan a aportar material ruso sin contraponerlo con otras lenguas».

Prácticamente a esta misma conclusión llegó el conocido paremiólogo estadounidense Wolfgang Mieder (2005: 1) unos años antes en un marco más amplio:

While much is known about common European proverbs, it's high time to assemble comprehensive and comparative African as well as Near and Far Eastern proverb collections. Such compendia Will eventually enable paremiographers to isolate fundamental proverb types that connect peoples through common wisdom all over the world.

Tras esta parte introductoria, señalo que el objetivo principal de este artículo es el de buscar y examinar correspondencias parémicas de una colección de refranes españoles en ruso y en *ewe*.

Si bien casi todas las paremias rusas y *ewe* documentadas en este trabajo se consideran correspondencias conceptuales de sus homólogas españolas, planteamos desde un inicio la hipótesis de que algunas estructuren la realidad de manera casi idéntica, estableciendo así correspondencias literales, en tanto que otras sentencias podrían transmitir las mismas realidades de una forma peculiar, con lo que se revela una visión singular de la vida.

A lo largo del estudio, utilizaremos indiscriminadamente los términos *proverbio*, *dicho*, *refrán* y el archilexema *paremia*, para referirnos a los enunciados sentenciosos en general. También usaremos el adjetivo *parémico/a* cuando nos referimos al objeto de estudio y *paremiológico/a* si lo hacemos en referencia a la disciplina. Las paremias rusas y *ewe* traen consigo entre paréntesis una traducción literal. La metodología utilizada es el análisis comparativo o comparado³.

BREVE RECORRIDO POR LA PAREMIOLOGÍA ESPAÑOLA, RUSA Y EWE

Hablar de paremiología y paremiografía españolas en la lingüística moderna es evocar un conjunto de trabajos pioneros llevados a cabo por estudiosos españoles de manera individual o colectiva. La creación de la revista *Paremia* en 1993 (Asociación Cultural Independiente) marca un hito en la investigación paremiológica. Basta recordar el papel fundamental que tuvo esta revista en la organización del Primer Congreso Internacional de Paremiología (abril de 1996, Universidad Complutense de Madrid), al que asistieron un centenar de especialistas procedentes de dieciséis países. El proverbio fue consagrado como materia de estudio científico. El referido congreso sirvió como plataforma para el surgimiento de grupos de investigación centrados en la paremiología y la fraseología en general. A raíz de este evento, la publicación de los *877 proverbios españoles con su correspondencia catalana, gallega, vasca, inglesa y francesa* (Madrid, 1998) se consideró una novedad por la combinación lingüística en la que se realizó en su campo. Hablando de grupos de investiga-

³ Se ha observado una utilización indiscriminada de los adjetivos «contrastivo» y «comparativo», como si ambos términos fueran sinónimos, para acreditar la metodología empleada en las investigaciones paremiológicas.

ción y de la importancia de su contribución a la investigación paremiológica, recordaríamos los siguientes: PAREFRAS (Universidad Complutense de Madrid, 2004), PHRASEONET (Universidad de Santiago de Compostela, 2007), FRASEMIA (Universidad de Murcia, 2009). Otros proyectos igualmente relevantes son el *Refranero multilingüe* (2005), proyecto que fue liderado por M.^ª I. Teresa Zurdo y Julia Sevilla. en el que colaboró un equipo de lingüistas españoles y extranjeros, y *ParemioRom*, dirigido por el romanista José Enrique Gargallo, de la Universidad de Barcelona. En el seno de *ParemioRom* se propone el concepto de refrán-tipo (o *paremiotipo*⁴).

En lo que respecta al ruso, el interés por las fórmulas sapienciales ha estado siempre presente, tanto en los estudios lingüísticos como en los literarios. Según observa Mokienko (2019: 200), «la investigación lingüística de los refranes eslavos actualmente se lleva a cabo desde la perspectiva sincrónica: se estudian los aspectos semánticos, funcionales y estructurales». Son muchos los estudios realizados sobre la frecuencia de uso de los refranes y proverbios en las lenguas modernas (Permiakov: 1970, 1979, 1988; Schdler: 1993). Proliferan también estudios sobre la descripción de la estructura sintáctica de los refranes en su totalidad (Tarlanov, 1993) y sobre la determinación de las dominantes semánticas y culturales de la paremiología moderna (Savenkova, 2002; 2000a), entre otros. En este panorama, Mokienko (2019) considera que se echan de menos trabajos sobre el aspecto diacrónico de la paremiología eslava.

Con referencia al *ewe*, muy escasos son los trabajos realizados sobre el *ló/lododowo*⁵. Podemos enumerar algunas publicaciones realizadas por lingüistas de Ghana (Vigbedor Divine, Gbadegbe Richard Selase, Adja Koadade Mokpokpo, Agra Florence, 2016); Padmore Agbemabiesse, Angela Kluge (2007). Existen también recopilaciones por aficionados a la sabiduría popular.

CORPUS ESPAÑOL

El criterio pragmático ha orientado la elección del corpus español, con la intención de aportar una contribución tanto a los programas de enseñanza/

⁴ Concepto acuñado por José E. Gargallo (2011).

⁵ Proverbio en *ewe* y *gengbe*.

aprendizaje del español como a la investigación paremiológica comparada con lenguas africanas; en este caso, el *ewe*. Los refranes españoles incorporados en el estudio son, en su mayoría, refranes populares de alcance general, cuyas fuentes son diversas, como la *Selección de Refranes y Sentencias* de Jesús Cantera y Eugenio Vicente y el *Refranero Multilingüe del Instituto Cervantes*. Es importante destacar que hemos consultado también diversos estudios multilingües para respaldar la validez del refrán español, como «en camino trillado, no crece hierba».

1. ESPAÑOL: «Dios aprieta, pero no ahoga»

RUSO: Чем глубже скорбь тем ближе Бог.

(Cuanto más profundo es el dolor, más cerca Dios)

EWE: *Elan que mu dó asike wa, mawu e nya na tobosu ne.*

(Al animal sin cola Dios le ahuyenta las moscas)

El refrán «Dios aprieta, pero no ahoga» transmite la idea de que, a pesar de enfrentar dificultades y problemas en la vida, no debemos perder la esperanza. La sentencia sugiere que Dios pone a prueba a las personas, pero siempre proporciona la fuerza y la ayuda necesarias para superar esas dificultades. La correspondencia rusa refleja la idea de que, en los momentos de tristeza, sufrimiento o dolor, las personas pueden encontrar una conexión con lo divino. El proverbio *ewe* se basa en la metáfora de un «animal sin cola». «Las moscas», en este caso, representan la adversidad que Dios ayuda a resolver ahuyentando dichas moscas.

2. ESPAÑOL: «Lo que abunda no daña».

Variantes: «por mucho trigo nunca mal año».

«por mucho pan, nunca mal año».

RUSO: кашу маслом не испортишь.

(No estropeará las gachas con mantequilla)

EWE: *Elan sugbo mu gblena desi o.*

(por mucha carne, la sopa no se estropea)

La paremia española significa que la gran cantidad de una cosa útil no causa ningún daño. Así se entienden también sus variantes, en las que se utiliza

como referentes el ‘pan’ y el ‘trigo’. La correspondencia rusa expresa la misma idea utilizando como referente un nombre de comida elaborada, *каша* (tipo de papilla), a la que no le perjudica el exceso de mantequilla. La correspondencia *ewe* usa igualmente un nombre de comida elaborada *desi* (sopa) que no estropea la gran cantidad de carne que se le añade.

3. ESPAÑOL: «Una golondrina no hace verano».

Variante: «ni un dedo hace mano, ni una golondrina verano».

RUSO: одна ласточка весны не делает.

(Una golondrina no hace primavera)

EWE: *Gbe no dú ye do hun do to.*

(Uniendo fuerzas, se llega a llevar la canoa de madera al agua)

Variante a: *Alo deka mú fona asikpe o.*

(con una sola mano, no se aplaude)

Variante b: *Atí deka me wo ave o.*

(un árbol único no hace selva).

Según el *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes, el refrán español establece las condiciones para la válida expresión de una opinión y subraya que no se puede deducir de un solo caso, de la misma manera que un indicio único no es suficiente para asegurar algo. Se debe observar si se produce con cierta frecuencia o regularidad. En este sentido, proponemos como idea central, la efectividad de la acción solidaria que solo permite alcanzar un resultado consistente. Asimismo, podemos decir que el refrán ruso replica la misma idea con la única diferencia de que cambia la imagen «verano» por la de «primavera». Estaríamos ante un caso de correspondencia literal⁶ o de «un emprunt a une représentation stéréotypée universelle dont le propriétaire légal détenant le titre de propriété ne peut être établi», como sugiere Maryse Privat (2006 :911).

La idea de unión solidaria como condición del éxito es la que refleja también la paremia *ewe* argumentando que con solo una mano es imposible

⁶ «Puede que en ocasiones la forma encontrada sea muy parecida e incluso prácticamente idéntica. Lo que denominamos “correspondencia literal” (Sevilla Muñoz, 1987 y 1990)», cita tomada de J. Sevilla (2001).

aplaudir. De la misma manera, un solo árbol no constituye una selva. Hacen falta varios para este fin.

4. ESPAÑOL: «A caballo regalado, no le mires el diente».

RUSO: дареному коню в зубы не смотрят.

(A caballo regalado no le mires el diente).

EWE: *Enuvi name tó mu nyi zo duametó o*⁷.

(El que poco te regala no echa ningún maleficio).

El refrán de la lengua de partida significa que, cuando alguien recibe un regalo o algo de manera gratuita, no debería criticar ni examinar minuciosamente el obsequio. «No le mires el diente» se refiere a la costumbre de evaluar la salud de un caballo a partir de su dentadura. La correspondencia rusa de este refrán es casi idéntica, con lo que se podría hablar de un caso de correspondencia literal y ello confirma una percepción compartida. La paremia *ewe*, de manera análoga, se fundamenta en el concepto de «donación», sugiriendo que la escasa cantidad o calidad de lo obsequiado de manera gratuita no debería considerarse como un perjuicio ni como una ofensa. En este contexto la paremia promueve la idea de aceptar con gratitud cualquier regalo, independientemente de su magnitud o características sin juzgar ni menospreciar la generosidad del acto.

5. ESPAÑOL: «Más vale pájaro en mano que ciento volando».

RUSO: лучше синица⁸ в руке чем журавль⁹.

(Más vale un paro carbonero en la mano que una grulla en el cielo)¹⁰.

⁷ El vocablo *zo* del *ewe*, también designado *zoka*, puede traducirse como hechizo o maleficio, y *zoduameto*, el brujo maligno o el hechicero oscuro que practica la magia negra con la intención de causar daño a otros a través de rituales específicos.

⁸ Небольшая пестрая птица отряда воробьиных. (Словарь русского языка, С И ОЖЕГОВ Москва 1990) (Pájaro pequeño y colorido del orden de los passeriformes).

⁹ Большая болотная птица с длинными ногами и длинной шеей. (Словарь русского языка, С И ОЖЕГОВ Москва 1990). (Ave zancuda grande con patas y cuello largos).

¹⁰ El paro carbonero (*Parus major*) es un pájaro que mide unos 12 cm de largo. De pico recto y patas robustas, tiene manchas blancas muy vistosas en la cabeza y bandas claras en las alas. El pecho y el vientre son de color ámbar. Este pájaro, muy común en Rusia y en España, vive en los bosques, parques y jardines (fuente: *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes).

Variante: Не сули журавля в небе, а дай синицу в руку.
(Zhúkov 1966: 222; Mokienko 2002: 222)

(No prometas una grulla en el cielo, sino ponme un paro carbonero en la mano).

EWE: *ke wo lea ye wo bla na.*

(Lo que atrapas es lo que atas).

Variante: *Vivi du to mu kuna o.*

(Aquel que se contenta con poco, no muere por ello).

La paremia de la lengua española transmite la idea de que es preferible disponer de algo seguro y tangible en el presente, aunque sea modesto o limitado, que arriesgarse por la posibilidad de obtener algo más sustancioso pero incierto en el futuro. El refrán recalca la importancia de la seguridad y la certeza sobre conjeturas que pueden no realizarse.

La paremia rusa prácticamente encierra la misma idea, aunque, a diferencia del refrán español, que se enfoca en la cantidad del regalo, hace hincapié en el tamaño del obsequio.

La paremia africana, por su parte, utiliza dos verbos *ewe* (*gen-gbe*) *lée* y *bla*, cuyas traducciones respectivas son ‘atrapar’ y ‘atar’. Esto sugiere que estamos ante una metáfora de caza en la que se aconseja atar la primera presa (animal) que caiga antes de perseguir a otras. La paremia *ewe* destaca la importancia de saber aprovechar las oportunidades y asegurarse de consolidar los logros inmediatos antes de buscar otros.

6. ESPAÑOL: «El muerto al hoyo y el vivo al bollo».

Variante: «el muerto a la fosa y el vivo al bollo».

RUSO: Живому именины, а мертвому поминны.

(Al vivo día onomástico y al muerto la misa).

EWE: *Aba ke dji ahosi no faviá, ye dji ke be no na kona nu.*

(En la misma cama donde la viuda se sentó para llorar la pérdida de su marido, ahora la encuentra riendo).

Variante: *Ne wo le favi chà - wo kpona nú.*

(Aunque se esté llorando, los ven).

El refrán español se utiliza para ilustrar la postura de aprovechamiento o de búsqueda de placer en medio de una desgracia o circunstancias adversas. «El muerto al hoyo» parece referirse a la fatalidad de la muerte o de algún evento trágico; en cambio, «el vivo al bollo» indica que los que todavía pueden disfrutar de la vida o de algún gozo no deben de privarse de él.

Igual que la paremia española, la rusa se basa en la imagen de la vida y la muerte como símbolos de la alegría y de la tristeza. «A los vivos un onomástico y a los muertos un memorial» subraya la necesidad de celebrar los acontecimientos alegres a pesar de la existencia de la muerte. Este proverbio puede servir para recordar que la vida y la muerte forman parte de la experiencia humana.

La correspondencia *ewe*, que, en ocasiones se usa en un tono sexista¹¹, recuerda que, después del llanto, la viuda puede reírse y disfrutar en el mismo lugar, la cama, donde, un momento antes, había estado llorando.

La variante *ewe (gen-gbe)* «ne wo lé fanví wo kpó na nu» aborda la cuestión en el mismo sentido y hace referencia a la capacidad de percibir o comprender la realidad, incluso en momentos de tristeza, dolor o dificultad. Aunque alguien puede estar experimentando emociones negativas, como llorar o sentirse abrumado, todavía conserva la capacidad de observar, comprender y apreciar lo que está sucediendo a su alrededor. Puede ser un recordatorio de que, incluso en momentos difíciles, es importante mantener la lucidez.

De lo que precede, se establece la proximidad conceptual de las tres paremias, ya que estos enunciados sentenciosos ilustran y describen la misma realidad mediante el uso de diferentes referentes.

7. ESPAÑOL: «Cada cosa a su tiempo»¹².

RUSO: Всему свое время.

(Todo a su tiempo)

EWE: *Nusianu ku ye be game yé.*

(Hay tiempo para cada cosa)

¹¹ Los proverbios *gbè* se caracterizan en general por su plurirreferencialidad.

¹² ECLESIASTÉS 3: 1-14. BHTI. «Todas las cosas bajo el sol tienen un tiempo y un momento: hay un tiempo para nacer y un tiempo para morir; un tiempo para plantar y un tiempo para arrancar lo plantado».

Variante: *Nú sía nú be gamelé.*

(Cada cosa, su tiempo).

El refrán de la lengua de partida es con toda seguridad un proverbio de procedencia bíblica. Enfatiza la importancia de la paciencia y la adecuación de las acciones al momento oportuno. Aconseja que cada decisión, acción o tarea debe realizarse en un determinado momento y en circunstancias apropiadas.

Las correspondencias rusa y ewe participan de esta visión universal y lo expresan con los mismos referentes. Por lo tanto, se podría decir que son correspondencias literales del refrán español.

8. ESPAÑOL: «A grandes males, grandes remedios».

RUSO: На крупные беды решительные меры.

(Ante graves problemas, medidas decisivas)

Variante: Большому кораблю большое плавание.

(A un gran barco, un gran viaje).

EWE: *Nu ke le vevedea, vevezé me wo danè le.*

(El plato que importa, se cocina en una «olla de importancia»).

Según el *Refranero Multilingüe*, la paremia española sugiere que, ante un problema grave, no hay que temer recurrir a medios contundentes para encontrar la solución. La correspondencia rusa transmite la misma visión con idénticas referencias. El proverbio ewe desarrolla exactamente el mismo concepto resaltándolo con un juego de palabras basado en los vocablos: ‘vevede’ (importante) y ‘vevezeme’ (olla de importancia).

9. ESPAÑOL: «A camino largo, paso corto».

Variante: «A la corta o a la larga, el tiempo todo lo alcanza».

RUSO: Тише едешь дальше будешь.

(Si vas despacio, llegarás más lejos).

EWE: *Kaba Kaba enú nyuidé blewu blewu tsa enunyui de.*

(Ir con prisa es tan bueno como ir despacio, tarde o temprano se llega al destino).

Las tres paremias aconsejan no precipitarse en alcanzar el fin deseado, sino que se debe dosificar el esfuerzo y tener en cuenta que toda empresa

requiere su tiempo. Las variantes española y *ewe* coinciden en integrar dos visiones antagónicas: el apremio o la precipitación son tan válidos como la precaución o la prudencia, todo llega a su tiempo.

10. ESPAÑOL: «Poner a mal tiempo buena cara».

RUSO: Делать хорошую мину при плохой игре.
(Poner buena cara a mal juego).

EWE: *Ne veo xa asó dji ná Mawu.*
(Aunque te duela, confía tu corazón a Dios)

El enunciado sentencioso «a mal tiempo, buena cara» subraya la importancia de mantener una actitud positiva u optimista incluso en situaciones difíciles o desfavorables. Aconseja enfrentar los problemas y las dificultades con una actitud positiva, demostrando resiliencia en lugar de permitir que las circunstancias adversas afecten al estado de ánimo. Por su parte, la paremia rusa, en la misma lógica, se basa en la metáfora del «mal juego». La paremia *ewe* recomienda confiar a Dios nuestro corazón ante las duras pruebas de la vida.

11. ESPAÑOL: «A buen entendedor pocas palabras bastan».

Variantes: A buen entendedor con media palabra basta.
A buen entendedor, breve hablador.

RUSO: Умному свистни, а он уже и мыслит.
(Al inteligente silba y él ya lo entiende)

EWE: *evi se tónua - wo mu pona nupo ne zeve o.*
(Al niño obediente, no se le habla dos veces)

Devi nya núa- nkuvi wo so pona nupo né.
(Al niño inteligente con ojos se le habla).

El refrán español considera que una persona despierta e inteligente entiende rápidamente lo que le dicen sin necesidad de entrar en detalles, basta una mera insinuación para comprender y actuar en consecuencia. La paremia rusa en el mismo sentido alega que, con un silbido, la persona inteligente ya se entera de cualquier mensaje que se le dirige. El proverbio *ewe* indica que, con un guiño de ojo, el niño listo debe poder rectificar su actitud.

12. ESPAÑOL: «A barriga llena, corazón contento».

Variante: «Bien canta Marta después de harta».

RUSO: Середочка сыта и краешки веселы.

Variante: (El centro contento, las puntas contentas).

EWE: *podo dódó ve ye kona nú.*

(Solo pueden reír juntas dos barrigas llenas).

El enunciado español sugiere que, después de haber complacido el apetito, la sensación resultante es de satisfacción y felicidad. La variante «Bien canta Marta después de harta» habla de la capacidad de una persona para realizar mejor una tarea después de haber satisfecho sus necesidades básicas o haberse alimentado adecuadamente. La idea subyacente es que, cuando se está saciado o satisfecho, tiene más energía para realizar actividades de forma más efectiva. La paremia rusa describe una situación en la que algunas personas pueden estar satisfechas o disfrutando y otras, al margen, sacando también provecho.

En una perspectiva diferente, el dicho ewe se fundamenta en las proyecciones metafóricas de «vientre lleno», simbolizando la satisfacción, y de «reírse» como imagen de felicidad, argumentando que solo dos «vientres llenos» o personas satisfechas pueden gozar de felicidad. Como se puede observar, a diferencia de las paremias española y rusa, el proverbio africano toma en consideración la alteridad en la concepción de la noción de felicidad. Recoge el eco de una filosofía enfocada hacia la satisfacción solidaria como condición de la felicidad verdadera.

13. ESPAÑOL: «A cada pajarillo, le gusta su nidillo».

RUSO: всякая птица свое гнездо любит.

(cada pájaro ama su nido)

Variante: Всяк кулик свое болото хвалит.

(Cualquier becada alaba su pantano).

EWE: *Koklo xo me kpeanu na koklo o.*

(La gallina no se avergüenza del gallinero).

Variante: *Wo me tsó na emiasi fiona amede o.*

(no debe de enseñar su pueblo con la mano izquierda).

La paremia española «A cada pajarillo, le gusta su nidillo» destaca el amor y la preferencia natural de cada individuo por su entorno o lugar de pertenencia. El enunciado utiliza la imagen de un pajarillo que prefiere su propio nido sobre cualquier otro. En un sentido más amplio este dicho refleja la idea de que las personas suelen sentirse más cómodas y felices en su propio hogar, en su entorno familiar conocido. También puede aplicarse a la propensión a las cosas familiares o personales en general. La expresión subraya la conexión emocional que las personas tienen con su propio espacio y sugiere que cada uno tiene una preferencia innata por lo que le es familiar o propio. La paremia eslava utiliza prácticamente los mismos referentes para transmitir una visión idéntica. Lo mismo diríamos del enunciado *ewe* cuyos referentes, «koklo» o ave de corral y «koklo-kpo» o gallinero, permiten analizar la realidad con los mismos conceptos. La metáfora del «pájaro y su nido» se ha usado en diversas circunstancias para ilustrar el amor por lo propio¹³. En este caso los verbos *amar* o *любить* de las paremias europeas son sustituidos por la locución verbal *no tener vergüenza*. No tener vergüenza de su casa o de su entorno familiar sea cual sea su condición.

14. ESPAÑOL: «En cada tierra su uso/ en cada casa, su costumbre».

Variantes: «Donde fueres, haz lo que vieres».

«En tierra a donde vinieres, haz lo que vieres».

RUSO: В Тулу со своим Самоваром¹⁴ не ездят¹⁵.

(A Tula no se lleva el propio samovar).

В чужом монастырь со своим уставом не ездят.

(Uno no va al Monasterio de otro con sus fueros).

¹³ En una entrevista con su opositor político, Laurent Kudu Gbagbo, de vuelta a su país tras un largo exilio en Francia, el entonces presidente de la República de Costa de Marfil, Houphouët Boigny, le dedicó la siguiente reflexión: «L'oiseau ne se fâche pas contre l'arbre» y explicó: «l'oiseau, c'est notre jeune frère (Laurent K. Gbagbo), et l'arbre, c'est la Côte d'Ivoire».

¹⁴ Un samovar es un recipiente metálico para hervir agua y preparar el té. Este famoso recipiente es muy representativo de la cultura rusa y el té, debido al frío clima de Rusia, se considera la bebida nacional *de facto*.

¹⁵ Tula es una gran ciudad industrial cercana a Moscú, el centro más antiguo de la metalurgia. Esta ciudad es famosa en Rusia desde hace mucho tiempo por la fabricación de samovares y pan de especias.

EWE: «*Le ehua le didoa be wuefo wo dena*».

(Así como suena el tamtam, se adaptan los pasos de baile).

Antónimo: «*Enú nona amesí voa wo nananú ame wo xona*».

(Aun teniendo se puede aceptar un regalo).

La sentencia española «a cada tierra su uso» y sus variantes reflejan que las costumbres, tradiciones y prácticas pueden variar de una región a otra, y lo que puede considerarse aceptable o común en un lugar podría no serlo en otro. La paremia pone de relieve la diversidad cultural y la importancia de entender y respetar las normas y costumbres locales cuando uno se desplaza a otro lugar. Se puede decir que el refrán en cuestión aboga por la sensibilidad cultural y la adaptación a las normas en diferentes circunstancias. La paremia toponímica rusa «В Тулу со своим Самоваром не ездят» indica que no es apropiado llevar tus propias cosas o resolver tus propios problemas en un lugar ajeno sin respetar las costumbres locales y sin consideración de las normas vigentes en este lugar. Este proverbio parece sostener que tiene sentido empezar a hacer algo que otros ya han hecho hace tiempo y bien. Uno no se lleva lo que abunda en el lugar al que va, aquello por lo que el lugar al que va es famoso. La variante «В чужом Монастырь со своим уставом не ходят» transmite que uno no debe inmiscuirse en los asuntos de los demás sin conocer sus costumbres y tradiciones. En otras palabras, uno no debe insistir en sus propios derechos, donde puedan ser inapropiados. El proverbio *ewe*, por su parte, sugiere ajustar el comportamiento en función de las circunstancias y el entorno. Utilizando la metáfora del *tamtam* y de los pasos de baile aconseja mantenerse en sintonía con la «música de la vida», adaptándose a los ritmos cambiantes que presenta cada situación. El antónimo parémico *ewe* parece contradecir las paremias europeas, alegando que no se debe menospreciar la contribución de uno sólo porque el otro tiene más o sabe más. En la lógica de esta sentencia africana, perfectamente «se puede ir a Tula con su samovar».

15. ESPAÑOL: «De noche, todos los gatos son pardos»¹⁶.

RUSO: В темноте все кошки серы.

(De noche todos los gatos son grises).

¹⁶ *Pardo* aquí significa 'oscuro'.

EWE: *Ezá mu nya na ame o.*

[Night does not allow people to be recognized]

La sentencia española «De noche, todos los gatos son pardos» se utiliza para transmitir la idea de que, en condiciones de baja visibilidad o confusión, las diferencias entre las personas o las cosas pueden volverse menos perceptibles. La paremia rusa utiliza el color «gris» para reflejar la misma realidad. El proverbio *ewe* estructura explícitamente el mismo concepto de invisibilidad circunstancial argumentando que las condiciones para la nítida distinción e identificación son más precarias por la noche.

16. ESPAÑOL: «A la tercera va la vencida»¹⁷.

RUSO: По третьему разу всегда вырубшь огня¹⁸.

(A la tercera siempre sacas fuego)

EWE: *Enu menoa adokpo tondzi glina o.*

(La olla se mantiene estable en un hogar de tres soportes).

La paremia española, de carácter algo supersticioso, se basa en la idea de que, tras dos intentos fallidos, el tercero será exitoso. La correspondencia rusa comparte un significado similar y pone el énfasis en la perseverancia, mientras que el proverbio *ewe* atribuye al número tres un valor de estabilidad. Las tres paremias se fundamentan en el simbolismo del número tres, por lo que podemos considerar este caso como una correspondencia conceptual.

17. ESPAÑOL: «Lo mismo da atrás que a la espalda».

«Lo mismo son sangría que ventosa».

«Olivo y aceituno, todo es uno».

«Azotar y dar en el culo todo es uno».

RUSO: Все равно, что в - лоб ему- что по лубу, все едино¹⁹.

(Lo mismo, si le das en la frente que por la frente).

¹⁷ Según el *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes, provendría de pruebas de lucha en las que el triunfo se daba como obtenido después de tres derribos. A tres me parece que va la vencida (*La Celestina*, XIX 3).

¹⁸ Refrán en desuso, según el *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes.

¹⁹ Paremia extraída de la canción: «Песенко ни про что, или что случилось в Африке» de Vladimir Semiónovitch Vysotsky, cantante, compositor y actor soviético (1938-1980).

EWE: *Só ka yi do gbo, só egbo yi do ka, enu deka ye.*

(llevar a la oveja para ponerle la cuerda o llevar la cuerda para ponerla a la oveja, todo es lo mismo)

La sentencia española sugiere que, en una situación dada, da igual lo que se haga, ya que el resultado o consecuencia será el mismo, independientemente de la elección o acción tomada. La paremia rusa sostiene que no importa la forma en que se aborde o se enfrente una situación, el resultado o la consecuencia será el mismo. La paremia *ewe* sigue la misma lógica y considera que el resultado de los dos procesos es el mismo: la oveja terminará por estar atada.

18. ESPAÑOL: «De tal palo, tal astilla».

RUSO: Яблоко от яблони недалеко падает.

(La manzana del manzano no cae lejos).

EWE: *Akra medzina adehue o.*

(La carpa no da a luz al bagre)

Variante: *Lo medziavi wodia abobo/ akpa o.*

(El hijo del caimán no se parece al caracol/carpa)

La paremia española sugiere que el carácter y las costumbres se transmiten de padres a hijos. El dicho ruso sugiere que las características, comportamientos o cualidades de los hijos suelen ser similares a las de sus padres. La paremia *ewe* sigue la misma dinámica alegando que la carpa o el caimán no dan a luz a otras especies (bagre, caracol o carpa).

19. ESPAÑOL: «A Dios rogando y con el mazo dando».

RUSO: На Бога надейся, а сам не плошай.

(confía en Dios, pero no te descuides).

EWE: *Ko do klodi Mawu la koe do ta no.*

(Llévala a la rodilla, Dios la cargará a tu cabeza)²⁰.

La paremia española refleja la idea de que, además de confiar en la oración y la intervención divina, es necesario tomar medidas concretas para al-

²⁰ En varios países africanos, existe la costumbre de llevar las mercancías y otras cargas en la cabeza.

canzar el objetivo perseguido. No basta con pedir la ayuda de Dios o confiar en la providencia divina, sino que también es importante poner esfuerzo y acción en la consecución de metas. La sentencia rusa enfatiza la importancia de combinar la fe y la acción, indicando que confiar en Dios no debe ser una excusa para la inactividad. La paremia africana se basa en la metáfora de una carga a llevar a la cabeza y recomienda que el creyente primero coloque dicha carga en la rodilla.

20. ESPAÑOL: «Ojos que no ven, corazón que no siente».

RUSO: С глаз долой - из сердца вон.

(Lejos de los ojos, fuera del corazón)

EWE: *Nu ke nku mu kpoa mu vena dzi o.*

(Lo que no ven los ojos no duele al corazón).

La paremia española transmite la idea de que, si no somos conscientes de algo o no lo vemos, es menos probable que nos afecte emocionalmente. Esta sentencia plantea la reflexión sobre la conveniencia de conocer ciertas verdades o detalles que podrían ser dolorosos o perturbadores. La sentencia rusa refleja exactamente la misma verdad que corrobora el proverbio *ewe* de manera idéntica.

CONCLUSIONES

En el marco del presente estudio, hemos seleccionado y analizado un muestreo de veinte refranes españoles de alcance general, junto con sus correspondencias en ruso y *ewe* en un intento de acercamiento entre diferentes culturas, dos indoeuropeas y una africana.

De los enunciados sentenciosos analizados, podemos confirmar que casi todas las unidades rusa y *ewe* son correspondencias conceptuales de sus homólogas españolas. También se han documentado casos de correspondencias literales (2, 16, 17, 18, 20) y otros casos en que los mismos conceptos han sido estructurados de manera original, avalando una visión específica de la misma realidad (caso de las paremias *ewe* en los números 9, 12, 14). Se ha registrado un caso (11) de casi mayor semejanza entre paremias rusa y *ewe*.

En lo que a la estructura métrica se refiere, los refranes *ewe* son en general más largos y cuentan con más elementos léxicos. Además de su longitud, las paremias españolas y rusas juegan armoniosamente con elementos mnemotécnicos como la rima (asonante y consonante) y destacan por su estructura bimembre.

Con base a todo lo expuesto, estamos en posición de afirmar que los refranes, como una peculiar manifestación de la consciencia de los pueblos, albergan una mina de oro y bastaría rescatar las «cajas negras» para salvaguardar esta valiosa memoria de la humanidad. De ahí que vislumbremos que la investigación paremiológica contrastiva/comparada se dirigirá cada vez más hacia las lenguas y culturas no europeas en un futuro próximo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-SHARAR, H. (1998): *Refranes y dichos populares comparados: español-inglés-ruso-árabe*. Ediciones UAB.
- AGBEMENU, C. J. (2010): *Collection of ewe proverbs*. Nairobi, Kenya: privately printed.
- ALMELA PÉREZ, R.; SEVILLA MUÑOZ, J. (2000): «Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico», *Revista de Investigación Lingüística*, n.º 1, vol. III, pp. 7-47.
- ANSCOMBRE, J. C. (1994): *Proverbes et formes proverbiales: valeur évidentielle et argumentative*. Langue française.
- CANTERA, J.; VICENTE, E. (1983-1984): *Selección de refranes y sentencias*. Madrid, editorial de la Universidad Complutense.
- CORREAS MARTÍNEZ, M. Y GARGALLO GIL, J. E. (2003): *Calendario romance de refranes*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- CRIDA ÁLVAREZ, C. A. (2013): «Las paremias y su clasificación», *Paremia*, 22, 105-114.
- Даль, В. И. *Толковы словарь великорусского языка* (электронный ресурс)/В. И. Даль.-Режим доступна: <<http://dic.Academic.Ru>>.
- Даль ви пословицы и поговорки русского народа в и даль м астель 2008. – 752с.
- DZOVO, N. K. (1975): *African proverbs, the moral value of ewe proverbs*. Accra, Waterville Publishing House.

- GARGALLO, J. E. (2011): «Dialectología y paremiología: refranes meteorológicos y variación diatópica en la romanía». Universidad de Barcelona.
- GBEGNOVI, R. (2013): *Proverbes dissertés*, Ipedef.
- MARTÍNEZ KLEISER, L. (1953): *Refranero general ideológico español*. Madrid, Hernando.
- Ожегов, С. И. (1990): *Словарь русского языка* москва, «русский язык».
- Прохоров, А. М. (1990): *Советский энциклопедический словарь* москва, «советская энциклопедия (1990)».
- Пулькина, И. М.; Захава, е. Б. Некрасова (1975): *учебник русского языка: практическая грамматика с упражнениями* издательство, «русский язык москва 1975».
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2001): «Reflexiones sobre la elaboración de un refranero multilingüe», *Paremia*, 10, 121-139.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2004a): «El concepto de “correspondencia” en la tradición paremiológica», *Cuadernos de fraseología galega*, 6, 221-229.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2004b): «El valor etnográfico del refrán», *Cuadernos de Etnología de Guadalajara*, 36, 307-320.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2011): «La técnica hiperonímica en la traducción de refranes y frases proverbiales», *El trujamán*, 10 de marzo de 2011. <https://cvc.Cervantes.Es/trujamán/anteriores/marzo, 11/10032011.Htm>.
- SEVILLA MUÑOZ, J. y ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). <<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>>.

