

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez  
Elena Barberá Alfonso  
(coords.)

# Didáctica del español para la educación no universitaria

Innovación y estrategias  
para el siglo XXI





Didáctica del español  
para la educación  
no universitaria

Innovación y estrategias  
para el siglo XXI



María-Teresa del-Olmo-Ibáñez  
y Elena Barberá Alfonso (coords.)

# Didáctica del español para la educación no universitaria

Innovación y estrategias  
para el siglo XXI

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Didáctica del español para la educación no universitaria. Innovación y estrategias para el siglo XXI*

---

Este libro está financiado por la Red/ELE. Red de Innovación Docente en ELE para Formación del Profesorado de Educación no Universitaria.



Primera edición: febrero de 2026

© María-Teresa del-Olmo-Ibáñez y Elena Barberá Alfonso (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

DOI: <https://doi.org/10.36006/09771-1>

ISBN: 978-84-1079-269-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Sumario

Presentación . . . . .	9
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ; ELENA BARBERÁ ALFONSO	
Los límites del lenguaje humano y el desafío de la inteligencia artificial . . . . .	13
JOSÉ LASAGA MEDINA	
1. De la intercultura a la multiculturalidad: <i>works in progress</i> . . . . .	25
ELISABETTA SARMATI	
2. Enseñanza del español e inteligencia artificial: conocer para actuar. . . . .	39
DIANA L. ÁLVAREZ-MACÍAS; ROSA MARGARITA GALÁN VÉLEZ	
3. Aproximación al uso de <i>chatbots</i> en el aula de Español Lengua Extranjera . . . . .	51
ABED BOUBEKEUR; MARÍA A. RIBES-LAFOZ; JOSÉ ROVIRA- COLLADO	
4. Reflexión sobre la transición de la escuela secundaria a la universidad en el aula ELA . . . . .	63
MARÍA DEL PILAR SORIA MILLÁN	

5. La multiculturalidad en la «autobiobibliografía» de lectura del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria. Textos impresos. . . . .	75
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ; ANTONIO LÓPEZ VEGA	
6. El cine como recurso intercultural para el alumnado ELE integrado en la Educación Primaria: creencias y desafíos del profesorado en formación . . . . .	87
NATALIA CONTRERAS-DE LA LLAVE	
7. Innovación didáctica en la enseñanza del español: del aula a la radio . . . . .	99
FRANCESCA LEONETTI	
8. Aprendizaje autónomo y recursos educativos abiertos para el aprendizaje de español como lengua adicional. . . . .	109
MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR	
9. Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO): motor de igualdad . . . . .	121
MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN	
10. La transferencia inversa de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto del español como L3 en la comprensión del inglés L2 por aprendices sinohablantes. . . . .	133
YULIANG SUN; LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ	
11. Enfoque transformativo-holístico en la enseñanza de ELE en primaria: el caso de <i>Garbancito</i> . . . . .	145
ROSANA HERRERO MARTÍN	
12. <i>Translanguaging</i> : un modelo integrador para la enseñanza del español en las escuelas públicas de Nueva York . . . . .	157
LEYRE ALEJALDRE BIEL	
13. Análisis de la multiculturalidad en el currículo de secundaria en Barbados . . . . .	169
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA	

# Presentación

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ  
ELENA BARBERÁ ALFONSO

En este volumen presentamos una síntesis de algunos de los resultados de investigación más relevantes obtenidos entre los años 2022 y 2024 en la «Red de didáctica de la lengua española para niveles no universitarios».

Esta red de investigación en innovación docente pertenece a la Universidad de Alicante, cuenta con un recorrido desde su inicio en el curso 2021-2022 y siempre ha reunido a participantes de universidades de todo el mundo. Igualmente, ha mantenido su esencia en cuanto a la continuidad de su interés en tres ejes fundamentales: la didáctica de la lengua y la literatura en etapas educativas no universitarias, la multiculturalidad/interculturalidad y el multilingüismo/plurilingüismo. Asimismo, conserva su visión europeísta y universalista y, también, enfoca en los ámbitos locales y nacionales.

Nuestro objetivo general es buscar los puntos de coincidencia para valorarlos, contrastarlos y ponerlos junto a la individualidad y el respeto a las minorías, sean culturales o lingüísticas. Dentro de esta perspectiva, siempre ha destacado nuestro interés en la multiculturalidad y el multilingüismo no solo desde la internacionalidad, sino con las mismas consideraciones para con las culturas y las lenguas que conviven dentro de un mismo país según la idea de multiculturalidad interna.

En esta obra hemos ubicado esos ejes que fundamentan nuestro trabajo en lo que hemos definido mediante su título: *Didáctica del español para la educación no universitaria. Innovación y estra-*

*tegias para el siglo XXI*. Los autores, algunos de los cuales no son miembros de la Red, pero sí colaboradores estrechos, aportan visiones desde ángulos muy diferentes que se complementan para ofrecer un panorama de valiosas propuestas que responden a las necesidades del entorno educativo general en cuanto a la enseñanza del español, como lengua primera y como lengua adicional.

El profesor Lasaga Medina hace un recorrido de perspectiva filosófica, desde el mundo clásico hasta la actualidad, en el que cuestiona y pone en relación lenguaje y pensamiento en la historia del ser humano y las nuevas dinámicas establecidas con la inteligencia artificial. La profesora Sarmati se centra en la evolución de la multiculturalidad y la interculturalidad desde los años en que se comienza a considerar estos conceptos en la didáctica del español como lengua adicional y a partir de su experiencia en diversos niveles educativos y materias de enseñanza. Las profesoras Álvarez-Macías y Galán Vélez vuelven sobre el asunto de la inteligencia artificial, específicamente en relación con la enseñanza del español, y defienden la necesidad de su conocimiento para poder actuar de manera idónea en su uso y rentabilización. Sobre la IA trata también el capítulo de los profesores Boubekur, Ribes Lafoz y Rovira, pero ofrecen propuestas de actividades en las que se integra para la enseñanza del español, en este caso, como lengua adicional.

Los cuatro capítulos siguientes se agrupan en torno a la formación del profesorado de lengua española de Educación Primaria y Secundaria. El de los profesores Del-Olmo-Ibáñez y López Vega presenta los resultados de una investigación sobre cómo percibe el alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria la multiculturalidad en las lecturas que reconoce que conforman su autobiobibliografía. La profesora Contreras de la Llave plantea su estudio en los mismos participantes y también sobre sus creencias, pero, en este caso, en cuanto al uso del cine como herramienta intercultural para el alumnado de español como lengua adicional en la etapa de Primaria. En tercer lugar, la profesora Leonetti ofrece la descripción de una experiencia metodológica en la Universidad Roma Tre a partir del análisis intercultural de la canción de un grupo *indie* español y su rentabilización en un aprendizaje basado en proyectos para su traducción al italiano. Por último, la profesora Asensio Pastor

analiza y propone recursos de IA y en abierto para el entorno educativo español no universitario.

El capítulo de María Fernanda Medina Beltrán se centra en el caso del sistema de universidades estatales de Oaxaca como modelo de buenas prácticas y resultados de inclusión del estudiantado multicultural y plurilingüe de ese estado mexicano.

Los cinco últimos capítulos suponen una muestra variada de distintos enfoques de la enseñanza de español en diferentes países y para sus respectivos alumnados: primero, los profesores Díaz Rodríguez y Sun presentan un estudio de índole gramatical en alumnado sinohablante sobre los usos de los pasados en español como L3 y en relación con el inglés como L2. En segundo lugar, Rosana Herrero se centra en la enseñanza del español como LA para alumnos de Primaria en Barbados a través de cuentos tradicionales de nuestra cultura y en relación con los niveles neuronales. Tercero, la profesora Alejaldre propone el modelo del *translanguaging* para su aplicación metodológica en las escuelas públicas de Nueva York. Finalmente, la profesora González García analiza el currículo de Educación Secundaria en Barbados para identificar los contenidos que contemplan la multiculturalidad.

Como en todas las anteriores publicaciones de la Red de didáctica de la lengua española para niveles no universitarios, estamos seguras de que todos estos trabajos pueden contribuir a la mejora de aspectos que precisan atención en los entornos tan heterogéneos en los que nos encontramos en todos los países. Asimismo, esperamos que todas estas visiones nos hagan reflexionar y descubrir sobre cuánto de positivo tiene ya la multiculturalidad en nuestras vidas y en nuestras lenguas y sobre cuánto de bueno es sumar desde el respeto y la convivencia pacífica gracias al conocimiento de las culturas y de las lenguas.



# Los límites del lenguaje humano y el desafío de la inteligencia artificial

JOSÉ LASAGA MEDINA  
UNED (España)

*Quizá me engañe la vejez y el temor, pero sospecho que la especie humana está por extinguirse y que la biblioteca perdurará: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.*

JORGE LUIS BORGES

## 1. Introducción

La modernidad, de donde vamos saliendo poco a poco, tuvo algunas obsesiones que penetran con fuerza en el siglo XXI: la obsesión por inventar lenguajes y métodos que dominen la naturaleza; de ahí surgió la ciencia físico-matemática, con su núcleo en el cálculo infinitesimal y la obsesión por el infinito, que hizo su aparición en la lengua de los teólogos y que los matemáticos intentaron domesticar. La convergencia de las disciplinas puramente teóricas y sus aplicaciones técnicas terminó por construir las estructuras «tecnocientíficas» *en y de* las que vivimos.

Una de ellas, no la única, pero sí una de las más influyentes en nuestra cotidianidad, es la cibernética o informática. No cabe duda de que los ordenadores son ya una realidad incuestionable y que su incorporación a todas o casi todas nuestras actividades un hecho, incluida la enseñanza de lenguas adicionales. En lo que sigue, quiero reflexionar sobre la relación que los humanos mantenemos con las «maquinas inteligentes», es decir, con las tecnologías de la llamada *inteligencia artificial* (en adelante IA).

Antes de entrar en otro tipo de consideraciones, me gustaría describir la «identidad» de la IA. La IA es una máquina, un utensilio técnico que existe porque el humano la ha construido, inventado, cosa que ha hecho porque la necesita. Por sofisticada que nos parezca, pertenece al mismo rango de realidad que un ábaco, objeto que sirve para hacer cálculos o de una picadora automática de carne. Las cosas se inventan y construyen porque responden a algún tipo de necesidad. La definición de *técnica* que propone Ortega (2004, V, p. 324) es «la reforma que el hombre impone a la naturaleza en vista de la satisfacción de sus necesidades». Repárese en que esta primera aproximación a la esencia de la técnica reclama que se aclare el significado del término *necesidad*. Por eso, los animales, desde algunos pájaros hasta nuestros vecinos los antropoides, también recurren a instrumentos para resolver ciertos problemas, como romper un huevo o cazar termitas o pescar. Pero hay una diferencia con las técnicas que compartimos con los animales. Y es que el hombre, por un lado, amplía el ámbito de las necesidades, inventando otras, más o menos superfluas, danzar frente a comer, y, por, invierte la estructura de la necesidad respecto del medio en que vive. No se adapta él al medio, sino que usa la técnica para cambiar el medio de tal modo que se ajuste a sus necesidades. Pero ese cambio de escenario, que los antropólogos describen como el paso de la naturaleza a la cultura, tiene todavía algo de misterioso: la especie humana tuvo que «suspender» en algún momento sus recursos naturales, sus actos instintivos de adaptarse al medio, para hacer técnica: fue capaz de «desprenderse de esas urgencias vitales» para poder ocuparse de otro tipo de actividad que no responde inmediatamente a dicha urgencia vital.

## 2. Desarrollo

Cuando hacemos una búsqueda en internet sobre el tema de la IA,<sup>1</sup> la mayoría de las informaciones que obtenemos apuntan a

1. El término IA es multívoco, es decir, tiene diversos significados y alcances. Resulta imprescindible precisar que nos remitimos, en primer lugar, a la IA realmente existente, que es la que los expertos describen con los términos *específica* o *débil* por oposición a la IA *general* o *fuerte*, que es la proyectada y deseada por los ingenieros y científicos en general que trabajan en ese campo (Madrid, 2024).

dos cosas: su bondad y utilidad, y la llamada a la prudencia en su uso. Si son buenas estas tecnologías, ¿por qué hay que ser prudentes? Una primera respuesta sería porque no son autónomas, son meros instrumentos que dependen del empleo que se les quiera dar, que tienen dueños que las diseñaron para unas metas prefijadas, que pueden no ser coincidentes con las declaradas, etc. Todo esto es sabido. Algunos expertos se refieren a la conveniencia de controlar en los planos ético y político los problemas de la inteligencia artificial; por mencionar el más notable: el almacenamiento de datos que pertenecen a la esfera de la privacidad o el acceso de los servicios de información de los gobiernos a esos mismos datos para vigilar a sus ciudadanos. Desde los años noventa se habla del peligro del «Gran hermano», la metáfora que acuñó Orwell en su distopía *1984* para referirse a un mundo en el que un ojo electrónico ve todo lo que haces. Simplemente, no se sabe cómo evitar efectos indeseables de las IA y de otras técnicas relacionadas con ella, tales como la acumulación de información en pocas manos, los efectos devastadores sobre el mercado laboral, que puede surgir de la convergencia, ya en marcha, de la IA con la robótica, o las consecuencias psicológicas, emocionales, sobre los usuarios que no terminan de tener clara la diferencia entre la realidad material, en la que vivimos necesariamente, y las realidades virtuales en las que entramos y salimos cuando jugamos, estudiamos, en fin, cuando volcamos nuestra vida en las redes sociales.