El orden de palabras y la estructura informativa en la enseñanza de lenguas extranjeras*

Yangying LIANG

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este artículo tratamos la estructura informativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. La estructura informativa es el nivel funcional en que se representa la manera en que se distribuye la información de un enunciado, y el orden de palabras es un reflejo de la estructura informativa del enunciado. El español, al ser una lengua de orden flexible, permite varias posibilidades de ordenamiento de los constituyentes, tanto en el nivel sintagmático como en el oracional; todas ellas con consecuencias interpretativas y reguladas por determinados principios y reglas. Para los aprendices de una lengua materna tipológicamente distinta del español, como los sinohablantes, el aprendizaje del orden de palabras puede resultar especialmente desafiante, ya que el chino cuenta con un orden bastante rígido frente a la flexibilidad del español. Es lo que se ha intentado comprobar atendiendo a un fenómeno del orden marcado de palabras del español, la tematización. Para su enseñanza, proponemos algunas actividades que comparten el objetivo de destacar el *input* al que se exponen los aprendientes chinos. Estas actividades buscan despertar la conciencia de estos mediante la atención a la forma de los enunciados.

Abstract: This study explores the role of information structure in the teaching of Spanish as a foreign language, with a particular focus on word order variation and its interpretative consequences. Information structure represents the functional level at which the distribution of information within an utterance is organized, and word order serves as its surface reflection. Given Spanish's flexible syntax, multiple constituent orders are possible, both at the phrasal and sentential levels, each governed by pragmatic principles and grammatical constraints. This poses specific challenges for learners whose first language, such as Chinese, exhibits a more rigid syntactic order. Focusing on the phenomenon of topicalization as an example of marked word order in Spanish, the study investigates its acquisition by Chinese-speaking learners. To facilitate its instruction, a set of pedagogical activities is proposed. These aim to enhance learners' input awareness and promote

* Este artículo forma parte del proyecto titulado *BOPPPS* 模式下语块理论在外语教学的应用探索——以《基础西班牙语》课程为例 (粤高教函 [2023] 4号文编号1088)

form-focused attention, thereby supporting the development of communicative competence in contexts involving non-canonical word orders.

Palabras clave: estructura informativa, tipología lingüística, orden de palabras, orden marcado, ELE, sinohablantes, metodología del *input* destacado.

Currículum: Yangying Liang es graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, con un Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá. Actualmente, es doctoranda en el Programa de Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la misma universidad.

1. INTRODUCCIÓN

El orden de palabras, como fenómeno fundamental en la estructura informativa, constituye un parámetro clave en la tipología lingüística que diferencia las lenguas. Detrás de ello, están las dificultades de los aprendientes de lenguas extranjeras con el orden de palabras de la lengua meta.

Aunque el español y el chino comparten el orden no marcado SVO, presentan diferencias fundamentales en cuanto al orden marcado, causa de problemas de interpretación y producción en los sinohablantes que aprenden español. Los docentes de ELE a sinohablantes no pueden ignorarlo y deben hacerse la siguiente pregunta: ¿cómo anticiparse en el aula a los posibles problemas a que dan lugar estas diferencias y cómo mejorar la capacidad de los estudiantes para adaptar el orden de palabras a las exigencias del contexto?

El presente artículo, inserto en una investigación en curso sobre el orden de palabras, busca ofrecer una respuesta a estas preguntas centrándonos en el fenómeno concreto de la tematización.

La tematización es una alteración del orden normal del enunciado, por lo que su aplicación da lugar a un orden marcado. Por exigencias del contexto de uso, se convierte un constituyente que en el orden no marcado u objetivo no funcionaría como tema, en el punto de partida del enunciado (el tema) y se resalta. También se denomina *dislocación*, ya que implica situar el elemento tematizado en una posición distinta de la que ocuparía en el orden no marcado de la estructura oracional.

Aunque la estructura informativa y sus principios son universales, las lenguas presentan variaciones. La construcción equivalente a la tematización en

chino manifiesta diferencias formales: no existen marcas gramaticales explícitas para señalar el tema dislocado dentro del enunciado ni se produce una inversión del sujeto.

El trabajo se estructura en varios apartados. En la parte teórica (sección 2) nos ocuparemos del orden de palabras como fenómeno de la estructura informativa de los enunciados, introduciendo conceptos fundamentales para su comprensión, como el triple nivel funcional, la estructura informativa y el orden objetivo/subjetivo, entre otros. Estos instrumentos teóricos nos permitirán abordar un caso concreto del orden de palabras: la tematización. En la sección 3, describimos los posibles problemas que tienen los estudiantes sinohablantes con la tematización. En la sección 4, nos concentraremos en el tratamiento didáctico de la tematización, proponiendo actividades basadas en la metodología del *input* destacado, cuyo objetivo es aumentar la conciencia de los aprendices sobre la forma gramatical. Finalmente, en las conclusiones, sintetizaremos las ideas principales extraídas del análisis.

2. CONCEPTOS CLAVE PREVIOS

2.1 El triple nivel funcional

La teoría del triple nivel funcional del lenguaje, propuesta por el miembro del Círculo Lingüístico de Praga František Daneš (1964), nace como una crítica a la tendencia de muchos lingüistas de confundir el sujeto gramatical con el sujeto lógico. A partir de la premisa de que en todo enunciado interactúan forma, significado y uso, esta teoría establece tres niveles en el enunciado: gramatical, semántico y de la organización del enunciado¹.

¹ Antes de entrar en más detalles, conviene considerar la diferencia entre los conceptos de oración y enunciado. La predicación define la oración, pues es la estructura en la que se vinculan un sujeto y un predicado. De acuerdo con la RAE y ASALE (2009), las oraciones se pueden clasificar según varios criterios: naturaleza del predicado, modalidad y número de predicados verbales. Así, tenemos oraciones transitivas, intransitivas y copulativas en función del primer criterio. De acuerdo con el segundo, las oraciones pueden ser declarativas, interrogativas, exclamativas, exhortativas, dubitativas y desiderativas. Según el tercer criterio, hay oraciones simples y compuestas. Frente a la oración, el enunciado constituye la unidad mínima de la comunicación. El enunciado está compuesto por el núcleo semántico (proposición) y la modalidad. Un mismo contenido lingüístico puede interpretarse de

El nivel gramatical se refiere a la estructura sintáctica del enunciado. Se incluyen las unidades sintácticas (palabras, sintagmas), las relaciones sintácticas y sus marcas formales, como la concordancia y el orden de palabras, y las funciones sintácticas a las que dan lugar estas relaciones. Estas categorías son puramente gramaticales. Al nivel semántico le corresponden los papeles temáticos que se organizan en torno al verbo: agente, acción, experimentante, objeto, causa, entre otros. Estos roles son universales y reflejan cómo el lenguaje representa la realidad. En el nivel de la organización del enunciado, se encuentra la estructura de este, sensible a los diferentes contextos comunicativos. En este nivel se incluyen las categorías de tema, rema, trasfondo, foco, etc., que se manifiestan en la *perspectiva funcional del enunciado*. Por esta, se divide la estructura informativa en tema y rema, que suelen corresponderse, respectivamente, con la información dada y la información nueva (Aurova 2011: 234). Este nivel muestra cómo la información se adapta a las necesidades comunicativas del hablante.

El enunciado *El gato comió al ratón* servirá para ejemplificar los tres niveles de Praga. En el nivel gramatical, *el gato* es el sujeto, *el ratón*, el objeto, y *comió*, el verbo. En el nivel semántico, *el gato* es el agente, *el ratón*, el objeto, y *comió*, la acción. Y en el nivel informativo, el tema se determina según la pregunta previa. Si la pregunta es *cue comió el gato?*, *el gato comió* sera el tema, mientras que *al ratón* sera el rema. Si la pregunta es *cue hizo el gato?*, el tema sera *el gato*, el rema sera *comió al ratón*. Si la pregunta es *cue pasó?*, toda la oración constituye el rema.

Es importante destacar que las funciones de estos tres niveles no siempre coinciden. Las funciones sintácticas en el nivel gramatical deben entenderse desde una perspectiva estrictamente gramatical y no confundirse con los roles semánticos. Por ejemplo, el sujeto no siempre actúa como el agente de la acción, como se puede observar en la oración *El ratón fue comido por el gato*,

manera distinta en función de la modalidad, que ejerce una función modificadora. Para que un enunciado tenga sentido, es necesaria la información contextual. Esta información puede ser no verbal, tal como información sobre la situación comunicativa. Muchas veces los conceptos de oración y de enunciado son intercambiables, pero no son equivalentes, en el sentido de que un enunciado puede estar compuesto por una o más de una oración, o constituyentes sintácticos menores que una oración.

donde el sujeto gramatical *el ratón* no es el agente de la acción. Además, un mismo significado puede expresarse mediante distintas estructuras sintácticas. Por ejemplo, la idea de que el gato comió al ratón puede expresarse de manera pasiva como *El ratón fue comido por el gato*. Igualmente, una misma oración puede presentarse de manera diferente según las necesidades comunicativas del hablante. Por ejemplo, para enfatizar un determinado elemento, puede recurrirse a la anteposición focal. La falta de coincidencia determina los órdenes marcados o subjetivos, de lo que hablaremos más adelante.

2.2 La estructura informativa

Aunque siempre es posible encontrar antecedentes, la idea de la estructura informativa comienza con el Círculo Lingüístico de Praga, ya que fue su fundador, Mathesius, quien reemplazó los términos de sujeto y de predicado psicológicos por tema y rema. Si los situamos en el triple nivel funcional mencionado anteriormente, tema y rema pertenecen al nivel de la organización del enunciado. Sin embargo, fue M. A. K. Halliday (1967) el primero en hablar literalmente de *estructura informativa* (*information structure* en inglés). Para él, la estructura informativa describe la distribución de un enunciado en bloques de información. Muchas veces, esta organización no coincide con la estructura sintáctica.

Para evitar los peligros de la confusión terminológica existente², es necesario aclarar ya el sentido de estructura informativa que adoptamos aquí. Siguiendo a Leonetti y Escandell (2021: 16), la estructura informativa se entiende como la manera en la que se ofrece la información, en términos de Chafe (1976), se empaqueta la información, en función de lo que el hablante comprende y reflexiona respecto al estado mental de su interlocutor. En concreto, el hablante organiza la información, según imagina lo que presupone el oyente y lo que desconoce. Existen tres grandes distinciones: información dada y nueva, tema y rema, trasfondo y foco. La información dada suele corresponder con el tema y el trasfondo, mientras que la información nueva, con

² De acuerdo con Féry y Ishihara (2015), un problema con el que se enfrenta el estudio de la estructura informativa consiste en la inconsistencia en el uso de los términos. Es decir, emplean distintos términos para referirse a una misma noción. No es nuestra tarea tratar la diversidad terminológica de la estructura informativa.

el rema y el foco. La noción de estructura informativa también está relacionada con el concepto de la *cuestión bajo discusión* (*question under discussion* en inglés). Cada enunciado implica una pregunta, ya sea implícita o explícita, es decir, cada enunciado da respuesta a una pregunta o plantea una nueva pregunta. La estructura informativa de un enunciado refleja la pregunta a la que el enunciado contesta.

Además, la estructura informativa supone también el «conjunto de recursos de que dispone una lengua para la gestión de la información» (Leonetti y Escandell-Vidal, 2021: 16).

En ese sentido, el orden de palabras es una de las herramientas lingüísticas para empaquetar la información y, al mismo tiempo, un reflejo de la estructura informativa del enunciado. En el siguiente apartado hablamos de manera general de dicho fenómeno lingüístico complejo y dependiente del contexto.

2.3 El orden de palabras

El orden de palabras es un parámetro tipológico fundamental que permite clasificar las lenguas del mundo en diferentes tipos. El concepto se puede entender en dos niveles: el nivel sintagmático y el nivel oracional. En el sintagma, más concretamente, en los sintagmas nominal, verbal y adposicional, el orden de palabras se manifiesta en la posición relativa del núcleo y su complemento. Por ejemplo, en el sintagma nominal se observa la posición del adjetivo frente al sustantivo modificado; en el sintagma verbal, se analiza la posición relativa de los complementos del verbo respecto a este, y en el sintagma adposicional se examina si la lengua emplea preposiciones o posposiciones. En el nivel superior de la oración, el orden de palabras, más precisamente, el orden de constituyentes, se refiere a la posición relativa de sujeto, verbo y objeto. Según este criterio, las lenguas pueden clasificarse en tres grandes grupos: lenguas de verbo inicial (VOS y VSO), lenguas de verbo intermedio (SVO y OVS) y lenguas de verbo final (SOV y OSV) (Dryer, 2007). Tanto el español como el chino pertenecen al segundo grupo, lenguas de verbo intermedio, a saber, del tipo SVO. Sin embargo, las dos lenguas muestran diferencias respecto a dos aspectos fundamentales del orden de palabras: la rigidez y la marcadez.

2.3.1 Rigidez y marcidez

Las lenguas pueden clasificarse tipológicamente según el grado de rigidez en el orden de los constituyentes principales: sujeto, verbo y objeto. Para determinar si una lengua es de orden rígido o flexible, se suele analizar la movilidad de estos elementos en oraciones enunciativas, transitivas, independientes y pragmáticamente neutras (cfr. Conti Jiménez, 2016: 134). Cabe destacar que la rigidez del orden no es una característica absoluta, sino una cuestión de grado.

El orden no marcado se refiere al orden de los constituyentes que cumple con ciertos criterios, como la frecuencia de uso y la neutralidad pragmática. En otras palabras, es el orden más común y el que no transmite ninguna intención comunicativa especial. A este orden también se le denomina *orden objetivo*. En el orden no marcado coinciden regularmente las funciones de los tres niveles funcionales del lenguaje: el nivel gramatical, el nivel semántico y el nivel informativo.

Por ejemplo, en español, el orden no marcado es SVO. En la oración *Juan compró el libro*, como respuesta a la pregunta *¿Qué compró Juan?*, el constituyente Juan cumple simultáneamente las funciones de sujeto gramatical, agente semántico y tema informativo. El chino comparte con el español este mismo orden básico (SVO) como estructura no marcada.

En contraste, el orden marcado es aquel en el que no coinciden las funciones de los tres niveles. Este tipo de orden se utiliza generalmente con fines comunicativos específicos, estrechamente relacionado con los factores emotivos. En este *orden subjetivo* el hablante organiza los elementos de la oración de acuerdo con su perspectiva emocional, afectiva o intencional. Frente al orden objetivo, que suele seguir el orden natural de los acontecimientos, en el subjetivo prevalecen el interés, la intención o la perspectiva del hablante sobre la información. Es decir, el orden objetivo se suele utilizar para una narración o descripción objetiva sin dejarse guiar mucho por la afectividad o la intención comunicativa, mientras que el subjetivo se suele emplear en un discurso emocional o coloquial para destacar lo relevante para el hablante.

Las lenguas de orden rígido suelen presentar una secuencia fija y única para expresar las relaciones gramaticales, aunque en determinados contextos

gramaticales o pragmáticos también pueden admitir algunas variaciones del orden básico. Por su parte, las lenguas de orden flexible se caracterizan por la amplitud y diversidad de contextos en los que se permiten alternaciones del orden de palabras. En otras palabras, cuanto mayor sea la flexibilidad de una lengua, más posibilidades ofrece para la aparición de órdenes marcados.

El español, por ejemplo, es una lengua de orden flexible, ya que permite órdenes marcados como VSO, VOS y OVS, especialmente con propósitos informativos. En cambio, el chino, aunque también presenta cierto grado de variación, es una lengua de orden relativamente rígido, con un conjunto más restringido de posibilidades de orden marcado.

En este sentido, el español y el chino son lenguas tipológicamente distintas. El español permite más casos en los que no coinciden las funciones gramatical, semántica e informativa, lo que puede suponer una dificultad específica para los estudiantes sinohablantes de ELE, particularmente en la adquisición del orden de constituyentes en español. Como ejemplo, en el siguiente apartado se abordará un fenómeno específico de orden marcado en español: la tematización.

2.3.2 La tematización

La noción de tema se puede entender en dos niveles: el nivel oracional y el nivel discursivo. El tema oracional se refiere a aquello de lo que trata la oración, mientras que el tema discursivo alude al contenido sobre el cual versa el intercambio comunicativo. En este trabajo nos centramos en el tema oracional.

Para marcar el tema, la lengua española dispone de diversos recursos gramaticales, entre los cuales destaca el orden de palabras. Según la posición que ocupe, el tema puede clasificarse en dos tipos. El tema neutro aparece en el orden objetivo y suele coincidir con el sujeto léxico; en cambio, el tema marcado se manifiesta en el orden subjetivo, donde un constituyente distinto del sujeto léxico ocupa la posición inicial de la oración (Fernández Lorences, 2010). Es en este último caso donde tiene lugar el proceso de tematización.

En la tematización, el hablante convierte un constituyente de la oración, distinto del sujeto, en su tema, desplazándolo hacia la periferia izquierda del enunciado y vinculándolo al resto de la oración mediante un pronombre áto-

no. Aunque no es obligatoria, muchas veces ocurre también la inversión del sujeto. La parte que sigue al tema en las construcciones tematizadas contiene naturalmente el foco.

Por ejemplo, en *El libro lo compró Juan*, resultado de la tematización aplicada a la oración *Juan compró el libro*, el elemento tematizado aparece al inicio de la oración. Además, se observa la presencia de un pronombre átono *lo* y la inversión del sujeto *Juan*. El foco está en la parte *compró Juan*.

La tematización también se conoce como *dislocación*, término que hace referencia al proceso sintáctico de desplazamiento de un constituyente a una posición inicial distinta de aquella que ocuparía en el orden canónico de la oración. Existe otro recurso gramatical que implica desplazamiento: la focalización.

En este caso, el constituyente trasladado no es el tema, sino el rema (el foco). Además, no se produce la duplicación pronominal, aunque sí suele haber inversión del sujeto. Compárese los siguientes ejemplos:

- *El libro compró Juan, no la revista* (Focalización)
- *El libro lo compró Juan* (Tematización)
- *El libro, Juan lo compró* (Tematización)

Como está viéndose, la tematización produce un desajuste entre las funciones de los tres niveles del enunciado. Por ejemplo, en *El libro lo compró Juan*, el elemento tematizado *el libro* no cumple la función sintáctica de sujeto léxico, sino de complemento directo; tampoco desempeña la función semántica de agente, sino de objeto.

La tematización también es frecuente en chino. Sin embargo, si observamos su construcción equivalente, se evidencian diferencias importantes. Las diferencias se manifiestan en dos aspectos principales. Por un lado, aunque se produce un desplazamiento sintáctico, raramente ocurre la inversión del sujeto. Por otro lado, dado que el chino carece de pronombres átonos, no se da la duplicación pronominal, característica del español.

- 书 胡安 买了
- shū hūān mǎile
- El libro Juan compró
- El libro lo compró Juan

3. LOS PROBLEMAS DE LOS APRENDIENTES SINOHABLANTES CON EL ORDEN DE PALABRAS

Ya que el orden de palabras es un fenómeno particularmente complejo, nos hemos centrado en el caso específico de la tematización, para examinar las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera.

Antes de entrar en detalles, consideramos necesario aclarar un punto metodológico. Aunque no disponemos de un corpus sistemático de errores cometidos por aprendientes sinohablantes en el uso de la tematización —especialmente en lo que respecta a la tematización del complemento directo—, las observaciones aquí presentadas se fundamentan en los datos lingüísticos previamente mencionados y en mi experiencia personal tanto como estudiante como docente de español. A partir de ello, podemos identificar dos áreas principales de dificultad para los aprendientes de origen chino.

Por un lado, los estudiantes chinos —en particular aquellos de nivel inicial— tienden a interpretar el complemento directo dislocado como sujeto, debido a su posición inicial en la oración. Esta interpretación errónea se debe a la influencia de su lengua materna, el chino, una lengua con orden canónico SVO, donde la posición inicial suele corresponder al sujeto.

Por otro lado, en la producción de este orden marcado, los aprendientes también se enfrentan con dificultades derivadas de su hábito de expresar las relaciones gramaticales exclusivamente mediante estructuras SVO. Aunque en chino existen construcciones comparables a la tematización, las diferencias estructurales entre ambas lenguas son significativas: la tematización en chino no incluye marcas pronominales ni conlleva la inversión del sujeto. Esta divergencia estructural representa una fuente potencial de errores y confusión en el proceso de adquisición.

4. INTERVENCIÓN

El primer paso en la enseñanza de cualquier fenómeno lingüístico consiste en determinar el nivel en el que dicho fenómeno debe introducirse. Para ello, resulta natural acudir al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 2006

(PCIC). Según este documento, la tematización se introduce en el nivel intermedio-avanzado (B2), dentro del inventario 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas*, concretamente en el apartado 1.4 *Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales*.

Conviene detenerse brevemente en las ideas fundamentales que plantea este inventario. Su objetivo es proporcionar un conjunto de recursos gramaticales, así como de tácticas y estrategias pragmáticas, que los hispanohablantes emplean para construir e interpretar los discursos de manera adecuada al contexto comunicativo. Estos recursos permiten a los hablantes matizar los enunciados, expresar su actitud hacia el contenido y el interlocutor, e interactuar según las normas de cortesía propias de la lengua y la situación comunicativa. Estas líneas apuntan a la relevancia del estudio de la enseñanza y aprendizaje de la tematización, ya que su adecuado dominio no solo amplía las posibilidades expresivas de los aprendientes, sino que también contribuye al desarrollo de una competencia comunicativa más rica y matizada.

Dado que el estudio que realizamos se centra en estudiantes de origen chino, sobre todo universitarios, es necesario examinar el contexto real en el que se encuentran alumnos y profesores, así como los materiales empleados en la enseñanza y en el aprendizaje de ELE. En las universidades chinas, el manual *Español Moderno*, compuesto por cinco volúmenes, es uno de los materiales más utilizados. Su objetivo principal consiste en preparar a los aprendices a aprobar exámenes oficiales, lo cual condiciona en parte su enfoque didáctico.

Según hemos revisado, el fenómeno de la tematización aparece ya en el primer volumen, que se corresponde con el nivel inicial, concretamente en el segundo texto de la unidad 7. El enunciado relevante es *Todo esto lo puede adquirir con solo teclear el ordenador (computadora)*. Esto implica un contacto temprano con esta forma gramatical, aunque los aprendientes de este nivel inicial aún no disponen de estrategias adecuadas para procesar y adquirir este tipo de estructuras. Más adelante, en el penúltimo volumen, que se corresponde con el nivel intermedio, la tematización se retoma con una explicación explícita y un único ejercicio de rellenar huecos. Esto evidencia un tratamiento limitado e insuficiente de esta construcción, especialmente desde la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa.

Sin embargo, no se puede negar completamente el valor de este manual en las primeras etapas de aprendizaje. Su papel en la creación de rutinas de estudio es significativo, ya que la repetición que propone contribuye a la retención y automatización de ciertos contenidos lingüísticos.

Esta falta justifica, por otra parte, la necesidad de complementar la enseñanza con otras metodologías didácticas. En las siguientes secciones presentaremos actividades propuestas de acuerdo con la metodología del *input* destacado, que tiene el propósito de aumentar la conciencia de los aprendices respecto a este fenómeno concreto.

4.1 La metodología del *input* destacado

La metodología del *input* destacado se fundamenta en la hipótesis de las etapas de la adquisición propuesta por Gass y Selinker (2008). Antes de presentar dicha metodología, consideramos pertinente introducir algunos conceptos clave de esta teoría.

El primer concepto es el de *input*. Este término, *input*, hace referencia a la exposición que recibe un aprendiente a la lengua meta, ya sea en forma escrita u oral. Es decir, el *input* abarca todo aquello que el estudiante escucha o lee en la lengua que está aprendiendo. Representa la materia prima del sistema lingüístico, entendido como un sistema abstracto e inconsciente que subyace a la capacidad humana para adquirir lenguas. En este sentido, es indudable el papel del *input* en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, ya que nadie puede adquirir una lengua partiendo de la nada.

Según Gass y Selinker (2008), el proceso de adquisición de una lengua consta de cinco etapas fundamentales: *input* percibido, *input* comprendido, *intake*, integración y *output*. El *input* percibido hace referencia al momento en el que el aprendiente reconoce conscientemente una forma lingüística en la exposición y la relaciona con conocimientos previos. En la etapa del *input* comprendido, dicha forma se interpreta en su contexto y se asocia con un significado en contexto. La etapa de *intake* marca el punto en el que el *input* comprendido es asimilado e incorporado al sistema lingüístico interno del aprendiz. En la etapa de integración se produce el desarrollo y consolidación de la gramática interna, así como el almacenamiento estructurado de lo apren-

did. Finalmente, en la etapa de *output*, el aprendiente es capaz de producir enunciados con lo adquirido.

Las primeras dos etapas son susceptibles de intervención pedagógica. De ahí que surja una pregunta esencial: ¿cómo hacer que el *input* sea más accesible y cómo facilitar la conexión forma y significado? Para dar respuesta, presentamos la metodología del *input* destacado propuesta por Claudia R. Fernández (2016). Esta metodología busca fomentar la conciencia lingüística mediante la atención a la forma y se articula en torno a cuatro técnicas concretas: realce del texto, instrucción del procesamiento, ciclos de *input* y *output*, tareas de sensibilización gramatical. A continuación, presentamos brevemente cada una de estas técnicas, anticipando las actividades que se desarrollarán en el apartado 4.2.

La técnica de *realce del texto* parte de la premisa de que la percepción de las formas gramaticales es condición necesaria para su adquisición. Consiste en resaltar visualmente la forma objetivo en textos escritos u orales (por ejemplo, subrayado, negrita, colores). Hay que tener en cuenta que no se puede proporcionar explicación metalingüística. Como se puede ver en la primera actividad, se han subrayado las tematizaciones presentes en una conversación. Los alumnos deben contestar a una serie de preguntas, que, además de mantener la atención en el significado, orientan a fijarse en la forma.

La técnica de *instrucción del procesamiento* se basa en la idea de que los aprendientes, de forma natural, aplican estrategias de procesamiento que no siempre son las más eficaces. En la segunda actividad, se parte de una explicación explícita, se identifica la estrategia de procesamiento que el alumno tiende a usar y se diseñan ejercicios que promuevan un procesamiento más adecuado para la adquisición.

La tercera técnica promueve la *atención a la forma* a través de cuatro pasos estructurados que crean la necesidad de buscar y usar formas lingüísticas que el estudiante necesita, pero aún no domina. En la tercera actividad se puede observar cómo estos pasos conducen al aprendiz a reconstruir un texto, favoreciendo la internalización de la estructura meta.

La última técnica de *sensibilización gramatical* tiene como objetivo el que los estudiantes desarrollen conocimientos explícitos de la forma lingüís-

tica meta a través de la interacción y el análisis inductivo. En la actividad propuesta, los estudiantes comparan pares de oraciones que no difieren en la gramaticalidad, pero sí en la aceptabilidad, que depende mucho del contexto comunicativo. Esto permite no solo explorar la forma, sino también su uso pragmático adecuado.

4.2 Actividades propuestas para tratar el desplazamiento en el orden de los elementos oracionales

Según el PCIC, en el apartado 1.4 *Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales*, la anteposición de complementos del verbo, o sea la dislocación que tratamos aquí, se da en un nivel de B2. Pero en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera en China, sobre todo en las universidades, este fenómeno lingüístico aparece en el primer volumen del manual del Español Moderno que se utiliza. Es decir, los aprendientes chinos de ELE ya tienen contacto con esta forma lingüística en el nivel básico, por lo tanto, en este nivel a lo mejor les faltan estrategias para procesar y adquirir esta forma gramatical. Las actividades propuestas están diseñadas para un nivel intermedio. Para un nivel más bajo, hace falta una modificación respecto al léxico y al tiempo verbal de los verbos.

ACTIVIDAD 1: REALCE DEL TEXTO

Lee la conversación para poder contestar a las siguientes preguntas:

- Tío, la fiesta de Sofía estuvo de lujo. ¿Cómo lo organizasteis?
- Pues mira, la fiesta de cumpleaños de Sofía, nosotros la empezamos a preparar con tiempo. Queríamos que quedara guay, así que cada uno hizo su parte.
- ¿Y tú qué hiciste?
- Yo, pues encargué la tarta en la pastelería del barrio. Pillé los sabores que más le molan a Sofía y cogí también algo para todos.
- ¡Pues estaba todo riquísimo! ¿Y la deco?
- La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle. Se tiró toda la tarde colgando globos y poniendo las mesas bien chulas.

—¿Y la música?

—La playlist, la montó Carlos. Metió un montón de temas que le flipan a Sofía y otras para que nos pudiéramos a bailar.

—Ah, y Ana, ¿qué hizo?

—Ana, pues ella diseñó las invitaciones y las envió por mensaje. Se aseguró de que todo el mundo supiera bien la hora y el sitio.

—Pues al final, la fiesta todos la pasamos de maravilla.

—Ya ves, y el esfuerzo, nosotros lo dimos todo.

—Pero lo mejor de todo fue la cara de Sofía, esa fue lo más top.

- ¿Cómo organizaron la fiesta de Sofía?
- ¿Quién se encargó de la tarta?
- ¿Cómo decoró Marta el lugar?
- ¿Qué tipo de canciones incluyó Carlos en la playlist?
- ¿Qué hizo Ana para la fiesta?
- ¿Cómo lo pasaron en la fiesta?

ACTIVIDAD 2: INSTRUCCIONES DE PROCESAMIENTO

A. La información explícita de enunciados con el complemento directo dislocado

La estructura informativa hace referencia al nivel oracional en el que se presenta la oposición entre información dada y nueva. Se pueden distinguir estas parejas de conceptos: tema/rema; trasfondo/foco. El tema suele ser aquello sobre lo que se comenta algo, por lo que a menudo coincide con el sujeto de la oración. Sin embargo, esto no es una regla absoluta, puesto que el tema puede ser un constituyente sintáctico diferente del sujeto. Para marcar sintácticamente el tema, las lenguas pueden recurrir al cambio en el orden de palabras. Un ejemplo de este fenómeno es la dislocación. Cuando el tema dislocado es un complemento directo, se relaciona con la oración mediante un pronombre átono.

B. Información sobre la estrategia natural de procesamiento que no es la más apropiada para adquirir las dislocaciones

Un problema al que se enfrentan los aprendientes chinos, especialmente los principiantes, al escuchar y leer las oraciones con complemento directo dislocado es la tendencia a confundir dicho complemento con el sujeto. Esto ocurre porque ocupa la posición habitual del sujeto. Sin embargo, es importante recordar que el tema no se corresponde necesariamente con el sujeto o que el constituyente inicial de la oración no es necesariamente el sujeto. La copia pronominal es una marca clave para indicar que el constituyente dislocado es un complemento directo.

(La interpretación errónea del complemento dislocado como sujeto dificulta el procesamiento de la oración en varios sentidos. En primer lugar, cuando el aprendiente se centra únicamente en el componente léxico, le resulta difícil comprender la relación semántica entre el dislocado y el verbo, lo que puede llevar al fracaso de la comprensión. En segundo lugar, si el aprendiente presta atención a la concordancia verbal, notará que el constituyente inicial no concuerda con el verbo y, por lo tanto, no es el sujeto. Esto lo obliga a realizar una reinterpretación, que implica un mayor esfuerzo cognitivo. Por último, es muy probable que el aprendiz pase por alto la copia pronominal, una característica fundamental de las dislocaciones en español que no tienen las construcciones equivalentes en chino).

C. Ejercicios

Ejercicio 1

Escucha la siguiente conversación y empareja la persona con el trabajo hecho:

Todos	hacer la decoración
Yo	montar la playlist
Marta	pasar la fiesta de maravilla
Carlos	encargar la tarta
Ana	diseñar y enviar las invitaciones

Ejercicio 2

Indica el sujeto de cada uno de los siguientes enunciados:

1. Pues mira, la fiesta de cumpleaños de Sofía, nosotros la empezamos a preparar con tiempo.
2. Yo, pues, encargué la tarta en la pastelería del barrio.
3. La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle.
4. La playlist, la montó Carlos.
5. Ana, pues ella diseñó las invitaciones y las envió por mensaje.
6. Pues al final, la fiesta todos la pasamos de maravilla.
7. Ya ves, y el esfuerzo, nosotros lo dimos todo.

Ejercicio 3

Reformula los siguientes enunciados en un orden no marcado (orden SVO):

1. La fiesta de cumpleaños de Sofía, nosotros la empezamos a preparar con tiempo.
2. La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle.
3. La playlist, la montó Carlos.
4. La fiesta todos la pasamos de maravilla.
5. El esfuerzo, nosotros lo dimos todo.

Transcripción de la conversación:

—Tío, la fiesta de Sofía estuvo de lujo. ¿Cómo lo organizasteis?

—Pues mira, la fiesta de cumpleaños de Sofía, nosotros la empezamos a preparar con tiempo. Queríamos que quedara guay, así que cada uno hizo su parte.

—¿Y tú qué hiciste?

—Yo, pues encargué la tarta en la pastelería del barrio. Pillé los sabores que más le molan a Sofía y cogí también algo para todos.

—¡Pues estaba todo riquísimo! ¿Y la deco?

—La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle. Se tiró toda la tarde colgando globos y poniendo las mesas bien chulas.

- ¿Y la música?
- La playlist, la montó Carlos. Metió un montón de temas que le flipan a Sofía y otras para que nos pusiéramos a bailar.
- Ah, y Ana, ¿qué hizo?
- Ana, pues ella diseñó las invitaciones y las envió por mensaje. Se aseguró de que todo el mundo supiera bien la hora y el sitio.
- Pues al final, la fiesta todos la pasamos de maravilla.
- Ya ves, y el esfuerzo, nosotros lo dimos todo.
- Pero lo mejor de todo fue la cara de Sofía, esa fue lo más top.

ACTIVIDAD 3: CICLOS DE INPUT Y OUTPUT

- A. El siguiente texto trata de la preparación de la fiesta de cumpleaños de Sofía. Escúchalo para saber qué dice.
- B. Escucha el texto una vez más y toma nota de la información más importante.
- C. Ahora reescribe el texto utilizando la información que recuerdes y las notas.
- D. Escucha el texto otra vez tomando nota de la información que te hace falta para completar o mejorar tu propio texto.
- E. Complementa tu propio texto con las nuevas notas e información que has sacado de la segunda audición.
- F. Por último, compara tu texto con la transcripción del texto. Reporta qué diferencias hay entre tu texto y el texto original.

Transcripción del texto:

La fiesta de cumpleaños de Sofía fue un éxito total. Nosotros la preparamos con tiempo, asegurándonos de que todo quedara perfecto. La tarta, yo la encargué en la pastelería del barrio, eligiendo los sabores que más le gustan a Sofía. La decoración, Marta la organizó con todo detalle, pasando la tarde entre globos y mesas bien chulas. La música, Carlos la seleccionó con una playlist llena de temas para bailar. Y las invitaciones, Ana las diseñó y envió, asegurándose de que todos supieran la hora y el

lugar. Al final, todos la pasamos de maravilla, pero lo mejor de todo, la cara de Sofía, esa fue lo más top.

ACTIVIDAD 4: TAREAS DE SENSIBILIZACIÓN GRAMATICAL

Paso 1: El profesor lee los siguientes pares de enunciados en voz alta y pide a los alumnos detectar las diferencias estructurales que hay entre los dos enunciados de cada par.

- Nosotros empezamos a preparar la fiesta de cumpleaños de Sofía con tiempo.
- La fiesta de cumpleaños de Sofía, nosotros la empezamos a preparar con tiempo.
- Marta hizo la decoración con muchísimo detalle.
- La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle.
- Carlos montó la playlist.
- La playlist, la montó Carlos.
- Todos pasamos la fiesta de maravilla.
- La fiesta todos la pasamos de maravilla.
- Nosotros dimos todo el esfuerzo.
- El esfuerzo, nosotros lo dimos todo.

Paso 2: El profesor proporciona a los alumnos contextos en que se utiliza el segundo enunciado de cada par, tal como:

- La fiesta de cumpleaños de Sofía estuvo de lujo. ¿Cómo la organizasteis?
- La fiesta de cumpleaños de Sofía, pues, nosotros la empezamos a preparar con tiempo.
- Me encanta la decoración, ¿quién la hizo?
- La decoración, la hizo Marta con muchísimo detalle.
- Y la música, fue maravillosa. ¿quién montó la playlist?
- La playlist, la montó Carlos. Es un genio. ¿A qué sí?

- Bueno, la fiesta fue genial. Se ve mucho esfuerzo.
- El esfuerzo, nosotros lo dimos todo. La cara de Sofía fue lo más top.

Paso 3: El profesor pide a los alumnos a escribir la regla para utilizar las dislocaciones y realizar las siguientes tareas:

Regla:

Escribe las dislocaciones correspondientes de las oraciones entre paréntesis.

- Mamá, hoy quiero hacer un pastel para el cumpleaños de Sofía. Encontré una receta en un libro antiguo y parece fácil de seguir.
- Qué buena idea, cariño. ¿Tienes todos los ingredientes?
- Casi todos. 1. _____ (Compré la harina ayer), pero me falta la mantequilla. Voy a la tienda y vuelvo rápido.
- Está bien, pero ten cuidado.
(Un rato más tarde...)
- ¡Mamá, huele raro en la cocina! 2. _____ (Dejé el horno encendido demasiado tiempo) y ahora está echando mucho humo.
- ¡Apágalo rápido y abre las ventanas!
(Después de calmarse un poco...)
- Bueno, el pastel no quedó perfecto, pero creo que puedo salvarlo.
3. _____ (Voy a recortar los bordes) y le voy a poner un montón de crema para taparlo.
- Seguro que a Sofía le va a molar de todas formas.
- Sí, además 4. _____ (coloqué las velas con mucho cuidado) y quedaron perfectas. Al final, lo importante es que lo hice con cariño.
- Exacto. Ahora vamos a celebrar.

Soluciones:

Cuando queremos marcar el complemento directo como tópico (tema), podemos recurrir a la dislocación. Hay que insertar una copia pro-

nominal que concuerda con el elemento dislocado en la oración y no hace falta la inversión del sujeto.

1. La harina la compré ayer.
2. El horno lo dejé encendido demasiado tiempo.
3. Los bordes los voy a recortar.
4. Las velas las coloqué con mucho cuidado.

5. CONCLUSIONES

El orden de palabras es un fenómeno fundamental de la estructura informativa que diferencia a las lenguas y es, por tanto, fuente de problemas para los aprendices extranjeros, sobre todo para los que tienen como lengua materna una lengua tipológicamente distinta. Sin embargo, este fenómeno ha sido poco tratado en el contexto de los aprendices sinohablantes.

El *input* constituye un componente de suma importancia en la adquisición de una lengua. Es conveniente que el docente tenga claras las diferentes etapas de la adquisición, especialmente las que pueden afectar a las intervenciones pedagógicas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se han diseñado actividades específicas basadas en las cuatro técnicas de la metodología del *input* destacado, con el objetivo de facilitar la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno del orden de palabras en el aula de ELE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROVÁ, M. (2011). La perspectiva funcional oracional y su relación con la interpretación sintáctica y semántica del enunciado: Enfoque contrastivo (español y checo). *Lorenzo Hervás*, (20), 233–246.
- CONTI JIMÉNEZ, C. (2016). *Fundamentos de sintaxis tipológica*. Editorial Síntesis.
- DANEŠ, F. (1964). A three-level approach to syntax. *Travaux Linguistiques de Prague*, 1, 225–240.
- FERNÁNDEZ LORENCES, T. (2010). *Gramática de la tematización en español*. Universidad de Oviedo.

- FERNÁNDEZ, C. R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Arco Libros.
- FÉRY, C. y ISHIHARA, S. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of information structure*. Oxford University Press.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1967). Notes on transitivity and theme in English: Part 2. *Journal of Linguistics*, 3(2), 199–244. <<https://doi.org/10.1017/S0022226700011153>>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.
- LEONETTI, M. (2019). Gramática y pragmática en el orden de palabras. *Lingüística en la red*, (12). Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo6.pdf>.
- LEONETTI, M. y ESCANDELL-VIDAL, V. (2021). *La estructura informativa*. Visor Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- VILLALBA, X. (2010). *El orden de las palabras en español*. Castalia.

El uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura

M.^a Teresa MOLINA MACHÉS

Profesora Adjunta en Escuni (Madrid)

Alumna del programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo presenta el cuento infantil con carácter manipulativo como una herramienta de aprendizaje eficaz y atrayente para el alumnado del 2.º ciclo de Educación Infantil. Su aplicación puede fomentar la motivación y la participación activa, mejorando las destrezas de la lectoescritura y el desarrollo de la «consciencia lectora». Todo ello se refleja en una propuesta llevada a cabo en la asignatura de *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria*, impartida en 3.º del Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en el Centro Universitario de Educación, Escuni, adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA).

Abstract: This article presents the manipulative children's story as an effective and attractive learning tool for 2nd Pre-school students. Its application can foster motivation and active participation, improving reading competence and the development of «reading awareness». All of that is reflected in a proposal carried out in the subject of *Didactics of Language and Literature in Primary Education*, taught in the 3rd year of the Double Degree in Pre-school Education and Primary Education at the University Center of Education, Escuni, attached to the Pontifical University of Salamanca (UPSA).

Palabras clave: cuento infantil con carácter manipulativo, didáctica de la Lengua y la Literatura, proceso de enseñanza-aprendizaje, Educación Infantil y consciencia lectora.

Curriculum: Estudió el Grado de Estudios Hispánicos y los másteres MUProfELE y el de Profesorado de ESO, Bachillerato y FP con la especialidad de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Alcalá (UAH). Actualmente, se encuentra como doctoranda en el Programa Doctoral de «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» (UAH). Por último, ejerce su tercer año como PDI en el Centro Universitario de Educación, Escuni, adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA).

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura cubre una etapa de instrucción primordial a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil (iniciación) y los tres ciclos de Educación Primaria (consolidación). En ella se establece la base para el desarrollo cognitivo, psicoafectivo, transversal a todas las áreas de conocimiento e integral del ser humano.

La adquisición de la lectoescritura es una actividad compleja tanto para el docente como para el alumnado. Esto sucede a causa de una serie de factores externos e internos (del propio individuo), por ejemplo, los trastornos y las dificultades que pueden surgir durante el desarrollo del lenguaje, las metodologías y las técnicas de aprendizaje que se empleen, la formación y la adaptación del docente a las necesidades de sus estudiantes, el entorno, la situación socioeconómica y la implicación de los familiares, los recursos e instalaciones del centro educativo, la predisposición, la motivación y la actitud del aprendiz, entre otros.

Según Vygotsky (1934, 1995), la lectura y la escritura no son habilidades aisladas, sino que están mediadas e interrelacionadas por el lenguaje y el entorno sociocultural del sujeto:

La lectura no es simplemente el reconocimiento de palabras escritas, sino un proceso de pensamiento que implica la comprensión y la interpretación del significado [...] (p. 189). La escritura es, ante todo, un sistema de símbolos que representa el lenguaje y, en su desarrollo, refleja la evolución del pensamiento y la cultura humana [...] (p. 182).

Para Vygostky (1934, 1995), el niño empieza a conocer y descubrir el mundo que le rodea, no solo de forma visual, sino también mediante el lenguaje, es decir, la expresión y la comprensión oral –interacción con el entorno–. De ahí la gran importancia que el autor le atribuye al lenguaje –estímulos externos– durante su desarrollo cognitivo. Así pues, cuando el discurso oral pasa a ser escrito o leído, el niño podrá comenzar a adquirir la lectura y la escritura como una herramienta simbólica. Todo ello le permitirá llevar a cabo un conjunto de prácticas socioculturales y, además, podrá tener un razonamiento práctico-situacional a un nivel más elevado del pensamiento humano.

Con respecto a la «consciencia lectora», el autor señala que los niños de 6 a 12 años no deben ser sujetos que se encarguen meramente en decodificar palabras o relacionar significados frente a significantes. Pues la *lectura* debe suponer el desarrollo de la comprensión e interpretación del discurso escrito y, por ende, el hecho de ser capaz de codificar (no solo) y de expresar su raciocinio por medio de la *escritura*.

Según Ferreiro y Teberosky (1979, p. 45), «el niño no es un mero repeticor de códigos; es un sujeto que construye hipótesis sobre el sistema de escritura y su funcionamiento». Asimismo, para Piaget (1972, p. 121) «el niño accede a las operaciones concretas que le permiten organizar y estructurar el mundo de manera lógica, facilitando la comprensión de textos». En su teoría del desarrollo cognitivo, el autor defiende que los niños son capaces de desarrollar la lógica de situaciones comunicativas concretas; por eso, la lectoescritura es la base fundamental para que puedan crear e interpretar un discurso oral y escrito.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura constituye un gran reto para los docentes, concretamente, los maestros del 2.º ciclo de Educación Infantil (3-5 años), los de Educación Primaria (6-12 años) e, incluso, dentro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, donde ambas destrezas se trabajan con un nuevo código lingüístico. Una vez introducido al niño en el desarrollo de la grafomotricidad, la relación entre fonemas (sonidos) y grafías o grafemas (letras) y el amplio abanico de metodologías para su aprendizaje, entra en juego —una vez más— la gran labor docente en el siglo XXI. ¿Esto qué quiere decir? Que debe guiar, acompañar y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado sea el protagonista, se sienta motivado, participe y disfrute. Pero, ¿es posible que los niños puedan disfrutar mientras leen o escriben? La respuesta es sí. No obstante, se ha de tener en cuenta que ambas destrezas son una actividad artificial y compleja, debido a que el acto de escribir y leer requiere de un esfuerzo físico y mental (cognitivo) en el ser humano. Ahora bien, esto no significa que resulte imposible que se produzca en los aprendientes durante la instrucción dentro del ámbito educativo. Para ello, el docente tendrá que seleccionar herramientas y técnicas de aprendizaje que acerquen, fomenten y establezcan el deseo, la fascinación o el disfrute hacia la lectura y la escritura en el alumnado.

Alonso defiende que establecer el hábito de lectura en edades tempranas está asociado a los aspectos psicoafectivos derivados de la propia apreciación o del gusto que el individuo le pueda tener al libro. También indica que hay una relación bidireccional entre el libro y el lector, dando lugar a que «la lectura sea una actividad recreativa, libre y creativa; y el marco en el que se desarrolla dicha actividad gira en torno a la familia, las librerías y las bibliotecas» (Alonso, 1994, pp. 21-23).

Sin embargo, no siempre ocurre o, al menos, se promueve tanto la lectura como la escritura en el entorno familiar del niño. A día de hoy, las redes sociales y la facilidad de tener acceso a dispositivos digitales (móviles, tabletas, ordenadores, etc.) determinan que la adquisición de ambas destrezas se vea alterada y se dé un enfrentamiento hacia diversos retos por parte de las instituciones educativas. De ahí que el autor, Alonso, señale lo siguiente:

Por desgracia, vivimos en una sociedad poco lectora y los niños apenas reciben en sus casas estímulos hacia la lectura. [...] se requiere a la escuela para que ejerza el papel de instrumento de corrección social. Como resultado de grandes esfuerzos, individuales y colectivos, se ha conseguido que las obras literarias comiencen a entrar en las aulas; y que el fomento de la lectura sea objetivo prioritario de numerosos centros (Alonso, 1994, pp. 21-23).

Ante este contexto, ofrecemos una propuesta pedagógica y cooperativa cuyo objetivo principal está en el uso del cuento infantil con carácter manipulativo en relación a la didáctica de la Lengua y la Literatura. A través de esta actividad, realizada con futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, buscamos promover y acercar al alumnado hacia la lectura y escritura mediante su propia creatividad e imaginación, junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias, empleando estrategias activas dadas en el aula.

Finalmente, los objetivos que se quieren alcanzar a la hora de proponer el cuento infantil de carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura son los siguientes:

- Buscar herramientas y técnicas de aprendizaje innovadoras que favorezcan el acercamiento hacia la lectura y la escritura, fomentando los cuentos infantiles manipulativos en edades tempranas.

- Proponer estrategias activas a través del protagonismo del alumnado durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje con la manipulación de diversos materiales y texturas.
- Desarrollar la creatividad e imaginación de los niños en el aula mediante la adquisición de habilidades comunicativas, expresivas y psicoafectivas, dando lugar a una visión más amplia del desarrollo íntegro de los aprendientes.
- Evitar el rechazo hacia la lectoescritura en niños de edades tempranas mediante un enfoque más eficaz, atractivo y pedagógico que prevenga el fracaso escolar.

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO INFANTIL

A lo largo de la historia de la Literatura y de sus diferentes géneros literarios, son muchos los autores que han definido la concepción del «cuento». En el caso de Bosch (1960), hace referencia a que «*un cuento es el relato de un hecho que tiene indudable importancia*¹. La importancia del hecho es desde luego relativa, mas debe ser indudable, convincente para la generalidad de los lectores» (Bosch, 1960, pp.44-49). Además, el autor considera exclusivamente al «cuentista» como la persona encargada de escribir cuentos, que se basa en la voluntad de crear un amplio abanico de personajes, tramas, lugares y temáticas en la propia narrativa.

Siguiendo esta línea, se encuentra O'Connor (1994), quien señala lo siguiente:

Un cuento es una acción dramática completa, y en los buenos cuentos, los personajes se muestran por medio de la acción, y la acción es controlada por medio de los personajes. Y como consecuencia de toda la experiencia presentada al lector se deriva el significado de la historia. [...] Un cuento compromete, de un modo dramático, el misterio de la personalidad humana (O'Connor (1994, pp. 103-104).

La autora resalta la figura del «escritor» como el mayor responsable a la hora de crear un cuento. Esto es así porque es el encargado de proyectar la

¹ La cursiva es del autor.

secuenciación de la trama en una estructura ceñida (independientemente de su extensión) con un principio, un nudo y un desenlace. De ahí que O'Connor indique que «el escritor debe crear un mundo con peso y espacialidad [...] la única manera, creo, de aprender a escribir cuentos es escribirlos. Y luego tratar de descubrir qué es lo que se ha hecho» (O'Connor, pp. 103-104).

Baquero Goyanes (1971) plantea una definición de carácter más sensorial y lírica:

El cuento es un precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción, de signo muy semejante a la poética, pero que, no siendo apropiado para ser expuesto poéticamente, encarna en una forma narrativa, y próxima a la novela, pero diferente a ella en la técnica e intención (Baquero Goyanes, 1971, p. 15).

A su vez, Cabrera Infante (2001) destaca el surgimiento del cuento como una de las invenciones más arcaicas y existentes de la especie humana, cuya construcción solamente se puede establecer a través de la prosa:

El cuento es tan antiguo como el hombre. Tal vez más antiguo, pues bien pudo haber primates que contaran cuentos todos hechos de gruñidos, que es el origen del lenguaje humano: un gruñido bueno, dos gruñidos mejor, tres gruñidos ya son una frase. Así nació la onomatopeya y con ella, luego, la epopeya. Pero antes que ella, cantada o escrita, hubo cuentos todos hechos de prosa: un cuento en verso no es un cuento sino otra cosa: un poema, una oda [...] Cabrera Infante (2001, p. 12).

Son muchos los autores que en sus propias obras escritas han ido hilando una amplia visión —ya sea con un lenguaje de mayor o menor denotación vs. connotación— sobre lo que ellos mismos entienden y/o conciben como «cuento». A continuación, vamos a mencionar algunas de las citas textuales que hemos recopilado en las que lo corrobora:

✓ A short story must have a single mood and every sentence must build towards it.²

(Poe, 1902, p. 103)

² La traducción dice así: «Un cuento debe tener un solo estado de ánimo y cada oración debe contribuir a ello».

- ✓ El cuento es una novela depurada de ripios. Todo cuento es bueno cuando es intenso y conmueve el espíritu.

(Quiroga, 1917, p.9)

- ✓ Un cuento siempre cuenta dos historias. Una visible y otra secreta.

(Piglia, 2000, p.113)

- ✓ El cuento es una síntesis dramática que deja un núcleo de tensión en la mente del lector.

(Anderson Imbert, 1979, p. 22)

Por su parte, Cortázar (1970) indica que el cuento es un género de compleja definición, debido a sus múltiples y antagónicos aspectos. A lo que añade la afirmación siguiente:

El cuentista trabaja con un material que calificamos de significativo. El elemento significativo del cuento parecería residir principalmente en su tema, en el hecho de escoger un acaecimiento real o fingido que posea esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo. [...] es necesario un oficio de escritor, y ese oficio consiste, entre muchas otras cosas, en lograr ese clima propio de todo gran cuento, que obliga a seguir leyendo, que atrapa la atención, que aísla al lector de todo lo que lo rodea para después, terminado el cuento, volver a conectarlo con su circunstancia de una manera nueva, enriquecida, más honda o más hermosa (Cortázar, 1970, p.60).

Si nos referimos al concepto de «cuento infantil», podemos entender que es aquella obra literaria³ destinada a un lector u oyente⁴ muy joven, concretamente a bebés (0-3 años) y niños (3-5 años). Teniendo en cuenta este destinatario, el cuento infantil debe mantener una serie de características de lenguaje, de formato –diseño gráfico, tipografía, imágenes, dibujos, variedad de colores y texturas...– y temáticas preparadas y aptas al lector u oyente al que va dirigido.

³ Dicha obra ha de tener las características del propio género literario: el cuento.

⁴ Si el bebé o el niño no ha comenzado aún con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, recibirá el «cuento infantil» mediante la comprensión oral (canal auditivo) de aquellos familiares, maestros o cuidadores de su entorno que se lo lean, dramaticen, reciten, etc.

La Organización Mundial de la Salud (OMS)⁵ determina la «etapa de la infancia» desde el nacimiento hasta el cumplimiento de la mayoría de edad⁶. A partir de entonces, el individuo pasa a formar parte de la adultez, adquiriendo derechos, como el derecho al voto, y responsabilidades a efectos legales, sociales y políticos como ciudadano.

Cervera Borrás (1989) precisa cómo los cuentos infantiles son un producto de la literatura infantil, de ahí que destaque la peculiaridad de que «tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo, donde el receptor es el niño» (Cervera Borrás, 1989, pp. 157-158).

Egan (1994) añade que, gracias al cuento infantil, los niños son capaces de generar, usar y aumentar su imaginación porque «funciona como cimiento del pensamiento y del lenguaje y reacciona estimulando la creatividad, proyectándolos en el futuro y dando la posibilidad de revivir el pasado» (Egan, 1994, p. 43).

Por último, Miranda Rodrigues y Sevilla-Vallejo (2022) indican lo siguiente:

Los cuentos son un recurso utilizado universalmente por maestros en la enseñanza infantil, un recurso que no carece de virtudes y posibilidades educativas. El cuento nos permite la realización de un gran número de actividades para el desarrollo integral del alumno (Jiménez Poloche, 2016, p. 18), incluida la enseñanza de idiomas. Sánchez Morillas y Sevilla-Vallejo (2019, p. 69) señalan que una de las tareas docentes en Educación Infantil es el desarrollo de la competencia comunicativa y el entrenamiento de la expresión oral en lengua materna. Una de las vías para lograr eso: es el cuento (Miranda Rodrigues y Sevilla-Vallejo, 2022, p. 2).

En definitiva, el «cuento infantil» se caracteriza por ser una herramienta lúdica y didáctica que permite el desarrollo cognitivo e integral (psicoafectivo, social, lingüístico, etc.) de los niños, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera.

⁵ Véase en *Infancia y adolescencia: Organización Mundial de la Salud (OMS)* del Ministerio de Sanidad.

⁶ En el BOE, núm. 275, de 17 de noviembre de 1978, pp. 26150, sección I. Disposiciones generales, Departamento de la Jefatura del Estado, se declara en el Artículo primero que «La mayoría de edad empieza para todos los españoles a los dieciocho años cumplidos».

EL CUENTO INFANTIL CON CARÁCTER MANIPULATIVO

El adjetivo «manipulativo» (característica o rasgo) parte del verbo «manipular» (acción), del latín *manipulare*, que se entiende como (RAE, 2025):

- + 1.tr. Operar con las manos o con cualquier instrumento.
- + 2.tr. Trabajar demasiado algo, sobarlo, manosearlo.

Cuando algo se considera «manipulativo» o «manipulable», significa que se puede tocar con las manos. Aquí entra en juego el tacto, uno de los cinco sentidos⁷ del ser humano y fundamental para el niño en su conocimiento del mundo. Gracias a él, podemos percibir un conjunto de sensaciones a través de la piel, detectando la diferencia de temperatura –frío, templado, caliente–, el dolor, el placer, la presión y el tipo de textura, ya sea de un material –suave, rugoso, de madera, metal, vidrio, etc.– como de una prenda de vestir –de algodón, terciopelo, seda, pana...–.

Los seres humanos somos capaces de «sentir» qué información les llega a los receptores nerviosos que se encuentran distribuidos por todo nuestro cuerpo. De ahí que podamos tener ciertas experiencias placenteras, como, por ejemplo, cuando nos abrazamos con un ser querido. El tacto es imprescindible, ya no solo para nuestro desarrollo íntegro, sino también para poder comunicarnos con el entorno (lenguaje no verbal: gestos, caricias, etc.) en un contexto determinado y, por tanto, para conocer el mundo que nos rodea.

La educación pedagógica defiende que el docente pueda emplear como herramientas o técnicas de aprendizaje materiales de carácter manipulativo. Según Campos Villalobos (2011):

A palpar los objetos materiales: reconoce Froebel que el tacto es otro medio perceptivo capaz de entregar conocimiento al niño y se aconseja que aprenda, por ejemplo, a reconocer las formas geométricas por el tacto y no solamente por la vista. También señala que, en un orden evolutivo de desarrollo infantil, es el medio que más temprano aparece (Campos Villalobos, 2011, p.1).

Durante el 2.º ciclo de Educación Infantil (3-5 años), el niño adquirirá nuevos conocimientos, realidades e ideas gracias al elemento enlace que le

⁷ Los cinco sentidos que tiene el ser humano son: gusto, olfato, oído, vista y tacto.

facilitará el docente. En este caso, podemos encontrar una amplia variedad de materiales, objetos e instrumentos manipulativos tanto dentro como fuera del aula. Soler Fierrez (1993) defiende que, para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo de este ciclo concreto, se tendrá que:

1. *Comprobar los contrastes a través del tacto de distintos materiales como la arena, el agua, distintos tipos de legumbres, piedras, serrín, etc.*
2. *Transportar los objetos de un lugar a otro con diferentes recipientes como bolsas, cajas, cubos, etc.*
3. *Reconocer a través de la manipulación diferentes enseres de la vida cotidiana, como cuchara, recipientes tetrabrik, pelota, libros, herramientas, etc. (Moreno Lucas, 2013, p.335).*

Sin embargo, Moreno Lucas (2013) alude a que la educación es un proceso que el ser humano va desarrollando a lo largo de su vida. De ahí que, no solo se dé importancia a la interacción con este tipo de materiales u objetos manipulativos en los años de Educación Infantil, sino durante el progreso vital de los individuos:

La enseñanza por medio de la manipulación de materiales y recursos en educación infantil, es una metodología de aprendizaje que nos acerca más a la idiosincrasia de los alumnos, así como un recurso potencial donde poder trabajar todas las competencias educativas que tendrán que interiorizar en años posteriores (Moreno Lucas, 2013, p.335).

Son muchos los materiales, instrumentos, técnicas o recursos manipulativos que se pueden utilizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (se conciben o no para dicho fin). Lo primordial es que se apliquen de manera pedagógica, adaptándose a las necesidades y características del grupo, cumpliendo los objetivos y competencias que se pretendan alcanzar. En su conjunto tiene que resultar un aprendizaje activo, motivador, significativo, lúdico y dinámico para el alumnado. Asimismo, Martínez Sánchez (1993) destaca que este tipo de material didáctico se considera educativo y enriquecedor independientemente de si «está formado tanto por objetos de uso cotidiano y familiar como por recursos elaborados específicamente para la escuela» (Martínez Sánchez, 1993, p. 241).

Si le atribuimos al «cuento infantil» el «carácter manipulativo», en función del tipo de lector u oyente destinado⁸ (contemplando la adaptación), se considerará también un material pedagógico aplicable tanto dentro como fuera del aula. Del mismo modo, lo podemos encontrar de diferentes formatos, según la editorial e, incluso, se puede crear como una actividad individual o cooperativa.

En este artículo proyectaremos una dinámica llevada a cabo por estudiantes, futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, en la que crearon un «cuento infantil con carácter manipulativo». Pero, antes de ello, es necesario que nos preguntemos: ¿qué peculiaridades o rasgos presentan los cuentos infantiles con carácter manipulativo? La respuesta engloba las características ya mencionadas en el apartado anterior –propias al cuento infantil–, junto con las que aparecen a continuación:

«Cuento infantil con carácter manipulativo» para niños de 0 a 3 años

- o Material apropiado, seguro y resistente.
- o Gran variedad de colores, materiales, texturas e imágenes.
- o Narración simple y repetitiva con una temática ajustada a la edad destinada.
- o Vocabulario básico, según el proceso de adquisición de la lengua (colores, números, animales, miembros de la familia, partes de una casa, alimentos...).
- o Elementos interactivos sencillos.
- o Musicalidad o elementos sonoros.

POR EJEMPLO:

- Solapas para que descubra qué hay debajo, fomentando así la interacción.
- Texturas variadas que generen una estimulación sensorial.
- Cuentos infantiles hechos de tela con mordedores para bebés.
- Lenguaje significativo con frases cortas y estructuras repetitivas.
- Botones sonoros con canciones, ritmos musicales, onomatopeyas, sonajeros, etc.
- Ilustraciones grandes, coloridas y con contrastes fuertes para que capten la atención del bebé.
- Páginas llamativas con formas recortadas, agujeros y/o despletables donde se pueda explorar con los dedos.
- Materiales que sean seguros y no resulten tóxicos o peligrosos: cartón grueso, tela impermeable, plástico, terciopelo, bordes redondeados, entre otros.
- Cuentos infantiles sensoriales que simulen juguetes.

⁸ Debemos recordar que los oyentes serán los bebés (0-3 años) o aquellos niños que aún no hayan adquirido las destrezas lectoescritoras (3-5 años). También, pueden ser lectores que trabajen la lectura mediante alguna dinámica pedagógica que fomente el desarrollo de la comprensión auditiva y/o la expresión oral u escrita.

«Cuento infantil con carácter manipulativo» para niños de 3 a 5 años

- o Material apropiado, seguro y resistente.
- o Gran variedad de colores, materiales, texturas e imágenes.
- o Narración de historias más estructuradas, pero fáciles de comprender.
- o Ilustraciones detalladas y llamativas.
- o Incorporación de marionetas o títeres de dedo.
- o Vocabulario más amplio que fomente la adquisición de un nuevo léxico conforme a la edad a la que va destinado.
- o Estructura gramatical breve y sencilla.
- o Nuevos elementos táctiles atractivos (*pop-ups*, figuras móviles, etc.).
- o Musicalidad o elementos sonoros.

POR EJEMPLO:

- Cuentos infantiles con ventanas con sorpresas, desplegables, figuras móviles con cuerdas o velcro, pestañas o ruedas giratorias, flechas palpables, etc.
- Marionetas integradas en las páginas y/o títeres que representen a los protagonistas de la historia para así promover el juego con los dedos.
- Preguntas o instrucciones para que los niños toquen, giren o sacudan las páginas.
- Introducción de personajes con características definidas y pequeños conflictos narrativos para que los niños identifiquen sus emociones y puedan involucrarse con el relato, fomentando así su participación.
- Amplia propuesta de elementos sensoriales y manipulativos.
- Botones de sonoridad: canciones, rimas, onomatopeyas, ruidos de objetos, etc.
- Materiales que sean seguros y no resulten tóxicos o peligrosos: cartón grueso, tela impermeable, plástico, terciopelo, bordes redondeados, entre otros.
- Cuentos infantiles con pegatinas, reutilizables o páginas para colorear, recortar o completar la historia.
- Mayor empleo de texto (información), aunque se mantenga la importancia de las ilustraciones o elementos gráficos de carácter atractivo.

Es necesario destacar, por una parte, que hemos distribuido estos rangos de edad dentro de una estructura bipartita, debido a que corresponden a los dos ciclos de Educación Infantil⁹.

Por otra parte, en nuestra propuesta didáctica nos basamos, concretamente, en el uso del cuento infantil con carácter manipulativo en el 2.º ciclo de Educación Infantil (3-5 años). Se ha seleccionado esta etapa porque la asigna-

⁹ En España, los dos ciclos de Educación Infantil no son obligatorios. Por tanto, el niño puede tener su primera inmersión educativa una vez que cumpla 6 años, ya que la Educación Primaria sí es obligatoria.

tura en la que se ha aplicado pertenece a la formación de este ámbito educativo (RUCT)¹⁰ dentro del doble grado universitario.

Como veremos más adelante, esto no significa que la actividad solo se pueda hacer en un sistema reglado como el 2.º ciclo de Educación Infantil, es posible hacerla también en la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, de ELE/L2. Cuando nuestros estudiantes universitarios se encuentren ejerciendo como maestros, podrán ajustar o adaptar dicha dinámica, según el curso en el que se encuentren. En ese entonces, entrará en juego su gran labor docente, entrelazando la importancia de la lectoescritura junto con la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la consciencia lectora de su alumnado. Para ello, Moreno Lucas (2013) indica que:

A través de la interacción con elementos materiales que estimulan a la acción, el manoseo, aproximando a los niños actividades para que desarrollen los sentidos como la vista, el tacto, el gusto el oído [...]. Disponer de una buena fuente de recursos materiales, como estrategias, pedagogías, metodologías, donde poder recurrir, convertirá en nuestra enseñanza en un proceso más personalizado y adaptado a las necesidades e intereses de nuestros educandos (Moreno Lucas, 2013, p. 335).

A modo de conclusión, pensamos que, gracias al uso del cuento infantil manipulativo, los bebés y, posteriormente, los niños, pueden adquirir habilidades lingüísticas y motoras (o, al menos, tener un acercamiento). Todo ello, podría facilitar el futuro desarrollo de la lectoescritura, fomentando el acercamiento y el gusto hacia ambas destrezas. Si esto ocurre, la adquisición de la «consciencia lectora»¹¹ puede favorecer que el individuo sea capaz de profundizar en su raciocinio, llevándolo a otros niveles superiores de conocimiento (Vygotsky, 1934, 1995).

¹⁰ El Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) recoge todos los títulos, planes de estudio y centros universitarios, entre otros, que compete al sistema universitario español.

¹¹ Véase en las páginas 1 y 2.

PROPUESTA DIDÁCTICA

«EL USO DEL CUENTO INFANTIL CON CARÁCTER MANIPULATIVO PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA»

CONTEXTO

Esta propuesta didáctica pone de manifiesto cómo el cuento infantil puede resultar una herramienta de aprendizaje muy útil y atrayente para el alumnado del 2.º ciclo de Educación Infantil. Esto se debe al uso de materiales manipulativos y al enfoque didáctico y pedagógico establecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Para lograr su objetivo, se ha elaborado un cuento infantil de forma colaborativa, empleando dichas características y tratando una serie de temáticas de manera interdisciplinar.

Esta actividad se ha llevado a cabo en el primer cuatrimestre del curso académico 2024-2025, cuando se impartió la asignatura de *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria*. El perfil de alumnado corresponde a los de 3.º del Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en el centro universitario de educación, Escuni, actualmente adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA). Para ello, contamos con una metodología propia que se basa en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, mediante el uso de técnicas activas de aprendizaje y del enfoque cooperativo. Además, se busca la mejora de la autorregulación, es decir, «la posibilidad del estudiante de dirigir su propio proceso de aprendizaje en relación con el logro de metas y objetivos previamente trazados» (Cárdenas Morejón y Almeida Carazo, 2007, p. 8).

Por último, debemos señalar que «El uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura» se ha creado bajo los criterios dados en la Guía docente de la asignatura, suponiendo un 20 %¹² de la evaluación continua (60 %).

¹² En Escuni, el docente no puede ponderar cualquier ítem de la evaluación continua superior a un 25% .

DESARROLLO

Se les informa a los estudiantes la propuesta didáctica sobre «El uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura» (20 %)¹³ durante la primera sesión introductoria de la asignatura. Asimismo, se les facilita en el *Moodle*¹⁴ un cronograma orientativo, la Guía docente, la evaluación del docente, los requisitos, las pautas y criterios a seguir tanto para su elaboración como para su defensa oral en el aula, junto con el número de sesiones asignadas para su elaboración y las rúbricas de evaluación.

PERFIL DEL GRUPO

Al ser una propuesta didáctica de carácter cooperativo, los estudiantes de 3.º del doble grado se han organizado en 9 grupos de 5-6 integrantes. La agrupación se establece a través de la elección de los propios alumnos, donde un representante de cada grupo se encarga de indicar quiénes son los que lo componen. Sin embargo, la elección del tema, el conflicto y los personajes del cuento infantil se hará de manera aleatoria. La docente proyecta una relación y, al azar, los representantes escogerán uno de ellos. Tras la asignación, cada grupo podrá empezar a crear su correspondiente cuento infantil con carácter manipulativo en el aula. Las sesiones cooperativas de trabajo aparecen en el cronograma de la asignatura, por tanto, el alumnado sabe cuándo tiene que traer a clase los materiales, las texturas o herramientas necesarias para su creación.

Tal y como aparece en el documento explicativo sobre las pautas y los requisitos de esta propuesta didáctica, los estudiantes tendrán que realizar una defensa oral. Todo ello se encuentra subido al *Moodle* de la asignatura junto con las rúbricas de la defensa oral, de la autoevaluación y del corpus del cuento infantil con carácter manipulativo. La suma de ambas calificaciones supondrá un 20 % de la evaluación continua (60 %) de la asignatura.