La lista de las aplicaciones de la inteligencia artificial es enorme: la medicina, la cocina, el transporte, las finanzas, el control de la población (seguridad) la guerra, las comunicaciones, mediante los procesos de imitación del lenguaje natural, etc. La integración de la IA y de la robótica que acabamos de mencionar, creará en los próximos años una nueva revolución que se augura mucho más intensa, impredecible, acaso de consecuencias indeseables. Ortega Klein cita a un experto (James Barrat) que pronostica «que la tecnología será capaz de tomar sus propias decisiones, convertida en una gigantesca criatura sobrenatural que rece por sí sola y pronto dejará de depender de las personas» (2016, pp. 101-102). Pero a renglón seguido cita a otros científicos que, como Noam Chomsky, no creen en semejante posibilidad. Y hay que admitir que este tipo de procesos parecen imparables. Antonio Diéguez escribe en su reciente *Cuerpos inadecuados*:

En el mundo del trabajo como en el de la enseñanza no se piensa en otra cosa que en cómo integrar la innovación más reciente, que se nos anuncia como la que finalmente revolucionará la profesión, la que resolverá los problemas más acuciantes o la que convertirá al profesor en una herramienta más eficiente (que podrá ser, así, sustituida más adelante por máquinas auténticas). (2021)

Hay otras opiniones menos pesimistas, basadas en el hecho de que la IA «general» capaz de aprender de otras máquinas y adquirir, así, un grado de independencia –siempre relativa– de sus fabricantes y «mantenedores» está todavía lejos. El peligro reside, más bien, en lo que piensan los tecnófilos y los políticos responsables de los programas educativos, que son a los que hay que temer. Por eso, creo, que esas profecías que auguran la sustitución del maestro por una máquina o la obsolescencia de tantas otras actividades que serán ejecutadas por robots asistidos por IA no señalan ni pueden hacerlo, la fecha de su cumplimiento. Ya en los años setenta se empezó a hablar, en algunas universidades de EE. UU., de la inminencia en la aplicación de programas de enseñanza por ordenador que haría innecesaria la presencia de la figura humana en el aula. El profesor no se va a quedar sin empleo, por la sencilla razón de que las máquinas no toman decisiones; y, además, porque las máquinas no pueden superar las propias limitaciones de la especie humana. ¿Pueden las máquinas ser más inteligentes o poderosas que sus creadores? Creo que no. Los miedos que de pronto saltan a los titulares de los periódicos, enunciados por los creadores mismos de esas criaturas, tienen más de humana reacción neurótica que de predicción razonable.

Para justificar lo que acabo de decir, conviene reparar brevemente sobre nuestra condición humana en relación con el lenguaje. Pues a nadie se le escapa que la IA es, al fin y al cabo, una actividad basada en los lenguajes artificiales que hablan las máquinas, lenguajes sintácticos (o cálculos, es decir, estructuras carentes de significado) como el álgebra de Boole, descubierta por el hombre, del mismo modo que los cohetes que viajan a la luna lo hacen gracias al cálculo infinitesimal que descubrieron simultáneamente Newton y Leibniz. La nueva IA basada en redes neuronales artificiales de aprendizaje automático se encuentran con la misma limitación de la IA logicista: no analiza textos. Cuando

preguntamos a ChatGPT, la IA diseñada por Microsoft, esta «elabora un texto ecléctico, mezclando coherentemente retazos relacionados con el tema de aquí y allá», moviéndose necesariamente en el plano sintáctico del lenguaje, «sin asociar ningún tipo de significado semántico, porque las palabras no las vincula a las cosas, sino a otras palabras en función de la frecuencia de su aparición concatenada en los textos con que ha sido entrenada» (Madrid, 2024, p. 151).

El lenguaje, el habla espontánea, es lo que nos diferencia de los animales y las máquinas parlantes. He dicho espontánea o auto-generada porque ya sabemos que los robots «hablan» y se comunican. La diferencia animal-humano referida al lenguaje puede ser un poco más complicada de justificar, sobre todo en los tiempos que corren, en que nos sentimos muy cerca de los animales, hasta el punto de tenerlos en casa como compañeros, casi me atrevería a decir que como nuestros «iguales». Si los animales «hablaran», entonces carecería de sentido la distinción propuesta. Pero no se trata de si pueden comunicarse entre sí y con nosotros, compartir estados de ánimo, en resumen, expresarse y trasladar órdenes, necesidades, etc., sino si pueden fabricar mundos con palabras o, para ser más precisos, con conceptos. Desde el punto de vista animalista, hace tiempo que un filósofo inglés del siglo XIX, Jeremías Bentham, concluyó que, en efecto, no se trata de si hablan o piensan, sino de si sienten dolor. En la actualidad, Peter Singer (2018), el más eficaz defensor de la «liberación animal», ha rescatado este principio con notable éxito. No hace al caso la cercanía o lejanía entre lenguajes animales y humanos, sino la pregunta por los límites de una lengua que funciona como el protoinstrumento de una inteligencia humana capaz de «conocer» el mundo, de hacer técnica. Y, si esos sistemas lingüísticos, que son necesariamente la base de todos los lenguajes artificiales que ha inventado el ser humano, limitan desde su estructura «ontológica» (es decir, desde su realidad absoluta que no se deja manipular o alterar) los lenguajes y metalenguajes de ciencias y máquinas, entonces el mito del progreso ilimitado o del perfeccionamiento absoluto de las máquinas y sus operaciones se revelan como ensoñaciones de ciencia-ficción. El lenguaje humano en cualquiera de las lenguas que se hablan en la Tierra

tiene el privilegio de construir «mundo», siendo entonces, la condición de posibilidad de toda cultura, técnica y ciencia. Téngase en cuenta que «el contenido del lenguaje es el mundo mismo que nos rodea; las significaciones particulares de una palabra [...] son las propias *cosas* del mundo» (Hjemslev, 1968, p. 150). Los mundos técnicos creados por los distintos lenguajes serán más o menos complejos o sofisticados, pero todos coinciden en separar al animal humano de la naturaleza y no adaptarlo a ella. En rigor, vivimos en algo que Ortega llamó *sobrenaturaleza*, que es lo que habitualmente designamos como *mundo*, estructurado por lo que los antropólogos sociales llaman *cultura*, entendida como el conjunto de conceptos, sentidos, normas y prohibiciones, utensilios y prácticas, instituciones, que constituyen el entorno en que vivimos. En estos últimos años hay que añadir las máquinas «inteligentes».

Sin los lenguajes humanos, en su creciente complejidad, que pasaron de transmitir emociones y estados de ánimo a comunicar contenidos no presentes en el campo perceptivo, esto es, lo que conocemos hoy como signos lingüísticos, estructurados en significante, significado y referente, distintos, pues, de las señales compartidas con los animales, no habría experimentado la humanidad el despliegue acelerado hacia la acumulación de experiencia y conocimiento, la creación de mitos y, finalmente, de eso que conocemos como *filosofía* y *ciencia*, que surgen casi simultáneamente en la Grecia del siglo VI a. C. Fue un lenguaje humano de la familia de las lenguas indoeuropeas, el que tuvo la capacidad de preguntar por el ser de las cosas, cuestionando que estas fueran lo que aparecía en la superficie de los sentidos. Esta diferencia entre la realidad y la apariencia, lo oculto y lo manifiesto ha sido decisiva en la historia de Occidente. Recordemos que, en griego, *verdad* se dice *Aletheia*, que significa, etimológicamente, quitar el velo que cubre u oculta la cosa.

La historia que va del *Ser* de Parménides y el *Logos* de Heráclito a la invención de la computadora es la historia de la filosofía occidental y de la ciencia, nacida en su seno.

Deseo subrayar que toda cultura humana, desde la más primitiva hasta la más compleja, se basa en el lenguaje. Pero ¿sabemos qué son las palabras?

Wittgenstein (2009, proposición 5.6) dijo que «los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo». Aprender lenguas es no solo aprender equivalencias entre palabras y sus ordenamientos, sino aprender a ver el mundo de otra forma distinta de la que nos ha impuesto el azar de nuestro nacimiento. De ahí es fácil concluir que el lenguaje nos constituye y nos conforma, que dependemos de él y no al revés.

Otro filósofo, también del siglo xx, Martin Heidegger, expresó la misma idea con mayor radicalidad. Buscar la esencia de algo, sin conformarse con su apariencia, funciones, utilidades, nos viene del lenguaje. Cuando prestamos atención a su esencia, caemos en la cuenta de que «el hombre se comporta como si fuera él el forjador y el dueño del lenguaje, cuando en realidad es este el que es y ha sido siempre el señor del hombre» (1994, p. 128).

La filosofía del siglo xx, pues, reflexionó a fondo sobre el lenguaje, hasta el punto de que una de las filosofías más influyentes de su segunda mitad se denomina *giro lingüístico*. Pero tanto la lingüística, constituida como ciencia a partir de Saussure, como las filosofías del lenguaje o las antropologías sociales que estudian las culturas «primitivas» reconocen que no hay forma de saber qué es esa peculiaridad humana que llamamos *lenguaje doblemente articulado* ni cuál en su origen.

Esta ignorancia es compartida con los mitos originarios de nuestra civilización que, sin embargo, nos ayudan a pensar sus límites, mostrando que el origen de las palabras que designan objetos y edifican sentidos sigue envuelto en tinieblas. Reparemos en el mito del lenguaje adánico. Antes de la Caída, Adán y Eva hablaban en el Paraíso una lengua cuyos nombres captaban el verdadero ser de las cosas, lo que la filosofía ha perseguido fracasando siempre. El otro mito es el de la Torre de Babel: la confusión de lenguas que Yavéh envió a los hombres porque estaban construyendo una torre que desafiaba su poder. Si el primer mito revela la conexión entre conocimiento y lenguaje, el segundo apunta a la dimensión activa y creativa, también conflictiva, del poder que tienen las palabras.

En el origen de la cultura occidental, los mitos mencionados nos recuerdan que el lenguaje fue un don que perdimos. Ahora hemos de conformarnos con copias imperfectas de un ideal que nunca alcanzaremos. En un ensayo titulado *El lenguaje animal*,

en el que sobre todo se habla del lenguaje humano, George Steiner recuerda que, desde el racionalismo de Spinoza y Leibniz hasta la lógica matemática y la lingüística estructural, no se ha renunciado a recuperar una lengua universal de signos compartida por toda la humanidad:

La búsqueda de un modelo matemático, la creencia de que, mientras más funciona como un conjunto de axiomas y demostraciones matemáticas, más cerca está el lenguaje del cumplimiento de su potencial de verdad.

Empujado por las corrientes de moda en las filosofías del lenguaje anglosajonas, Steiner no parece reparar en que es la semántica y la pragmática de los lenguajes naturales, los que nos permiten hablar de «verdadero» o «falso» en un sentido mundano y no en el interior de un cálculo lógico, semejante en todo a un juego en el que lo único que hay que hacer es respetar las reglas, de las que se espera que estén bien formuladas, sean consistentes, etc. Estas ideas tomadas de la lógica simbólica y de la gramática generativa (Chomsky) representan –concluye Steiner– «intentos de volver a la semántica edénica, a la coincidencia total entre palabra y objeto que caracterizaba al lenguaje antes de la Caída y antes de la maldición de Babel» (1975, p. 100).

Hemos construido gramáticas, diccionarios, análisis estructurales de todo tipo; lenguajes artificiales como el de la lógica de enunciados y sus tablas de verdad, el lenguaje que hablan aún nuestras computadoras, automatizando muchas de las funciones del lenguaje. Aumentamos, en apariencia, nuestro poder, potencialmente infinito, de creer a los gurús que hablan de máquinas inteligentes, capaces de programarse a sí mismas, y de diseñar máquinas que diseñan máquinas y así... hasta el infinito. Pero seguimos sin saber qué son las palabras. Tenemos que aceptar que lo que da sentido al término *humano* como diferencia específica respecto al resto de los animales es que somos *zoon pho-nanta*, el animal que habla. Steiner cita por extenso la siguiente observación de Chomsky:

La honradez nos obliga a admitir que hoy en día estamos tan lejos como lo estaba Descartes hace tres siglos de comprender exactamente qué es lo que permite al hombre hablar de una manera inno-

vadora, libre de todo control de los estímulos y, al mismo tiempo, apropiada y coherente. (1975, p. 87)

¿Es posible que, si no sabemos qué son las palabras, podamos construir máquinas que las manejen mejor que nosotros, que traduzcan mejor de una lengua a otra, que comprendan y resuelvan mejor las equivalencias sintácticas cuando pasamos de una gramática a otra, que capten mejor los matices de estilo o la ironía o la paradoja o las segundas intenciones en un poema o novela o lenguaje científico o jurídico, etc.? Hay grados de dificultad. Es evidente que lenguajes científicos muy estructurados o las sentencias judiciales, basadas en lógicas deductivas, pueden ser eficazmente replicados por las máquinas y ahorrar tiempo y esfuerzo humano. Pero, pongamos por caso, *Las Elegías de Duino* de Rainer María Rilke, no han de ser fáciles de traducir por una máquina.

En resumen, la pregunta no tiene fácil respuesta y es menester aceptar que algunas cosas pueden hacerlas mejor, pero otras no. Confiar en que una computadora resolverá aquello que nos hace felices porque la máquina no tiene «intereses» es una simplificación peligrosa.