¹³ El resultado de cada uno de los 9 cuentos infantiles con carácter manipulativo se puede ver en Anexos. Así pues, todos los estudiantes han firmado una autorización para su uso en la investigación, comunicación o publicación, que ha sido facilitada por la docente.

¹⁴ Es una plataforma digital que se utiliza como herramienta educativa para llevar a cabo la docencia.

COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

Como esta propuesta didáctica se establece de manera presencial en la *Didáctica de la Lengua y de la Literatura en Educación Primaria*, su defensa oral, contenidos, competencias y objetivos, tanto generales como específicos, aparecen recogidos en la «Guía docente».

En primer lugar, la impartición de esta asignatura tiene como finalidad:

1. Dotar al alumnado de los conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para alcanzar la competencia comunicativa de forma que sean capaces de impartir la enseñanza de la Lengua y la Literatura tanto en Educación Primaria como en el 2.º ciclo de Educación Infantil.
2. Profundizar en el uso de los códigos oral y escrito de la lengua española.
3. Fomentar la comprensión de los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
4. Desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje tanto oral como escrito, teniendo en cuenta el currículo escolar y el uso de diversos recursos didácticos apropiados.
5. Afrontar situaciones de aprendizaje en contextos multilingües.
6. Dotar al alumno de la formación literaria necesaria.

Con respecto a las competencias generales, se pretende:

1. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
2. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de la lengua española en contextos multiculturales y plurilingües.
3. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
4. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo (auto-regulación) y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
5. Conocer y emplear de forma adecuada las TIC en las aulas.

6. Discernir selectivamente la información audiovisual que fomente los aprendizajes junto a la formación cívica y a la riqueza cultural del alumnado.
7. Saber aplicar los diferentes conocimientos a su vocación profesional, adquiriendo competencias y habilidades propias a su labor docente (resolución de conflictos, defensa de argumentos, adaptación a las necesidades...).
8. Desarrollar la capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

En el caso de las competencias específicas, las que se han establecido son:

1. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
2. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
3. Conocer el currículo de Educación Primaria hacia la *Lengua y la Literatura* y del 2.º ciclo de Educación Infantil (*Área III*).
4. Adquirir herramientas y técnicas de aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
5. Fomentar la lectura y la animación hacia la escritura.
6. Mejorar la expresión oral y escrita en la lengua española.
7. Desarrollar, programar y evaluar contenidos del currículo de Educación Primaria conforme a la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, mediante una serie de recursos didácticos apropiados, y del *Área III* del 2.º ciclo de Educación Infantil.

Las competencias transversales buscan:

1. Promover el trabajo en equipo (cooperación) de forma interdisciplinar.
2. Mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado.
3. Establecer el desarrollo de las cuatro destrezas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.
4. Promover la comunicación oral y escrita de la lengua española.

A continuación, cabe destacar que los objetivos de esta propuesta didáctica parten de lo mencionado en la finalidad de esta asignatura. Igualmente, se han contemplado las características que deben tener los «cuentos infantiles» y los rasgos o peculiaridades que presentan los que mantienen un «carácter manipulativo». Así pues, los objetivos que se quieren alcanzar son los siguientes:

1. Favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura mediante el uso del cuento infantil con carácter manipulativo.
2. Fomentar en el aula la adquisición de las destrezas de la lectura y la escritura gracias al tacto, la manipulación con los dedos y la experiencia sensorial de los niños.
3. Conocer las características propias del cuento infantil con la presentación de temas y personajes que resulten atractivos, donde los niños se puedan sentir identificados.
4. Mejorar las habilidades comunicativas a la hora de hablar en público por medio de la defensa oral del cuento infantil con carácter manipulativo.
5. Formar de manera íntegra a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria para que lleven adecuadamente su labor docente –actualización constante, adaptación a las necesidades de sus alumnos y resolución de conflictos, entre otros–.
6. Promover el desarrollo de la creatividad e imaginación en el alumnado junto con las habilidades artísticas y su aplicación, según el carácter manipulativo.

En definitiva, esta propuesta didáctica parte de las competencias y los objetivos que constan en la Guía docente de la asignatura, aunque su finalidad va más allá. Todo ello se debe a que se incorpora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios que, en este caso, serán futuros maestros de Educación Infantil y Primaria.

Aunque se plantee su realización para niños del 2.º ciclo de Educación Infantil (3-5 años), el alumnado es conocedor de que el «cuento infantil con carácter manipulativo» puede adaptarse a otro tipo de perfil. Dicho en otras palabras, su aplicación se puede plantear para bebés de 0-3 años hasta niños de 3-5 años cuya lengua materna sea el español (LM) o, por el contrario, la

reciban como lengua extranjera (ELE). Por supuesto, siempre y cuando su diseño manipulativo o sensorial, su estructura narrativa, la temática elegida, el vocabulario y el texto escrito, entre otros aspectos, sean apropiados según las necesidades del niño y el tipo de aprendizaje que se dé (LM vs. ELE¹⁵).

Por último, debemos indicar que el motivo de esta elección, a la hora de exponerlo solamente al 2.º ciclo de Educación Infantil, se debe a que es una herramienta de aprendizaje que va dirigida, dentro del sistema educativo reglado español, a niños de 3-5 años. Como veremos a continuación, los contenidos curriculares de la asignatura competen a la formación de maestros de este ámbito educativo en concreto, junto al de Educación Primaria.

Sin embargo, los estudiantes universitarios son conocedores de que en el aula se puedan dar casos en los que el español no sea la lengua materna, sino extranjera (ELE). Por tanto, cuando se den este tipo de realidades, como futuros docentes, su labor estará en adaptar el enfoque del cuento, según las necesidades de dicho alumnado.

CONTENIDOS

La asignatura en la que se ha dado este proyecto didáctico recoge una serie de contenidos, de carácter interdisciplinar, establecidos en 6 bloques. Esta división viene dada conforme al plan académico de dicho doble grado (perfil del alumnado) y, por ende, lo que dicta el RUCT:

- La enseñanza y aprendizaje de la lengua
- El currículum del *Área III* (2.º ciclo de Educación Infantil) y de *Lengua castellana y Literatura* (1.º, 2.º y 3.º ciclo de Educación Primaria)
- La competencia en competencia lingüística
- La comprensión y la expresión orales: su enseñanza
- La comprensión y la expresión escritas: su enseñanza
- Educación literaria

¹⁵ En España se dan las llamadas «aulas enlace», donde podemos encontrar a alumnos migrantes o cuya LM no sea el español. Por tanto, el cuento infantil con carácter manipulativo se podría llevar a cabo como una herramienta de aprendizaje dentro de la Lingüística aplicada de ELE/L2.

Esta propuesta didáctica se realizó en el bloque VI, por tanto, una vez impartidos todos los contenidos y tras la puesta en práctica de la programación sobre el currículo del *Área III. Comunicación y representación de la realidad* del 2.º ciclo de Educación Infantil.

TEMAS, CONFLICTOS Y PERSONAJES SELECCIONADOS

Al tratarse de un trabajo cooperativo, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir con quiénes realizarlo y, a su vez, decidir el miembro representante del grupo. Sin embargo, la elección del tema, el conflicto dentro de la trama narrativa y de los personajes que lo protagonizan será en función de una elección al azar. Para ello, se creó un documento, también subido a *Moodle*, en el que aparecen desglosados los 9 posibles temas, conflictos y personajes (uno para cada grupo). Asimismo, en función de la selección aleatoria que haya hecho el representante de cada grupo, los estudiantes tendrán que plasmarlo en su cuento infantil con carácter manipulativo.

Esta elección al azar se hizo en una sesión pautada, es decir, avisada previamente al alumnado, donde cada uno iba escogiendo un papel en el que aparecían apuntadas la respectiva temática, el conflicto que se daba y los personajes que tenían que aparecer. A continuación, vamos a reflejar los 9 posibles temas, conflictos y personajes en el que cada grupo se ha basado –como ya hemos indicado, aleatoriamente– a la hora de crear su propio cuento infantil de carácter manipulativo:

Tema: <i>La amistad</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflicto: un niño¹⁶ nuevo llega al colegio y se siente solo. Sus compañeros no quieren jugar con él.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personajes: el niño nuevo, un grupo de niños populares y un animal de compañía que le ayuda a hacer amigos.

¹⁶ Los alumnos pueden elegir entre un niño o una niña, simplemente lo redactamos en masculino singular acorde a la economía del lenguaje. Cabe recordar que, en la lengua española, el masculino plural abarca ambos géneros, por tanto, cuando esta se dé, los alumnos pueden elegir entre chicos o chicas.

Tema: *El cuidado de la naturaleza*

- **Conflicto:** un bosque mágico está en peligro por la contaminación. Un grupo de animales debe unir fuerzas para salvarlo.
- **Personajes:** un búho sabio, un zorro astuto, un conejo rápido y una ardilla curiosa.

Tema: *La superación personal*

- **Conflicto:** un niño tiene miedo a las alturas, pero quiere participar en una competición de escalada.
- **Personajes:** el niño miedoso, un entrenador paciente y un amigo que lo anima.

Tema: *La importancia de la familia*

- **Conflicto:** un niño se muda a una ciudad nueva y echa de menos a sus abuelos.
- **Personajes:** el niño que se muda, sus padres, sus abuelos y nuevo amigo que le hace sentirse como en casa.

Tema: *La honestidad*

- **Conflicto:** un niño encuentra un objeto perdido y debe decidir si se lo devuelve a su respectivo dueño o se lo queda.
- **Personajes:** el niño que encuentra el objeto (protagonista), el dueño del objeto y su conciencia.

Tema: *La valentía*

- **Conflicto:** un niño que se enfrenta al *bullying* en su colegio.
- **Personajes:** el niño valiente, los niños que le hacen *bullying* y un amigo que le defiende.

Tema: *La imaginación*

- **Conflicto:** un niño crea un mundo imaginario para escapar de la realidad.
- **Personajes:** el niño creativo, sus personajes imaginarios y su familia.

Tema: *La empatía*

- **Conflicto:** un niño que no entiende por qué su amigo se encuentra triste y esto hace que se aleje de él.
- **Personajes:** los dos amigos, un maestro y un animal que les ayuda a comunicarse entre ellos.

Tema: *La resolución de conflictos*

- **Conflicto:** dos hermanos que se pelean constantemente por un juguete.
- **Personajes:** dos hermanos, sus padres y un juguete mágico que les enseña a compartir y a disfrutar del juego juntos.

En dicho documento, además de las tablas que hemos detallado en este subapartado, aparecen un conjunto de consejos adicionales que los alumnos deben tener en cuenta:

- Adapta la edad: ajusta el lenguaje y la complejidad de las historias, según el rango de edad de tus lectores (3-5 años).
- Incluye elementos divertidos: agrega humor, personajes entrañables, aspectos lúdicos o situaciones inesperadas para mantener la atención de los niños.
- Utiliza un lenguaje claro y sencillo: evita palabras complicadas y construye oraciones simples y sencillas de comprender.
- Inspírate y déjate llevar por tu imaginación: describe los escenarios con detalle y utiliza metáforas y símiles para crear imágenes reales (aunque sean ficticias).
- Termina con un mensaje positivo: cada cuento infantil debe transmitir un mensaje claro, positivo y directo sobre valores importantes de la vida, para que su lectura sea un aprendizaje significativo para los niños.

Finalmente, cabe recordar que, al tratarse de docencia presencial, los alumnos trabajan de forma cooperativa y mantienen su autorregulación en cada una de las sesiones. De ahí que esta propuesta didáctica resulte muy enriquecedora, lúdica e interesante para aplicarse en el aula, no solo durante su proceso de realización, sino también en su puesta en escena (defensa oral con una autoevaluación). En cuanto al nivel pedagógico, se puede plantear como dinámica, trabajando diversas competencias interdisciplinarias sobre la lengua —española o no— y la literatura con niños del 2.º ciclo de Educación Infantil.

EVALUACIÓN

A la hora de plantear esta propuesta didáctica a los estudiantes, se les facilita un documento explicativo donde aparece; cómo se desarrolla, cuáles son los requisitos imprescindibles, en qué consiste la presentación que tienen que hacer (además del cuento) y cuáles son los criterios de evaluación y su correspondiente defensa oral.

Como ya sabemos, «El uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura» supone un 20 % de la evaluación continua (60 %), siendo la prueba final un 40 %. Todo ello aparece bien detallado en el documento sobre la Guía de evaluación de la asignatura, que también se encuentra subido a *Moodle* y se les explica en la sesión introductoria.

Las sesiones destinadas a la elaboración artística de esta propuesta han sido un total de 4 sesiones de 2 horas cada una¹⁷, esto es, 8 horas de trabajo en el aula. Esto no quiere decir que sea una actividad que se haga exclusivamente en clase, sino que los alumnos tendrán que cultivar su autonomía, creatividad, organización grupal, autorregulación, constancia y compromiso conforme a su trabajo cooperativo.

Cuando los estudiantes hacen su exposición, deben seguir el documento que se les proporciona sobre las pautas para la defensa oral, que también está subido a *Moodle*. En él se especifica, a modo de guion, qué partes discursivas deben tener en cuenta: introducción (presentación de los integrantes que conforman el grupo), desarrollo (explicación y proyección de su trabajo) y cierre apropiado. En este caso, tienen que enseñarles a sus compañeros el cuento infantil con carácter manipulativo que han creado junto con una presentación (de *PowerPoint*, *Canva*, etc.). Asimismo, el alumnado tiene que realizar una autoevaluación que será repartida por la docente, en la que calificarán tanto a su grupo como al resto: de 0 a 10, señalando aspectos interesantes y/o de mejora e indicando alguna crítica constructiva.

Durante la defensa oral¹⁸, todos los miembros del grupo tienen que participar y estar presentes. En el caso de que un alumno no pueda acudir, tiene que avisar previamente por correo electrónico a la docente y, por supuesto, al resto de sus compañeros. Si se quiere contemplar la nota de este trabajo (20 %), el estudiante tiene que justificar su falta de asistencia. Es importante señalar que rara vez suele darse este tipo de casos, puesto que el formato es presencial, los alumnos acuden con frecuencia a clase.

¹⁷ Estas cuatro sesiones se dieron en los días 19, 25 y 26 de noviembre, así como el 2 de diciembre de 2024.

¹⁸ Al darse en el primer cuatrimestre, la defensa oral se hizo el 3 de diciembre de 2024.

También, se tendrán en cuenta aspectos del lenguaje tanto verbal (preparación previa del discurso, adecuación al contexto, riqueza léxica, coherencia, cohesión...) como no verbal (miradas, gestos, si se mueven o no por el aula, etc.). Al ser una propuesta cooperativa, la calificación es grupal, de ahí la gran importancia de saber trabajar en equipo.

Una vez hayan defendido todos los grupos su exposición, deberán entregarles el cuento infantil con carácter manipulativo a la docente para que, posteriormente, lo pueda evaluar con más detalle. Y, por último, un representante deberá tomar nota del *Feedback*¹⁹ constructivo que la profesora les haga a cada grupo: señalar aspectos de mejora, resaltar buenas impresiones, resolver dudas, hacer indicaciones que no se hayan percibido en la exposición, entre otros.

La defensa oral se evalúa conforme a dos rúbricas a las que, también, tienen acceso los estudiantes en el *Moodle*. En primer lugar, la rúbrica sobre la estructura y el diseño artístico o *corpus* del cuento (10 %) se evalúa de 0 a 10²⁰ en cada uno de los siguientes ítems:

- Creatividad
- Materiales y texturas empleadas
- Contenido y adecuación a la edad
- Tipo de lenguaje

En segundo lugar, la rúbrica correspondiente a la defensa oral (10 %) se califica de 0 a 10, teniendo en cuenta estos aspectos:

1. Organización de la defensa oral (máx. 2 puntos)
2. Cumplimiento de los requisitos exigidos y de la metodología empleada al explicar dicho cuento infantil con carácter manipulativo (máx. 3 puntos)
3. Adecuación al contexto: empleo de la 1.ª persona del plural, lenguaje no verbal, contacto visual, desplazamiento por el aula, etc. (máx. 3 puntos)

¹⁹ En todas las defensas orales, la docente establece un *Feedback* con el objetivo de que el alumnado sea conocedor de sus errores, dudas o, simplemente, de lo que ha hecho bien.

²⁰ Siendo 5 la nota mínima de aprobado.

4. Cumplimiento de la norma escrita: ortografía y puntuación (máx. 1 punto)
5. Ajuste al tiempo establecido (máx. 1 punto)

La suma de las calificaciones obtenidas en ambas rúbricas supondrá la nota final de esta propuesta didáctica que es el 20 % de la evaluación continua de la asignatura. Sin embargo, se puede dar el caso de que un grupo tenga una parte suspensa, pero que la media de las dos esté aprobada. Esto último no se produjo, ya que los 9 grupos obtuvieron excelentes resultados en este proyecto. Todo ello fue fruto del notable interés y esfuerzo, el tiempo dedicado, la motivación, la actitud positiva, el buen trabajo cooperativo y, por supuesto, la creatividad y la gran labor que ejercieron.

Para finalizar, los estudiantes conocerán su calificación final (sobre 10) una vez que la profesora haya subido a *Moodle* el desglose de lo que se ha obtenido en cada ítem. Para ello, en el documento aparecerá uno por uno el ID universitario²¹, debido a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

CONCLUSIÓN

Nuestra propuesta del uso del cuento infantil con carácter manipulativo para la didáctica de la Lengua y la Literatura tiene un carácter lúdico y educativo como estímulo para el desarrollo de la «consciencia lectora» en niños del 2.º ciclo de Educación Infantil. Mediante su aplicación en el aula, hemos podido apreciar muy buenos resultados que reflejan la importancia del cuento para la adquisición de las destrezas lectoescritoras, las habilidades lingüísticas, el acercamiento a la Literatura y la aplicación de materiales, texturas o técnicas manipulativas, aumentando experiencias sensoriales en el aula.

Consideramos que el cuento infantil con carácter manipulativo se consolida como una estrategia didáctica de carácter innovador y efectivo en la enseñanza del *Área III* correspondiente al 2.º ciclo de Educación Infantil. Su implementación no solo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

²¹ El ID universitario consta de una serie de números y/o letras que funcionan como identificadores. Cada estudiante tendrá un ID diferente, por tanto, las calificaciones se comunican a través del ID y no con los nombres y apellidos del alumnado, puesto que se considera ilegal.

lectoescritura, sino que estimula la adquisición progresiva del código escrito –alfabetización– y el desarrollo de habilidades comunicativas en las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Gracias a la manipulación de materiales (el tacto con los dedos) y la experiencia sensorial, los niños pueden reforzar su capacidad de lectura de forma significativa, motivadora y divertida, sobre todo, a los futuros cursos de Educación Primaria.

Uno de los principales aportes de esta técnica de aprendizaje es el de la capacidad para fomentar la lectoescritura por la manipulación, permitiendo que los niños interactúen con el cuento de forma multisensorial y haciéndoles partícipes de ello (protagonistas). Esta aproximación no solo refuerza la percepción y la memoria, sino que potencia el desarrollo del pensamiento crítico al incentivar la interpretación, el análisis y la argumentación de los relatos. Como hemos visto a lo largo de este artículo, al manipular materiales o texturas asociados a la historia (pero, también, a su rutina o día a día), los niños pueden reconstruirla, modificarla o crear nuevas versiones, lo que fortalece su creatividad e imaginación.

El hecho de emplear el cuento infantil con carácter manipulativo es clave para el desarrollo de la «consciencia lectora» y el gusto o atracción por la lectura. Al presentar temas (como la familia, la amistad, la empatía...) y personajes llamativos o cercanos a la realidad de los niños, se genera una conexión emocional con el relato que favorece el interés por la literatura. De este modo, se logra no solo una mejor comprensión lectora, sino también una mayor predisposición hacia la lectura en el tiempo libre (como actividad de ocio u *hobby*) y en el entorno familiar.

Gracias a esta propuesta didáctica, trabajamos de forma interdisciplinar, relacionando la lectura con otras áreas del conocimiento. A partir de actividades manipulativas, los estudiantes pueden explorar distintos aspectos del lenguaje, el arte, el diseño y la narración, integrando herramientas de aprendizaje significativas que fortalecen la competencia lectora y escritora. La oralidad también se ve beneficiada por medio de la defensa oral e, incluso, por la lectura grupal o en voz alta de los propios cuentos manipulativos, mejorando así la fluidez verbal, la dicción y la seguridad al hablar en público.

Desde una perspectiva formativa, esta propuesta no solo ayuda a los estudiantes, sino que también beneficia y actualiza a los –futuros y/o actuales– docentes una herramienta versátil, sugestiva y adaptable a las necesidades del ámbito educativo en el que se dé.

De cara al futuro, se espera que estos estudiantes, que serán maestros de Educación Infantil y Primaria, incorporen el cuento infantil con carácter manipulativo como un recurso lúdico, pedagógico y didáctico en sus prácticas docentes. Su proyección en las aulas permitirá que los niños (español como LM o ELE/L2) aprendan de manera experiencial, fomentando un aprendizaje más dinámico, lúdico y significativo.

Cabe recordar que, al integrar esta propuesta didáctica en su enseñanza, los docentes pueden diseñar estrategias activas que favorezcan la motivación, la creatividad e imaginación, la actitud positiva, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos durante su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos hace pensar que el cuento infantil con carácter manipulativo representa una estrategia integral que abarca desde la enseñanza y adquisición de la lectoescritura hasta la formación de habilidades críticas, creativas y comunicativas. Su aplicación dentro y fuera del aula permitirá que el aprendizaje trascienda lo académico y se convierta en una experiencia enriquecedora y transformadora para los niños. Del mismo modo, su incorporación en la formación docente garantizará que los futuros maestros cuenten con una herramienta eficaz para potenciar la educación literaria y lingüística, promoviendo un entorno de enseñanza más dinámico, innovador y atractivo para los aprendientes.

Y, para concluir, como actual Personal Docente e Investigador (PDI) en Escuni y doctoranda del *Programa en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales* de la Universidad de Alcalá (UAH), se da la posibilidad de avanzar en la labor investigadora de mi tesis doctoral junto con la aplicación didáctica y pedagógica de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, F. (1994). *El lector se hace en la infancia*, n.º 1, pp. 21-23.
- BAQUERO GOYANES, M. (1971). *El cuento español en el siglo XX*, p. 15.
- BOSCH, J. (1960). «Apuntes sobre el arte de escribir cuentos». En *Revista Shell*, año IX, n.º 37, pp. 44-49.
- CABRERA INFANTE, G. (2001). «Y va de cuentos». En *Letras libres*, n.º 33, III, p. 12.
- CAMPOS VILLALOBOS, N. (2011). *Froebel: Un pedagogo comprometido*, p. 1.
- CÁRDENAS MOREJÓN, N. Y ALMEIDA CARAZO, B. (2007). «Alternativas para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos». En *La Habana: Educación Cubana. Ministerio de Educación*, p. 8.
- CERVERA BORRÁS, J. (1989). *En torno a la literatura infantil*, pp. 157-168.
- CORTÁZAR, J. (1970). Conferencia sobre «Algunos aspectos del cuento». En *Casa de las Américas*, p. 60.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos personales y garantía de los derechos digitales. En el *BOE*, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788-119857 (70 pp.) sección I. Disposiciones generales, Departamento de la Jefatura del Estado. Recuperado de: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>>.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. M. (2011). «Proyecto de innovación educativa sobre la formación para las personas que acceden a la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años». En *Revista Vivat Acamedia*, año XIII, n.º 116, p. 241.
- Ministerio de Sanidad. (s.f.). *Infancia y adolescencia: Organización Mundial de la Salud (OMS)*. Gobierno de España. Recuperado de: <<https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/internacional/OMS.htm>>.
- MIRANDA RODRIGUES, C. y SEVILLA-VALLEJO, S. (2022). «La psicología de los cuentos de hadas de Bruno Bettelheim en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera». En *Revista Pensamiento Transformacional*, vol. 1, n.º 1.
- MONJE MARGELI, P. (1993). «La lectura y la escritura en la Escuela Primera». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 18, pp. 75-78.

- MORENO LUCAS, F. M. (2013). «La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil». En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 19, núm. especial, pp. 329-337.
- O'CONNOR, F. (1994). «El arte del cuento». En *El arte de contar: Ensayos*, pp. 103-104.
- PIAGET, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*, p. 121.
- PIGLIA, R. (2000). «Tesis sobre el cuento». En *Formas breves*, p. 113.
- POE, E. A. (1902). «Review of Twice-Told Tales». En *The Complete Works of Edgar Allan Poe*, vol. 11, p.103.
- QUIROGA, H. (1917). «Decálogo del perfecto cuentista». En *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, p.9.
- Real Academia Española [RAE]. (2025). *Diccionario de la Lengua Española (DEL)* en formato digital.
- Real Decreto-ley 33/1978, de 16 de noviembre, sobre mayoría de edad. En el *BOE*, núm. 275, de 17 de noviembre de 1978, pp. 26150, art. 1.º, sección I. *Disposiciones generales, Departamento de la Jefatura del Estado*. Recuperado de: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-28627>>.
- SOLER PIÉRREZ, E. (1993). «La educación sensorial: fundamentación, panorama, metodología y objetivos». En García Hoz, V. (Dir.). (1970). *Educación infantil personalizada*, pp. 195-224.
- VYGOTSKY, L., S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (A. Serrano, Trad.), pp. 182-189.

ANEXOS



Escanea este **código QR** para poder visualizar todo el contenido audiovisual y creativo sobre los cuentos infantiles de carácter manipulativo.

Pero, si tienes descargada en tu dispositivo electrónico la aplicación de *Instagram*, puedes añadir [@profedotoranda](#) en el buscador y dirigirte directamente al *feed* de su contenido.



En la sección de **destacados**, podrás ver una creación llamada **ForLingua 7**, donde hay una recopilación de las fotos y los vídeos tanto de las defensas orales como los cuentos infantiles con carácter manipulativo. Si al tiempo **no aparece directamente en el feed**, lo podrás buscar pinchando en la flecha que está redondeada.

Por último, a la hora de buscar los *reels* (vídeos) o las fotos que subió la cuenta oficial del Centro Universitario de Educación, Escuni, [@escuni](#), puedes ir subiendo o bajando para ver el contenido. Del mismo modo, para visualizarlo de forma completa (comentario redactado, «me gusta», etc.), tendrás que seleccionar uno de los que se señala a continuación.



Un acercamiento al estudio de los campos semánticos: *la testarudez*

Carmen Violeta PONCE TREVIÑO

Alumna del Grado en Estudios Hispánicos
de la Universidad de Alcalá

Resumen: El artículo propone un acercamiento al estudio del campo semántico de la *testarudez*. Siendo la Semántica y la Lexicología dos campos de gran dificultad en todos los niveles académicos, se realiza aquí la ejemplificación de una propuesta didáctica, que no por serlo se centra en aspectos puramente educativos, sino que trata de acercarse propia y científicamente al ya citado campo semántico. Para ello, se desarrolla una relación de términos pertenecientes a él, que se acota progresivamente en función de su proximidad al sema y de su exactitud. Asimismo, se muestra una perspectiva de la forma en la que la Inteligencia Artificial funciona con ellos, textual y pictóricamente, y un estudio de americanismos integrantes del campo y de expresiones y frases hechas que lo reflejan en la cultura popular.

Abstract: The article proposes an approach to the study of the semantic field of *stubbornness*. As Semantics and Lexicology are two fields of great difficulty at all academic levels, an example of a didactic proposal is given here, which does not focus on purely educational aspects, but rather tries to approach the aforementioned semantic field in a proper and scientific way. To this end, a list of terms belonging to it is developed, which is progressively narrowed down according to their proximity to the semantic field and their accuracy. It also shows a perspective of the way in which Artificial Intelligence works with them, both textually and pictorially, and a study of Americanisms that are part of the field and of expressions and idioms that reflect it in popular culture.

Palabras clave: testarudez, campo semántico, sema, Inteligencia Artificial, americanismos.

Curriculum: Estudiante del grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá y alumna de la Escuela de Liderazgo Universitario de la Universidad Francisco de Vitoria. Recién incorporada al Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la UAH, gracias a una beca de introducción a la investigación. Habla inglés, francés y alemán, además de español.

INTRODUCCIÓN

Gracias a los avances que llevan produciéndose en el mundo de la Lingüística desde hace décadas, se ha conseguido un desarrollo sin precedentes en este campo científico. De entre todas sus ramas, la Semántica y la Lexicología entrañan, quizás, mayores dificultades, en tanto que su abstracción tiende a alejar a los estudiantes de español –a nivel de educación básica e, incluso, a nivel universitario– de un acercamiento a sus conceptos.

Sin embargo, estas disciplinas no solo resultan útiles en el mundo de la Filología, sino también en todos los ámbitos del ser humano: laboral, emocional, social, político, etc. El mundo actual nos demanda ya a nosotros que elevemos al máximo exponente el desarrollo de nuestras habilidades comunicativas y así lo hará dentro de unos años con los alumnos que hoy se sientan en las aulas de ESO y Bachillerato.

Trabajar en Semántica es, ante todo, trabajar en una reflexión metalingüística acerca de la verdadera naturaleza de términos y significados, explorando los matices que los separan y que los acercan. En este sentido, este trabajo pretende exponer una propuesta a través de la cual puede resultar algo más clarificador el enfoque de la disciplina, pudiendo aplicarse (con adaptaciones, claro está) a cualquier nivel educativo y con cualquier campo semántico. Mediante este ejercicio, se pone en funcionamiento el engranaje del léxico pasivo y se incorporan nuevas palabras al léxico individual del alumno, lo cual tiene un impacto muy relevante en el léxico activo que se presentará después.

Desde la perspectiva de la Semántica, deslindada ya de las propuestas didácticas, el objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento al campo semántico de la *testarudez*, incluyendo aquellos términos que podrían conformarlo y estudiándolos también, para obtener la información necesaria que nos permita delimitar las fronteras del campo. Además, en respuesta a la plena incorporación de la Inteligencia Artificial a nuestras vidas, resulta evidente que la investigación del funcionamiento de los procesadores de lenguaje en estos sistemas tiene un largo desarrollo por delante. Preguntarnos qué tienen que decirnos sobre los términos y lo que ellos perciben como su

uso correcto y qué tenemos que decirles a ellos, es decir, qué debemos mejorar y qué debemos cambiar es un ejercicio que resulta esclarecedor en un mundo que se abre ante nosotros.

1. LISTADO COMPLETO DEL LÉXICO DEL CAMPO DE LA TESTARUDEZ

A continuación, se presenta un listado completo de cien términos que podrían componer el campo semántico de la testarudez. Esta enumeración se organiza en torno a la distinción entre sinónimos y antónimos, perteneciendo cincuenta palabras a cada relación.

- **Sinónimos**

Obstinado, terco, empeinado, intransigente, rígido, tozudo, firme, insistente, resistente, determinación, obcecado, ofuscado, cerril, pertinaz, cabezón, inflexible, voluntad, aferrado, tenaz, fijación, cerrado, contumaz, porfiado, empeñado, fregado, empacón, quinicho, codorro, cabezota, cabezudo, recalcitrante, jupón, testarrón, severo, inexorable, riguroso, implacable, retobado, soberbia, recio, rígido, disciplinado, estricto, constante, moridor, consecuente, coherente, perseverante, tesonero, terne.

- **Antónimos**

Flexibilidad, adaptabilidad, tolerancia, docilidad, cooperación, suavidad, comprensión, apertura, plegable, modificable, sensatez, ceder, conciliar, concordia, maleabilidad, transigencia, receptividad, paciencia, adaptación, inconstante, despreocupado, moderado, calzonazos, pusilánime, dúctil, elástico, blando, conformista, acomodadizo, amoldable, condescendiente, indulgente, permisivo, aguantón, resignado, dudoso, apocado, débil, bragazas, flojo, gurrumino, medroso, encogido, menguado, achumpipado, pollerudo, benévolo, templanza, racionalidad, relajado.

2. SELECCIÓN DE LAS 30 PALABRAS QUE MEJOR DEFINEN EL CAMPO Y RAZONES PARA SU ELECCIÓN

Las palabras que mejor definen el campo semántico de la testarudez podrían ser las siguientes:

- Obstinado, terco, intransigente, insistente, obcecado, fijación, tenaz, inflexible, aferrado, cerrado, porfiado, empeñado, severo, inexorable, riguroso, apertura, conformista, dúctil, racionalidad, resignado, maleabilidad, ceder, disciplinado, constante, perseverante, adaptación, elástico, flojo, consecuente y amoldable.

Se considera que estos treinta términos son los que mejor podrían definir este campo semántico, puesto que en ellos se contienen los semas constituyentes del plano de contenido de la testarudez, mediante diferentes formas. Así, con el objetivo de estructurar este concepto, parece claro que alguien testarudo es aquel que presenta una *fijación* por algo, que no le permite desistir de lo que piensa ni estar abierto de mente a las propuestas de otros, aunque sean más lógicas. Además, el contenido integra el rasgo de persona que no se deja amilanar, que tiene un carácter fuerte y difícilmente manejable, pero que también es coherente con lo que defiende al no abandonar su planteamiento. En esta misma línea, se entiende que estas personas no se dan por satisfechas con cualquier solución, sino que son constantes en aquello que desean conseguir y están dispuestas a pelear por ello. En definitiva, lo que se pretende con esta acotación es, por un lado, cercar el concepto de testarudez que se trata en este artículo y, por otro, excluir aquellos matices que se alejen de los semas más relevantes, a pesar de que esta diferenciación no impida que en líneas generales sí que pertenezcan al campo semántico.

3. SELECCIÓN DE LAS 10 PALABRAS MÁS SIGNIFICATIVAS DEL CAMPO Y DESCRIPCIÓN DE SUS SEMAS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Continuando con la restricción propuesta, se procede a delimitar el campo a los diez términos que más próximos se encontrarían dentro de la red semántica. Con el objetivo de argumentar esta elección, se propone en la siguiente tabla una definición de los semas generales y específicos de las palabras que se encuentran en la lista, estableciendo, además, su aplicación a personas, cosas y animales, así como su carácter, pudiendo este ser positivo o negativo.