En un lejano 1941, Jorge Luis Borges escribió un cuento titulado *La biblioteca de Babel*, donde imagina una biblioteca formada por un infinito número de hexágonos que contienen un infinito número de libros, es decir, todos los libros. El término *infinito* es el *leitmotiv* de la narración. No me parece menos improbable este ensueño borgiano que la biblioteca diseñada por el proyecto que Google puso en marcha hace unos años: escanear la totalidad de los libros escritos por los humanos en todo tiempo y lugar, creando un verdadero anaquele infinito que contendría, ordenados y accesibles a posibles lectores, los infinitos libros.<sup>2</sup>

Borges llamó al sueño de su biblioteca «Babel» evocando esa voluntad de totalidad que el dios judío castigó con la confusión

2. *Historia de la Búsqueda de libros de Google*. Puede consultarse en línea esta historia que empezó como un proyecto «razonable» de gestionar informáticamente la biblioteca de la Universidad de Stanford y se transformó cuando los fundadores de Google se preguntaron, ¿cuánto se tardaría en digitalizar todos los libros del mundo? Y se pusieron manos a la obra.

<https://books.google.es/intl/es/googlebooks/history.html>

de las lenguas. Los griegos, amantes de la armonía, siempre temieron el infinito y lo repudiaron como principio del desorden. La secta de los pitagóricos se disolvió cuando descubrieron la irracionalidad de la relación entre el lado del cuadrado y su diagonal.<sup>3</sup> Su relación era la raíz cuadrada de 2 que da lugar a una serie infinita de decimales. Los modernos han creído poder dominar el infinito, someterlo a la lógica de sus algoritmos y sus sueños y utopías se proyectan sobre los tecnófilos de la IA y la ideología transhumanista.

### 3. Conclusiones

Ciñéndonos al sentido común, que tan difícil le resulta aprender a la IA, pienso que no es posible construir una máquina que haga bien lo que nosotros hacemos mal... o regular. Me refiero a aquellas capacidades que no dependen de nuestra voluntad, que no terminamos de controlar, como es la inteligencia que resuelve un problema matemático o el poeta que descubre la combinatoria perfecta de palabras, sabiduría y emociones del que surge un poema perdurable. Aprendemos de nuestros errores. ¿Pueden las máquinas hacer lo mismo? Una de esas cosas que nunca terminaremos de hacer bien es enseñar, una de las tres profesiones que, según Freud, está condenada al fracaso; otra, traducir. Lo que hacemos bien las máquinas lo harán mejor, por ejemplo, contar, clasificar, curar, ordenar, matar, etc. Pero no creo –y subrayo el «creo»– que las máquinas diseñadas por la inteligencia humana puedan superar las destrezas de sus creadores. Al final de su curso *Meditación de la técnica* que Ortega dictó en el verano de 1933, sentenció que los tecnócratas «son demagogos y, por tanto, gente sin exactitud, poco escrupulosa y atropellada» (Ortega, 2004, V, p. 374). Basta echar un vistazo al programa de máximos del transhumanismo, alargar la vida por siglos, incluso vencer a la muerte, para concluir que Ortega no andaba muy equivocado.

3. Observemos de pasada que la revolución en matemáticas y física que ocurrió en el siglo XX supuso la caída en desgracia del infinitismo: en física con la teoría de la relatividad que postula un universo curvo que cierra sobre sí mismo; y en matemáticas, el descubrimiento de paradojas lógicas en los sistemas lógico-formales con los que se quería fundar la aritmética, llevó a Gödel a demostrar mediante el teorema al que dio nombre que no es posible construir en lógica un sistema que sea a la vez completo y decidible.

El mencionado curso, la primera reflexión que un filósofo dedicó a la técnica termina así: «La vida humana no es solo lucha con la materia, sino también lucha del hombre con su alma» (p. 374). Es del descuido de esas otras técnicas «espirituales» de donde pueden llegarnos los peligros. Debemos temer que los que diseñan máquinas y hablan con las máquinas terminen pensando como las máquinas.

## 4. Referencias

- Diéguez, A. (2021). *Cuerpos inadecuados*. Herder.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, habitar, pensar. Conferencias y artículos*. Serbal.
- Hjemslev, L. (1968). *El lenguaje*. Gredos.
- Madrid Casado, C. (2024). *La filosofía de la inteligencia artificial*. Pentalfa.
- Ortega Klein, A. (2016). *La imparable marcha de los robots*. Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras completas*. Taurus.
- Singer, P. (2018). *Liberación animal*. Taurus.
- Steiner, G. (1975). *Después de Babel*. FCE.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logico Philosophicus*. Gredos.



# De la intercultura a la multiculturalidad: *works in progress*

ELISABETTA SARMATI

<https://orcid.org/0000-0002-0468-5014>

La Sapienza Università di Roma (Italia)

**Resumen:** En el presente trabajo, se contextualiza en clave diacrónica la evolución de la presencia del componente cultural en la enseñanza de una lengua adicional a lo largo de los últimos 150 años: su ausencia en los enfoques gramaticales y directos, su papel secundario con respecto a la enseñanza de una lengua adicional en los años ochenta del siglo pasado en los métodos situacionales, su valorización en los años noventa gracias al enfoque pragmático-nocio-funcional, su centralidad en muchos de los manuales actuales de ELE gracias a las nuevas perspectivas abiertas por los estudios culturales también en el sector de la lingüística aplicada. Sin embargo, aunque nuestras sociedades se caracterizan por contextos cada vez más heterogéneos desde el punto de vista cultural y lingüístico, en la práctica didáctica los enfoques interculturales y multiculturales siguen siendo poco conocidos. Por esta razón, el trabajo termina con algunas propuestas para trabajar el multiculturalismo mediante actividades recreativas y motivadoras.

**Palabras clave:** lengua adicional, ELE, enfoque, multiculturalismo

**Abstract:** In the present work, the evolution of the presence of the cultural component in the teaching of an additional language over the last 150 years is contextualized in a diachronic key: its absence in grammatical and direct approaches, its ancillary role with respect to teaching of an additional language in the 80s of the last century in situational methods, its valorization in the 90s thanks to the pragmatic-nocio-functional approach, its centrality in many of the current ELE manuals thanks to the new perspectives opened by the Studies cultural also in the sector of applied linguistics. However, although our societies are marked by increasingly culturally and linguistically heterogeneous contexts, in didactic practice intercultural and multicultural approaches con-

tinue to be little known. For this reason, the work ends with some proposals to work on multiculturalism thanks to recreational-motivational activities.

**Keywords:** Additional language, ELE, approach, multiculturalism

## 1. Introducción

El tema anunciado en el subtítulo de esta jornada de estudios, al menos en su primera parte: *Multiculturalidad y plurilingüismo en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional*,<sup>1</sup> me remite gratamente a los años en que cumplí mis primeros pasos en la enseñanza de una lengua adicional,<sup>2</sup> cuando empecé dando clases en la Universidad para extranjeros de Siena para alumnos multilingües procedentes de todos los rincones del mundo y después como profesora de español con estudiantes de Educación secundaria en Roma: diez largos años que sigo añorando mucho. He querido aquí atesorar esta mirada retrospectiva, estimulada por contingencias meramente personales, porque me permite iniciar contextualizando en clave diacrónica la evolución de la presencia del componente cultural en la didáctica de una lengua adicional; evolución que no dudaría en definir como una verdadera «revolución», si se tiene en cuenta la importancia de las nuevas perspectivas abiertas por los *Cultural studies* también en la lingüística aplicada.

En una perspectiva histórica no se podrá desatender, por ejemplo, el debate fructífero y vivaz que se produjo alrededor de los años sesenta en torno a la dicotomía «civilización/cultura», ya que

1. Este artículo se inscribe en el marco del *II Seminario Internacional del Español como lengua adicional para educación no universitaria: Multiculturalidad y plurilingüismo en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional en Educación Primaria y Secundaria*, dirección y organización: María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, Rosabel Matinez Roig, Paula González García, María Soledad Villarrubia Zúñiga, Rosabel Roig Vila, Francesca Leonetti, Antonio López Vega, Universidad d'Alacant, jueves 4 de mayo 2003.

2. A lo largo de estos últimos años, la expresión lengua «adicional» ha ido sustituyendo la noción de lengua «extranjera». El adjetivo *additional* resulta conlleva matices menos negativos respecto a la locución *foreign language* que, en la opinión de Judd: «suggest strange, exotic or, perhaps, alien – all undesirable connotations» (Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. , 2001, p. 6. Sobre el binomio adicional / extranjera v., también, De Angelis, 2007). En este artículo, al lado de español como «lengua adicional» se seguirá utilizando el acrónimo E/LE (Español como lengua extranjera) para exigencia de síntesis y también por su trascendencia histórica.

determinó el pasaje crucial de un modelo cultural estático, hegemónico y sustancialmente dominado por un prejuicio euro- y monocéntrico, la llamada *civilización*, a una nueva concepción de cultura, más dinámica e inclusiva, que en el caso del profesorado de E/LE acarrió una significativa apertura al contexto hispanoamericano, como bien demuestran manuales como *Aula latina*, *Aula Sur* y, sobre todo, *Aula América: los dos primeros adaptación de Aula internacional a la diversidad lingüística y sociocultural respectivamente de México y Centroamérica y del cono Sur*, y *Aula América con una vocación más ambiciosa, aspirando a reflejar la diversidad cultural de los diecinueve países de Hispanoamérica* (Corpas, García y Garmendia, 2013; Ariza Herrera et al., 2018)

## 2. Desarrollo

Para entender el alcance de la «revolución» mencionada, será importante, además, destacar otra bifurcación que tradicionalmente se produjo en la práctica didáctica de los idiomas: la que vio dos realidades tan íntimamente indisociables como «cultura» y «lengua», enseñadas en compartimentos estancos y, dependiendo de las épocas, en recíproca sujeción. De hecho, en la enseñanza de los idiomas se pasó de una relación de subordinación de la enseñanza lingüística «por la que parece se tenía que pasar para llegar al objetivo «sacralizado» de la cultura» (según el esquema: Cultura > Lengua) (Miquel y Sans, 1992, p. 15), a la completa inversión de roles en época de estructuralismo lingüístico, con el predominio de la enseñanza de la lengua como sistema sincrónico de normas (pienso en los métodos directos, audio-linguales, situacionales, que prevalecieron en Europa en los años setenta y que suponían una relación entre lengua y cultura de este tipo: Lengua > Cultura), al nacimiento en el ámbito de los enfoques comunicativos de la sociolingüística (que también podemos llamar *sociocultura*), donde el terreno de la competencia cultural se vio sensiblemente renovado por la inclusión de conocimientos útiles no solo para saber más, sino para actuar en el nuevo contexto cultural, coherentemente con las norma de uso de la lengua meta. Se habla, en este caso, de «conexión entre lengua y cultura». Escribían Lourdes Miquel y Neus Sans en aquel entonces famoso número 9 de la revista *Cable* que con ese núme-

ro inauguró las reflexiones sobre la enseñanza de la cultura en clases comunicativas: «Reivindicar la competencia comunicativa... implica [la elaboración de] un nuevo enfoque de lo cultural» (Miquel y Sans, 1992, p. 15; Miquel, 1997).

### 3. Intercultura, pluralismo y mosaico cultural, multiculturalidad y multiculturalismo

*Intercultura, pluralismo y mosaico cultural, multiculturalidad y multiculturalismo* son, en cambio, términos que enriquecen el debate cultural hodierno y suponen un nuevo, si no definitivo, paso adelante en la integración de lengua y cultura. Frente a contextos sociales cada vez más culturalmente variados la búsqueda de prácticas y enfoques didácticos orientados a fomentar una convivencia armoniosa entre grupos, etnias y religiones se ha convertido en una política cultural prioritaria para prevenir conflictos, luchas contra estereotipos y evitar discriminaciones. Pero vayamos a la pregunta que más nos interesa: ¿cómo se trabaja la multiculturalidad en el aula?

En el documento elaborado por el Instituto Cervantes (2012) sobre *Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, todavía no se encuentran referencias específicas a los conceptos de *multiculturalidad* y *multiculturalismo*, términos cuya descripción sigue abierta y a cuya definición contribuirán precisamente la organización de jornadas como estas. He aquí la lista incluida en el documento que describe las ocho aptitudes y capacidades que deben desarrollar los profesores de los centros del Instituto Cervantes (extensible a todos los profesionales de una lengua adicional):

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.

8. Servirse de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para el desempeño de su trabajo.

Sin embargo, en núm. 4 de la lista con «Facilitar la comunicación intercultural» sí que se hace referencia a la capacidad que el profesional de un idioma tiene que desarrollar para facilitar el diálogo intercultural entre el alumnado, no solo para que los aprendientes incrementen su sensibilidad ante otras culturas y grupos sociales, sino para que alcancen una comprensión más profunda de su «propia identidad» social y cultural. Leamos atentamente la declaración explicativa presente en el documento relativa al punto en cuestión:

Facilitar la comunicación intercultural se refiere a la capacidad del profesorado para [...] promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. (Instituto Cervantes, 2012)

Asimismo, entre las tres grandes finalidades formativas desde la perspectiva del aprendiente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), del que adopta las directrices, a la hora de definir los objetivos generales de la enseñanza del E/LE, hace referencia al alumno como un «hablante intercultural». El Plan aclara que el aprendiente tendrá que ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Instituto Cervantes, 2006).

Para que estos objetivos dejen de ser una mera declaración de intenciones, el Plan organiza el componente cultural en tres inventarios, detalladísimos, que bien se podrían exportar también en contextos multiculturales a pesar de la complejidad de las realidades que se manejan. Se trata de inventarios que declinan en

ámbito cultural la teoría de la integración de los tres saberes. El inventario de los *Referentes culturales* el saber declarativo; el de los *Saberes y comportamientos socioculturales* el saber operativo; y el de las *Habilidades y actitudes interculturales* el saber existencial:

*Referentes culturales* > saber declarativo = saber  
Saberes y comportamientos socioculturales > saber operativo = saber hacer  
*Habilidades y actitudes interculturales* > saber existencial = saber ser y  
saber estar  
(Instituto Cervantes, 2006)

Por consiguiente, si con la locución *Referentes culturales* nos referimos a los conocimientos, a la «Cultura con mayúscula», según la muy citada definición de Miquel y Sans (1992, p. 16), con *Saberes y comportamientos socioculturales* se remite a aquel conjunto de costumbres, principios y modos de vida (*the way of life* en inglés) que todos los nativos poseen independientemente de su formación cultural, la «cultura con minúscula», como, por ejemplo, que en España se suele cenar entre las nueve y las diez; que los huevos se compran en docenas o medias docenas; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia; que en Nochevieja se toma una uva por cada campanada de reloj (Miquel y Sans, 1992, p. 17). Finalmente, se habla de *Habilidades y actitudes interculturales* cuando se apunta a fomentar la conciencia de la propia identidad, a reconocer la diversidad cultural, a promover la empatía, la curiosidad, la apertura hacia los demás. Se trata de procedimientos que, «activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural, donde la comunicación trasciende al mero cambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración» (Alarcón y Barros, 2008, p. 65) y superar relaciones estereotipadas.

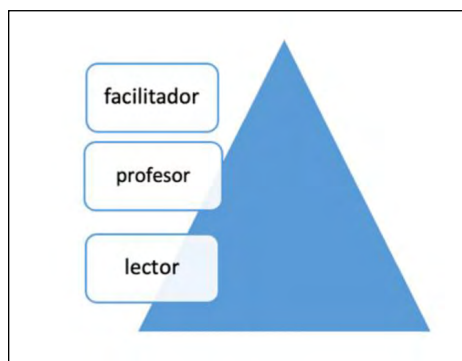
Son tres categorías culturales a menudo complementarias y que, a pesar de las expresiones ya dichas de cultura con «C» mayúscula o con «c» minúscula, a la hora de realizar un acto comunicativo son igualmente importantes porque, si el desconocimiento de un contenido cultural no causa normalmente un error pragmático, el mal uso del saludo, la ignorancia de diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo, o aun la existencia de determina-

dos tabúes comunicativos, sí que los puede generar (Miquel y Sans, 1992).

## 4. Dos cuestiones cruciales

Ahora bien, a partir de estas premisas, destacada la intensa labor que Instituciones oficiales y agencias educativas han desarrollado en torno a la importancia del diálogo entre culturas, resaltado el papel central del profesor como facilitador inter- y multicultural, posteriormente bien elaborado por Adrien Underhill (2000) con su modelo evolutivo de la actividad docente (que presupone el paso de las figuras del docente-lector y de la del docente-profesor al papel del docente-facilitador) (figura 1),<sup>3</sup> ha llegado el momento de razonar en torno a dos cuestiones cruciales para el tema que nos ocupa:

1. ¿Qué modelo de aprendizaje conviene adoptar en una clase multicultural?
2. ¿Qué actividades pueden facilitar ese reconocimiento mutuo entre aprendientes elevándolos de un nivel de conciencia monocultural a un modelo inter- y transcultural? (Meyer, 1991)



**Figura 1.** Pirámide de Underhill

3. «El paso del lector o de profesor a facilitador se caracteriza por la reducción paulatina de la distancia psicológica que existe entre el enseñante y el alumno, y por el intento de tener más en cuenta el programa propio del alumno hasta incluso dejarse orientar por él. El control se descentraliza más, se democratiza, se vuelve más autónomo, y lo que el facilitador ahorra en control se emplea en favorecer la comunicación, la curiosidad, el entendimiento y la relación en el grupo» (Underhill, 2000, p. 157).

La confrontación entre dos posibles representaciones simbólicas, una de un aula intercultural y otra de un aula multicultural puede ayudarnos a visualizar las posibilidades ofrecidas por un contexto educativo y otro (figuras 2 y 3). En el primer caso, que describe las condiciones de un aula formada por un colectivo monocultural, la cultura de los aprendientes (expresada por  $C_n$ , donde n está por nativos) se encuentra en una relación de intercambio biunívoco con la cultura meta, objeto de aprendizaje (para nosotros la cultura hispana).

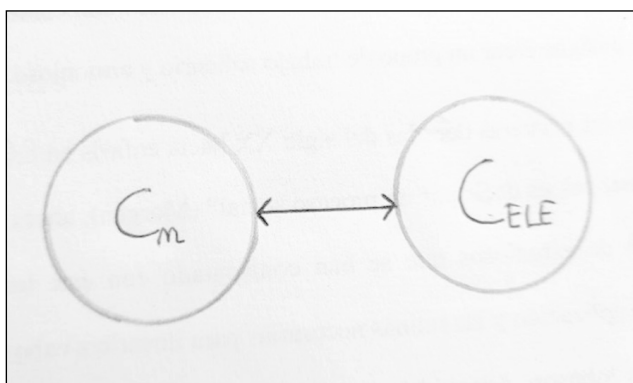


Figura 2. Aula intercultural. Fuente: elaboración propia

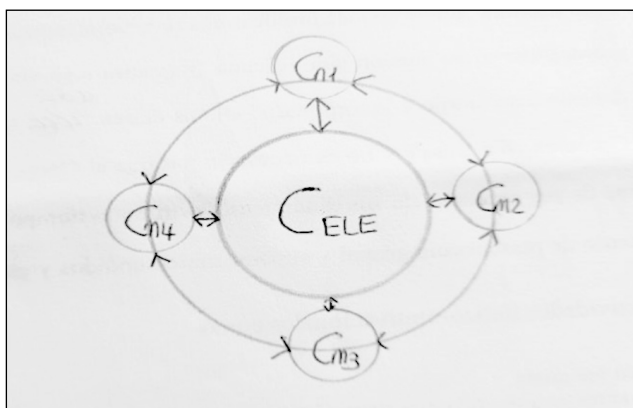


Figura 3. Aula multicultural. Fuente: elaboración propia

En el segundo caso, a cada cultura nativa de los aprendientes presentes en el aula le corresponde una relación biunívoca con la cultura meta, multiplicando por n veces ( $n_1, n_2, n_3...$ ) el es-

quema presente en el aula intercultural, con la posibilidad de transferir el mismo esquema de intercambio entre sistemas culturales a la relación entre las culturas de los diferentes colectivos de los aprendientes. Es evidente que en el aula multicultural la cantidad (y diría la calidad) de interacciones culturales, si valoradas y no silenciadas, crece exponencialmente representando la cultura de cada aprendiente no solo un volante motivacional, sino también un importante viático hacia una mayor comprensión y cohesión social.

En contextos de este tipo, es evidente que el paradigma tradicional de un aprendizaje individualista (que sigue prevaleciendo en nuestras aulas) no sacará ningún provecho de una realidad culturalmente tan rica, diversa y heterogénea. Basado en la competición entre los integrantes del grupo, en el logro de objetivos personales y en la relación con una norma cultural estándar, el aprendizaje individualista no solo no ayudará una interrelación entre aprendientes que trascienda al mero intercambio de informaciones, sino que transformará el encuentro de culturas presentes en el aula en un desencuentro. Como advierte Cassany, en nuestros sistemas es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que «desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación y sin haber madurado un pensamiento reflexivo» (Cassany, 2009, p. 10).

## 5. Conclusiones

Siendo el propósito de un facilitador multicultural, en cambio, promover la colaboración, la participación y la interacción social es obvio que, si se organiza el aula de forma competitiva –premiando a los mejores– e individualista (cada alumno trabaja por su cuenta y para alcanzar metas propias), no se podrán obtener más resultados que una disgregación progresiva de la comunidad de aprendizaje y un aumento de la colisión de la comunidad-clase.

Antes que en Europa, en EE. UU. se presentó la necesidad de resolver el alto nivel de conflictualidad que se presentaba en aulas con aprendientes de etnias diferentes, como revulsivo al método individualista surgieron los métodos cooperativos y humanistas. *Cooperative learning* y *holistic approaches* se afirmaron, así, como enfoques capaces de desarrollar en el aprendiente «la sensibilidad

y la empatía hacia las diferencias culturales, reduciendo el impacto del choque cultural, con el fin de que el aprendiente fuera capaz de convertirse en un mediador entre culturas en contacto» (Instituto Cervantes, 1997-2016, *sub vocem enfoques culturales*).

El aprendizaje por parejas, por tríos, la tutoría entre iguales, la organización del aula como comunidad de aprendizaje, la interiorización por parte del grupo-clase de que una meta alcanzada será efectiva solo si alcanzada por todo el colectivo, la colaboración, la cooperación serán entonces los pilares y el capital social de un aula multicultural. A pesar de que no puede decirse un planteamiento realmente nuevo, nunca se insistirá demasiado en los beneficios de este tipo de entrenamiento tanto en una perspectiva cognitiva (está demostrado cómo tanto los alumnos mejores como los peores mejoran sus resultados trabajando cooperativamente) como en cuanto a las actitudes interculturales del alumnado con cambios positivos de conductas cuando se consigue crear un grupo de trabajo solidario y armonioso. Si ya Vygotsky (1978), en las primeras décadas del siglo xx, hacía hincapié en cómo se aprende primero de forma «intermental», es decir, por un proceso «social», ahora ya contamos con un número conspicuo de estudiosos que se han confrontado con este tema matizando los requisitos generales de aplicación y las rutinas necesarias para llevarlo a cabo de forma exitosa. Crandall (2000), los hermanos Johnson (Johnson-Johnson, 1999), Arnold Morgan (2066), Daniel Cassany (2004) forman parte ya de una bibliografía imprescindible para quienes quisieran aventurarse en esta propuesta educativa que, si en su fórmula «fuerte» puede implicar una revolución educativa a la que quizás todavía no estamos preparados, en su versión simplificada y gracias a su versatilidad puede ser utilizado por el docente a su antojo e incorporado en sus clases del modo que le resulte más provechoso. Como escribe Cassany (2004), no es necesario pasarse al *cooperative learning*, es suficiente apoderarse de sus recursos, de sus dinámicas, invirtiendo tiempo en la realización para fomentar el sentimiento de pertenencia grupal y superar malentendidos y estereotipos. Actividades lúdico-motivacionales como:

- Lo tuyo también me gusta  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_00/08062000.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_00/08062000.htm)

- El típico tópico  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo\\_00/15032000.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_00/15032000.htm)
- Ni mejor ni peor solo distintos  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_02/10102002.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/10102002.htm)
- Busca a alguien que  
<https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2017/17029/files/busco-a-alguien-que>
- Diversos pero iguales  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_00/13062000.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_00/13062000.htm)
- Tú eres mis manos  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_02/14012002.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/14012002.htm)
- La estrella  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_01/22012001.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_01/22012001.htm)
- Verdad o mentira  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_00/03102000.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/03102000.htm)
- El puzle de cara  
<https://eleinternacional.com/blog/8-actividades-para-conocer-a-los-alumnos>
- Cortos, como *Hijab* de Xavi Sala <https://www.youtube.com/watch?v=1pJM6PatinI> (2005)

...son solo algunas estrategias pedagógicas para fomentar la empatía, la autoestima, la interacción entre los estudiantes y su desarrollo psicosocial.

## 6. Referencias

- Alarcón, L. y Barros, E. (2008). *La interculturalidad en la enseñanza de ELE*. Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/07\\_alarcon-barros.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf)
- Ariza Herrera, E. et al. (2018). *Aula América 1. Curso de español. Libro del alumno*. Difusión.

- Arnold Morgan, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm#npasn](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npasn)
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ele*. <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula internacional 1. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno*. Difusión.
- Crandall, J. (2000). *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*. En: Arnold Morgan, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-264). Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education.
- Meyer, M. A. (1991). *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners*. En: D. Buttjes y M. Byram. *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Miquel, L. (1997). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. *Frecuencia-L*, 5, 3-14. [academia.edu/19891400/Lengua\\_y\\_cultura\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_pragmatica\\_algunos\\_ejemplos\\_aplicados\\_al\\_espanol](http://academia.edu/19891400/Lengua_y_cultura_desde_una_perspectiva_pragmatica_algunos_ejemplos_aplicados_al_espanol)
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 15-21 [también en *redeLE: Revista electró-*

*nica de didáctica de ELE*, 0, 2004. [http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml)]

Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En: Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-159). CUP.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.



# Enseñanza del español e inteligencia artificial: conocer para actuar

DIANA L. ÁLVAREZ-MACÍAS

<https://orcid.org/0000-0001-6456-2609>

ROSA MARGARITA GALÁN VÉLEZ

<https://orcid.org/0000-0001-9170-2072>

Instituto Tecnológico Autónomo de México (México)

**Resumen:** Este estudio presenta una revisión del estado actual de la investigación, basada en un análisis sistemático de la bibliografía de las bases de datos Scopus y Dialnet sobre la aplicación de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza del español como lengua adicional en contextos preuniversitarios. La investigación se basa en el principio de «saber para hacer», con el objetivo no solo de diagnosticar el estado actual de la investigación, sino también de proporcionar una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas basadas en la evidencia. Siguiendo los criterios PRISMA, analizamos las publicaciones en español que abordan específicamente la intersección entre la IA generativa y la didáctica del español. Los resultados revelan la necesidad de seguir investigando en este campo, especialmente en los niveles educativos preuniversitarios, donde la integración de la IA generativa podría tener un impacto significativo en la enseñanza del español como lengua adicional. Este trabajo no solo contribuye a comprender el estado actual de la investigación, sino que también ofrece recomendaciones para reflexionar sobre la implementación eficaz de la IA generativa en contextos educativos específicos.