Palabra	Semas generales	Semas específicas	Aplicado personas	Aplicado animales	Aplicado a cosas	Positivo	Negativo
Obstinado	'Cualidad'	'Porfiado' + 'perseverante'	Sí	No	No	X	X
Inflexible	'Cualidad'	'Firme' + 'constante'	Sí	No	Sí		X
Aferrado	'Cualidad'	'Sujeto' + 'inmutable'	Sí	No	No		X
Empeñado	'Cualidad'	'Obstinado' + 'perseverante'	Sí	No	No	X	X
Cerrado	'Cualidad'	'Obtuso' + 'cegado'	Sí	No	No		X
Tenaz	'Cualidad'	'Insistente' + 'perseverante'	Sí	No	Sí	X	
Insistente	'Cualidad'	'Que repite' + 'reiteradamente'	Sí	Sí	No		X
Riguroso	'Cualidad'	'Estricto' + 'severo'	Sí	No	No	X	X
Severo	'Cualidad'	'Riguroso' + 'estricto'	Sí	No	No		X
Inexorable	'Cualidad'	'Estricto' + 'inconmovible'	Sí	No	Sí	X	X

4. LOS CAMPOS SEMÁNTICOS Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La interfaz recientemente surgida entre lingüística e inteligencia artificial no deja indiferente a la Semántica. En este trabajo se presenta la posibilidad de acercarse a la forma en la que la IA trabaja con los significados de las palabras y con las relaciones que se establecen entre ellas mediante el uso de dos sistemas diferentes que tienen también objetivos distintos.

En primer lugar, es de sobra conocido que la plataforma *Chat GPT* es capaz, entre otras muchas cosas, de producir textos que, excepto por determinados rasgos que ya han sido analizados por lingüistas computacionales, podrían parecer de origen humano. La pregunta que se realiza en este artículo es qué respuesta es capaz de dar la Inteligencia Artificial cuando se le propone la creación de un texto con determinados términos que, además, pertenecen a un mismo campo semántico. El resultado es el siguiente:

La testarudez se puede definir como una cualidad de aquellas personas que, por su obstinación, se muestran inflexibles e intransigentes ante cualquier sugerencia o cambio. Un individuo terco se caracteriza por su fijación

en un pensamiento o idea, a menudo **aferrado** a su punto de vista, sin considerar alternativas. Su actitud **insistente** y **obcecada** refleja un deseo de no ceder, incluso cuando las circunstancias o la lógica lo requieren. Este comportamiento **porfiado** y **empeñado** en sus creencias puede ser tan **tenaz** que se vuelve **inexorable**, sin importar las evidencias que demuestren lo contrario. Las personas testarudas son a menudo vistas como **cerradas** y **rígidas**, ya que se muestran **severas** en sus juicios y actitudes, incapaces de adoptar una **apertura** que les permita una **adaptación** o **flexibilidad**.

La testarudez puede ir acompañada de un enfoque **disciplinado** y **constante**, pues los individuos que la poseen suelen ser **perseverantes** en su lucha por imponer su verdad. Sin embargo, este comportamiento puede ser negativo si la persona se niega a la **maleabilidad** o a la **racionalidad**, adoptando una postura **conformista** o **cerrada** a nuevas ideas. En algunos casos, esta actitud es tan **inflexible** que se convierte en un obstáculo para el crecimiento personal, ya que el individuo se muestra **resignado** y **dúctil** solo a su propia perspectiva.

Aunque algunos pueden percibir la testarudez como una muestra de **constancia** o **perseverancia**, es esencial no confundirla con la capacidad de ser **elástico** o **amoldable** ante las exigencias de la vida. El verdadero equilibrio se encuentra en la capacidad de adaptarse sin perder la esencia de la personalidad, ser **consecuente** y **racional**, pero sin caer en la rigidez de una postura **inflexible**.

Como puede comprobarse, el sistema se ha decantado por un texto metalingüístico, en tanto que, aunque pudiera parecer que está definiendo a un individuo no personalizado, está definiendo el campo semántico de la testarudez.

La segunda vertiente de la Inteligencia Artificial que se ha querido comprobar en este artículo es la creación de imágenes inéditas. El funcionamiento es sencillo: mediante un *prompt* determinado —es decir, una instrucción de aquello que se busca obtener—, la plataforma se dispone a presentar una estampa. Esto resulta especialmente interesante en el campo de la Semántica, puesto que nos permite identificar qué matices distingue la IA. De este modo, la imagen arrojada por el sistema *Canvas* es la siguiente:



En la fotografía puede observarse que el sistema ha decidido plasmar la idea de la testarudez con connotaciones negativas y un tanto abrumadoras, centrándose quizás en el prototipo de un individuo que se encuentra solo, con grandes cantidades de papeles rodeándolo y sin atender a razones.

Las conclusiones que pueden extraerse de esta pequeña incursión en la Inteligencia Artificial son varias. En primer lugar, es necesario mencionar que los recursos de estos sistemas son, en estos ejercicios que proponemos, ilimitados. Esto quiere decir que, incluso con las mismas instrucciones, las plataformas pueden seguir arrojando resultados diferentes, luego con un mismo material nos ofrecen posibilidades extensas de conseguir el resultado que buscamos. En segundo lugar y, en línea con lo anterior, las respuestas dadas por la IA nos conciernen porque los sistemas funcionan mediante la recopilación de textos de corpus. Su alimentación, por lo tanto, se basa en usos reales de hablantes reales y eso le confiere la facultad de distinguir en-

tre una gran riqueza contextual que ahonda en la distinción de matices que se comentaba con anterioridad.

5. ESTUDIO DE LOS AMERICANISMOS DEL CAMPO SEMÁNTICO DE LA TESTARUDEZ

A la hora de definir el campo semántico de la testarudez, se han encontrado múltiples términos que, perteneciendo al español de América, presentan una riqueza de significado tal que son esenciales para comprender dicho campo.

Así, encontramos, en primer lugar, *fregado*, que, en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú tiene el significado de «pertinaz» o «terco».

También, *empacón* es frecuente en Argentina con el mismo significado, aunque en ese mismo país, en Bolivia y en Perú este término hace referencia a los animales. De este modo, cabe resaltar que la única ubicación donde la definición lexicográfica se atiene a los objetivos de este trabajo es en Argentina.

Otro lexema interesante es el de *quinicho*. Se trata de una voz rural hondureña, que, en ambientes coloquiales, además de terco, podría llegar a significar «falto de inteligencia».

Por otro lado, la forma *jupón* es propia de Costa Rica, bajo la definición de «testarudo».

Lo mismo sucede con palabras como *retobado* (usual en Cuba, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Paraguay) o *moridor* (solo usado en Nicaragua).

En cuanto a los antónimos de testarudez, también se encuentran algunos americanismos interesantes. Así, alguien *aguantón* es una persona muy tolerante a lo que le sucede, término usado en Cuba y México. Del mismo modo, un *gurrumino* es aquel que se puede considerar pusilánime en Bolivia y un *achumpipado* es, en El Salvador, alguien que se encoge ante las dificultades, al igual que *pollerudo* en Chile.

6-. ESTUDIO DE LA FRASEOLOGÍA RELACIONADA CON EL CAMPO SEMÁNTICO DE LA TESTARUDEZ

Al ser la testarudez una característica de la personalidad del ser humano es frecuente encontrar en el refranero español alusiones constantes a este

rasgo. De entre todas las posibilidades, por su frecuencia de uso destacan las siguientes:

• ***Estar en sus trece:***

Se trata de un refrán muy empleado, con el significado de mantenerse firme en lo que uno piensa o defiende. En cuanto a su origen, Iribarren (2024), por un lado, considera que este tuvo lugar en la época de Pedro de Luna (siglo XV), debido a su resistencia a abandonar el cargo de pontífice de la Iglesia Católica. La expresión toma el número de su nombre papal, Benedicto XIII. Por otro lado, Sbarbi (1874) asegura que el origen de la paremia no es más que un juego numérico con las letras que componen la palabra determinación. No obstante, en la ya citada obra de Iribarren se descarta esta idea por su falta de fundamento.

Más plausible es la teoría de Cejador (1925), en la que se toma por verdadera la idea de que el refrán tiene un trasfondo lúdico, en concreto, un juego de cartas en el que se pretendía llegar a quince puntos (sin pasarse). Con el objetivo de ser precisos, los jugadores solían quedarse en el número 13 en el cómputo de puntuación.

Sea como fuere, son varias las obras que incorporan la expresión tales como *Don Quijote de la Mancha* o *El cancionero de Baena*.

• ***Antes quebrar que doblar:***

Se trata de una paremia que pretende explicar que es necesario mantenerse estricto en la justicia y permanecer imparcial. Aunque está actualmente en desuso, hace unos años volvió a hacerse popular gracias a las palabras de la exministra socialista Magdalena Álvarez, pasando, así, al anecdotario mediático.

• ***Cada loco con su tema (y cada llaga con su postema):***

Este refrán, se prefiera la versión corta o la extendida, intenta marcar una situación en la que nadie atiende a razones y en la que todo el mundo defiende su propio interés. Actualmente, la versión corta está en uso y sigue siendo muy popular. No obstante, es interesante mencionar que la versión «cada llaga con su postema» es una metáfora con origen en el ámbito de la medicina: una postema es un orificio que supura. Su primera aparición en la literatura española es en *La pícaro Justina*, de Francisco Delicado.

- ***No dar su brazo a torcer:***

El significado es muy parecido al de los casos anteriores. Tiene un refrán antónimo, «dar su brazo a torcer». Según Cejador (1926), el origen de la paremia se remonta a un juego de pulsos.

- ***Ser cerrado o duro de mollera:***

Coloquialmente, una persona dura de mollera es aquella que no es capaz de admitir ideas nuevas que no sean las propias. Este refrán ha sufrido un proceso de reconfiguración, puesto que, originalmente, se empleaba como un cumplido en referencia a la madurez y a la experiencia, en contraposición con la cabeza de los niños recién nacidos, que aún no está formada. Por el contrario, hoy en día, significa lo que se ha explicado anteriormente.

- ***Burro grande, ande o no ande:***

Aunque pudiera parecer que esta paremia no tiene relación con la testarudez, lo cierto es que su significado denota un matiz que se asocia con este rasgo. Así, se utiliza para expresar la actitud de aquellas personas que prefieren la cantidad sobre la calidad de un producto y que son obstinados en su percepción de la realidad. Se encuentra en plena vigencia.

- ***Tanto va el cántaro a la fuente, que al final se rompe:***

Este refrán indica que una insistencia excesiva en algo puede acabar por arruinar una situación. Iribarren (1994) cita a autores como Miguel de Cervantes (de nuevo, en *Don Quijote de la Mancha*), Covarrubias o Gonzalo Correas para sustentar la antigüedad de esta paremia. Se encuentra vigente en la actualidad.

- ***Como gato panza arriba:***

Esta expresión se emplea para designar a una persona que se defiende de a sí mismo o a sus ideas de una manera desaforada. Está recogido en el DRAE y se encuentra en vigor.

- ***Quien no oye consejo, no llega a viejo:***

Este refrán, en desuso actualmente, es una muestra muy transparente de la sabiduría popular. Aunque no se emplee con frecuencia, está rela-

cionado con la testarudez en tanto que hace alusión a aquellos que no toman por válida más que su propia opinión, incluso, si quien se la ofrece, les gana en experiencia. Se toma por válido que, con esta actitud, no es posible llegar muy lejos.

• **Traer a alguien de cabeza:**

Esta expresión coloquial se utiliza en situaciones en las que un individuo, por su testarudez o mal comportamiento, provoca malestar en quien lo trata habitualmente y que ve dificultadas sus tareas por este motivo.

Como resulta evidente, en esta relación no se han recogido todas y cada una de las paremias españolas que tienen relación con la testarudez, por ser esta lista muy amplia. Se ha preferido dar prioridad a aquellas que resultan más transparentes, que están en uso o cuyo referente sea aún reconocible a pesar de su antigüedad. Quedan, pues, fuera algunas como: *si la vigüela porfía, llevarme hía; por decir no cal, no cal, perdi verdegal; errar y porfiar; tanto pica la pega en la raíz del torvisco, hasta que quebranta el pico*; entre otras.

7. BIBLIOGRAFÍA

Canva. https://www.canva.com/es_es/

CEJADOR, J. (1921-1925). *Fraseología o Estilística Castellana*. Madrid.

Chat GPT. <https://openai.com/>

COSERIU, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos.

Diccionario de sinónimos y antónimos e ideas afines (1986). Madrid, Sopena.

IRIBARREN, J. M. (1994). *El porqué de los dichos*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

MARTÍNEZ KLEISER, L. (1982). *Refranero general ideológico del español*. Madrid, Editorial Hernando.

Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Espasa.

SBARBI, J. M. (1874). *Florilegio o Ramillete alfabético de Refranes y Modismos de la Lengua Castellana*. Madrid.

SEVILLA MUÑOZ, J., ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. [dir.] (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>>.

Desarrollo actual de las investigaciones sobre la *motivación* entre los estudiantes universitarios chinos que aprenden español

Peiyang WU

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: La motivación desempeña un papel crucial en la adquisición del español como lengua extranjera, sin embargo, su estudio en el contexto chino sigue siendo un ámbito de investigación poco explorado. Dado que las universidades constituyen los principales centros de enseñanza del español en China, resulta esencial profundizar en el análisis de la motivación de los estudiantes universitarios para aprender esta lengua. Esta investigación comienza, en primer lugar, con una revisión de las principales teorías motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras y se detiene en el concepto de *motivación* y en sus principales tipologías. En segundo lugar, analiza, desde una perspectiva crítica, las tendencias predominantes en la investigación sobre esta variable afectiva en el contexto universitario chino. Y, en tercer lugar, se identifican los patrones metodológicos más recurrentes (así como las lagunas) de las investigaciones emprendidas en el contexto chino, con el objetivo de evidenciar la evolución de los estudios, recolectar los resultados obtenidos y, finalmente, plantear futuras líneas de investigación.

Abstract: Motivation plays a crucial role in the acquisition of Spanish as a foreign language, yet its study in the Chinese context remains an underexplored area of research. Since universities constitute the main centers of Spanish language teaching in China, it is essential to deepen the analysis of university students' motivation to learn this language. This research begins, first, with a review of the main motivational theories in foreign language learning and focuses on the concept of *motivation* and its main typologies. Secondly, it analyzes, from a critical perspective, the predominant trends in research on this affective variable in the Chinese university context. Thirdly, it identifies the most recurrent methodological patterns (as well as the gaps) of the research undertaken in the Chinese context, with the aim of showing the evolution of the studies, collecting the results obtained and, finally, proposing future lines of research.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, ELE, universitarios chinos, China.

Currículum: Licenciada en *Lengua y Literatura Hispánica* por la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China). Máster Universitario en *Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá (UAH). Actualmente es doctoranda en *Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales* de la UAH. Su tesis doctoral se centra en la medición y la activación de la motivación en los estudiantes universitarios chinos que aprenden español.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del español en China ha experimentado un crecimiento significativo en la última década, en consecuencia, han surgido investigaciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) a estudiantes chinos. Sin embargo, según Luo, López y Ruiz (2022, p. 68), la mayoría de estos estudios se centra en las destrezas lingüísticas básicas, mientras que las dimensiones afectivas del aprendizaje de español han recibido una atención muy limitada.

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la variable afectiva como el conjunto de factores relacionados con los sentimientos, las experiencias y las emociones de los alumnos, entre los que se incluyen, por ejemplo, la actitud, la ansiedad, la autoimagen y la motivación. Dentro de estos elementos, la motivación desempeña un papel fundamental en la adquisición efectiva de una lengua extranjera. Como señala Cortina (2023, p. 114), «en la clase de ELE, la motivación se convierte en un componente clave para lograr que los estudiantes se involucren activamente en el aprendizaje y desarrollen habilidades lingüísticas y culturales de manera exitosa». En este sentido, la motivación es como un motor que impulsa a los estudiantes a implicarse en el proceso de aprendizaje y a profundizar en los contenidos académicos. No obstante, a pesar de su relevancia, el estudio de la motivación en el contexto chino continúa siendo un área de investigación poco desarrollada.

Cabe destacar que en China las universidades son los principales centros de enseñanza del español. De acuerdo con el *Anuario del Instituto Cervantes* (2024, p. 60), en este país asiático hay, aproximadamente, 53 898 estudiantes de español, distribuidos en distintas etapas educativas, desde la educación primaria y secundaria hasta la enseñanza superior y la formación no reglada. De ellos, 34 823 alumnos pertenecen al ámbito universitario, lo que representa el

64,6 % del total de aprendices de español. En este sentido, resulta fundamental profundizar en el análisis de la motivación de aprender la lengua española de este grupo de estudiantes.

El presente estudio revisa, primero, cuatro de las teorías más clásicas sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, examinando los conceptos y los tipos de motivación, así como su relevancia para la enseñanza de idiomas. Luego, se centra en un análisis sistemático y crítico de las tendencias predominantes en las investigaciones sobre la motivación de los aprendices universitarios chinos. Asimismo, busca identificar sus patrones metodológicos comunes y lagunas, es decir, áreas que no han sido suficientemente exploradas en investigaciones actuales. A través de este análisis crítico, el trabajo pretende no solo mostrar la evolución y los resultados de estos estudios, sino también sugerir unas futuras líneas de investigación que contribuyan al desarrollo del campo, ofreciendo nuevas perspectivas con el fin de enriquecer la comprensión de la motivación y generar conocimientos novedosos y relevantes.

1. TEORÍAS MOTIVACIONALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A finales de la década de 1950, surgió un interés entre un grupo de investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas por comprender los factores que impulsaban a los alumnos a iniciar y mantener su motivación a lo largo del proceso de aprendizaje. Este interés dio lugar a un amplio desarrollo de estudios que investigaron la motivación con diversos enfoques, lo que llevó a una comprensión más completa y matizada del fenómeno. Estos primeros esfuerzos sentaron las bases para la formación de teorías motivacionales que han ido evolucionando con el tiempo, hasta permitir un análisis más profundo de los factores que intervienen en la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dado que hasta la actualidad han surgido diversos modelos que explican la motivación desde diferentes perspectivas teóricas, en el presente estudio se examinarán solamente aquellos que han tenido un impacto destacado en la investigación académica y que han contribuido de forma significativa al de-

sarrollo del campo. La selección de estos modelos se basa principalmente en su aplicabilidad en diferentes contextos educativos y su importancia en la literatura existente.

1.1 Modelo socio-educativo de Gardner y Lambert (1972)

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la teoría de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido influenciada en gran medida por el modelo socio-educativo, propuesto por Gardner y Lambert en la década de los setenta del siglo pasado. Este modelo ha tenido un impacto significativo en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y se ha convertido en una referencia fundamental en los estudios sobre la motivación para el aprendizaje y la adquisición de lenguas.

Dentro de la teoría de Gardner y Lambert, hay un concepto muy importante: *orientación*. Moreno (2014, p. 15) apunta que Gardner distingue claramente entre *orientación* y *motivación* en el aprendizaje de lenguas. Concretamente, la *orientación* se refiere a las razones subyacentes por las que una persona decide aprender una lengua, mientras que la *motivación* abarca el deseo de aprender, las actitudes hacia la lengua y la intensidad del aprendizaje.

Asimismo, Rodríguez (2015, pp. 84-85) señala que la *orientación*, como un factor que favorece y dirige la motivación, facilita el proceso hasta conseguir el logro lingüístico. En este sentido, la *orientación* no se debe entender como un componente de la *motivación* en sí misma, sino como un antecedente que la impulsa o le da la dirección.

Además, el modelo de Gardner y Lambert diferencia entre dos tipos de *orientación* en la motivación: integradora e instrumental. La *orientación* integradora se refiere al deseo de aprender una lengua a fin de interactuar con la comunidad de hablantes de esa lengua e incluso formar parte de ella. En cambio, la *orientación* instrumental está vinculada a objetivos más pragmáticos, como mejorar el currículum académico, conseguir un buen empleo u obtener una cualificación profesional. No obstante, cabe señalar que los estudios posteriores coinciden en sustituir la palabra *orientación* por *motivación* al hablar de su clasificación, considerando que la *orientación* es un antecedente de la *motivación*, tal y como explicamos anteriormente.

En los primeros estudios sobre este binomio, se sostenía que ambos tipos de motivación no podían aparecer al mismo tiempo en un aprendiz, e incluso se subrayaba la superioridad de la motivación integradora frente a la instrumental, tal y como explica Moreno (2014, p. 12). La motivación instrumental es, sin duda, importante, pero si los estudiantes no tienen una fuerte motivación integradora, el aprendizaje de una lengua extranjera no será tan efectivo ni alcanzará un dominio completo de la misma. Sin embargo, a partir de los años ochenta, algunas investigaciones comenzaron a mostrar que la motivación instrumental también desempeñaba un papel relevante, llegando incluso a ser más determinante que la integradora (Tremblay & Gardner, 1995, citados por Luo et al., 2022, p. 68). Más adelante, según el *Diccionario de términos clave en ELE*, los estudios posteriores demostraron que ambas motivaciones podían tener el mismo impacto en el éxito del aprendizaje. Crivillés (2017, p. 21) concluye que, con respecto a la eficacia, un tipo no es verdaderamente más eficiente que el otro. Lo más importante es «la vitalidad y la decisión con que se oriente y desarrolle», lo cual depende, evidentemente, de la personalidad de cada alumno.

1.2 Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985)

Según Liu (2024, p. 41), la Teoría de la Autodeterminación formulada por Deci y Ryan (1985), distingue entre la motivación intrínseca y la extrínseca en el proceso de aprendizaje. La motivación intrínseca se define como una fuerza interna y positiva que impulsa a una persona a aprender por su propio interés, placer, curiosidad o satisfacción personal. Como explican Deci y Ryan (1985, citados por Arnold, 2000, p. 19), «la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje». En cambio, la motivación extrínseca surge de factores externos que determinan el comportamiento del alumno, como recompensas, castigos, evaluaciones académicas, perspectivas laborales o expectativas de los padres. Por ejemplo, un estudiante chino decide estudiar español porque sus padres consideran que esto le traerá más oportunidades laborales en el futuro, dado que en China hay poca gente que domine esta lengua, sobre todo, en comparación con el inglés. Así, el alumno elige esta carrera para cumplir con las expectativas de sus padres y encontrar un trabajo con más facilidad.

Además, Liu (2024, pp. 41-42) señala, por un lado, que los estudiantes con una alta motivación intrínseca muestran un mayor compromiso con el aprendizaje, buscan activamente oportunidades para mejorar sus habilidades lingüísticas y completan de forma proactiva las tareas para aprender la lengua meta. Por otro lado, la motivación extrínseca tiende a ser más inestable, ya que su eficacia depende de la presencia continua de estímulos externos. Sin embargo, la teoría también plantea la posibilidad de una transformación entre los dos tipos de motivación. Si los factores extrínsecos son internalizados de manera significativa, pueden integrarse con la motivación intrínseca o incluso dar lugar a ella, lo que favorece un aprendizaje más autónomo a lo largo del tiempo.

De hecho, la motivación de un alumno está compuesta normalmente por varios tipos. Como afirma Crivillés (2017, p. 23), en el pasado se solía considerar que los dos binomios de motivación eran categorías independientes: la motivación extrínseca y la intrínseca se relacionaban con el origen de la motivación, mientras que la motivación integradora y la instrumental se referían más bien al objetivo del aprendizaje. Sin embargo, hoy en día se está investigando cómo se corresponden y se interrelacionan estos cuatro tipos de motivación en el proceso de adquisición de idiomas, lo cual permite generar unas nuevas teorías para comprender de manera más completa este factor afectivo.

1.3 Modelo de Williams y Burden (1997)

Williams y Burden (1997), por su parte, proponen una visión constructivista de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Desde su perspectiva, la motivación es un fenómeno personal y particular, dado que, frente a las mismas influencias externas, cada persona las interpreta de manera diferente y actúa según su propia percepción. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, ellos conceptualizan la motivación como un estado en el que se activan la cognición y la emoción, que produce una decisión espontánea de hacer algo y que conduce a un periodo continuo de esfuerzo para alcanzar las metas. Al mismo tiempo, la motivación no es estática, sino que varía de un momento a otro por diversas influencias internas y externas.

Liu (2024, p. 51) apunta que Williams y Burden también enfatizaron la complejidad y la multidimensionalidad de la motivación en el aprendizaje. En con-

creto, la motivación está determinada por una interacción continua entre los factores internos, como interés intrínseco, autoconcepto, actitudes y confianza del estudiante, y los factores externos, como el entorno del aprendizaje, la metodología de enseñanza, el sistema educativo local y las expectativas de los padres o de los docentes. Esta interacción dinámica supone que la motivación no es un rasgo fijo, sino que cambia en intensidad y dirección en función de las circunstancias y experiencias individuales del alumno en un momento específico.

INTERNAL FACTORS	EXTERNAL FACTORS
Intrinsic interest of activity <ul style="list-style-type: none"> • arousal of curiosity • optimal degree of challenge 	Significant others <ul style="list-style-type: none"> • parents • teachers • peers
Perceived value of activity <ul style="list-style-type: none"> • personal relevance • anticipated value of outcomes • intrinsic value attributed to the activity 	The nature of interaction with significant others <ul style="list-style-type: none"> • mediated learning experiences • the nature and amount of feedback • rewards • the nature and amount of appropriate praise • punishments, sanctions
Sense of agency <ul style="list-style-type: none"> • locus of causality • locus of control re: process and outcomes • ability to set appropriate goals 	The learning environment <ul style="list-style-type: none"> • comfort • resources • time of day, week, year • size of class and school • class and school ethos
Mastery <ul style="list-style-type: none"> • feelings of competence • awareness of developing skills and mastery in a chosen area • self-efficacy 	The broader context <ul style="list-style-type: none"> • wider family networks • the local education system • conflicting interests • cultural norms • societal expectations and attitudes
Self-concept <ul style="list-style-type: none"> • realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required • personal definitions and judgements of success and failure • self-worth concern • learned helplessness 	
Attitudes <ul style="list-style-type: none"> • to language learning in general • to the target language • to the target language community and culture 	
Other affective states <ul style="list-style-type: none"> • confidence • anxiety, fear 	
Developmental age and stage	
Gender	

Figura 1. Clasificación de los factores motivacionales de Williams y Burden (1997, pp. 145-147)

1.4 Sistema Motivacional del Yo (*L2 Motivational Self System*) de Dörnyei (2005)

Dörnyei (2005) propone el Sistema Motivacional del Yo, según el cual la motivación en el aprendizaje de lenguas no es un concepto unitario, sino un fenómeno complejo en el que influyen varios factores. Según este enfoque, lo

que impulsa a un estudiante a aprender una lengua varía significativamente de una persona a otra y puede estar relacionado con aspectos personales, contextuales, sociales y culturales. Asimismo, Dörnyei también destaca la naturaleza dinámica de la motivación, es decir, la motivación es algo que evoluciona con el tiempo, en función de las experiencias, los acontecimientos y los cambios en la percepción del aprendiz (Luo, 2019, pp. 43-44).

Posteriormente, Dörnyei y Ushioda (2009) amplían esta perspectiva al desarrollar un marco teórico basado en el Sistema Motivacional del Yo, que conceptualiza la motivación dentro de un esquema de identidad y transformación personal. Según López (2022, p. 94), este esquema de la motivación está compuesto por tres elementos que se interconectan:

1. Yo ideal (*Ideal self*): Representa la autoimagen del alumno en el futuro como un hablante competente de la lengua meta.
2. Yo debería (*Ought-to self*): Hace referencia a las cualidades que un alumno tiene que tener para cumplir con las expectativas externas o evitar unos resultados no deseados. Estas suelen relacionarse con los factores académicos, profesionales o familiares.
3. Experiencia de aprendizaje (*Learning experience*): Abarca las motivaciones que provienen de la experiencia y el contexto de aprendizaje, tales como el tiempo y el lugar de aprendizaje, la relación con el profesor, el entorno educativo y los métodos de enseñanza, etc.

A partir de estos elementos, se ve que este esquema aporta una visión integral sobre la motivación y destaca su carácter dinámico y su relación con la identidad del alumno. Además, Dörnyei y Ushioda consideran que la motivación, la cognición y la emoción interactúen entre sí, tal y como afirma Rodríguez (2015, p. 103): «en los factores motivacionales pueden estar presentes elementos cognitivos de gran importancia o también emocionales, dando lugar a un atributo de la persona de carácter híbrido».

En fin, debemos tener claro que la motivación no es un concepto sencillo, sino complejo y dinámico, porque no permanece igual a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un estudiante chino puede empezar a aprender español porque le interesa la cultura hispánica. En este caso, su motivación predominante sería intrínseca e impulsa el inicio del aprendizaje. Sin embargo, con el tiempo,

puede darse cuenta de que el dominio del español le va a ofrecer una ventaja competitiva en el futuro mercado laboral, lo que introduce una motivación de tipo instrumental. Y este cambio también puede afectar a la intensidad de su motivación general. Por lo tanto, la motivación para aprender una lengua es una mezcla dinámica de diferentes tipos y grados de motivación. Por todo ello, entender y responder a la complejidad de la motivación sigue siendo un desafío para las investigaciones futuras.

2. METODOLOGÍA

A fin de seleccionar las investigaciones más relevantes para nuestro estudio, realizamos una búsqueda en varias ocasiones en diversas fuentes académicas con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información posible. Entre ellas se incluyen el buscador de la Biblioteca de la Universidad de Alcalá, la plataforma Dialnet, Google Académico, así como unas revistas especializadas en la promoción y la didáctica del español, como *Mosaico*, *marcoELE* y *SinoELE*. La última, en particular, es una revista dedicada al estudio del aprendizaje del español por parte de hablantes nativos de chino, y como tal, los artículos de la misma han sido especialmente valiosos para enriquecer nuestro estudio.

Con el objetivo de garantizar la actualidad y la relevancia de la información recopilada, establecimos un criterio temporal que abarca las publicaciones de los últimos diez años (2015-2025). Y para delimitar el campo de estudio, introducimos palabras clave como «motivación», «aprendizaje», «ELE», «universitarios chinos» y «China» en el momento de realizar la búsqueda, con la finalidad de recuperar aquellos trabajos directamente relacionados con el tema de interés.

Una vez obtenidos los resultados, llevamos a cabo un proceso riguroso de selección, organizando los estudios según su relevancia académica, su metodología empleada y su contribución específica al análisis de la motivación en el contexto del aprendizaje de ELE. Al mismo tiempo, se descartaron aquellos trabajos que, aun estando relacionados, no ofrecían información profunda y concreta. Finalmente, se eligieron aquellas investigaciones que, por su solidez teórica y su rigor metodológico, consideramos más adecuadas para construir el marco de referencia para nuestra revisión bibliográfica. Este conjunto de estudios servirá de base para el desarrollo del análisis y para realizar la reflexión posterior.

En cuanto a los métodos de análisis, adoptamos un enfoque de categorización basado en el tipo de los estudios revisados. Para ello, realizamos una clasificación de los trabajos en función de su naturaleza académica, distinguiendo entre trabajos de fin de máster, artículos de revistas científicas y tesis doctorales, entre otros. Este procedimiento nos permitió no solo comparar los resultados más recientes de la investigación en distintos niveles académicos, sino también examinar la evolución del campo de estudio y la diversidad de las metodologías utilizadas. Asimismo, el análisis nos ayudó a identificar las principales fortalezas y limitaciones de la literatura existente, proporcionando una base para identificar lagunas en la investigación y sugerir posibles direcciones para estudios futuros sobre la motivación de los estudiantes universitarios chinos en el aprendizaje del español.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha comentado anteriormente, tras buscar y examinar los estudios, seleccionamos seis estudios empíricos publicados entre 2017 y 2024, teniendo en cuenta su relevancia académica, su impacto en el análisis del fenómeno y su contribución al campo de investigación. Estos estudios cumplen el objetivo de proporcionar un panorama actualizado de las últimas tendencias y métodos en la investigación sobre la motivación de los estudiantes universitarios chinos para aprender la lengua española. A continuación, describiremos detalladamente las aportaciones de cada estudio según su tipo:

3.1 Trabajo de Fin de Máster

Primero, Crivillés (2017) realizó una comparación de la motivación de alumnos chinos por empezar a estudiar español entre la Escuela Universitaria SICFL¹ y la Universidad de Fudan². Para recabar la información, aplicó un cuestionario con 33 preguntas a 157 estudiantes de las dos instituciones. Los datos derivados del estudio mostraron diferencias evidentes entre los estudiantes

¹ Shanghai Industry & Commerce Foreign Language College (por sus siglas en inglés, SICFL), fundada en el año 2001, es una de las instituciones de educación superior privadas más grandes de Shanghái.

² La Universidad de Fudan, establecida en 1905, es una destacada institución pública en Shanghái. Goza de un amplio reconocimiento como una de las universidades más prestigiosas y selectivas de China.

de ambos centros. En concreto, la mayoría de los alumnos de SICFL tiene una mayor motivación intrínseca con interés por la lengua y su cultura, dedicando más tiempo y esfuerzo al aprendizaje. En cambio, los estudiantes de Fudan presentan una motivación más bien extrínseca e instrumental. En este caso, el español se estudia como asignatura complementaria a otras carreras universitarias, lo que indica que el aprendizaje del idioma se debe más a motivos externos, como satisfacer a los padres, mejorar el perfil académico o encontrar un buen trabajo. De ahí que podamos afirmar que los factores familiares, académicos y profesionales ejercen una influencia significativa en la decisión de estos alumnos para aprender español. Asimismo, Crivillés señala que una de las razones que puede explicar este predominio de la motivación consiste en la naturaleza socioeducativa de China, por ejemplo, el sistema educativo basado en la evaluación y la competitividad.

3.2 Artículos de revistas

El segundo estudio vinculado a la motivación en la adquisición del español corresponde a la investigación de Lu, Zheng y Ren (2019). Este trabajo, basado en el Sistema Motivacional del Yo de Dörnyei, se llevó a cabo con una muestra de 17 estudiantes³ de primer curso del Grado en Filología Hispánica, empleando cuestionarios y entrevistas complementarias para la recopilación de datos. Los participantes fueron clasificados en dos categorías: por un lado, aquellos con un perfil multilingüe que manifestaban una marcada preferencia por el aprendizaje del inglés; por otro, aquellos para quienes el español constituía su lengua de estudio prioritaria. En el primer grupo de estudiantes, la motivación principal resultó ser extrínseca y estaba condicionada por la obtención de resultados académicos positivos, como notas altas o un certificado del idioma de nivel avanzado. A pesar de haber reconocido la importancia del español como un recurso potencial para su desarrollo profesional, estos estudiantes seguían situando el aprendizaje del inglés en el primer lugar, lo cual estaba influenciado en gran medida por su «yo ideal» en la segunda lengua.

³ Los autores no precisan el nombre de la universidad a la que pertenecen los estudiantes, solo señalan que se trata de una prestigiosa institución ubicada en el este de China. Asimismo, indican que, aunque el Departamento de Español de dicha universidad inició sus actividades en el año 2017, sus estudiantes cuentan con recursos materiales de calidad y un cuerpo docente altamente cualificado.