**Palabras clave:** inteligencia artificial generativa, español como lengua adicional, educación preuniversitaria, revisión sistemática, enseñanza del español

**Abstract:** This study presents a state-of-the-art review, based on a systematic literature analysis of Scopus and Dialnet databases, on the application of generative artificial intelligence in teaching Spanish as an additional language in pre-university contexts. The research is grounded in the principle of «knowing

to act» aiming not only to diagnose the current state of research but also to provide a solid foundation for evidence-based pedagogical decision-making. Following PRISMA criteria, we analyzed Spanish-language publications specifically addressing the intersection between generative AI and Spanish language didactics. The findings reveal the need for further research in this field, particularly at pre-university educational levels, where the integration of generative AI could have a significant impact on teaching Spanish as an additional language. This work not only contributes to understanding the current state of research but also offers recommendations for thinking about for the effective implementation of generative AI in specific educational contexts.

**Keywords:** generative artificial intelligence, Spanish as an additional language, pre-university education, systematic review, Spanish language teaching

## 1. Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la vida social es un fenómeno indiscutible. La inversión en IA en el sector educativo muestra particular receptividad: el mercado global de tecnología educativa llegó a 250 mil millones de dólares en 2023, con 22 mil millones en tecnología basada en IA (HolonIQ, 2023). El 83 % de docentes en educación primaria y secundaria en EE. UU. usa IA generativa, un incremento del 32 % respecto al año anterior (Dwyer y Laird, 2024), lo que pone en evidencia el papel crucial de la IA en la transformación educativa.

El interés por la IA y por las tecnologías lingüísticas avanzadas en la enseñanza de lenguas está presente desde hace décadas. Ha sido objeto de análisis, de proyectos internacionales centrados en lenguas extranjeras –como los organizados por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML)– y, de manera más amplia, los de la Unesco; por ejemplo, los reportes de la Unesco (Fengchun y Holmes, 2021, 2024) ya señalaban los riesgos legales, económicos, laborales que la IA planteaba para la educación. En noviembre 2022, con la apertura gratuita de ChatGPT por OpenAI, el estudio y la divulgación de las posibilidades y riesgos de la IA generativa (IA gen), así como su uso en la enseñanza adquirieron un papel protagónico. Los congresos, documentos, capítulos de libro, artículos sobre el tema se multiplican en inglés, idioma de referencia internacional.

## 1.1. La inteligencia artificial

En primera instancia, debemos aclarar que la inteligencia artificial, en sentido amplio, es un campo de conocimiento que busca dotar a las máquinas de capacidades similares a la inteligencia humana. En segundo lugar, en sentido estricto, se refiere a la disciplina que realiza máquinas inteligentes (McCarthy, 2007) o, más específicamente, que crea «programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico» (RAE, 2023). En tercer lugar, de forma coloquial, se llama *inteligencia artificial* a herramientas computacionales que se utilizan para realizar diversas actividades de forma cotidiana.

Ahora bien, cuando la IA busca acercarse a la inteligencia humana, lo hace a través de programas informáticos que se construyen con algoritmos –es decir, conjuntos de instrucciones previamente definidas, escritas en lenguaje de programación– que permiten que una máquina realice una tarea. De esta forma, podemos distinguir claramente qué sí es IA y qué no, porque, si se aplican pasos secuenciales (algoritmos), incluso en robots, es necesario verificar la naturaleza de las decisiones que el programa hace para identificar si se trata de IA (ISTE, 2023). Cuando el programa puede mejorar la decisión, basado en nuevos datos que se presentan, esto es, de forma autónoma, entonces es IA; si no, es automatización.

Después, cuando a la capacidad de aprender de forma autónoma se le sumó la posibilidad de manejar grandes volúmenes de datos se logró la llamada *inteligencia artificial generativa* (IA gen), es decir, herramientas computacionales que pueden utilizar los datos de entrenamiento para resolver nuevos problemas al identificar la estructura de estos datos, encontrar patrones en ellos y, ahora, aprender de este proceso para producir nuevos datos, a partir de predicciones. De esta forma, cuando nos referimos a IA en enseñanza del español, nos enfocamos en procesos y herramientas de IA gen, como el procesamiento del lenguaje natural y los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM, por sus siglas en inglés).

## 1.2. Enseñanza del español

El español tiene una presencia significativa en el panorama lingüístico internacional, con más de 600 millones de usuarios, el

7,5% de la población del mundo, entre hablantes nativos, individuos con competencia limitada y estudiantes del idioma, de acuerdo con un estudio del Instituto Cervantes. En el ámbito educativo, más de 24 millones de personas se encuentran en proceso de aprendizaje del español (Instituto Cervantes, 2024).

Dada la variedad contextual del español en el mundo, así como la necesidad de simplificar criterios de búsqueda, decidimos utilizar de forma amplia los términos *lengua primera* (L1) y *lengua adicional*. Así, L1 la empleamos de forma indistinta para *lengua nativa* o *materna*, y lengua adicional, como idioma posterior a L1, esto es, para referirnos a *segunda lengua* (L2) y a *lengua extranjera* (LE). No la distinguiremos ni de *lengua ambiental* ni de *lengua de herencia*. En consecuencia, en el texto, LE es sinónimo de lengua adicional.

### 1.3. Las etapas preuniversitarias

La necesidad de reflexionar sobre la IA en la enseñanza del español en etapas preuniversitarias es incuestionable, dada la población escolarizada implicada: en España, por ejemplo, alcanza 87,9% de escolarización de su población total (INEE, 2023) y en América Latina promedia 97,1% en primaria y 78,7% en secundaria (Arias et al., 2023). Ahora bien, ante el gran número de jóvenes hispanoparlantes inmersos en procesos educativos y en aprendizaje del español, cabría preguntarse qué incidencia ha tenido el tema de la IA en publicaciones sobre el español y en etapas no universitarias. Es relevante que tanto los profesores como los gestores educativos tengan acceso a investigaciones publicadas. En este sentido, una delimitación clave en este estudio es enfocarse en los textos publicados en español. El propósito es ofrecer un análisis que reduzca las barreras de acceso.

En este capítulo presentamos un estado de la cuestión sobre la investigación centrada en la IA y la enseñanza del español como lengua adicional, junto con propuestas de acción. Resumimos hallazgos con el propósito de *conocer para actuar*, pues buscamos proporcionar una perspectiva que permita seleccionar estrategias apropiadas y tomar decisiones basadas en evidencia (Aguilar Idáñez y Ander-Egg, 2001). Nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿qué se ha investigado y publicado en español sobre la aplicación de la IA gen en la didáctica del español como lengua adicional para educación no universitaria?

## 2. Método

Realizamos una búsqueda con base en las pautas PRISMA para mapear sistemáticamente la literatura académica (Moher et al., 2015). En primer lugar, seleccionamos las bases de datos Scopus y Dialnet, ya que permiten obtener resultados válidos del campo de estudio. Para realizar el mapeo sistemático, establecimos dos preguntas de localización: 1) ¿cuántos estudios se han publicado que relacionen la IA con la didáctica del español como lengua primera o adicional para educación no universitaria?; 2) ¿cuántos de estos estudios se han publicado en español?

El comienzo de la selección lo realizamos en septiembre de 2024, con base en cuatro criterios de inclusión (CI) y dos de exclusión (EC): los artículos contienen una propuesta relacionada con el uso de la IA gen y la didáctica del español como lengua primera o adicional (CI1); se centran en el ámbito de la educación no universitaria total o parcialmente (CI2); fueron revisados por pares, se publicaron en las bases Scopus o Dialnet (IC3) y fueron publicados en español (IC4). Debido al bajo número de coincidencias, ampliamos los criterios de búsqueda para incluir los términos, en español e inglés: «inteligencia artificial», «IA», «didáctica del español», «lengua extranjera», «lengua primera», «lengua adicional» y «educación no universitaria». Se agregaron «castellano» y los plurales. Los tipos de texto seleccionados fueron artículos, libros y capítulos de libro, tesis doctorales y actas de congreso.

La revisión sistemática identificó 828 documentos (398 en Dialnet y 430 en Scopus). Con base en PRISMA, se realizaron cuatro cribados: para eliminar repetidos y textos en otros idiomas; para identificar textos en enseñanza o educación y enseñanza de la lengua. Finalmente, de los 398 documentos localizados en Dialnet se seleccionaron 22 y de 430 de Scopus, se seleccionaron 2. De esta forma, el corpus quedó integrado con 24 documentos. El análisis se realizó en la totalidad de cada texto, no solo en los resúmenes.

## 3. Resultados

El análisis evaluó los 24 documentos, con seis criterios: si los textos se centran *a)* en IA gen, *b)* en didáctica o evaluación del

español, *c*) en lenguas extranjeras (no por fuerza en español), *d*) en la interrelación del español con la IA gen, *e*) en etapas no universitarias y *f*) si el texto contribuye a la comprensión de cómo la IA gen incide en procesos de aprendizaje, enseñanza o evaluación del español. Estos criterios nos permiten clasificar y analizar de la literatura académica para facilitar la identificación de contribuciones relevantes. Posteriormente, codificamos las respuestas con tres valores: sí = 1, no = 0 y «tal vez o en parte» = 0.5. Si el texto no trataba de forma explícita el tema, lo marcamos con «NP». Al clasificarlos, pudimos contabilizar cuántos de estos criterios estaban presentes en cada texto. Así, se asignó un puntaje en función de la relevancia del documento para el estado actual de la investigación en español sobre el tema.

Al finalizar el análisis, los resultados más significativos fueron los siguientes: *a*) ninguno de los textos contribuye a la comprensión de la IA gen en la enseñanza o evaluación del español como lengua adicional centrándose en etapas no universitarias; *b*) solamente uno de los textos desarrolla IA gen y la enseñanza o evaluación de lenguas extranjeras –no del español– en etapas no universitarias; *c*) solo uno de los documentos se halla próximo a cumplir con los seis criterios de la búsqueda; sin embargo, no se centra en su totalidad en enseñanza no universitaria; y *d*) únicamente uno trata de español como lengua extranjera en etapas previas a la universidad; no obstante, este no desarrolla el tema de IA gen ni contribuye a la comprensión de cómo la IA incide en procesos de aprendizaje, enseñanza o evaluación del español.

En relación con los enfoques teóricos y metodológicos desde la perspectiva educativa, observamos vacíos de información, uso inconsistente de marcos teóricos o de referencia, así como perspectivas mixtas, eclécticas, indistintas o ambiguas. En cerca del 40 % de los documentos, no es posible detectar ni de forma explícita ni implícita –por palabras o por referencias en el resumen o dentro del documento–, el enfoque o la metodología que se sigue; en el resto, hay variedad de perspectivas, no por fuerza excluyentes, como se observa en algunos de los términos que encontramos en 15 textos: aprendizaje adaptativo, significativo, colaborativo; competencias digital y metodológica pragmáticas; conectivismo de Siemens; enfoque comunicativo; enfoque socio-cultural; enseñanza de lenguas mediada por tecnologías; Español para Fines Específicos (EFE); Evaluación Basada en Escenarios

(EBE); Evaluación de Desempeño Integrado (EDI), evaluación de competencias comunicativas; Evaluación Orientada de Aprendizaje (EOA), lingüística comunicativa (acción-comunicación, interacción); lingüística gramatical, sintáctica, léxico-sintáctica, normativa; mediación desde teoría sociocultural del aprendizaje y socioconstructivismo; el mayor número de menciones (tres textos) fue al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Por otra parte, de forma repetida, se resalta la relevancia de la motivación y del trabajo colaborativo, así como de la eliminación de filtros afectivos negativos como factor de incidencia positiva en el aprendizaje de lenguas.

También encontramos hallazgos positivos. Por ejemplo, el 29 % de los documentos cumple con más de cuatro de las seis características de la búsqueda, por lo que, aunque de forma indirecta o parcial, estos textos enriquecen la comprensión de los temas de la presente investigación. Por otra parte, hemos de destacar trabajos relevantes con ideas dignas de recuperar: Por ejemplo, el de Estévez-Rionegro (2024), que señala que la integración tecnológica en la educación trasciende la mera incorporación de herramientas digitales a los métodos tradicionales, o el de Ortiz Muñoz (2024), quien afirma que la IA es una fuerza disruptiva que cuestiona los métodos tradicionales, que marca una ruptura significativa con el paradigma tradicional y que exige repensar los procesos educativos formales. En particular, consideramos excepcional el trabajo en general de Muñoz-Basols et al. (2023), que se basa en el modelo Planificar, Personalizar e Implementar (PPI) para la enseñanza de lenguas medidas por tecnología.

En resumen, si bien existe heterogeneidad en las investigaciones sobre IA gen y enseñanza del español, con notable la escasez en niveles no universitarios, los docentes pueden encontrar en este corpus conceptos y experiencias valiosas para avanzar en su investigación y acción pedagógica.

## 4. Recomendaciones

La IA está transformando rápidamente los procesos de percepción de las personas y, a la par, modificando ciertos conceptos como la *autoría*, la *creatividad* (Scolari, 2023) y el *aprendizaje*. El escenario educativo actual exige de la comunidad docente acep-

tar la presencia permanente de la inteligencia artificial, conocer sus alcances y limitaciones, y actuar estratégicamente para su implementación efectiva. Dado que el papel del profesor es insustituible, la IA gen es una oportunidad para redefinir y potenciar su función, permitiéndole «escalar» su impacto y personalización en el aula. Esta sinergia entre lo humano y lo tecnológico fortalece el papel del profesor como guía experto que ayuda a los estudiantes a aprovechar la IA, sin perder la esencia humanística de la educación. El reto está en enriquecerse con el conocimiento multidisciplinar sobre IA, desde la experiencia que cada docente y cada comunidad educativa poseen.

Además, se trata de conocer mejor las herramientas de IA gen y su uso en los procesos de enseñanza de la lengua, para intervenir de forma contundente. Es cierto que se encontraron pocos textos que cumplieran con todos los criterios de búsqueda, pero los textos que no cumplen podrían ofrecer ideas para integrar la IA en clase. Por ejemplo, varios documentos centrados en etapas no previas a la universidad son altamente aprovechables para otros niveles educativos. Así, la propuesta «uno a uno» sobre enseñanza del español para fines específicos (Arabsaedi y Ainciburu, 2024) en contextos profesionales puede transferirse a otros ámbitos. La intervención se puede personalizar a distintos contextos, géneros, vocabulario y registros específicos mediante herramientas de IA gen como ChatGPT. Otro ejemplo de gran valor es el documento de Blanco Pena (2024): a pesar de que es en estudiantes de ELE en una universidad en Taiwan, la metodología de la investigación es novedosa y de utilidad para probar ChatGPT en tareas de evaluación de la escritura en los diferentes niveles de enseñanza del español.

Aceptar y conocer tendrán sentido si nos lleva, como docentes, a *actuar*, es decir, a investigar, participar, integrar y resignificar, al posicionarnos, en cuanto que docentes, como mediadores críticos que aprovechan la tecnología y aportan elementos humanos esenciales (empatía, pensamiento crítico y adaptación contextual) que la IA no puede replicar.

## 5. Conclusiones

La fragmentación del campo que muestra este análisis sugiere la necesidad de desarrollar investigaciones que aborden de manera

integral la intersección entre la IA gen y la enseñanza del español, así como la importancia de establecer marcos teóricos más consistentes y claramente definidos. Desafortunadamente, es claro que los miles de profesores todavía no cuentan con textos en su lengua que les orienten de forma precisa y objetiva sobre cómo utilizar la IA para la enseñanza del español en su propio contexto de etapas preuniversitarias. Por ello, debemos realizar estudios que proporcionen datos y pautas dirigidos a nuestros contextos educativos, sociales y lingüísticos, tanto empírica como conceptualmente.

Este estudio tiene limitaciones porque, al excluir los documentos publicados en inglés o referidos a otras lenguas, no fue posible analizar todas las posibles perspectivas teóricas, metodológicas y resultados que hay en cuanto al uso de IA gen en la didáctica y enseñanza de la lengua. Sin embargo, esta decisión nos permitió ofrecer un panorama que muestra la realidad en cuanto a las investigaciones del y en español: los hallazgos heterogéneos reflejan la falta de un objeto de estudio común y un aparente abandono del enfoque en las etapas preuniversitarias. A la par, tenemos que aprovechar los resultados, ideas y propuestas generados en otros ámbitos y niveles educativos.

Para el éxito académico de los estudiantes, se debe integrar en centros escolares la IA gen en los procesos de enseñanza del español, particularmente en contextos migratorios. Este desafío requiere un compromiso continuo con la actualización e investigación, dada la velocidad con que evoluciona la IA en el ámbito educativo. Futuros estudios deberán profundizar en metodologías efectivas que maximicen el potencial de estas herramientas mientras atienden las necesidades específicas de las diversas comunidades educativas.

## 6. Referencias

- Aguilar Idáñez, M. J. y Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social Conceptos y metodología* (2.ª ed., revisada y ampliada). Lumen.
- Arabsaedi, T. y Ainciburu, M. C. (2024). Clases a medida (uno-a-uno) en español con fines específicos: la IA generativa en la creación de materiales. En: S. A. Flores, J. A. Nisa Ávila y O. S. Ould García (coords.). *Tejiendo palabras: explorando la lengua, la lingüística y el pro-*

*ceso de traducción en la era de la inteligencia artificial y la innovación docente* (pp. 743-760) Dykinson.

Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A. y Pineda, B. (2023). *El estado de la Educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2023.pdf>

Blanco Pena, J. M. (2024). Inteligencia artificial y enseñanza de E/LE: posibilidades del programa ChatGPT para la práctica de la expresión e interacción escritas. En: R. Urbina Fonturbel, M. Simarro Vázquez, A. Portela Lopa. y C. Ibáñez Verdugo (eds.). *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* (pp. 349-357). Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional. <https://doi.org/10.36443/9788418465864>

Dwyer, M. y Laird, E. (2024). *Up in the Air: Educators Juggling the Potential of Generative AI with Detection, Discipline, and Distrust*. Center for Democracy & Technology / CDT). <https://cdt.org/wp-content/uploads/2024/03/2024-03-21-CDT-Civic-Tech-Generative-AI-Survey-Research-final.pdf>

Estévez-Rionegro, N. (2024). Enseñanza y aprendizaje de lenguas en entornos virtuales: Recursos para la elaboración de materiales didácticos multimedia. En: S. A. Flores Borjabad, J. A. Nisa Ávila y O. S. Ould García (coords.). *Tejiendo palabras: Explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la inteligencia artificial* (pp. 564-579). Dykinson.

Fengchun, M. y Holmes, W. (2021). *International Forum on AI and the Futures of Education, developing competencies for the AI Era*. 7-8 diciembre de 2020. Informe de síntesis. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251>

HolonIQ (2023). *Global Education Outlook*. <https://www.holoniq.com>

Instituto Cervantes (2024). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_24/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/default.htm)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2023). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2023. Informe español*. INEE.

ISTE (2023). *Proyectos prácticos de IA para el aula*. Sociedad Internacional de Tecnología para la Educación-General Motors. Primaria; Secundaria; Materias optativas; Para maestros de informática; Una guía ética sobre la IA.

- McCarthy, J. (2007). *What is Artificial Intelligence? [¿Qué es la inteligencia artificial?]*. Computer Science Department Stanford University Stanford. <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M. et al. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4, 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (2023). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge.
- Ortiz Muñoz, F. J. (2024). La Inteligencia Artificial como elemento disruptivo para consolidar el cambio del paradigma educativo, *Derecom*, 36, 65-85. <http://www.derecom.com/derecom>
- Real Academia Española (RAE) (2023). Inteligencia artificial. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/inteligencia#2DxmhCT>
- Scolari, C. (2023, 14 de mayo). 10 tesis sobre la IA. *Hipermediaciones* [blog]. <https://hipermediaciones.com/2023/05/14/10-tesis-sobre-la-ia>
- Unesco (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>



# Aproximación al uso de *chatbots* en el aula de Español Lengua Extranjera

ABED BOUBEKEUR

<https://orcid.org/0009-0005-4768-9102>

Universidad Ibn-Jaldún, Tiaret (Argelia)

MARÍA A. RIBES-LAFOZ

<https://orcid.org/0000-0001-8776-3016>

JOSÉ ROVIRA-COLLADO

<https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

Universidad de Alicante (España)

**Resumen:** La inteligencia artificial (IA) ofrece nuevas posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso del español como lengua extranjera (ELE), las posibilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa son cada vez más concretas y elaboradas. Esta investigación presenta algunas prácticas concretas llevadas a cabo en Argelia y España. Se presenta el uso concreto de chatbots para la mejora del aprendizaje del español, describiendo diferentes actividades. En primer lugar, se presentan actividades y dinámicas concretas para estudiantes de español de la Universidad Ibn Khaldun de Tiaret (Argelia). Se señalan las nuevas posibilidades de interacción para el aprendizaje de la lengua y la literatura españolas, así como diferentes interacciones concretas de estos estudiantes, futuros profesores de español. En segundo lugar, se presentan herramientas diseñadas específicamente para estudiantes internacionales que asisten a la Universidad de Alicante (España). Se analizan y diseñan chatbots específicos para el aprendizaje de la literatura, como uno centrado en la figura del poeta uruguayo Mario Benedetti. Las actividades analizadas son solo la punta del iceberg de las enormes posibilidades que ofrece la IA para el aprendizaje de idiomas.

**Palabras clave:** inteligencia artificial, educación, lengua extranjera, español

**Abstract:** Artificial intelligence (AI) offers new possibilities for foreign language teaching. In the case of Spanish as a Foreign Language (ELE), the possibilities for the development of communicative competence are becoming more and more concrete and elaborated. This research presents some concrete practices carried out in Algeria and Spain. The concrete use of ChatBots for the improvement of Spanish language learning is presented, describing different activities. First of all, concrete activities and dynamics are presented for Spanish students at the Ibn Khaldun University in Tiaret (Algeria). The new possibilities of interaction for learning Spanish language and literatures are pointed out, as well as different concrete interactions of these students, future teachers of Spanish. Secondly, tools specifically designed for international students attending the University of Alicante (Spain) are presented. Specific chatbots for learning literature are analysed and designed, such as one centred on the figure of Mario Benedetti, Uruguayan poet. The activities analysed are only the tip of the iceberg of the enormous possibilities offered by AI for language learning.

**Keywords:** Artificial intelligence, Education, Foreign Language, Spanish

## 1. Introducción

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) está transformando la manera en que alumnado, de cualquier nivel, etapa o condición aprende, y también ampliando las posibilidades del profesorado para enseñar. La IA ofrece en estos momentos un enfoque personalizado que se adapta a cualquier situación, por lo que optimiza la experiencia de aprendizaje, permitiendo a las y los estudiantes de una primera, segunda, adicional o lengua extranjera, avanzar a su propio ritmo y acorde a su competencia comunicativa y sus necesidades (Ma et al., 2024).

Esta investigación presenta dos experiencias en desarrollo del uso de IA en la clase de ELE. En primer lugar, con el alumnado universitario en Tiaret (Argelia) del profesor Boubekeur en sus prácticas digitales (Boubekeur y Rovira-Collado, 2024): y, en segundo lugar, el alumnado internacional que estudia español en Alicante (España) con la profesora Ribes (Ribes-Lafoz y Navarro-Colorado, 2023).

Se entiende como IA a esta rama de la informática que desarrolla sistemas capaces de realizar tareas que habitualmente re-

quieren de la inteligencia humana, como, por ejemplo, el reconocimiento de patrones, la toma de decisiones o la comprensión del lenguaje natural (Torres, 2023). La IA se utiliza en diversos campos, incluyendo la educación, para crear experiencias de aprendizaje más personalizadas y eficientes. Aunque existen herramientas precedentes, con la aparición de las herramientas en abierto de la empresa OpenAI como ChatGPT a finales de 2022 asistimos a un auténtico *boom* en las aplicaciones disponibles y múltiples propuestas didácticas, con infinidad de estudios y revisiones sistemáticas que demuestran que estas herramientas son un hito educativo, especialmente para el ámbito lingüístico y la enseñanza de lenguas (Wei, 2023).

Esta investigación se centra principalmente en los *chatbots*, programas informáticos diseñados para simular una conversación con un usuario humano. Utilizan algoritmos de IA y Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) para entender y responder de manera coherente a distintas preguntas siendo herramientas generativas (Yendure et al., 2023). Estos pueden ser programados para ofrecer respuestas basadas en un conjunto de datos o aprender de interacciones previas, mejorando con el tiempo y el uso. El mejor *chatbot* para educación será el que esté basado en IA, porque se basa en el aprendizaje automático para comprender el contexto, generar respuestas más naturales y adaptarse a las necesidades de las y los estudiantes (Ribes-Lafoz et al., 2024).

No hay que olvidar que existen ciertas consideraciones éticas respecto al uso de IA en educación, como son: la privacidad de los datos del alumnado, la dependencia tecnológica y la posible deshumanización del proceso de aprendizaje, así como usos contrarios a la propiedad intelectual. Antes de continuar, es necesario que cualquier sistema educativo debe desarrollar políticas y prácticas responsables que aseguren el uso ético y transparente de la IA. Es crucial garantizar que las herramientas basadas en IA respeten la privacidad de los datos que ofrece el alumnado, que los algoritmos utilizados sean transparentes y accesibles, y que las fuentes textuales o visuales que utilicen sean claras y respeten la propiedad intelectual. Además, la accesibilidad de estas tecnologías, independientemente del contexto socioeconómico, es crucial para evitar otra brecha digital (Miras et al., 2023).

Un problema en el ámbito educativo es que la dependencia excesiva de la IA podría reducir las oportunidades de interacción

humana, un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, se sugiere un equilibrio entre uso de la tecnología y una enseñanza más «tradicional», aunque esta consista en conversaciones online, asegurando que la IA complemente, y no reemplace, la interacción entre alumnado y profesorado, como propone la Unesco en sus recomendaciones para el uso en la Educación Superior (Sabzalieva y Valentini, 2023).