Asimismo, algunas declaraciones de los participantes reflejan una motivación inicial relativamente baja. Además, algunos alumnos señalaron la limitada disponibilidad de contenidos audiovisuales traducidos al chino (como series o películas de fácil acceso) como un factor que dificulta el aprendizaje del español y sugiere la necesidad de estrategias más motivadoras. En cuanto al segundo grupo, si bien estos estudiantes dedicaban un mayor esfuerzo al aprendizaje del español, su motivación principal se relacionaba estrechamente con «yo debería» y también fue de naturaleza extrínseca, ya que su interés se orientaba, fundamentalmente, hacia la obtención de buenas notas y certificados del idioma o la mejora de sus perspectivas laborales. Estos hallazgos subrayan la complejidad de la motivación en contextos multilingües y la necesidad de considerar los factores individuales, académicos y profesionales que afectan al aprendizaje de una lengua.

Song (2019), por su parte, aplicó un cuestionario dirigido a una muestra de 582 estudiantes⁴ de primer curso con el propósito de analizar los factores que influyen en su decisión de elegir la Filología Hispánica como carrera universitaria. Los resultados del estudio mostraron que la motivación de estos alumnos incluye cuatro dimensiones principales: el factor cultural, el factor lingüístico, el profesional y el contextual, entre las que destaca especialmente el primer factor. Según los datos, la mayoría de los participantes manifiesta un interés predominante por los elementos culturales de los países hispanohablantes, particularmente por su cine y la música. Estos componentes juegan un papel relevante en su decisión por aprender la lengua; sin embargo, los datos también indican que este interés no incluye un deseo fuerte de integración en la cultura hispánica. En este sentido, se puede resumir que la motivación principal de estos alumnos es de carácter intrínseco, porque se basa en su interés personal por la cultura, pero no integradora, dado que no existe una intención evidente de formar parte de la comunidad hispanohablante. Asimismo, el estudio resalta la importancia del factor contextual, que abarca un conjunto de influencias familiares, escolares y sociales que afectan a

⁴ Estos 582 estudiantes provienen de tres universidades chinas, ubicadas en Shanghái, Cantón y Xi'an. Además, cabe mencionar que antes de repartir el cuestionario definitivo, Song había realizado cuatro pruebas piloto en dos universidades de Pekín con un total de 80 estudiantes.

la elección de la carrera, como las expectativas de los padres, el consejo de los profesores en la etapa preuniversitaria o la demanda laboral. Todo esto muestra que el factor contextual representa una particularidad de la situación de ELE en China.

Luego, Luo, López y Ruiz (2022) llevaron a cabo una investigación con el propósito de identificar los tipos de motivación presentes en estudiantes universitarios chinos y analizar la relación entre la motivación y diversos factores individuales. La muestra estuvo compuesta por 301 estudiantes de Filología Hispánica procedentes de tres universidades públicas chinas: la Universidad de Heilongjiang, la Universidad de Changzhou y la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, situadas respectivamente en el norte, este y suroeste del país. Los resultados del estudio evidenciaron la existencia de cinco categorías principales de motivación en los estudiantes: gusto personal, desarrollo personal, obtención de notas y certificados, entorno de aprendizaje y responsabilidad en la comunicación social. De estas, el gusto personal se clasifica como una motivación intrínseca, mientras que el desarrollo personal y la obtención de notas y certificados se agrupan en la motivación extrínseca y la motivación instrumental. Merece mencionar que un hallazgo relevante y novedoso de esta investigación fue la identificación de un nuevo componente de la motivación: la responsabilidad en la comunicación, es decir, los participantes se sentían comprometidos con el fortalecimiento de los intercambios entre su país y la comunidad hispana. En cuanto al tipo predominante de motivación, la mayoría de los informantes presentaba una motivación de carácter instrumental, atribuible a la naturaleza del sistema socio-educativo del país. Asimismo, se determinó que el dominio del inglés y el tiempo de exposición al español son los dos factores que inciden significativamente en los tipos de motivación. En particular, los estudiantes con mayor competencia en inglés mostraron un mayor interés personal en el aprendizaje del español, especialmente en su dimensión cultural, mientras que los alumnos que llevan más tiempo estudiando español presentaron mayor motivación por su aprendizaje. En contraste, otras variables individuales, como el género, la edad, el nivel de competencia en español, el curso académico y el origen familiar, no evidenciaron un impacto significativo en la formación de motivación de los participantes. Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, los autores propusieron una serie de reco-

mendaciones didácticas dirigidas al profesorado chino de ELE, con el objetivo de fomentar y fortalecer la motivación del alumnado en el aula.

3.3 Tesis doctorales

Lu (2023) realizó un estudio exhaustivo y pormenorizado sobre los factores que repercuten en el aprendizaje de ELE entre estudiantes chinos. La investigación se basó en una muestra de 317 estudiantes de distintos niveles de grado⁵ y se enmarcó dentro del modelo de aculturación de Schumann⁶, el cual distingue entre factores internos y externos que afectan al proceso de adquisición lingüística. En particular, los factores internos analizados incluyen la motivación, la ansiedad lingüística y las actitudes de los aprendientes. Para identificar el tipo predominante de motivación, se utilizó un cuestionario y se diseñaron 18 ítems fundamentados en la teoría de Expectativa-Valor⁷. Según Lu (2023, pp. 70-72), dicha teoría postula que la motivación para el aprendizaje de un idioma depende de dos componentes fundamentales: las expectativas de éxito y los valores de las tareas. Las expectativas de éxito, por un lado, se refieren a la percepción que tiene el estudiante sobre su propia competencia para desempeñarse en distintas tareas de aprendizaje dentro de un dominio específico. Por otro, los valores de las tareas corresponden a las razones subjetivas que llevan al aprendiente a elegir y persistir en una actividad de aprendizaje determinada. Este componente se subdivide en cuatro categorías: el valor intrínseco, que hace referencia al interés y disfrute personal del aprendizaje; el valor de logro, relacionado con la importancia que el individuo otorga al éxito en la tarea; el valor de utilidad, que implica la percepción del idioma como

⁵ Los participantes de este estudio son de diversas universidades chinas, sin embargo, el autor no especifica los nombres ni indica su ubicación. Lo que sí se sabe es que, antes de aplicar el cuestionario definitivo, el autor llevó a cabo una prueba piloto en la Universidad de Lanzhou Jiaotong (una universidad pública de Lanzhou, que está en el noroeste de China), en la que participaron un total de 56 estudiantes.

⁶ Schumann planteó en 1978 el modelo de aculturación. Según este, la adquisición de una lengua extranjera es, esencialmente, un proceso de adaptación cultural. Esta teoría hace hincapié en los factores sociopsicológicos en el aprendizaje, por ejemplo, la distancia social y psicológica entre el estudiante y la comunidad de habla meta.

⁷ Según Lu (2023, p. 70), la teoría de la motivación expectativa-valor fue formulada inicialmente por Atkinson (1957) y posteriormente, ampliada por Wigfield y Eccles (2000), así como por Eccles y Wigfield (2020).

un recurso beneficioso para la vida académica, profesional o social; y el valor de coste, que se vincula con los sacrificios asociados al aprendizaje, como el tiempo y esfuerzo invertidos. Los hallazgos del estudio indicaron que las distintas dimensiones del valor de las tareas obtuvieron puntuaciones elevadas, mientras que la motivación basada en la expectativa de éxito se situó en un nivel relativamente bajo. Dentro de los cuatro tipos de motivación de valor, el más destacado fue el valor de utilidad, lo que sugiere que los estudiantes perciben el aprendizaje del español como una herramienta valiosa tanto para su presente como para su futuro. Este resultado corresponde a la motivación instrumental, dado que los alumnos consideran que el dominio del español les traerá ventajas competitivas en el ámbito académico, laboral y social. Además, mediante un análisis correlacional, el estudio ha descubierto que este tipo de motivación tiene una influencia más efectiva en el rendimiento académico. En segundo lugar, se identifica un alto nivel de motivación de valor de logro, seguida por la motivación de valor intrínseco y la de valor de coste. Estos resultados ponen de manifiesto la relevancia del pragmatismo y el utilitarismo en la motivación de los aprendices chinos para aprender ELE, tal y como muestran los estudios de Lu, Zheng y Ren (2019) y Luo, López y Ruiz (2022). Finalmente, el estudio revela que los diferentes tipos de valor tienen una interrelación positiva y una relación significativa con las actitudes, lo que indica una dependencia recíproca entre estas variables. No obstante, se ha observado una relación un poco negativa con la ansiedad idiomática, es decir, a medida que se incrementan ciertos tipos de valor, se reduce levemente la aparición de ansiedad en el contexto del aprendizaje idiomático (Lu, 2023, p. 236).

El último estudio que merece la pena destacar es el trabajo de Liu (2024), que analiza la situación de la enseñanza de ELE en las universidades chinas, con un enfoque cuantitativo sobre la motivación de los estudiantes chinos por aprender la lengua española. La muestra está compuesta por 555 estudiantes que provienen de 15 universidades distintas⁸, incluyendo tanto a alumnos de

⁸ Se habían considerado las universidades tanto de grandes ciudades, como Pekín y Shanghái, como de ciudades más pequeñas, para reducir la posible influencia del nivel de desarrollo socioeconómico de diferentes zonas. Además, según el autor, se incluyeron tanto las universidades especializadas en lenguas extranjeras como las universidades politécnicas, con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la situación.

grado como a los de posgrado. Para recoger los datos motivacionales, el autor empleó la Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)⁹ de Gardner, traducida y validada al mandarín. Este cuestionario evalúa tres dimensiones fundamentales de la motivación: el deseo de aprender español, las actitudes hacia su aprendizaje y la intensidad de la motivación. Los resultados muestran que los universitarios chinos presentan una alta motivación hacia el aprendizaje del español, caracterizada por un fuerte deseo de adquisición y actitudes positivas. Esto sugiere una disposición favorable de estos aprendices hacia la lengua misma y el proceso de aprendizaje. Con respecto a los tipos de motivación, es cierto que coexisten la orientación instrumental y la orientación integradora, pero la segunda predomina sobre la primera, aunque la motivación instrumental también se mantiene en niveles sólidos (Liu, 2024, p. 114). Este hallazgo contrasta con la mayoría de los estudios previos sobre el tema, los cuales sugieren que los aprendices chinos generalmente no muestran un fuerte interés por integrarse en la comunidad hispanohablante. No obstante, esta tendencia podría explicarse por factores como el avance de la globalización, el crecimiento de la presencia del español en China y el fortalecimiento de las relaciones entre este país y el mundo hispanohablante. Asimismo, se identificó que tanto el género como el nivel académico influyen en la motivación para aprender español. Según Liu (2024, p. 133), los estudiantes varones presentan una actitud más abierta hacia los hispanohablantes en comparación con sus compañeras. Además, existe una relación positiva entre el nivel académico y la motivación de integración: a mayor nivel de estudios, mayor es el interés por incorporarse a la comunidad hispanohablante. En particular, los estudiantes de posgrado exhiben un dominio más avanzado del idioma y, en muchos casos, han tenido la oportunidad de viajar a países hispanohablantes para realizar intercambios académicos o experiencias laborales. Debido a esta mayor exposición a la lengua y la cultura meta, su motivación integradora resulta significativamente más pronunciada (Liu, 2024, p. 121). Asimismo, el estudio ofreció un análisis de *Español Moderno*, el manual más utilizado en las clases de español en China

⁹ La Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) es una herramienta psicológica para medir de forma cuantitativa diversas dimensiones de la motivación y las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta herramienta ha sido ampliamente utilizada en estudios de investigación para explorar los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje.

y aportó la perspectiva de que para mantener y potenciar la motivación de los estudiantes, es crucial el entorno de enseñanza, que incluye metodologías, recursos didácticos, apoyo institucional, etc. Esto sugiere que es esencial diseñar programas educativos para optimizar el contexto de aprendizaje y satisfacer al máximo las necesidades afectivas de los alumnos.

3.4 Análisis y síntesis

Para organizar la literatura existente y obtener una visión más clara sobre las investigaciones mencionadas arriba, hemos elaborado una tabla que sintetiza las principales características de los estudios analizados. En particular, prestamos especial atención a la metodología utilizada en cada investigación, lo que nos permite identificar tanto los enfoques predominantes como las técnicas de recogida de datos.

El análisis que vamos a realizar a continuación nos ayudará no solo a comprender las tendencias metodológicas en el estudio de la motivación para aprender español entre los estudiantes universitarios chinos, sino que también contribuirá a detectar posibles vacíos en la literatura y determinar direcciones para futuras investigaciones en el campo.

Tipo de estudio	Autor y año de publicación	Enfoque	Instrumento	Muestra
Trabajo de fin demáster	Crivillés (2017)	Cuantitativo, observacional-descriptivo y transversal	Cuestionario	157
Artículos de revistas	Lu, Zheng y Ren (2019)	Mixto y transversal	Cuestionario y entrevista	17
	Song (2019)	Cuantitativo y transversal	Cuestionario	582
	Luo, López y Ruiz (2022)	Cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal	Cuestionario	301
Tesis doctorales	Lu (2023)	Cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal	Cuestionario	317
	Liu (2024)	Cuantitativo y transversal	Cuestionario	555

Tabla 1. Metodología utilizada en los estudios

Por un lado, como se puede observar en la tabla, todos los estudios analizados utilizaron el enfoque transversal, lo que significa que los datos se recogieron en un único momento o durante un breve periodo de tiempo, con el objetivo de estudiar la situación, el fenómeno o la variable en un momento concreto. Este método de investigación tiene varias ventajas, como la rapidez de aplicación, el menor costo en comparación con otros enfoques y la facilidad de implementación. No obstante, una de sus principales limitaciones es la imposibilidad de analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo. En el caso de la motivación en la adquisición de idiomas, se trata de un factor dinámico que puede ser influenciado por múltiples variables contextuales y personales a lo largo del tiempo. Por este motivo, si el objetivo es examinar los cambios y la evolución de la motivación en los aprendices de español, será más apropiado emplear un enfoque longitudinal. Este enfoque nos permitirá identificar patrones de variación a lo largo de varios semestres o años, proporcionando una comprensión más profunda y precisa del fenómeno. Sin embargo, su aplicación requiere una inversión considerable de recursos y tiempo, lo que puede suponer un gran desafío para los investigadores.

Por otro lado, la mayoría de los estudios revisados emplearon un enfoque cuantitativo, que se basaba en la recogida y el análisis de datos numéricos con el fin de obtener resultados relativamente objetivos y generalizables. Aunque es cierto que este enfoque ha facilitado la identificación de tendencias y nos permite comparar entre diferentes grupos de estudiantes, también tiene su limitación: simplificar la realidad de la motivación, es decir, se centra únicamente en su medición y no en su complejidad intrínseca. Dado que la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno multidimensional y, sobre todo, subjetivo, su comprensión profunda e integral sí requiere la incorporación de métodos cualitativos, que nos permiten explorar lo más holísticamente posible las experiencias, las percepciones y otros factores emocionales de nuestros estudiantes.

Cuando hablamos de los factores motivacionales que se han analizado en las investigaciones mencionadas, se puede observar que la mayoría de los estudios examina una multitud de influencias, tales como factores individuales, académicos, culturales, profesionales y contextuales. Estos ejercen diversos

grados de influencia en la motivación de los alumnos chinos y hacen que ellos presenten diferentes tipos predominantes de motivación.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en estos trabajos, llegamos a la conclusión de que, a la hora de escoger el español como carrera universitaria, los estudiantes chinos presentan principalmente una motivación intrínseca. Esto sugiere que, en sus primeras etapas de aprendizaje, es el interés genuino por la lengua y la cultura hispánicas que les impulsa un inicio significativo. Sin embargo, con el paso del tiempo, se observa en ellos una transición gradual desde la motivación intrínseca hacia una motivación extrínseca, sobre todo, una motivación instrumental, mientras casi no se ve la motivación integradora (excepto los hallazgos del último estudio). Esta tendencia refleja la influencia de la importancia de la lengua española en el mercado global y las expectativas laborales en el contexto académico y profesional de los estudiantes. Cabe señalar que la fuerte motivación instrumental de los estudiantes chinos puede atribuirse a las características inherentes al sistema educativo de la sociedad china, que es altamente competitivo y otorga un gran valor a la evaluación continua. En este contexto, obtener buenas notas y certificados de idiomas (por ejemplo, DELE y SIELE) se ha convertido en un objetivo primordial para los estudiantes.

Por último, en lo que se refiere a la relación entre el nivel académico y la motivación, los datos indican que los estudiantes que cursan niveles académicos superiores suelen mostrar una mayor motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje del idioma. Esto podría estar vinculado a una mayor madurez académica, una comprensión más profunda de las ventajas profesionales que les traerá el dominio del idioma y un mayor compromiso para alcanzar objetivos educativos a largo plazo.

En conclusión, podemos observar que la investigación sobre la motivación en los universitarios chinos para aprender español ha experimentado un desarrollo considerable a lo largo del tiempo. Al principio, los estudios se centraron mayoritariamente en medir la motivación de forma aislada, como los trabajos de Crivillés (2017), Lu, Zheng y Ren (2019) y Song (2019), que abordaron la motivación desde una perspectiva unidimensional, buscando identificar y cuantificar los factores motivacionales involucrados en el proceso de

aprendizaje. Sin embargo, en estudios más recientes, como los de Luo, López y Ruiz (2022), Lu (2023) y Liu (2024), la metodología ha evolucionado hacia un análisis más holístico que examina las interacciones entre la motivación y otras variables afectivas, académicas y socioculturales que tienen un impacto significativo en el desarrollo y mantenimiento de la motivación en los estudiantes universitarios. Estos estudios han puesto de manifiesto la naturaleza compleja del fenómeno motivacional y han demostrado que este no se puede entender de forma aislada, sino que debe ser analizado en su interacción con variables como las actitudes hacia la lengua, las percepciones sobre la utilidad del aprendizaje y las condiciones académicas y personales de los estudiantes. Este cambio de enfoque ha enriquecido la comprensión del proceso de formación de motivación y ha permitido matizar y profundizar en los distintos factores que determinan la motivación en el contexto chino.

4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo es presentar el desarrollo actual de las investigaciones sobre la motivación de los universitarios chinos para aprender español. Para ello, se seleccionaron seis estudios empíricos, publicados entre 2017 y 2024, que exploran el tema desde diversas perspectivas. Estos trabajos se analizaron con el propósito de identificar los enfoques metodológicos utilizados, sintetizar los últimos hallazgos sobre la motivación y detectar vacíos en la literatura con el fin de ofrecer nuevas perspectivas para futuras investigaciones.

La revisión bibliográfica reveló que todos los estudios tenían un diseño transversal y que la mayoría adoptaba enfoques cuantitativos. Este tipo de enfoque facilita el examen preciso de la variable motivacional y permite obtener resultados a partir de una gran cantidad de datos primarios; además, puede reflejar con exactitud la situación de ELE en China. Cabe señalar que, mientras que las investigaciones anteriores se centraron en la medición unidimensional de la motivación, los estudios más recientes han evolucionado hacia un análisis integral que examina las interrelaciones entre la motivación y otros factores afectivos, académicos y socioculturales, los cuales influyen en su desarrollo y mantenimiento en el ámbito universitario.

En cuanto a los hallazgos clave, por un lado, se constató que los estudiantes chinos mostraban inicialmente una motivación principalmente intrínseca a la hora de elegir la lengua española como su carrera universitaria. No obstante, con el tiempo, la motivación de los estudiantes pasó gradualmente a ser extrínseca, especialmente instrumental, mientras que la motivación integradora era casi imperceptible. Por otro lado, observamos una correlación positiva significativa entre los distintos tipos de motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del español, lo que indica una interdependencia importante entre estas dos variables. En contraste, se identificó una correlación negativa entre la motivación y la ansiedad idiomática, lo que sugiere que un incremento en los niveles motivacionales se asocia con una reducción de la ansiedad. Además, aquellos estudiantes que cursan niveles académicos superiores suelen mostrar una mayor motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje del español.

En relación con las lagunas identificadas en la literatura, es evidente que determinados aspectos aún no se han examinado en profundidad, aunque los estudios recientes han ampliado el análisis de los factores personales, culturales, académicos, profesionales y ambientales. Esta carencia limita la posibilidad de lograr una comprensión integral del fenómeno motivacional en el aprendizaje de ELE entre los universitarios chinos. En particular, se ha prestado poca atención a la correlación entre la motivación y otras variables afectivas (por ejemplo, la personalidad y el estilo de aprendizaje) que juegan un papel crucial en el proceso motivacional y en la adaptación de los estudiantes a las exigencias del aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, algunos factores externos, como la disponibilidad y el uso de materiales didácticos innovadores y recursos audiovisuales bilingües, siguen siendo escasos en el mercado chino, lo que podría influir enormemente en la motivación de los alumnos al ofrecerles herramientas de aprendizaje más atractivas y contextualizadas. Si bien algunos estudios ya han empezado a abordar estos temas, todavía queda un largo camino por recorrer para comprender cómo interactúan estas variables con la motivación en el contexto chino.

Por último, la mayoría de los estudios se ha realizado utilizando enfoques transversales y cuantitativos, dejando de lado enfoques cualitativos y longitudinales; de hecho, incluso son escasos los estudios que emplean métodos

mixtos. Por tanto, esperamos que las futuras investigaciones profundicen en este aspecto, lo que no solo enriquecerá el cuerpo académico en cuestión, sino que también proporcionará una visión más profunda y completa de la motivación de los estudiantes universitarios chinos, así como ayudará a mejorar las prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de este grupo de aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Edinumen.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/h0042657>>.
- CORTINA, F. C. (2023). El uso de aplicaciones interactivas como herramienta de motivación en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (41), 113-120.
- CRIVILLÉS, N. (2017). La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos. *SinoELE*, (16), 1-154. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf>.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- ECCLES, J. S., y WIGFIELD, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>>.
- Instituto Cervantes. (2008a). *Variable afectiva*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm>.
- Instituto Cervantes. (2008b). *Motivación*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm>.

- Instituto Cervantes. (2024). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2024*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf>.
- LIU, Y. (2024). *La enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades chinas: El caso de la Universidad Normal de Anshan*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/10550/97906>>.
- LU, Q. (2023). *El modelo de la aculturación y adquisición del español como L2: Un estudio correlacional de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Tesis Doctorales UCO. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10396/26268>>.
- LU, X., ZHENG, Y. y REN, W. (2019). La motivación en el aprendizaje de ELE: El caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (79), 79–98. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/65649/4564456551860>>.
- LUO, C., LÓPEZ, C. B. y RUIZ, J. M. (2022). Motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *Hispania*, 105(1), 67–89. Disponible en: <<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/5a53f1d3-cb38-412c-9f89-e6723364d8c3/content>>.
- MORENO, A. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de e/le de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1–70. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152426021.pdf>>.
- RODRÍGUEZ, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10045/50034>>.
- SONG, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, (46), 129–145. Disponible en: <<https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/29703/23179>>.
- TREMBLAY, P. F. y GARDNER, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, 79(4), 505–518.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* (Vol. 5). Cambridge University Press.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. Disponible en: <<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>>.

Factores afectivos en el aprendizaje de L2/LE: el caso de estudiantes sinohablantes universitarios de ELE de primer curso*

Pengfei ZHAI y Yuqing DENG

Profesores de la Facultad de Estudios Europeos,
Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Resumen: En la última década, los factores afectivos han sido un foco prominente en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (L2/LE). Investigaciones previas han demostrado que variables como el disfrute de la lengua extranjera, la ansiedad, el aburrimiento y la resiliencia en el aprendizaje juegan un papel considerable en los procesos de adquisición de una L2/LE. Basándose en una revisión de la literatura, este estudio analiza las relaciones y el potencial valor predictivo de estos factores sobre el rendimiento académico. El contexto específico de la investigación es el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) por parte de estudiantes sinohablantes de primer año del grado en Estudios Hispánicos. Los resultados obtenidos corroboran una correlación positiva y significativa entre la resiliencia y el rendimiento académico, además de revelar asociaciones significativas entre las distintas variables afectivas analizadas.

Abstract: In the last decade, affective factors have been a prominent focus in second language (L2) and foreign language (FL) learning. Previous research has consistently shown that variables such as foreign language enjoyment, anxiety, boredom, and learning resilience play an important role in L2/FL acquisition processes. Based on a comprehensive literature review, this study analyzes the relationships and potential predictive value of these factors on academic achievement. The specific research context is the learning of Spanish as a Foreign Language (ELE) by first-year students with L1 Chinese enrolled in a Hispanic Studies degree. The results obtained corroborate a positive and significant correlation between resilience and academic performance, in addition to revealing significant associations among the different affective variables analyzed.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación didáctica de la Facultad de Estudios Europeos de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing del año 2025, *Investigación sobre la enseñanza de la fonética del español basada en aprendizaje cooperativo*.

Palabras clave: Factores afectivos, Español como Lengua Extranjera, estudiante sinohablante, Psicología Positiva.

Currículum: Pengfei Zhai se graduó en Estudios Hispánicos de la Universidad de Xiangtan. Cursó estudios de Máster en Lengua Extranjera, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera en la Universitat Autònoma de Barcelona, y se doctoró en la misma universidad en Filología Española con calificación de Excel.lent cum Laude. Es profesor lector del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing a partir del año 2023, e imparte asignaturas como Español Elemental, Español Segunda Lengua, Traducción Español-Chino Asistida por IA, Introducción a la Lingüística, entre otras. Entre sus líneas de investigación se encuentran fonética y fonología españolas, español como lengua extranjera, estudio sobre países y regiones de habla hispana, así como traducción chino-español. Ha publicado varios trabajos de investigación, y es miembro experto de la Asociación China de Traductores. Es colaborador externo del Instituto Cervantes y examinador del examen DELE de nivel C1 y nivel C2.

Yuqing Deng es profesora lectora de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing a partir del año 2022, donde imparte asignaturas como Español Elemental, Español Avanzado, Español como Lengua Extranjera, Lectura Extensiva en Español, Traducción Español-Chino, entre otras. Es doctora en Filología Española con calificación de Excel.lent cum Laude y máster en Lengua Extranjera, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera por la Universitat Autònoma de Barcelona, y máster en Filología Hispánica y licenciada en Literatura Hispánica por la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing. Entre sus líneas de investigación se encuentran la lexicografía hispánica, el español como lengua extranjera y la traducción chino-español, con ponencias y publicaciones en las áreas pertinentes.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las diferencias individuales del aprendiente, especialmente el de la aptitud y la motivación para el aprendizaje de idiomas, ha sido un área de investigación destacada en los estudios de L2 desde la década de 1960 (Dörnyei, 2005). Dicho enfoque, que tradicionalmente consistía en pronosticar, identificar y remediar las dificultades en el proceso de adquisición/aprendizaje, ha experimentado una ampliación en el siglo XXI con la formalización de la Psicología Positiva, destacando particularmente el papel crucial de los factores afectivos, que incluyen emociones como el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento y la resiliencia, junto con características psicológicas individuales como la personalidad y la motivación.

A pesar del creciente interés en las emociones del aprendiente, evidente desde aproximadamente 2010 (MacIntyre & Gregersen, 2012), la evidencia

acumulada se concentra desproporcionadamente en el aprendizaje del inglés como LE en contextos universitarios occidentales. Esta tendencia ha generado una notable brecha en la literatura respecto al aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), en particular por parte de estudiantes sinohablantes. A pesar de que existen investigaciones previas que han abordado algunos factores afectivos en el aprendizaje del ELE por esta población, la comprensión de la interacción compleja y predictiva de múltiples variables afectivas con el rendimiento académico en este contexto sigue siendo un área insuficientemente estudiada. Para responder a esta necesidad, el presente trabajo se propone analizar la influencia conjunta de cuatro factores afectivos clave, que son el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento y la resiliencia, sobre el rendimiento académico. Al examinar dicha influencia en el contexto diferenciador de estudiantes universitarios sinohablantes de primer año del grado en Estudios Hispánicos, el estudio aspira a ofrecer una comprensión más integral y contextualizada de la dimensión afectiva en las etapas iniciales del aprendizaje, con el fin de sentar las bases para el desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas y un apoyo emocional más adaptado a las necesidades de este perfil de estudiantes.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Dentro del marco conceptual de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y el modelo de control-valor de Pekrun (2006), el estudio de los factores afectivos en el aprendizaje de L2/LE ha cobrado un creciente protagonismo. Este marco postula que las emociones académicas emanan de la valoración que el estudiante hace sobre su grado de control de la tarea y del valor que le atribuye, repercutiendo en su motivación, uso de estrategias cognitivas y desempeño. A continuación, se detallan las principales variables afectivas que han sido objeto de creciente atención: el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento y la resiliencia.

El disfrute de la lengua extranjera (*Foreign Language Enjoyment*, en adelante disfrute), conceptualizado por Dewaele y MacIntyre (2014), se define como una emoción positiva compleja que surge del equilibrio dinámico entre el desafío percibido y la autoeficacia del estudiante. Este constructo ha demostrado consistentemente efectos positivos sobre la motivación, el compromiso

y el rendimiento académico, consolidándose como una variable central en los estudios afectivos. Diversos estudios con estudiantes chinos (Li 2020, Li & Han 2022; Jiang, 2023) han corroborado la correlación positiva entre el disfrute y el rendimiento, así como la importancia del comportamiento del docente y la interacción en el aula para fomentar esta emoción. Respecto a estudiantes sinohablantes de ELE, en el estudio de Yang, Sun y Liu (2023), mediante un estudio cualitativo con universitarios chinos de español, se identificaron factores internos (motivación, expectativas, autoeficacia) y externos (estilo docente, atmósfera de aula) que inciden en el disfrute, todos ellos mediados por características socioculturales chinas.

La ansiedad en el aula de lengua extranjera (*Foreign Language Classroom Anxiety*, en adelante ansiedad) ha sido, históricamente, la variable afectiva más estudiada (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1999), evidenciando consistentemente su impacto negativo sobre el rendimiento y la participación, especialmente en estudiantes con baja autoestima lingüística. La comparación internacional de Dewaele y MacIntyre (2014) también confirmó la asociación negativa de la ansiedad con el rendimiento. Investigaciones adicionales con estudiantes chinos de distintos niveles (Teimouri et al., 2019; Li Chengchen & Han Ye, 2022) han reforzado esta correlación negativa. Para universitarios sinohablantes de ELE, la ansiedad se vincula a la autoevaluación de sus competencias, la presión de exámenes y las preocupaciones profesionales, afectando al rendimiento si no se gestiona eficazmente (Li, Han & Li, 2022). Para mitigarla, se han propuesto estrategias, como el uso de las TIC como aplicativos incrustados en WeChat y música durante las actividades orales que generan mayor estrés (Falero, 2016; Du, 2018).

El aburrimiento ha sido una variable menos abordada en L2/LE, a pesar de su efecto desmotivador. Desde el modelo de Pekrun (2006), se conceptualiza como una emoción negativa de bajo *arousal*, asociada a tareas percibidas como poco desafiantes o carentes de valor. Un estudio longitudinal de Li y Li (2023) examinó el impacto conjunto del disfrute, la ansiedad y el aburrimiento en el rendimiento en inglés de estudiantes de secundaria, observando que el aburrimiento tuvo un impacto negativo inicial, pero su poder predictivo disminuyó con el tiempo, a diferencia del disfrute. Estudios de Wang et. al. (2024) y Li, Han y Li

(2022), Li & Han (2023) en contextos chinos, desde secundaria hasta universidad, demuestran la asociación negativa entre el aburrimiento y el rendimiento, especialmente en clases con contenido monótono o falta de interacción. En la etapa universitaria, la falta de interacción en cursos en línea o clases masivas incrementa esta emoción, afectando al desempeño y a la motivación autónoma (Li y Han, 2022). Es relevante notar que el nivel de aburrimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras en China tiende a aumentar con la edad, siendo significativamente más alto en universitarios que en estudiantes de primaria (Wang, 2024).

La resiliencia ha sido abordada en el aprendizaje de L2 principalmente a través del constructo de *grit*, definido como perseverancia y pasión por metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007). Su relevancia radica en que explica el sostenimiento del esfuerzo frente a dificultades lingüísticas y emocionales. Arco-Tirado, Fernández-Martín y Hoyle (2018) desarrollaron y validaron la versión española de la escala de medición Grit-S Scale. Aunque escasamente utilizada en estudios sobre ELE, su incorporación permite explorar cómo la resiliencia modula los efectos de emociones negativas, en especial en contextos académicos de alta exigencia. Se perfila como un factor clave para la permanencia y el rendimiento en programas universitarios de L2. Investigaciones de Wei (2024) y Teimouri et al. (2020) con universitarios chinos han confirmado la relación positiva entre la resiliencia y el rendimiento, destacando su papel en el logro de objetivos a largo plazo y la mejora indirecta del desempeño a través del aumento del disfrute. En estudiantes sinohablantes universitarios, la resiliencia contribuye a superar dificultades, fortalecer la confianza académica y mejorar los resultados (Wei et al., 2024).

La literatura revisada converge en la importancia de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en sus etapas iniciales. El disfrute se consolida como la emoción positiva más estable y predictiva del rendimiento, mientras que la ansiedad y el aburrimiento actúan como inhibidores del aprendizaje. La resiliencia, aunque menos explorada, emerge como un potencial moderador para sostener el esfuerzo ante condiciones emocionales adversas. Curiosamente, los niveles de ansiedad y disfrute no muestran una correlación clara con la edad o la etapa de aprendizaje, a diferencia del aburrimiento que sí parece aumentar con la edad.

Sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en aprendices de inglés, dejando relativamente inexplorada la experiencia afectiva de aprendices de otras lenguas, como es el caso del aprendizaje del español por sinohablantes. A pesar de la creciente presencia del español en la educación superior del país asiático (Song, 2019), pocos trabajos han integrado estas variables en un mismo diseño empírico con medidas objetivas de rendimiento académico, ni han examinado la interacción entre múltiples factores afectivos y su efecto conjunto sobre el desempeño. Esto se alinea con la observación de Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda (2023) sobre la escasez de estudios que vinculen directamente factores afectivos con indicadores objetivos de rendimiento académico en cohortes universitarias chinas de ELE. Además, aunque se ha destacado la importancia de la motivación (Song, 2019), los estilos de aprendizaje (Ramón & Cáceres, 2019) y el autoconcepto (He, 2008) como factores afectivos en este contexto, aún persiste un vacío sobre cómo interactúan conjunta y dinámicamente el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento y la resiliencia en el rendimiento académico de estudiantes sinohablantes universitarios de primer curso de ELE.

3. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ENSEÑANZA DE ELE A NIVEL DE GRADO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHINO

Para contextualizar el presente estudio, es fundamental describir las particularidades del programa de Grado en Estudios Hispánicos en las universidades chinas, dado que estas características influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Aunque a principios del siglo XXI las universidades que ofrecían Grado en Estudios Hispánicos, o Lengua Española y Literatura Hispánica (西班牙语语言文学) era inferior a veinte, tras dos décadas de desarrollo esa cifra se ha quintuplicado. Los estudiantes acceden a esta carrera universitaria mediante selectividad y, en la mayoría de los casos, carecen de conocimientos previos de español.