## 2. IA en la clase de ELE

En ELE, la IA se ha implementado en diversas aplicaciones que facilitan tanto el aprendizaje como la enseñanza. Muchas de estas herramientas móviles ofrecen nuevas dinámicas de aprendizaje (Rossell-Aguilar, 2017). Plataformas como Duolingo y Babbel utilizan algoritmos avanzados para ofrecer ejercicios personalizados que se adaptan al progreso individual de la persona que aprende una nueva lengua, lo que mejora significativamente la retención y la comprensión de la misma (FedELE, 2023). Otras aplicaciones como Quizlet ofrecen tarjetas de memoria y cuestionarios adaptados a las habilidades individuales, optimizando los ejercicios gramaticales o de léxico. Otras plataformas como Canva ofrecen también generadores de imágenes que se pueden llevar a cualquier clase. También Readlang y Lingvist han incorporado desarrollos con IA para ayudar a la comprensión de textos complejos usando traducción asistida y buscando la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje.

Un aspecto fundamental es la mejora de la evaluación y la retroalimentación que se puede obtener en la clase. Gradescope o ScribeSense son herramientas que automatizan la corrección de exámenes, tareas y actividades, permitiendo al docente dedicar más tiempo a proporcionar un *feedback* más cualitativo. Aparte de ahorrar tiempo, reducen los posibles errores humanos en la evaluación y ofrecen resultados más consistentes y rápidos (Guijas, 2023).

La IA permite evaluar las habilidades comunicativas de manera más precisa y objetiva, ajustándose a las particularidades individuales. La personalización mejora la motivación y el compromiso del estudiante, factores clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mena et al., 2023).

Un espacio central es el uso de modelos generativos como ChatGPT, que permiten a cada usuario múltiples actividades lingüísticas como corregir, traducir o transformar sus narraciones en diferentes formatos textuales: poesía, teatro, ensayos... (Roman, 2022). Estas actividades no solo motivan al alumnado de cualquier nivel o edad, sino que también mejoran sus competencias escritas y su capacidad para entender distintos registros lingüísticos (Karataş et al., 2024).

### 3. Actividades y herramientas

Estamos en un momento álgido en la incorporación de IA en el ámbito educativo, con propuestas desde todas las instituciones. En la Universidad de Alicante existe una comunidad de aprendizaje para compartir experiencias de docentes, personal técnico y alumnado en torno a la IA (<https://moodle2024-25.ua.es/moodle/course/view.php?id=2166>).

Son innumerables los simposios y cursos de formación, como el titulado *Recursos IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales* de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (julio de 2024) impartido por las profesoras González-García de la University of the West Indies (Barbados), Villarrubia-Zúñiga y Martínez-Roig de la Universidad de Alicante. De él se extraen algunas ideas generales y herramientas para el aprovechamiento de la IA en las clases de ELE:

- *Tutores virtuales*: la IA puede simular conversaciones en español, ofreciendo la oportunidad de practicar la comunicación oral en un entorno controlado. Además, pueden proporcionar retroalimentación inmediata sobre la gramática, la pronunciación o el vocabulario.
- *Aplicaciones de aprendizaje personalizado*: la IA adapta el contenido y la dificultad de las lecciones según las necesidades y el progreso individual de cada persona, lo que permite un aprendizaje más eficiente y personalizado.
- *Reconocimiento de voz y corrección automática*: existen herramientas que pueden identificar y corregir errores en la pronunciación y la gramática, lo que facilita el proceso de aprendizaje y reduce la carga de trabajo del profesorado.

- *Traducción automática*: a pesar de que no sustituye el aprendizaje del español o de la lengua materna del alumnado, la traducción automática es muy útil para comprender textos complejos o para facilitar la comunicación entre estudiantes que hablan diferentes idiomas.
- *Análisis de datos y seguimiento del progreso*: estos sistemas también pueden recopilar y analizar datos sobre el desempeño lingüístico del alumnado, permitiendo a las y los docentes identificar áreas de mejora y adaptar sus métodos de enseñanza en consecuencia.
- *Asistentes virtuales y chatbots*: proporcionan respuestas automáticas a preguntas frecuentes en clase, ofreciendo apoyo y orientación en tiempo real, tanto dentro como fuera del aula.
- *Aplicaciones de realidad virtual y aumentada*: la IA puede integrarse en aplicaciones de realidad virtual y aumentada para crear entornos de aprendizaje inmersivos para practicar situaciones de la vida real, como ir a clase o hacer turismo en un país de habla hispana.

Otra experiencia relevante para nuestro trabajo fue el «III Seminario Internacional sobre el español como lengua adicional para la educación no universitaria. Innovación docente en la enseñanza del Español. Estrategias para el siglo XXI» (mayo de 2024), organizado por la Universidad de Alicante, la Cátedra Unescode Educación, Investigación e Inclusión Digital, el Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón, la Universidad Roma Tre y la Universidad de West Indies.

### 3.1. ChatGPT para el alumnado argelino de ELE

En él se presentaron las primeras dinámicas con el alumnado que estudia para enseñar español en la Universidad Ibn-Jaldún, de Tiaret (Argelia). En sus clases el profesor Boubekeur profundiza en el aprendizaje lingüístico y la educación literaria a través de la tecnología.

El primer paso fue preguntar al ChatGPT sobre actividades concretas para estas clases. El *prompt* fue: *¿Me puedes proponer tres actividades sobre tiempos verbales de la gramática española para alumnado argelino?* Y la respuesta (simplificada) fue:

*A. Ejercicio de conjugación verbal con música: utiliza una canción en español con verbos en diferentes tiempos verbales. Selecciona una canción popular española o latinoamericana que contenga una variedad de tiempos verbales. El alumnado tiene que escuchar la canción y completar una hoja de trabajo para identificar las formas verbales que escuchan en la canción.*

*B. Juego de roles para practicar el uso de los tiempos verbales: organiza la clase en parejas y asigna a cada una un escenario o situación específica. Por ejemplo, una conversación entre un turista y un empleado de hotel, donde tengan que utilizar diferentes tiempos verbales para preguntar y responder sobre actividades pasadas, presentes y futuras.*

*C. Creación de un cómic o historieta con uso de diferentes tiempos verbales: divide en grupos y pídeles que creen un cómic o historieta corta que cuente una historia utilizando una variedad de tiempos verbales en español. Parte de una lista de verbos y tiempos verbales para incluir en su historia.*

Son actividades habituales en una clase de lengua, por lo que el *chatbot* ofrece fórmulas apropiadas y contrastadas. El alumnado puede practicar, así, la conjugación verbal de manera real y desde un enfoque comunicativo. Estas actividades son interactivas, creativas y contextualizadas, lo que las hace efectivas para practicar la gramática española de manera significativa.

El segundo paso se centró ya en actividades con IA. El *prompt* diseñado por los tres autores de esta investigación fue: *¿Me puedes proponer tres actividades con inteligencia artificial para practicar la gramática española de alumnado que hable árabe como primera lengua?*

*1. Utiliza una aplicación de reconocimiento de voz para practicar la pronunciación que permita a los estudiantes grabar su voz mientras pronuncian frases en español. La IA analizará su pronunciación y les dará retroalimentación instantánea sobre la corrección de su entonación, acento y articulación. Esto es especialmente útil para estudiantes árabes que puedan enfrentar desafíos específicos al pronunciar ciertos sonidos en español.*

*2. Integra un chatbot de gramática española en una plataforma de mensajería instantánea o en un sitio web. Los estudiantes pueden interactuar*

con el chatbot haciéndole preguntas sobre gramática y recibiendo respuestas automáticas y explicaciones detalladas.

3. Utiliza una plataforma de aprendizaje adaptativo que utilice IA para personalizar la práctica de gramática según las necesidades y el progreso de cada estudiante. Puede ofrecer ejercicios interactivos, evaluaciones y lecciones personalizadas que se adapten al nivel de competencia lingüística y a las áreas de mejora de cada estudiante.

Las respuestas son redundantes con las propuestas antes planteadas, pero no profundiza especialmente en las características del hablante argelino, labor que debería realizar este propio alumnado, como futuros docentes de español. Se han llevado a clase en Argelia varias de estas propuestas y discutido su aplicación real, pero no hay resultados concretos de estas enseñanzas.

### 3.2. Chatbots para la clase de Lengua española y sus literaturas en Alicante

La segunda experiencia se realizó con el alumnado internacional de la profesora Ribes-Lafoz en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante. Son clases de ELE, pero centradas en contenidos literarios. La IA y los *chatbots* ofrecen nuevas formas de interactuar con la literatura. Permiten un análisis de textos y descomponer poemas, medir la métrica o identificar figuras retóricas y explicar simbolismos y favorecen la contextualización histórica y cultural al proporcionar información adicional sobre las obras literarias, su autoría y otros datos relacionados con el contexto. Aunque la IA todavía comete errores, la mayoría de las prácticas realizadas ofrece resultados satisfactorios. Con una herramienta apropiada se puede realizar una exploración guiada del texto literario, ayudando a profundizar en aspectos específicos, fomentando un aprendizaje autodirigido.

De partida, hay ya algún *chatbot* sobre protagonistas de las literaturas en español, en la web *Habla con la historia* con tres ejemplos:

- <https://hablaconlahistoria.es/personajes/federico-garcia-lorca>
- <https://hablaconlahistoria.es/personajes/miguel-hernandez>
- <https://hablaconlahistoria.es/personajes/pablo-neruda>

A partir de aquí, se diseñaron tres espacios distintos. En primer lugar, un *chatbot* con Mizou, titulado «Conversando con Espronceda», para que el alumnado de ELE en Alicante conociera más sobre el autor romántico. En segundo lugar, también en Mizou, se creó un espacio denominado «Benedetti 5.0» para conocer al poeta uruguayo en una *actividad del Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti*: (<https://mizou.com/login-thread?ID=JV2O8SRq7ByKjyi2dakspknzXULMv9n1doVInoE9xdU-30300>).

Ambos *chatbots* fueron llevados al aula y la recepción del alumnado fue muy positiva. Muchas de las respuestas se pueden obtener también en formato audio, aunque, al usar la versión gratuita, no se puede aprovechar la voz de Benedetti, por ejemplo (Rovira-Collado y Hernández-Ortega, 2023).

En tercer lugar, se creó un asistente específico con ChatGPT también para el poeta uruguayo, gracias a la labor de nuestro compañero Sebastián Miras (<https://chatgpt.com/g/g-dIpGAKCyK-chatbot-mario-benedetti>).

## 4. Conclusiones

La IA tiene el potencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje de ELE al ofrecer herramientas y recursos innovadores que facilitan la práctica, la personalización y la retroalimentación en el proceso de adquisición del idioma. Mirando hacia el futuro, la integración de la IA en el aula de ELE está destinada a crecer, más allá de las perspectivas educativas más aventuradas (Rovira-Collado et al., 2022). La capacidad de estas tecnologías para ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas y adaptativas promete mejorar aún más los resultados educativos. Para aprovechar plenamente su potencial, el profesorado de ELE debe estar capacitado en el uso de estas herramientas y entender cómo integrarlas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas (González y Pujolà, 2023).

Aunque parece todo tan novedoso, hay que anotar que ya existen propuestas antes de la irrupción de ChatGPT y herramientas similares. Por ejemplo, Andrés Pedreño Muñoz, exrector de la Universidad de Alicante y creador de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Boubekour et al., 2020) está al frente de la empresa 1millionbot con propuestas tan interesantes como *DulcineaIA*

(<https://1millionbot.com/chatbot-dulcinea>), que permite conocer más sobre la lectura de *Don Quijote de La Mancha* y ofrecer reflexiones concretas sobre el uso de la IA en la educación (Pedreño et al., 2024). No obstante, su implementación debe estar acompañada de una reflexión crítica sobre sus limitaciones y desafíos éticos, garantizando que siempre se ponga al alumnado en el centro del proceso educativo. Respecto a esta idea, Ramón Besonías (2024), en su blog *IA en las Aulas*, comenta que estamos todavía al principio de la generalización de esta tecnología en la educación:

*En casi dos años –ChatGPT se dio a conocer públicamente en noviembre de 2022–, nadie ha podido arañar la superficie de estas herramientas en constante evolución y mejora. Nadie es experto en IA generativa, nadie. Quien diga lo contrario miente.*

## 5. Referencias

- Besonías, R. (2024). Mi experiencia con IA Generativa. *IA en las aulas* [blog]. Octubre. <https://iaenlasaulas.blogspot.com/2024/10/mi-experiencia-con-ia-generativa.html?m=1>
- Boubekeur, A. y Rovira-Collado, J. (2024). Diseño y explotación de los Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza de la literatura en español a distancia. *Al-Naciriya*, 15(1), 518-540 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/250186>
- Boubekeur, A., Pérez Gisbert, V. y Rovira-Collado, J. (2020). Recorridos didácticos por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Propuesta plurilingüe para la enseñanza de la literatura. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 827-837). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110120>
- FedeLE.org (2023). ¿Cómo podemos utilizar la Inteligencia Artificial en el aula ELE? *FedeLE* <https://fedele.org/como-podemos-utilizar-la-inteligencia-artificial-en-el-aula-ele>
- González, V. y Pujolà, J. T. (2023). Inteligencias artificiales en la clase de español. En: F. Herrera (coord.). *LdeLengua*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_WzhNz4aejM](https://www.youtube.com/watch?v=_WzhNz4aejM)
- Guijas Gento, V. (2023). Uso de la inteligencia artificial en el aula de ELE: oportunidades y desafíos. En: *CICID* [ponencia en línea].