Dicho estudio de grado, que tiene una duración de cuatro cursos académicos, combina el aprendizaje de la lengua castellana con el estudio de la literatura hispánica y el desarrollo de destrezas de traducción e interpretación chino-español y viceversa. Los primeros cuatro semestres conforman un currí-

culo básico centrado en la competencia lingüística, abarcando asignaturas como Gramática, Audición, Conversación, Comprensión Lectora y Redacción. Estas se complementan con cursos panorámicos (ej., Panorama de España, Panorama de América Latina, Introducción a la Historia de España y de América Latina, entre otros) que proporcionan una visión general del mundo hispanohablante. Al finalizar los dos primeros años, se espera que el estudiante cuente con una desarrollada competencia lingüística, dominando el uso de todos los tiempos verbales y poseyendo un repertorio léxico de 2500-3500 palabras. Esta base le permite, a partir del quinto semestre y hasta el séptimo, profundizar en especializaciones como literatura, traducción, interpretación o comercio internacional. El octavo semestre se destina generalmente a prácticas y a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, en el que no suele organizarse actividad docente.

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar si el disfrute, la resiliencia, la ansiedad y el aburrimiento en el aprendizaje de L2/LE tienen un rol predictivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes sinohablantes que cursan el primer año del grado en Estudios Hispánicos. Además, a través de los análisis realizados se intenta observar también si existe cierto tipo de correlaciones entre los factores estudiados.

La medición de los constructos afectivos en la investigación en segundas lenguas suele realizarse mediante cuestionarios estandarizados que se emplean para medir la intensidad o frecuencia de emociones y percepciones. Para evaluar los factores afectivos objeto de este estudio, se empleó un cuestionario compuesto por un total de 34 ítems, formulados en una escala tipo Likert de cinco puntos (de 1 punto totalmente en desacuerdo a 5 puntos totalmente de acuerdo). Este instrumento se construyó a partir de la adaptación de escalas previamente validadas y ampliamente reconocidas en la literatura. Los 11 ítems correspondientes a la dimensión de disfrute del ELE se basaron en la escala utilizada por Li et al. (2018), los 8 ítems para la resiliencia se derivaron de la escala empleada por Teimouri et al. (2020), los 8 ítems para la ansiedad se adaptaron de la escala propuesta por Dewaele y MacIntyre (2014) y, finalmente, los 7 ítems para la medición del aburrimiento se inspiraron en la escala de Li

et al. (2023). A su vez, el rendimiento académico de los participantes se midió utilizando las calificaciones obtenidas en el primer examen escrito de medio semestre de español, administrado por la universidad. Esta medida objetiva sirvió como indicador de su nivel de competencia en la lengua extranjera.

Total (ítems)	Disfrute	Resiliencia	Ansiedad	Aburrimiento	Rendimiento
35	11	8	8	7	1

Tabla 1. Estructura de la escala como herramienta de medición de los factores afectivos

Los participantes en este estudio fueron seleccionados mediante una combinación de muestreo por conveniencia e intencional. La población objetivo estuvo conformada por 24 estudiantes de primer año del programa del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing. El análisis de las características demográficas y lingüísticas de los participantes, recabadas a través de preguntas específicas en la encuesta, reveló lo siguiente: el rango de edad oscila entre 17 y 19 años, con un promedio de 18.4 años. La mayoría de los participantes son mujeres, representando aproximadamente un quinto del total la población masculina. Todos los estudiantes comparten un perfil lingüístico homogéneo, como se detalla en la siguiente tabla.

Identidad	24 estudiantes del primer curso del Grado en Estudios Hispánicos
Edad	De 17 a 19 años (promedio 18,4 años)
Sexo	19 femeninos y 5 masculinos
Perfil lingüístico	Chino mandarín (L1), inglés (L2) y español (L3), en orden de adquisición

Tabla 2. Características demográficas de los alumnos encuestados

Los participantes fueron invitados a completar el cuestionario a través de la plataforma electrónica Wenjuanxing (问卷星), la que se usa más frecuentemente en China para tal fin. Tras la validación de los 24 cuestionarios recopilados, se construyó una base de datos con la información relativa a los perfiles afectivos de los participantes en el aprendizaje del ELE. Los datos obtenidos se procesaron en SPSS versión 27 siguiendo metodologías cuantitativas, con el fin de examinar la función de los factores afectivos sobre el rendimiento académico y explorar las posibles correlaciones entre ellos.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Al iniciar el procesamiento de los datos, se realizó una prueba de estadística descriptiva para calcular la media y la desviación estándar de las puntuaciones de los participantes en su autoevaluación para cada factor afectivo estudiado, y de esta manera describir la distribución de los valores de cada variable. Según se observa en la tabla 3, los estudiantes reportaron niveles promedio elevados de disfrute ($M=4.12$, $DE=0.89$) y resiliencia ($M=3.86$, $DE=0.91$) en el aprendizaje del ELE. La ansiedad mostró una media moderada ($M=3.52$), pero con la mayor dispersión en las puntuaciones ($DE=1.10$), sugiriendo una mayor variabilidad individual en este factor. En contraste, el aburrimiento registró la puntuación promedio más baja ($M=2.11$, $DE=0.98$), indicando que los participantes experimentan generalmente bajos niveles de esta emoción. Estas estadísticas descriptivas proporcionan una visión inicial de la distribución de los factores afectivos dentro de la población de estudio.

Adicionalmente, para contextualizar los niveles de los factores afectivos observados en nuestra muestra, se realizaron pruebas t de una muestra para cada factor. En cada prueba, la media de las puntuaciones de los participantes se comparó con un valor de referencia específico obtenido de estudios previos pertinentes en poblaciones de aprendices chinos del inglés. Esto permitió determinar si los niveles de los participantes en este estudio diferían significativamente de los reportados en la literatura. Para los factores de disfrute, ansiedad y aburrimiento, hemos escogido como referencia la investigación de Li y Han (2023), cuyos participantes fueron 348 estudiantes universitarios procedentes de diversas carreras no pertenecientes a las Lenguas, y para la

resiliencia, comparamos nuestros resultados con los de Wang (2023), en cuyo estudio participaron estudiantes de grado en Estudios Ingleses. La principal razón para la selección de estos estudios como referencia radica en que utilizaron las mismas escalas de medición que fueron adaptadas para el presente estudio, lo cual garantiza la comparabilidad directa de los constructos afectivos evaluados.

De acuerdo con los resultados estadísticos expuestos en la tabla 3, el nivel de disfrute de los participantes fue significativamente superior al reportado en Li y Han (2023). Los niveles de ansiedad no mostraron diferencias significativas en comparación con los hallazgos de los mismos autores. En contraste, el aburrimiento de nuestra muestra fue significativamente menor que el de Li y Han (2023). Para la resiliencia, no se encontraron diferencias significativas entre nuestra muestra y el nivel reportado en Wang (2023).

Factor afectivo	Media de la muestra	Desv. estándar	Media de referencia	Valor t	Valor p
Disfrute	4.12	0.89	3.59	4.31	p<0.001
Resiliencia	3.86	0.91	3.72	0.228	p>0.05
Ansiedad	3.52	1.10	3.20	1.66	p>0.05
Aburrimiento	2.11	0.98	2.62	-7.98	p<0.001

Tabla 3. Estadísticas sobre las puntuaciones respecto a los factores afectivos

Para examinar las posibles relaciones lineales entre los cuatro factores afectivos estudiados y el rendimiento académico, se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson, cuyos resultados estadísticos correspondientes se presentan en la Tabla 4. Se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la resiliencia y el rendimiento académico, un resultado que implica que, a medida que aumenta la resiliencia, el rendimiento académico tiende a ser mayor.

Además, se observaron correlaciones significativas entre los propios factores afectivos. La resiliencia mostró una correlación positiva y altamente significativa con el disfrute, evidenciando que un mayor nivel de resiliencia se asocia con un mayor disfrute del aprendizaje. Asimismo, la resiliencia se correlacionó de manera negativa y altamente significativa con el aburrimiento, sugiriendo que la resiliencia está asociada con menores niveles de aburrimiento. El disfrute presentó correlaciones negativas y altamente significativas tanto con la ansiedad como con el aburrimiento, indicando que un mayor disfrute se asocia con una menor ansiedad y un menor aburrimiento. Por otro lado, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y el disfrute, la ansiedad o el aburrimiento. Tampoco se hallaron relaciones significativas entre la resiliencia y la ansiedad, ni entre la ansiedad y el aburrimiento.

	Rendimiento	Resiliencia	Disfrute	Ansiedad	Aburrimiento
Rendimiento	1	.452*	0.198	0.112	-0.065
Resiliencia		1	.558**	-0.005	-.609**
Disfrute			1	-.532**	-.551**
Ansiedad				1	0.370
Aburrimiento					1

Tabla 4. Resultados de la prueba de Pearson de los niveles de los factores afectivos y el rendimiento

[*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$]

6. DISCUSIÓN

Los resultados de las comparaciones con estudios previos ofrecen una perspectiva más profunda sobre las experiencias afectivas de los aprendices de ELE sinohablantes. La constatación de un disfrute significativamente superior

en nuestra muestra, en comparación con los resultados de Li y Han (2023), sugiere, por un lado, que el contexto particular de aprendizaje de español en universidades chinas, posiblemente influenciado por la novedad del idioma o factores culturales específicos, podría fomentar una mayor experiencia de disfrute. Este hallazgo enriquece la comprensión de cómo el factor afectivo se manifiesta en diferentes contextos culturales y educativos. Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas en los niveles de resiliencia y ansiedad en comparación con las investigaciones previas indica que estos factores podrían ser más estables entre aprendices de diferentes perfiles e incluso entre distintas L2/LE.

Esta estabilidad podría estar influenciada por la diversidad motivacional intrínseca a la elección del español como especialidad en esta universidad. Como miembros del equipo de enseñanza de español básico en dicha universidad, los autores de este estudio han podido constatar que las motivaciones de los estudiantes para elegir esta carrera son variadas. Una parte de los alumnos opta por el español por un genuino interés en el aprendizaje de idiomas y la satisfacción que obtienen al mejorar su nivel lingüístico, lo cual se alinea con niveles elevados de disfrute. Otro grupo de estudiantes elige la lengua castellana, y no otra lengua, debido a los cada día más fuertes lazos entre China y los países de habla hispana, como Argentina, Chile, Perú, Panamá o Ecuador que tienen a China como su principal socio comercial, percibiendo esta especialidad como una vía para mejorar su competitividad laboral. Este último tipo de motivación, orientada a objetivos profesionales a largo plazo, podría ser un factor clave que fomente y mantenga un nivel constante de resiliencia entre los estudiantes, independientemente de las fluctuaciones en el disfrute inmediato del aprendizaje. No obstante, es importante señalar que estas interpretaciones sobre las motivaciones de los estudiantes son hipotéticas y requieren ser validadas mediante investigaciones cualitativas o estudios empíricos adicionales diseñados específicamente para explorar la relación entre motivación y resiliencia en esta población.

A su vez, los niveles de aburrimiento significativamente inferiores en nuestra muestra en comparación con Li y Han (2023) son un hallazgo notable y positivo para la didáctica. Esto podría reflejar una mayor motivación intrínseca

en estudiantes en la etapa inicial de aprendizaje, un diseño curricular atractivo en el primer curso del grado o diferencias culturales en la percepción y expresión del aburrimiento en contextos educativos. Este resultado contrasta con la tendencia de un aumento del aburrimiento en etapas más avanzadas o en poblaciones diferentes (Li & Wei, 2023; Wang, 2024), sugiriendo que la etapa inicial del aprendizaje del ELE en China podría ser menos propensa a esta emoción desmotivadora.

Los análisis de correlación de Pearson revelaron patrones interesantes en las relaciones entre los factores afectivos y el rendimiento académico, así como entre los propios factores. La correlación positiva y moderada entre la resiliencia y el rendimiento académico está en línea con la creciente literatura que subraya la importancia de la perseverancia para el éxito académico en el aprendizaje de segundas lenguas (Teimouri et al., 2020), implicando que los estudiantes más resilientes son capaces de mantener el esfuerzo y la pasión por sus metas de aprendizaje, lo que se traduce en un mejor rendimiento en español.

No obstante, la ansiedad y el aburrimiento no mostraron correlaciones significativas con el rendimiento académico. Esto merece especial atención en el caso de la ansiedad, ya que numerosos estudios han reportado una relación negativa entre la ansiedad en el aula de lengua extranjera y el rendimiento (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1999). La ausencia de una correlación significativa en nuestra muestra podría indicar que, a pesar de la presencia de ansiedad en algunos estudiantes, su impacto en el rendimiento no fue lineal en esta población de primer año, quizás mitigado por la naturaleza estructurada del currículo o por mecanismos de afrontamiento. El bajo nivel de aburrimiento reportado previamente también podría explicar la falta de una relación negativa con el rendimiento, ya que su incidencia era mínima.

Por otra parte, las interrelaciones entre los propios factores afectivos fueron consistentes con la literatura. La correlación positiva entre resiliencia y disfrute y las correlaciones negativas de ambos con el aburrimiento resaltan la naturaleza interconectada de estas emociones. Específicamente, los estudiantes con mayor resiliencia y disfrute tienden a experimentar menos aburrimiento, lo que refuerza la idea de que estas emociones positivas coadyuvan a un compromiso más profundo con el aprendizaje (Li & Wei, 2023). La correlación

negativa y fuerte entre disfrute y ansiedad también es un hallazgo robusto, consistente en el modelo de Dewaele y MacIntyre (2014), que posiciona estas dos emociones como opuestos bipolares en el aula de lengua extranjera.

Finalmente, la ausencia de correlaciones significativas entre resiliencia y ansiedad y entre ansiedad y aburrimiento apunta a que, si bien el disfrute actúa como un amortiguador contra la ansiedad y el aburrimiento, la resiliencia puede operar de manera más independiente en su relación con la ansiedad en este contexto, o que el impacto de la ansiedad y el aburrimiento puede ser más complejo y no siempre lineal.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Los análisis realizados en este estudio revelan varias conclusiones clave sobre los perfiles psicológicos de los estudiantes universitarios de primer curso de Estudios Hispánicos. En términos generales, estos estudiantes presentan un nivel elevado de disfrute en el aprendizaje del ELE, niveles moderadamente altos de resiliencia y ansiedad, y un nivel relativamente bajo de aburrimiento. Al comparar estos perfiles con los de estudiantes de carreras no filológicas de estudios previos, los participantes de esta investigación mostraron un disfrute significativamente más alto y un aburrimiento significativamente más bajo, aunque no se detectaron diferencias notables en sus niveles de ansiedad y resiliencia. Además, el estudio corrobora una correlación positiva y significativa entre la resiliencia y el rendimiento académico, sugiriendo que un mayor esfuerzo o perseverancia se asocia con un mejor desempeño. Las interconexiones entre los factores afectivos también indican que un mayor disfrute se relaciona con menores niveles de ansiedad y aburrimiento.

A partir de estos hallazgos, se derivan propuestas didácticas para la práctica docente en ELE. Se aconseja que el rol del docente no se limite a crear un entorno exclusivamente positivo, sino a guiar al alumnado hacia el reconocimiento y desarrollo de sus fortalezas individuales. Esto implica una reorientación de la praxis docente para fortalecer la resiliencia académica, optimizar el clima emocional en el aula e incorporar intervenciones multidimensionales.

Es crucial reconocer, sin embargo, que el presente estudio tiene limitaciones metodológicas destacables. El relativamente reducido tamaño mues-

tral afecta a la validez estadística y a la generalización, y el diseño transversal obstaculiza la identificación de relaciones causales y el seguimiento temporal. Estas limitaciones señalan vías claras para futuras investigaciones que cuenten con mayor participación y de diseño longitudinal.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCO-TIRADO, J. L., FERNÁNDEZ-MARTÍN, F. D. & HOYLE, R. H. (2018). Development and validation of a Spanish version of the Grit-S Scale. *Frontiers in Psychology*, 9.
- DEWAELE, J.-M. & MACINTYRE, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 237–274.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DU, W. (2018). *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España*, Tesis doctoral, Universidad Complutense.
- DUCKWORTH, A. L., PETERSON, C., MATTHEWS, M. D., & KELLY, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- FALERO, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (11), 19–33.
- HE, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la Red*, (6), 1–20.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- JIANG, Y. (2020). Estudio de los factores docentes que influyen en el disfrute del aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes universitarios chinos]. *Foreign Language World*, 2020(1), 60–68. 姜艳. 影响中国大学生外语愉悦的教师因素研究, 《外语界》2020 (1) : 60-68.
- LI, C., G. JIANG, G. & J.-M. DEWAELE, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System* 76: 183-196.

- LI, C. (2020). Investigación sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en inglés: El papel mediador múltiple del disfrute, la ansiedad y el aburrimiento. *Foreign Language World*, 2020(1), 69–78. 李成陈. 情绪智力与英语学业成绩的关系探究——愉悦、焦虑及倦怠的多重中介作用, 《外语界》2020(1), 69–78。
- LI, C., & HAN, Y. (2022). El papel predictivo del disfrute, la ansiedad y el aburrimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la efectividad del aprendizaje [en línea]. *Modern Foreign Languages*, (2), 207–219. 李成陈, 韩晔. 外语愉悦、焦虑及无聊情绪对网课学习成效的预测作用, 《现代外语》2022(2), 207–219。
- LI, C., HAN, Y. & LI, B. B. (2020). Relación entre el aburrimiento en el aula de lengua extranjera en la escuela primaria y el rendimiento en lengua extranjera y el estudio de las diferencias urbanas y rurales. *Foreign Language Teaching*, 2020 (3), 50–55. 李成陈, 韩晔, 李斑斑. 小学外语课堂无聊情绪与外语成绩之间的关系及城乡差异研究, 《外语教学》2020 (3), 50–55。
- LI, C., & LI, W. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 93–108.
- LI, C., Dewaele, J.-M. & Hu, Y. (2023). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review* 14(2): 223-249.
- LI, C. & CUI, W. (2024). La relación entre las actitudes lingüísticas, las emociones y el rendimiento en lenguas extranjeras: Un estudio comparativo urbano-rural basado en modelos de ecuaciones estructurales. *Foreign Languages and Their Teaching*, (1), 57–69+148. 李成陈 李巍. 语言态度、情绪与外语成绩的关系: 基于结构方程模型的城乡对比研究 《外语与外语教学》2024 (1), 57–69+148。
- MACINTYRE, P. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 24–43). McGraw Hill Companies.
- MACINTYRE, P. & GREGERSEN, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213.
- MANZANARES TRIQUET, J. C. & GUIJARRO OJEDA, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1).

- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- RAMÓN, A. & CÁCERES, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, (37), 1–33.
- SELIGMAN, M. E. P. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- SONG, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, (46), 129–145.
- TEIMOURI, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 Learning: How bad is bad? *Modern Language Journal*, 102(4), 632–652.
- TEIMOURI, Y., GOETZE, J. & PLONSKY, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 861–885. (Nota: Se añadió volumen y paginación típica de artículo)
- TEIMOURI, Y., PLONSKY, L. & TABANDEH, F. (2020). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(6), 893–918 ◦
- WANG, Y. (2023). El papel de la resiliencia L2 en la disposición para comunicarse: efectos mediadores del disfrute y la ansiedad en lenguas extranjeras. *Modern Foreign Languages (Bimonthly)* 46(1), 42-55. 王毓琦. 二语坚毅与交际意愿的关系探究——外语愉悦与焦虑的中介效应, 《现代外语》2023 (1) : 42-55。
- WANG, X., HUI, L., LI, D. & WANG, Y. (2024). Meta-análisis del impacto del aburrimiento en el rendimiento académico en lenguas extranjeras. *Modern Foreign Languages*, (4), 490–502. 王萧棋、惠良虹、李冬媛、王月鸿. 无聊情绪对外语学业成绩影响的元分析, 《现代外语》2024 (4) : 490-502。
- WEI, X., PENG, J., QIN, L. & YANG, L. (2024). Relación entre el ambiente en el aula, la resiliencia en L2 y el rendimiento académico en inglés: El papel mediador de las emociones académicas. *Modern Foreign Languages*, 2024(1), 89–100. 韦晓保、彭剑娥、秦丽莉、杨连瑞. 课堂环境、二语坚毅与英语学业成绩的关系——学业情绪的中介作用, 《现代外语》2024 (1) : 89-100。
- YANG, F., SUN, W. & LIU, S. (2023). Factores influyentes en el disfrute del idioma extranjero en la adquisición del español en las universidades chinas: Estudio empírico basado en la teoría fundamentada. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(2), 119–145.

Estudio experimental de los errores articulatorios en español de estudiantes sinohablantes

Cen ZHANG

Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Resumen: Este estudio, enmarcado en la fonética experimental, tiene como objetivo clasificar y analizar los errores de pronunciación cometidos por estudiantes chinos de español en la etapa inicial de su formación universitaria, así como proponer estrategias didácticas para mejorar la enseñanza de la pronunciación. El análisis experimental se centra en tres dimensiones principales: (1) el estudio de los formantes vocálicos para identificar y categorizar los errores en la articulación de las vocales; (2) la medición del tiempo de inicio de la sonoridad (VOT) con el fin de examinar la producción de las oclusivas sordas y sonoras, y (3) el análisis de la adquisición de la acentuación y la entonación del español. La investigación se basa en 26 muestras de grabación de estudiantes de primer curso del grado en Estudios Hispánicos, y utiliza el *Praat* como herramienta de análisis acústico. Los resultados revelan que los alumnos presentan dificultades especialmente en la producción de los fonemas vocálicos /e/ y /o/, así como en la distinción entre las oclusivas sordas y sonoras. A partir de estos hallazgos, se plantean cuatro recomendaciones didácticas: (1) reforzar la enseñanza de las reglas de pronunciación y complementar con conocimientos fonéticos; (2) fomentar la práctica integrada de lectura y audición para mejorar la percepción fonética; (3) prestar especial atención a los efectos de la transferencia negativa del chino y del inglés, y (4) aprovechar las tecnologías de la inteligencia artificial y los recursos multimodales en la enseñanza de la pronunciación del español.

Abstract: This study, framed within experimental phonetics, aims to classify and analyze pronunciation errors committed by Chinese students of Spanish in the initial stages of their university education, as well as to propose teaching strategies to improve pronunciation teaching. The experimental analysis focuses on three main aspects: (1) the study of vowel formants to identify and categorize errors in vowel articulation; (2) the measurement of voiced onset time (VOT) to examine the production of voiceless and voiced stops; and (3) the analysis of the acquisition of Spanish accentuation and intonation. The research is based on 26 recording samples of first-year students of the Hispanic Studies degree program and uses the Praat (Spanish Vocal Instrument) as an acoustic

analysis tool. The results reveal that students present difficulties especially in the production of the vowel phonemes /e/ and /o/, as well as in distinguishing between voiceless and voiced stops. Based on these findings, four didactic recommendations are proposed: (1) reinforce the teaching of pronunciation rules and complement them with phonetic knowledge; (2) encourage integrated reading and listening practice to improve phonetic perception; (3) pay special attention to the negative transfer effects of Chinese and English, and (4) take advantage of artificial intelligence technologies and multimodal resources in teaching Spanish pronunciation.

Palabras clave: adquisición fonética del español, fonética experimental, análisis de errores, VOT (*Voice Onset Time*)

Curriculum: Es profesora de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU). Su área de investigación se centra en el análisis del discurso, la lingüística de corpus y la enseñanza del español como lengua extranjera. Obtuvo su doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (Cum laude). Ha publicado artículos en revistas como «Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación», «SinoELE», etc., y ha dirigido proyectos como ‘Análisis de la imagen de China en los medios de países hispanohablantes durante la pandemia de Covid-19’ (Ministerio de Educación de China), ‘Estudio de colocaciones léxicas en español basado en corpus de aprendices’(BISU), ‘Dificultades de estudiantes chinos en la pronunciación del español: estudio basado en la fonética experimental’(BISU), etc. Además, ha traducido obras como «Civilización Ecológica de la China Contemporánea» (del chino al español, publicado por Editorial Popular) y «Cien obras clásicas de Beijing Jingju – traducciones estándar de sinopsis (chino-español)» (en colaboración, publicado por Tourism Education Press de Beijing).

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario chino, la adquisición del español generalmente parte de un nivel cero. La enseñanza fonética se basa principalmente en la imitación guiada, complementada con técnicas de pronunciación y conocimientos básicos de fonética. Debido a las diferencias significativas entre los sistemas fonéticos del chino y del español, así como a la interferencia negativa del inglés, los problemas articulatorios representan una dificultad recurrente en la etapa inicial del aprendizaje del español para los estudiantes chinos. A medida que los alumnos avanzan en el aprendizaje del vocabulario y la sintaxis, algunos errores de pronunciación pueden ser ignorados y tienden a fosilizarse, lo que hace necesario abordarlos de manera más consciente.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación del español en China pueden agruparse en dos enfoques principales:

Primero, desde la perspectiva del análisis contrastivo, se estudian las diferencias entre el sistema fonológico del chino mandarín o dialectos regionales y el español, con el fin de predecir las dificultades en la adquisición de la pronunciación del español. Por ejemplo, Lu (1991) comparó los sistemas fonológicos del chino mandarín y del español tanto en el nivel segmental como en el suprasegmental y, a partir de dichas diferencias, propuso sugerencias y reflexiones didácticas. Shen y Li (2014) tomaron como objeto de estudio el dialecto de Chongqing y, mediante un enfoque de análisis contrastivo centrado en el plano fonético, examinaron su transferencia negativa en el aprendizaje de la pronunciación del español.

Segundo, desde la perspectiva del análisis de errores, se describen y clasifican los errores reales cometidos por los estudiantes durante el aprendizaje de la pronunciación, con el objetivo de identificar sus causas y proponer reflexiones didácticas. Por ejemplo, Cortés Moreno (2005) llevó a cabo un estudio detallado en siete grupos experimentales sobre la adquisición de la entonación y del acento español por parte de estudiantes chinos. El autor señaló la interferencia de la entonación del chino sobre el aprendizaje de la entonación del español y describió errores específicos cometidos por los estudiantes en contextos pragmáticos concretos. Chen (2011) investigó la pronunciación de los fonemas consonánticos del español en 51 estudiantes de primer año de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Según los resultados, los errores en la pronunciación de consonantes pueden atribuirse a tres factores principales: la interferencia lingüística, las diferencias individuales y la influencia dialectal regional. Asimismo, propuso soluciones específicas para cada caso. Chen (2017), basándose en grabaciones de lectura en voz alta realizadas por 197 estudiantes de tres universidades chinas, estudió los errores pragmáticos en el aprendizaje fonético y, mediante pruebas chi-cuadrado con SPSS, demostró la relación estadística entre los años de estudio y los errores pragmático-fonéticos.

Metodológicamente, observamos que la mayoría de ellas se basan en análisis descriptivos y son pocas las que incorporan herramientas de análisis acústico y representaciones espectrográficas. Pero en los últimos años, los métodos y herramientas de la fonética experimental han comenzado a aplicarse en esta área de investigación.

Liu et al. (2019) estudió la manera en que los estudiantes chinos perciben las oclusivas sonoras y sordas en su tercera lengua (L3). Señalan las dificultades de percepción de las sordas como resultado de la similitud fonémica entre la L3 y las lenguas previamente adquiridas (L1 y L2), lo que genera interferencias, mientras que las diferencias acústicas en las oclusivas sonoras entre las lenguas favorecen su distinción. Lu et al. (2021) realizó un experimento de percepción sobre las oclusivas sordas iniciales del español dirigido a estudiantes chinos cuya lengua materna es el chino mandarín o el dialecto wu, y cuya segunda lengua es el inglés. Su objetivo fue analizar la influencia de la lengua materna y la segunda lengua en la adquisición fonética de una tercera lengua. Zhai (2023) se centró en la medición del VOT (*Voice Onset Time*) de las oclusivas españolas producidas por alumnos sinohablantes con diferentes antecedentes lingüísticos. La investigación compara tanto cualitativa como cuantitativamente los valores del VOT entre dos grupos de estudiantes chinos –un grupo que habla tanto el chino mandarín y el dialecto wu y el otro que solo habla el primero– y un grupo de hablantes nativos de español, con el fin de identificar diferencias significativas en la producción de las oclusivas.

En conjunto, estos estudios evidencian la utilidad del enfoque de la fonética experimental para analizar de manera precisa y objetiva los problemas fonéticos que enfrentan los estudiantes chinos de español. Por tanto, es necesario fomentar más investigaciones experimentales que aborden las dificultades articulatorias y perceptivas de los alumnos chinos para mejorar la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera en contextos sinohablantes.

El presente estudio, de carácter empírico y basado en el enfoque de la fonética experimental, tiene como objetivo analizar los errores fonéticos de los estudiantes sinohablantes en tres dimensiones: los fonemas vocálicos, la oposición de sonoridad en las consonantes oclusivas y los rasgos suprasegmentales. Con este análisis se pretende:

1. Describir y clasificar los principales errores de pronunciación cometidos por los estudiantes chinos.
2. Analizar las posibles causas que originan dichos errores.
3. Proponer reflexiones y recomendaciones didácticas orientadas a mejorar la pronunciación de los alumnos.

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

La fonética experimental sigue los principios generales de la ciencia experimental, realizando muestreos acústicos, mediciones y análisis estadísticos de los datos. Los fenómenos fonéticos son descritos e interpretados, proporcionando así nuevas perspectivas teóricas y herramientas metodológicas para el estudio de los sonidos del lenguaje humano (Hu, 2018: 385). Los detalles fonéticos que aporta la fonética experimental no solo ofrecen fundamentos científicos para observar las características distintivas de los sonidos, sino que, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, constituyen un modelo orientado a la evidencia, que abre nuevas posibilidades para la investigación sobre la adquisición y enseñanza de la pronunciación (Hu, 2018: 397; Liu, 2018: 77). Por lo tanto, mediante el uso de métodos de la fonética experimental, combinados con el análisis contrastivo, el análisis de errores o la teoría de interlengua, es posible analizar con mayor precisión las desviaciones articulatorias de los alumnos, localizar las dificultades en la adquisición fonética y así mejorar los métodos de enseñanza.

Los datos de este estudio provienen de un pequeño corpus especializado de aprendices, diseñado específicamente para la investigación. En total, se recopilaron 26 muestras de grabaciones, realizadas por estudiantes universitarios de la especialidad de español en su segundo semestre del primer año. En esta etapa del aprendizaje, los estudiantes ya han adquirido todas las reglas de pronunciación del español y han desarrollado hábitos de pronunciación relativamente estables. El texto de lectura utilizado en la grabación fue diseñado por la autora de este trabajo, basándose en su experiencia docente y en la bibliografía existente sobre la adquisición de la pronunciación del español por parte de estudiantes chinos. Consta de cuatro secciones (véase el apéndice):

- a. Lectura de palabras – evaluar la pronunciación de las vocales, con especial atención a los errores articulatorios de las vocales en diferentes posiciones dentro de la palabra.
- b. Lectura de palabras – examinar la pronunciación de las consonantes, con énfasis en la distinción entre sonidos sordos y sonoros.
- c. Lectura de oraciones – analizar errores de acentuación y entonación.

- d. Lectura de un texto corto – abordar las pausas y la entonación en un discurso continuo.

La herramienta utilizada para el análisis fonético en este estudio es *Praat* versión 6.0, desarrollada por el Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Ámsterdam. Es ampliamente utilizada en el campo de la fonética para estudiar aspectos como la intensidad, la duración, la frecuencia fundamental (F0) y otros parámetros acústicos del habla.

El análisis de los datos en este estudio se divide en tres aspectos principales:

1. Análisis de la pronunciación vocálica – Se centra en la descripción de los formantes vocálicos para analizar las dificultades de los alumnos en la pronunciación de las vocales.
2. Análisis de la pronunciación consonántica – Se realiza la medición del VOT (*Voice Onset Time*) para evaluar la pronunciación de las oclusivas sordas y sonoras.
3. Análisis del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

3.1 Errores en la pronunciación de fonemas vocálicos

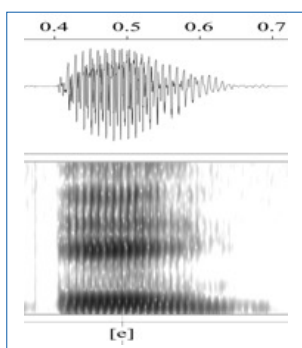
El sistema vocálico del español es relativamente simple, con un total de cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, distribuidos de manera aproximadamente simétrica, según el lugar y el modo de articulación (RAE y ASALE 2011). A partir del análisis de las grabaciones de muestra, se ha realizado la siguiente estadística sobre los errores en la pronunciación de las vocales:

Fonema	Tipo de error	Frecuencia	Distribución de error	Frecuencia
/e/	[e]	7	peine	7
	[ə]	13	contento	13
	[i]	1	estudiante	1

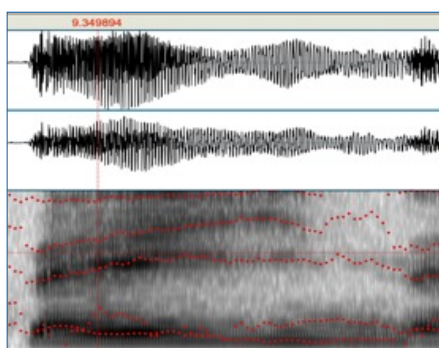
/o/	[əu]	42	suntuoso	6
			europeo	5
			pliego	4
			pingüino	6
			contento	13
			biombo	2
			dato	6
	[uo]	5	europeo	5
/u/	[o]	3	suntuoso	3

Tabla 1 Tipos de errores vocálicos

Se observa que los errores de pronunciación de las vocales se concentran principalmente en los fonemas /e/ y /o/. Según el análisis contrastivo del sistema vocálico del chino y del español realizado por Lu (1991: 59), el fonema /e/ en chino solo aparece en el diptongo [e̯], lo que provoca que algunos estudiantes chinos, especialmente aquellos del norte del país, tiendan a pronunciar el diptongo español [ei] como [e̯] en chino. Comparemos el espectrograma estándar de [e] con el del error [e̯]:



/e/-estándar¹

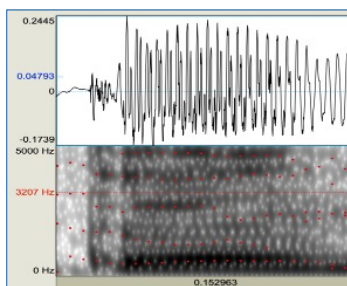


peine /e/-[e̯] (M1)

¹ Fuente: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_anal_acus/castella_analisi/cast_vocales_acust.html

Las vocales se caracterizan principalmente por los formantes (Kong, 2015: 75). Al ver los formantes de la vocal /e/ en los espectrogramas, observamos que el segundo espectrograma presenta una transición evidente de [e] a [i], especialmente en F2 y F3. Consideramos que este error de pronunciación se debe a la interferencia del chino mandarín. A diferencia del español, los diptongos en chino no son combinaciones de vocales fuertes y débiles. Según Qian (2001: 95-96), en chino, los diptongos son sonidos dinámicos en los que la apertura de la boca cambia progresivamente de mayor a menor, deslizándose de una vocal principal hacia otra, como en [ai], [ei], [ou], etc. Sin embargo, el trayecto articulatorio de estos sonidos no alcanza los puntos de articulación de [i] y [u]. Usar las transcripciones «i» y «u» para representar el destino de estos movimientos articulatorios es simplemente una convención práctica, pero no implica que sean la suma de dos vocales separadas. Por eso, consideramos que se trata de un error causado por la interferencia de la lengua materna.

Otro error frecuente es la pronunciación de /e/ como [ə], error que aparece en la sílaba [en] de la palabra ‘contento’. Veamos el espectrograma de [ən]:



contento [e]-[ə] (M7)

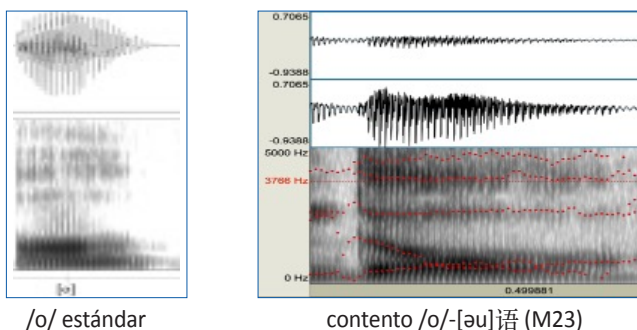
Observamos que este presenta diferencias significativas con el espectrograma estándar, particularmente en el segundo y tercer formante, cuyos valores sí muestran diferencias sustanciales con respecto a la pronunciación estándar.

Formante	[e]	[ə]
F1 (Hz)	524	502
F2 (Hz)	1303	2292
F3 (Hz)	2642	3366

Tabla 2. Comparación entre [e] y [ə]

La combinación «vocal + [n]» es un aspecto clave en la enseñanza de la pronunciación del español y, por ello, en algunos manuales se presenta como un tema específico². Entre estas combinaciones, [en] es especialmente propenso a errores, ya que los alumnos suelen pronunciarla como [əŋ] e [in] debido a la interferencia del chino o del inglés.

Pasemos ahora a los problemas de pronunciación de la vocal /o/. En la muestra, casi el 90% de los errores consisten en pronunciar /o/ como [əu], como muestran estos espectrogramas:



La vocal /o/ es un fonema redondeado, lo que significa que su correcta articulación requiere que los labios se proyecten hacia adelante en forma redonda. Los estudiantes pueden descuidar la colocación de los labios y terminar pronunciando /o/ como [əu]. Este error es especialmente frecuente cuando /o/ aparece después de consonantes con un grado de apertura menor, como las dentales y las alveolares. Además, el diptongo [əu] es muy común en chino y en inglés, lo que sugiere que la interferencia de estas lenguas puede estar contribuyendo a este tipo de error en los estudiantes chinos.

3.2 Oposición entre consonantes oclusivas sordas y sonoras

La oposición entre las consonantes oclusivas sordas y sonoras del español representa una de las principales dificultades de pronunciación para los estudiantes chinos, ya que en chino mandarín no existe la oposición entre consonantes sordas y sonoras. En su lugar, la distinción se basa en la presencia o ausencia de aspiración (/p^h t^h k^h/) (Lu, 1991).

² Como en *Español Moderno I*, p. 69.

	Oclusiva sorda	Oclusiva sonora	Alófono fricativo
Bilabial	/p/	/b/	[β]
Dental	/t/	/d/	[ð]
Velar	/k/	/g/	[ɣ]

Tabla 3. Consonantes oclusivas en español

Un método preciso para analizar la producción de consonantes sordas y sonoras es la medición del tiempo de inicio de la sonoridad (VOT). El VOT se refiere al tiempo que transcurre entre la apertura de la cavidad bucal tras el cierre oclusivo y el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales (Hualde, 2005). Si la posición de la lengua en una oclusiva sorda es cercana a la de la vocal siguiente, la apertura de la oclusión va seguida inmediatamente por la vocal, resultando en un VOT de valor cero. Si la distancia entre la oclusiva sorda y la vocal es mayor, la vocal no puede iniciarse de inmediato tras la apertura de la oclusión, lo que hace que las cuerdas vocales no vibren en el momento preciso, generando un VOT de valor positivo. Por el contrario, en las oclusivas sonoras, las cuerdas vocales comienzan a vibrar antes de la apertura de la oclusión, por lo que la vibración continúa en la vocal siguiente, resultando en un VOT de valor negativo (Bao y Lin, 2014). Cuanto mayor sea el VOT, más sorda y cerrada se percibirá la consonante (Marrero Aguiar, 2011). Dado que la percepción auditiva de los investigadores no siempre permite una distinción precisa, la medición del VOT a través del análisis espectrográfico nos permite determinar con exactitud si un sonido es sordo o sonoro.

En la tabla 4³ se recogen los errores de pronunciación de las consonantes sordas y sonoras por parte de los estudiantes, a partir del análisis del VOT en los espectrogramas:

³ Los resultados de esta tabla se basan en la segunda parte del texto de lectura. Como las grabaciones correspondientes a los participantes M4 y M21 están ausentes en esta sección, el número total de muestras válidas es de 24.

Tabla 4. VOT de las oclusivas en las muestras

Provincia natal	pasa	basa	supe	sube	tos	dos	nata	nada	cama	gama	saca	saga
M1 Beijing	0	nasalizada	13	fricativa	13	nasalizada	-97	fricativa	23	nasalizada	20	fricativa
M2 Anhui	25	nasalizada	20	fricativa	9	nasalizada	0	fricativa	28	nasalizada	9	fricativa
M3 Guangdong	11	-85	13	fricativa	10	lateralizada	17	fricativa	24	nasalizada	21	fricativa
M4 Henan	3	-151	0	fricativa	/	/	/	/	/	/	/	/
M5 Tibet	19	-151	-49	-100	-70	-164	-47	-91	35	-127	-55	-80
M6 Yunnan	9	-120	10	-111	10	-127	9	-84	27	-98	24	80
M7 Beijing	13	-95	21	-100	17	-126	16.6	fricativa	27	-100	24	-64
M8 Sichuan	10	-111	fricativa	fricativa	11	nasalizada	-39	fricativa	23	-133	20	-27

M9 Sichuan	11	-210	-90	-131	11	-212	-57	-85	23	-143	18.4	-95
M10 Shanxi	20	nasalizada	10	-146	15	nasalizada	-61	-104	18	nasalizada	27	-117
M11 Tibet	-14	-174	22	16.7	19	15.8	29	-35	39.8	39.4	32	-12
M12 Beijing	0	-65	12	fricativa	11	-112	12	fricativa	22	fricativa	24	fricativa
M13 Xinjiang	0	23	7	fricativa	0	0	9	fricativa	27	-104	29	21
M14 Beijing	11	-67	14	fricativa	12	12	-17	-35	16	-96	23	34
M15 Fujian	9	-168.5	-110	-143	14	-160	-111	-191	22	-175	-99	-132
M16 Shanghai	-26	-116	-81	fricativa	12	nasalizada	15	fricativa	25	-131	25	fricativa
M17 Guangxi	0	-113	-93	-119.5	-33	-78	-80	-85	-111	23	-65	-74

M18 Guizhou	0	-126	0	-100	12	-107	11	-107	20	-89	18	17
M19 Heilongjiang	12	fricativa	13	fricativa	11	fricativa	14	fricativa	6	fricativa	0	fricativa
M20 Hubei	12	-58	-73	fricativa	14.5	-59	9	fricativa	19	fricativa	19	fricativa
M21 Tíbet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M22 Mongolia interior	9	-98	9	-123	-89	-103	19	-93	17	-80	17	-71
M23 Liaoning	14	-151	-57	-147	14.5	17	10	11	36	28	31	32
M24 Tibet	0	-74	19	-75	11	nasalizada	9	-69	27	-133	20	-37
M25 Zhejiang	0	-187	-11	-13	10	-150	-48	fricativa	17	-175	17	-71
M26 Beijing	11	-89	9	-107	16	12	9	-69	20	-42	27	21

Si una oclusiva sorda presenta un VOT negativo, podemos determinar que ha sido sonorizada. Si una oclusiva sonora tiene un VOT positivo, podemos concluir que ha sido ensordecida. Además, si el alófono fricativo de una oclusiva sonora muestra una barra de explosión en el espectrograma, significa que el sonido no ha sido correctamente fricativizado y se ha pronunciado como una oclusiva en su lugar.

En las tablas 5 y 6 se muestra la clasificación de los errores:

Fonema	Posición en la palabra	Frecuencia	Frecuencia de error	Proporción de error ⁴
/p/	Inicial	Sonorización	2	8,3%
	Medial	Sonorización	8	33,3%
		Fricativización	1	4,2%
/t/	Inicial	Sonorización	3	12,5%
	Medial	Sonorización	9	37,5%
/k/	Inicial	Sonorización	1	4,2%
	Medial	Sonorización	3	12,5%

Tabla 5. Clasificación de errores en la pronunciación de oclusivas sordas

Fonema	Alófono	Posición en la palabra	Frecuencia	Frecuencia de error	Proporción de error
/b/	[b]	Inicial (/b/)	Ensordecimiento	1	4,2%
			Nasalización	3	12,5%
			Fricativización	1	4,2%
	[β]	Medial (/b/)	Oclusivización sonora	13	54,2%
			Oclusivización sorda	1	4,2%

⁴ Proporción de error = Frecuencia de error / Muestra válida (24).

/d/	[d]	Inicial (/d/)	Ensordecimiento	4	16,7%
			Nasalización	6	25%
			Lateralización	1	4,2%
			Fricativización	1	4,2%
	[ð]	Medial (/d/)	Oclusivización sonora	12	50%
			Oclusivización sorda	1	4,2%
/g/	[g]	Inicial (/g/)	Ensordecimiento	3	12,5%
			Nasalización	4	16,7%
			Fricativización	3	12,5%
	[ɣ]	Medial (/g/)	Oclusivización sonora	12	50%
			Oclusivización sorda	5	20,8%

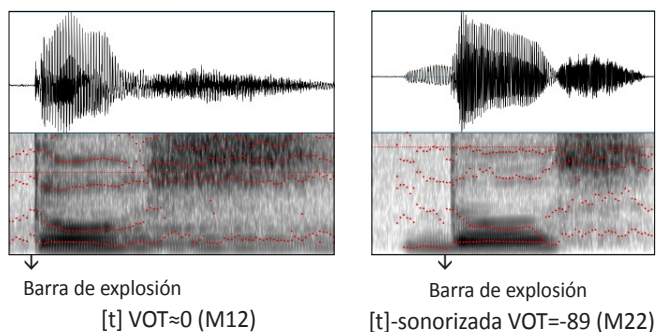
Tabla 6. Clasificación de errores en la pronunciación de oclusivas sonoras y sus alófonos fricativos

A partir de los datos analizados, hemos clasificado los errores en tres categorías principales:

a. Sonorización de consonantes sordas y ensordecimiento de consonantes sonoras

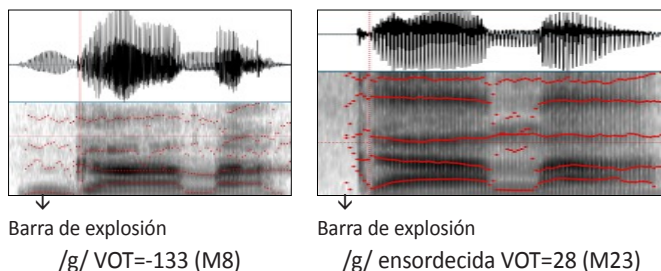
En la muestra, se registraron 27 casos de sonorización de consonantes sordas y 8 casos de ensordecimiento de consonantes sonoras. Los datos muestran que la sonorización de las oclusivas sordas ocurre con mayor frecuencia que el ensordecimiento de las sonoras. Sin embargo, es importante considerar que las consonantes sonoras tienen alófonos fricativos, y en el texto de las grabaciones, las oclusivas sonoras aparecen con menos frecuencia que las oclusivas sordas. Si analizamos únicamente la sonorización de oclusivas sordas en posición inicial de palabra, encontramos 6 casos, lo que es menos frecuente que el ensordecimiento de consonantes sonoras. Los otros 21 casos de sonorización de consonantes sordas ocurrieron en posición intervocálica dentro de la palabra.

Según Bao y Lin (2014: 149), durante el proceso de la pronunciación, las oclusivas sordas en sílaba átona pueden verse afectadas por la vocal precedente y llegar a pronunciarse como sonoras. Sin embargo, esto se debe a la continuidad de la vibración de las cuerdas vocales en la vocal anterior y no implica una verdadera sonorización. Algunos alumnos alargaron la duración de las vocales, lo que intensificó este fenómeno. Aquí se muestra una comparación espectrográfica de la /t/ en su pronunciación sorda y en su variante sonorizada:



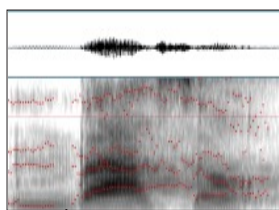
Al observar los espectrogramas, en la [t] sonorizada notamos claramente una línea horizontal de baja frecuencia antes de la barra de explosión, lo que indica que las cuerdas vocales ya estaban vibrando antes de la liberación de la oclusión.

En cuanto al ensordecimiento de consonantes sonoras, además de la falta de conciencia clara sobre la oposición sordo-sonoro, creemos que la interferencia de la lengua materna también juega un papel importante. En chino mandarín, las oclusivas no aspiradas siempre se pronuncian como sordas (Bao y Lin, 2014: 149). Aquí se presenta la comparación espectrográfica de la /g/ en su pronunciación estándar y en su variante ensordecida:



b. Nasalización de las oclusivas sonoras

A través de la observación de los espectrogramas correspondientes a las consonantes oclusivas, se ha detectado que, en algunas muestras, antes de la barra de oclusión no aparece una banda sonora baja característica de la vibración de las cuerdas vocales, sino un patrón parecido a los sonidos nasales, como se muestra en el siguiente espectrograma. La nasalización de las oclusivas sonoras representa un gran porcentaje entre los tipos de errores de pronunciación registrados, por lo que merece especial atención.

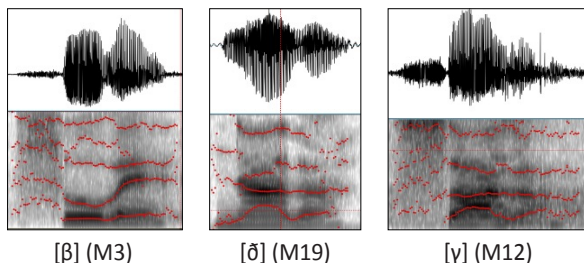


Barra de explosión
[b] (M10)

Como se ha mencionado anteriormente, en el mandarín estándar los sonidos oclusivos no aspirados son sordos. Por ello, se puede suponer que este tipo de error se debe a que los estudiantes no dominan adecuadamente la técnica articuladora de las consonantes sonoras y tratan de producir la sonoridad a través de la nasalización.

c. Falta de fricativización de los alófonos de las oclusivas sonoras

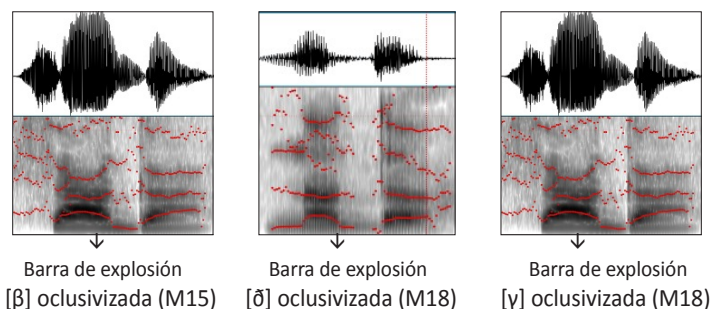
Los errores en la producción de los alófonos representaron el 62% del total de errores observados en la pronunciación de las oclusivas sonoras. Comparamos los espectrogramas de los alófonos fricativos correctamente pronunciados y las que han sido producidas como oclusivas:



[β] (M3)

[ð] (M19)

[ɣ] (M12)



Al comparar los espectrogramas, se observa claramente que en la fila superior, correspondiente a las fricativas correctamente articuladas, no aparece la barra de explosión típica de una oclusiva, mientras que en la inferior, donde las fricativas se han pronunciado como oclusivas, la barra de explosión es evidente. Dado que la representación ortográfica de los alófonos no cambia y que estos sonidos no afectan al significado de la palabra, los estudiantes no los consideran relevantes en la práctica comunicativa. Como consecuencia, la realización oclusiva de fricativas sonoras se convierte en uno de los errores más frecuentes en la producción fonética de los estudiantes.

3.3 Errores en la producción de rasgos suprasegmentales

3.3.1 El acento

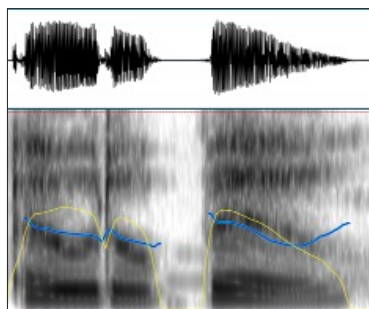
El acento en español está relacionado con factores como el tono, la intensidad y la duración (Navarro y Merín, 2004: 257). La tabla 7 presenta los errores de los alumnos en la pronunciación de la acentuación léxica:

Distribución de errores	Frecuencia	Proporción de error ⁵
estudiante	1	3,85%
suntuoso	2	7,7%
europeo	4	15,4%
pingüino	1	3,85%
peine	7	26,9%

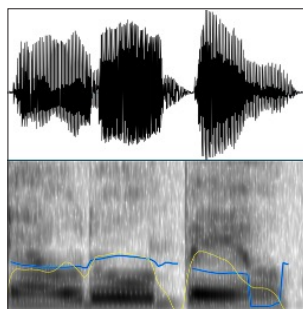
Tabla 7. Errores de acentuación léxica

⁵ Proporción de error = Frecuencia de error / Muestra válida (26).

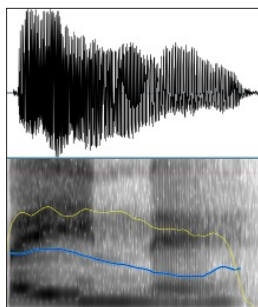
Observamos que las dos palabras con mayor porcentaje de errores son 'europeo' y 'peine'. Ambas presentan vocales adyacentes, pero con una estructura silábica diferente: en 'europeo', las vocales /e/ y /o/ son dos vocales fuertes, lo que implica que pertenecen a sílabas distintas, formando, por lo tanto, un hiato, mientras que en 'peine', /e/ e /i/ forman un diptongo, en el que la vocal fuerte /e/ actúa como núcleo silábico. Veamos los siguientes espectrogramas:



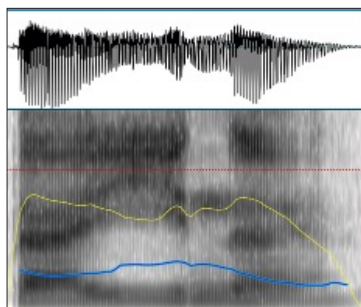
'europeo', con el acento en «pe» (M2)



'europeo', con el acento en «ro» (M22)



'peine', con el acento en «e» (M3)



'peine', con el acento en «i» (M23)

Al comparar los dos grupos de espectrogramas, observamos que, tanto en la frecuencia como en la intensidad y la duración, la sílaba tónica generalmente presenta valores más altos que la sílaba átona. En 'europeo' la acentuación debe recaer en la «penúltima sílaba» («pe»). Los alumnos cometieron el error de desplazar el acento a «ro», probablemente debido a una interpretación errónea de la secuencia «eo» como un diptongo. En 'peine', la combina-

ción «ei» constituye un diptongo, por lo que la acentuación debe recaer en la vocal fuerte [e]. No obstante, muchos estudiantes marcaron el acento en la vocal débil [i]. Esto sugiere una comprensión insuficiente de la estructura de los diptongos e hiatos en español.

3.3.2 La entonación

La unidad básica de la entonación es el grupo fónico, definido como el segmento del habla comprendido entre dos pausas (Quilis, 1998: 76). La segmentación en grupos fónicos está estrechamente relacionada con factores sintácticos y pragmáticos (Navarro y Merín, 2004: 274). El tono es el principal factor determinante de la entonación (ibid. 270).

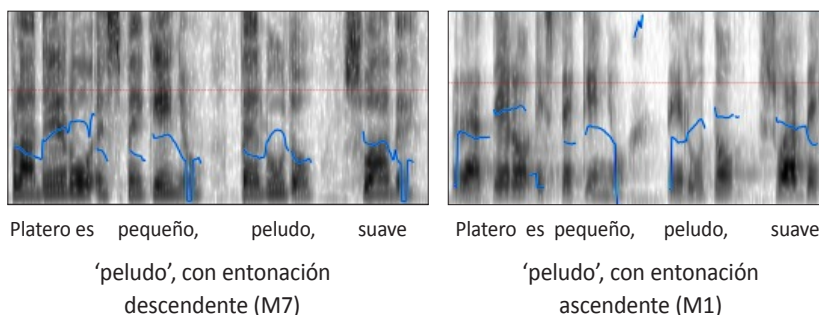
La tercera parte del texto de lectura fue diseñada para evaluar la entonación de los estudiantes, que incluye diversos tipos de construcciones sintácticas, como oraciones enunciativas, coordinadas, disyuntivas, interrogativas parciales, oraciones de relativo, etc. En la siguiente tabla se presentan los errores de entonación observados en las muestras:

Distribución de errores	Frecuencia	Proporción de error ⁶
1) Al pan , pan, y al vino, vino.	3	11,5%
1) Al pan, pan, y al vino , vino.	3	11,5%
4) En esa delegación había empresarios peruanos , ecuatorianos, costarricenses y brasileños.	15	57,7%
4) En esa delegación había empresarios peruanos, ecuatorianos , costarricenses y brasileños.	14	53,8%
4) En esa delegación había empresarios peruanos, ecuatorianos, costarricenses y brasileños.	4	15,4%
5) Platero es pequeño , peludo, suave.	6	23,1%
5) Platero es pequeño, peludo , suave.	13	50%
10) ¿Qué carreras escogerán los jóvenes ? ¿Las de cuatro años o las de cinco?	6	23,1%
10) ¿Qué carreras escogerán los jóvenes? ¿ Las de cuatro años o las de cinco?	1	3,8%
10) ¿Qué carreras escogerán los jóvenes? ¿Las de cuatro años o las de cinco ?	6	23,1%

Tabla 8. Errores de entonación

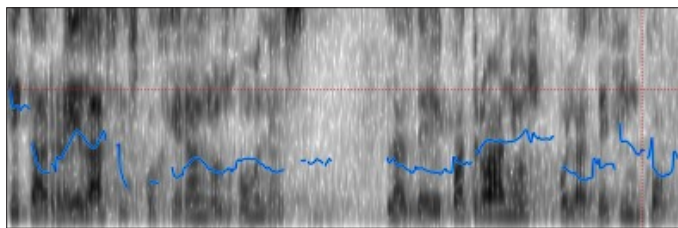
⁶ Proporción de error = Frecuencia de error / Muestra válida (26)

La primera oración se divide en cuatro grupos entonativos. En la pronunciación estándar, los grupos 1 y 3 presentan entonación ascendente, mientras que los grupos 2 y 4 presentan entonación descendente. En la muestra, el error más frecuente es la caída de la entonación en los grupos 1 y 3, cuando debería mantenerse ascendente. La cuarta y la quinta oración son estructuras coordinadas, donde se concentran la mayoría de los errores de entonación. La diferencia entre ellas es que la cuarta presenta una enumeración completa, donde los elementos coordinados muestran una entonación descendente, excepto el penúltimo elemento antes de la conjunción «y», que presenta una entonación ascendente; mientras que la quinta corresponde a una enumeración incompleta, y todos los elementos coordinados mantienen una entonación descendente (Quilis, 1998: 81). Comparamos los siguientes espectrogramas:

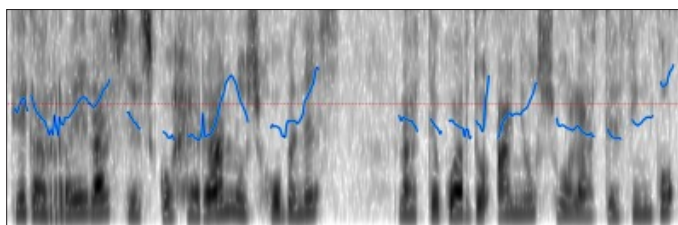


Observamos que, en el espectrograma de la derecha, la palabra ‘peludo’ presenta una subida de tono. Este tipo de error se debe a que los estudiantes no están familiarizados con las oraciones yuxtapuestas, ya que este tipo de estructuras es menos común que las coordinaciones con nexos en los manuales.

La décima oración, «¿Qué carreras escogerán los jóvenes? ¿Las de cuatro años o las de cinco?», se divide en dos partes: una interrogativa disyuntiva y la otra interrogativa parcial. En las interrogativas parciales, la entonación desciende al final de la oración y, en las interrogativas disyuntivas, la entonación sube antes de la conjunción «o» y desciende al final. Observemos los siguientes espectrogramas:



Entonación correcta



Entonación incorrecta

En el espectrograma de abajo notamos que el alumno lee las dos partes con entonación ascendente, lo que indica que no tiene un conocimiento suficiente de las reglas de entonación en oraciones interrogativas.

Estos errores ponen de manifiesto, en el ámbito de la enseñanza de LE, la necesidad de prestar especial atención a la estrecha interrelación entre la estructura sintáctica y la entonación. Resulta fundamental evitar que los estudiantes perciban la sintaxis y la fonética como componentes independientes del proceso de adquisición lingüística, fomentando en su lugar una comprensión integral que les permita reconocer y aplicar de forma consciente la correspondencia entre la organización sintáctica y la realización fonética en la lengua meta.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

A través del análisis experimental, hemos observado que, en el proceso de aprendizaje fonético del español, los estudiantes pueden presentar dificultades tanto en el nivel segmental como en el suprasegmental. En cuanto a las vocales, los principales problemas radican en la producción inexacta de /e/ y /o/. Para la pronunciación de las consonantes, la mayor dificultad es la distinción entre las oclusivas sordas y sonoras. Y en el nivel suprasegmental

los errores más frecuentes están relacionados con la acentuación y la entonación.

Basándonos en los análisis anteriores, proponemos cuatro recomendaciones didácticas para abordar estas dificultades.

1. Reforzar la enseñanza de las reglas de pronunciación y complementar con conocimientos fonéticos. Los estudiantes suelen centrar su atención en la imitación auditiva y tienden a ignorar las reglas de pronunciación. Por eso, es necesario enfatizar la importancia de las reglas, ya que la percepción auditiva por sí sola no siempre es precisa, lo que puede llevar a errores sistemáticos. Además, es necesario diseñar actividades didácticas que favorezcan la conciencia de la relación entre sintaxis y fonética, apoyándose en herramientas tecnológicas como *Praat* para proporcionar retroalimentación visual y auditiva.
2. Fomentar el entrenamiento simultáneo de la producción y la percepción auditiva en el proceso de adquisición fonética. El desarrollo de la sensibilidad auditiva no solo optimiza la capacidad del estudiante para identificar con precisión los rasgos fonéticos del español, sino que también facilita una producción articuladora más exacta y adecuada, contribuyendo así al logro de una pronunciación más natural y eficaz.
3. Evitar la transferencia negativa de la lengua materna y de la segunda lengua, que es el inglés. Dado que la mayoría de los estudiantes universitarios comienzan a estudiar el español desde un nivel inicial, es natural que recurran a su conocimiento del chino y el inglés como referencia para la pronunciación. La capacidad de establecer correspondencias entre lenguas es una habilidad valiosa en el aprendizaje de idiomas, que es transferencia positiva. Sin embargo, en algunos casos, el uso excesivo de patrones fonéticos de la lengua materna o de otro idioma extranjero puede llevar a la fosilización de errores.
4. Integrar tecnologías de inteligencia artificial y recursos multimodales en la enseñanza básica del español. Las herramientas tecnológicas basadas en IA, como los asistentes de pronunciación o las plataformas de reconocimiento de voz, permiten una práctica personalizada y autónoma, lo que puede mejorar significativamente la corrección fonética. Asimismo,

la combinación de estímulos auditivos y visuales facilita una representación más completa y eficaz de los fenómenos fonéticos. La incorporación de estos recursos contribuye a crear un entorno de aprendizaje más interactivo, adaptado a las necesidades individuales y alineado con los avances metodológicos actuales en la enseñanza de ELE.

Durante el proceso experimental, se ha garantizado el rigor metodológico y la validez de los datos obtenidos. No obstante, esta investigación presenta ciertas limitaciones, tales como la presencia de ruido en algunas muestras de grabación. Además, el presente trabajo ofrece un análisis general de los errores de pronunciación, por lo que algunos fenómenos requieren un estudio más profundo, lo que constituye un punto de partida para futuras investigaciones orientadas a comprender con mayor precisión los procesos de adquisición fonética del español por parte de los estudiantes sinohablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BAO, H. Q. y LIN, M. C. (2014). *Fundamentos de la fonética experimental*. Beijing, Editorial de la Universidad de Beijing. [鲍怀翘、林茂灿 (2014), 《实验语音学概要》, 北京: 北京大学出版社。]
- CHEN, X. (2017). Análisis de los errores pragmáticos a nivel fonético y sus causas en estudiantes chinos de español. *Revista de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong*, 28(2), 54–62. [陈星 (2017), 中国西班牙语专业学生语音层面语用失误及原因分析, 《广东外语外贸大学学报》, 28 (2), 54-62。]
- CHEN, Z. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4, 54-67.
- CORTÉS, M. (2005). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. *PHONICA*, 1. [Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf>].
- DONG, Y. S. y LIU, J. (2014). *Español moderno I*. Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. [董燕生、刘建 (2014), 《现代西班牙语I》, 北京: 外语教学与研究出版社。]
- HU, F. (2018). Propósitos de la fonética experimental en el estudio de los dialectos chinos. *Dialecto*, 4, 385–400. [胡方 (2018), 汉语方言的实验语音学研究旨趣, 《方言》 (4), 385-400。]

- HUALDE, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Nueva York, Cambridge University Press.
- KONG, J. P. (2015). *Curso básico de fonética experimental*. Beijing, Editorial de la Universidad de Beijing. [孔江平 (2015) , 《实验语音学基础教程》 , 北京 : 北京大学出版社。]
- LIU, J. Q. (2018). Estudio sobre la enseñanza visualizada de los segmentos del japonés: basado en la teoría de la interlengua y la metodología de la fonética experimental. *Estudios sobre el Aprendizaje e Investigación del Japonés*, 197(4), 77-84. [刘佳琦 (2018) , 日语音段的可视化教学研究——基于中介语理论与实验语音学方法 , 《日语学习与研究》 , 197 (4) , 77-84。]
- LIU, J. Q., ZENG, T., y LU, X. C. (2019). Challenges in multi-language pronunciation teaching: A cross-linguistic study of Chinese students' perception of voiced and voiceless stops. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79.
- LU, J. S. (1991). Comparación fonética entre el chino y el español — Dificultades fonéticas al aprender estas lenguas como extranjeras. *Lenguas Extranjeras*, 76(6), 58-73. [陆经生 (1991) , 汉语和西班牙语语音对比——兼析各自作为外语学习的语音难点 , 《外国语》 76 (6) , 58-73。]
- LU, X. C., LIU, J. Q. y ZHENG, Y. Y. (2022). Estudio sobre la adquisición perceptiva de las oclusivas en español por hablantes bilingües y bidialectales — Diferencias dialectales y universalidad en la adquisición. *Investigaciones Lingüísticas*, (01), 145-157. [鹿秀川、刘佳琦、郑咏滢 (2022) , 双言双语背景下的西班牙语语音感知习得研究——方言差异性与习得普遍性. 语言学研究 , (01) , 145-157.]
- MARRERO AGUIAR, V. (2011). Fonética y fonología. En M. V. Escandell (Coords.), *Invitación a la lingüística*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- NAVARRO, A. y MERÍN, M. (2004). *Fonética y fonología españolas*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- QIAN, N. R. (2001). *Chino moderno*. Nankín, Editorial de Educación de Jiangsu. [钱乃荣 (2001) , 《现代汉语》 , 南京 : 江苏教育出版社。]
- QUILIS, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid, Arco Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y Fonología*. Madrid, Espasa.
- SHEN, Y. B. y LI, M. (2014). Transferencia negativa del dialecto de Chongqing en la pronunciación del español y estrategias correspondientes. *Lenguas y Letras Extranjeras*, 30(3), 175-179. [申义兵、李明 (2014) , 重庆方言对西班牙语语音的负迁移及对策 , 《外国语文》 , 30 (3) , 175-179。]

ZHAI, P. (2023). Estudio acústico del VOT de las oclusivas del español pronunciadas por alumnos sinohablantes de diferentes perfiles lingüísticos. *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 583-591). Servicio de Publicaciones.

Página web: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_anal_acus/castella_analisi/cast_vocales_acust.html

ANEXO

Texto de lectura

A. Lea las siguientes palabras

estudiante	suntuoso	europeo	pliego	pingüino
contento	Uruguay	peine	biombo	autobús
bebida	dato	ciudad	cuello	guapo

B. Lea las siguientes palabras

pasa/basa	supe/sube	tos/dos	nata/nada
cama/gama	saca/saga		
hacia/hacía	hoy/oí	rey/reí	vais/país

C. Lea las siguientes oraciones

1. Al pan, pan, y al vino, vino.
2. Joaquín, sube de prisa al décimo piso donde te está esperando el decano.
3. Pregunta a los chicos adónde van tan apurados.
4. En esa delegación había empresarios peruanos, ecuatorianos, costarricenses y brasileños.
5. Platero es pequeño, peludo, suave.
6. Abrí el diccionario y encontré, en la página correspondiente, la palabra que buscaba.
7. Estoy ocupado. ¿Me puede volver a llamar dentro de media hora?

8. Si te sientes mal, ¿por qué no vas al hospital, que está al lado de tu casa?
9. Veo que aquí hay varias mochilas. ¿Cuál es la tuya, Fernando?
10. ¿Qué carreras escogerán los jóvenes? ¿Las de cuatro años o las de cinco?

D. Lea el siguiente texto

Los especialistas en educación consideran que las vacaciones de verano son demasiado largas para los alumnos y creen que en ellas los niños no deben perder las costumbres adquiridas durante el curso. Lo cierto es que los niños tienen mucha capacidad de aprender y absorben conocimientos con rapidez. Así que hay que aprovechar esta capacidad, intentando que las vacaciones sean también útiles desde el punto de vista educativo.



Universidad
de Alcalá