<https://cicid.es/ponencia/uso-de-la-inteligencia-artificial-en-el-aula-de-ele-opportunidades-y-desafios>

- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F. et al. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- Ma, H., Ismail, L. y Han, W. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990-2023): evolution, trends and future directions. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12848-z>
- Mena Octavio, M., González Argüello, V. y Pujolà, J. T. (2023). *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/realtic/guia-chatgpt-para-profesores>
- Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. y Mateo-Guillen, C. (2023). Implications of the digital divide: A systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 936-950. <https://doi.org/10.3926/jotse.2249>
- Pedreño Muñoz, A., González Gosálbez, R. Mora Illán, T., Pérez Fernández, E. M., Ruiz Sierra, J. y Torres Penalva, A. (2024). *La inteligencia artificial en las universidades: retos y oportunidades*. 1millionbot. <https://andrespedreno.com/Informe-IA-Universidades.pdf>
- Ribes-Lafoz, M. y Navarro-Colorado, B. (2023). Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior. En: D. Ortega-Sánchez y A. López-Padrón (eds.). *Educación y sociedad: claves interdisciplinares*. Octaedro.
- Ribes-Lafoz, M., Navarro-Colorado, B., Tabuenca-Cuevas, M. y Rovira-Collado, J. (2024). On Improving Learning Through Automatic Generation of AI-Based Narratives. En: Hervás-Gómez, C. (ed.). *The Education Revolution through Artificial Intelligence*. Octaedro.
- Roman Mendoza, E. (2023). ChatGPT. Retos y oportunidades para el aprendizaje de lenguas. En: *V Seminar on Technologies and Critical Literacy: Educational Challenges in AI and Critical Literacy*. Universidad Complutense de Madrid [presentación]. [https://drive.google.com/file/d/1YCibG\\_DJs7O7Q1Ey4q6rw44kDE7y3nzE/view](https://drive.google.com/file/d/1YCibG_DJs7O7Q1Ey4q6rw44kDE7y3nzE/view)
- Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications. *CALICO Journal*, 34(2), 243-258. <https://doi.org/10.1558/cj.27623>
- Rovira-Collado, J. y Hernández Ortega, J. (2023). Qué buen tuitero habría sido Mario Benedetti: Didáctica de la Poesía Coloquial en redes

- sociales. En: *Desfronterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 223-251). Aula Magna.
- Rovira-Collado, J., Martínez-Carratalá, F., Miras, S. y Ribes-Lafoz, M. (2022). Teacher stories from the future: Technology for the language and literature classroom. En: S. Mengual Andrés. y M. Urrea Solano (eds.). *Education and the Collective Construction of Knowledge* (pp. 173-187). Peter Lang.
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa)
- Torres, J. (2023). *La inteligencia artificial explicada a los humanos*. Plataforma.
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Front. Psychol.*, 14, 1261955. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1261955
- Yenduri, G. et al. (2023). Generative Pre-trained Transformer: A Comprehensive Review on Enabling Technologies, Potential Applications, Emerging Challenges, and Future Directions. *arXiv:2305.10435 [cs.CL]* Cornell University <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2305.10435>

# Reflexión sobre la transición de la escuela secundaria a la universidad en el aula ELA

MARÍA DEL PILAR SORIA MILLÁN

<https://orcid.org/0009-0000-1594-9620>

Universidad La Sapienza (Roma)

**Resumen:** A partir de los datos obtenidos en una encuesta realizada a estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en abril de 2023, este estudio tiene como objetivo extraer conclusiones sobre la situación actual de las aulas de español en Italia. La encuesta, en la cual participaron estudiantes universitarios que dieron su opinión sobre la educación preuniversitaria que recibieron, se centró en la experiencia de aprendizaje del español durante sus años de educación primaria y secundaria y, más recientemente, en la universidad. Esta encuesta revela un alto grado de implicación emocional, destacando el impacto que los profesores tienen en los alumnos, no solo en términos académicos, sino también en el nivel personal y, sobre todo, en la transmisión de la cultura dentro de este proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el foco de reflexión gira en torno a la relevancia de ciertos aspectos clave del proceso de aprendizaje, como la gramática, la sintaxis, el léxico, la fonética, etc., en relación con la necesidad latente de prestar atención al elemento emocional y cultural dentro del aula de español como lengua adicional, ya que esto se convierte en un motor para la adquisición de una segunda lengua.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera en el aula preuniversitaria; dimensión emocional del aprendizaje; transición educativa.

**Abstract:** With data obtained from a survey conducted on university students of Spanish as a Foreign Language in April 2023, this study aims to draw conclusions about the current situation of Spanish language classrooms in Italy. The survey, which involved university students who provided opinions about the pre-university education they received, focused on the experience of

acquiring Spanish during their primary and secondary education years and lately at the university. This survey reveals a high degree of emotional involvement, highlighting the impact that teachers have on learners, not only in academic terms but also on a personal level and, above all, in the transmission of culture within this learning process. Therefore, the focus of reflection revolves around the relevance of certain key aspects of the learning process such as grammar, syntax, lexicon, phonetics, etc., in relation to the latent need to pay attention to the emotional and cultural element within the Spanish as a Foreign Language classroom, as this becomes a driving force for the acquisition of a second language.

**Keywords:** Spanish as a foreign language in the pre-university classroom; emotional dimension of learning; Educational transition.

## 1. Introducción

El presente estudio realizado en 2023 en Roma (Italia) tiene como objetivo dar una primera visión de la transición de estudiantes de secundaria a centros universitarios centrándose en aprendientes ELA, de primero, segundo y tercer curso de la carrera de Mediación Lingüística e Intercultural y de la de Traducción e Interpretación. Muchos de ellos acababan de llegar a la universidad procedentes de institutos de secundaria de lenguas modernas (en Italia *Licei Linguistici*). Esta transición de la educación secundaria a la universitaria conlleva muchos retos y el aprendiente comienza a sentir que las fórmulas de estudio con las que contaba en el instituto se le quedan pequeñas en unas ocasiones y, en otras, dejan de ser aplicables. Además, siente que la protección con la que contaba en su anterior centro ha desaparecido y ahora son sus propias herramientas las que le ayudarán a navegar en un nuevo mar en el que decidió adentrarse. Si bien la metáfora pudiera resultar exagerada, una encuesta realizada a unos 200 estudiantes y a la que 124 de ellos respondieron, ayudó a ver con mayor precisión cómo es este paso de una orilla a otra y cómo y cuáles son los medios con los que cuentan para avanzar en el, a veces, arduo proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Durante muchos años y, sobre todo, a través de las producciones escritas que entregan los alumnos, quise adentrarme en lo que allá por los años ochenta estudió Krashen (1982, p. 57) so-

bre «su hipótesis del filtro afectivo, que en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma influyen tres variables: la motivación del estudiante, la confianza en uno mismo y la ansiedad». Como cualquier profesor de lenguas sabe, la motivación es uno de los componentes latentes de los primeros cursos universitarios, la ansiedad podría relacionarse con los segundos años, mientras que la confianza en uno mismo se adquiere principalmente con la seguridad que el aprendiente tiene no solo por los conocimientos adquiridos, sino también por la certeza que proporciona adueñarse del espacio en el que se encuentra.

Empiezo este trabajo exponiendo los resultados obtenidos sobre lo que vivieron estos estudiantes cuando estaban en la escuela primaria y secundaria. Seguidamente, presento las incertidumbres que se proponen respecto a la enseñanza ELA en la escuela italiana, para concluir con algunas breves propuestas para el futuro.

## 2. Punto de partida

Tras estudiar gran parte de la teoría sobre la adquisición de las lenguas y el componente emocional, hice una investigación empírica con mis propios alumnos para estudiar los casos más cercanos a mí: pregunté sobre su proceso de aprendizaje de la lengua española desde la escuela hasta ese preciso momento, siendo consciente de que el número no me daría resultados ni válidos ni fiables, pero sí, al menos, un primer paso para ver cómo poder seguir con la labor docente en la didáctica ELA en un momento en el que el aprendiente mira más hacia el móvil que hacia la pizarra o prefiere preguntar a la inteligencia artificial antes que a su compañero de banco. Y lo que quedó reflejado fue lo siguiente.

### 2.1. Los alumnos

Los 124 estudiantes universitarios respondieron a la encuesta enfocada principalmente en su experiencia como estudiantes preuniversitarios y en la transición de un centro educativo al otro. La mayor parte está en tercer curso de carrera universitaria (*Laurea Triennale*) y otra gran parte en primeros y segundos cur-

sos de la especialización (*Laurea Magistrale*). El rango de edades es bastante diverso, pero la edad predominante es 20 años. La mayoría (54 respuestas) empezó a estudiar en la escuela media italiana (en España sexto de primaria y primero de ESO), lo que quiere decir que estudian lenguas extranjeras durante los siete años anteriores a su llegada a las aulas universitarias. El siguiente gran grupo son los que empezaron en la Secundaria (41 respuestas), o sea, cinco años de estudio de lenguas.<sup>1</sup>

## 2.2. Los profesores

La encuesta no solo se refiere al alumno y a los métodos, sino que se adentra en el perfil del profesorado de secundaria. A la pregunta: «¿Recuerdas a algún/a profesor/a de los/as que tuviste?», en general, comentan los recuerdos positivos hacia los docentes porque fueron amables, simpáticos o dulces; porque les transmitieron una pasión por el español o porque hacían las clases divertidas o interactivas. Otros los recuerdan por métodos de enseñanza creativos o inclusivos (uso de música, juegos o actividades teatrales). Algunos destacan que los profesores eran muy competentes o que les enseñaron mucho a nivel lingüístico. Algunos mencionan que los profesores eran muy severos, pero justos, lo que les ayudó a mejorar el idioma. Un grupo de encuestados mencionó que gracias a sus profesores desarrollaron una pasión por la lengua, que incluso los llevó a querer ser profesores de español en el futuro. Si bien resaltan lo positivo, algunos exponen aspectos negativos que son relevantes, porque en muchos casos no son aislados, así como fomentar la competición o no apreciar ciertas variantes del español, como el «latinoamericano» (*cit.*). Y este último aspecto es un punto que reaparece cada inicio de año académico cuando los alumnos preguntan si es posible hablar con la forma personal *vos* o *ustedes* en vez de *vosotros*.

1. La estructura de la escuela italiana es la siguiente: Educación Primaria dividida en cinco cursos (edades comprendidas entre los 6 y los 11 años); Educación Secundaria de Primer Grado dividida en tres cursos (edades comprendidas entre los 11 y los 14 años); Educación Secundaria de Segundo Grado dividida en cinco cursos (edades comprendidas entre los 14 y los 19 años). Mientras que la estructura universitaria en la Facultad de Letras se divide en tres cursos denominada *Laurea Triennale* y dos años de especialización, *Laurea Magistrale*.

## 2.3. La didáctica

Un 84 % recuerda sus primeras lecciones como clases en las que aprendían con un método tradicional basado en la gramática. Algunos hablan de un método nuevo, pero con gramática. La mayoría (29,8 %) percibieron el método como nuevo e innovador. Sin embargo, un porcentaje significativo (15,3 %) lo consideró tradicional.

La mayoría de las respuestas hablan del enfoque gramatical-tradicional como el método didáctico más conocido entre los encuestados (93 %). Con todo, los resultados también muestran un buen nivel de conocimiento sobre otros métodos como el enfoque comunicativo, por tareas (47,6 %) y léxico (54 %).

Las actividades en clase se centran en reglas gramaticales y ejercicios tradicionales de enfoque estructuralista: conjugar verbos, completar huecos, traducir textos. Otras actividades en las que se incluían el elemento lúdico les divertía más, como ver películas, oír canciones o trabajar en grupos, y cuando más disfrutaban era con los concursos de verbos o actividades en Padlet. Estas para los encuestados resultaban actividades con las que podían adquirir mayor léxico y conciencia cultural. Algunos expresan su satisfacción en el aprendizaje ELA a través de usos innovadores como la *flipped classroom* o las plataformas en línea.

En resumen, las respuestas evidencian una mezcla entre enfoques tradicionales y actividades dinámicas, con opiniones variadas sobre qué aspecto del método resultaba más efectivo o entretenido. La gramática tiene un papel central, puesto que la enseñanza tradicional, focalizada en esta, sigue siendo predominante en muchas clases de español. Valoran también el léxico y lo consideran como muy importante en el proceso de aprendizaje, pero destrezas como la comprensión lectora, la escucha y la preparación para exámenes, aunque importantes, no eran los focos principales en la mayoría de las clases. Estos resultados también abren la ventana a una reflexión sobre cómo combinar la enseñanza de la gramática con el desarrollo de habilidades comunicativas para la práctica de la lengua en situaciones reales. Esto merece una reflexión sobre la actualización de los docentes, su edad o bagaje académico y/o sobre la identidad de los centros educativos.

Más allá de los métodos didácticos y actividades tradicionales, comentaron sobre la adquisición de elementos culturales de Espa-

ña e Hispanoamérica, así como de literatura española (clásicos y contemporáneos). Algunos mencionan haber aprendido a hablar y pronunciar correctamente, adquiriendo confianza para comunicarse en el idioma. Aspecto este que muy pocas veces aparece, dado que la enseñanza centrada en la pronunciación en dos lenguas tan afines suele ser un punto débil. Es importante señalar que un número pequeño habla de valores sociales y de haber aprendido respeto, disciplina y a trabajar en armonía con compañeros.

Al tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes respecto a los contenidos que les crean mayor insatisfacción se resalta el énfasis excesivo en la gramática en detrimento de la práctica de la lengua oral. Esta necesidad de practicar la lengua hablada se enlaza, además, con la percepción de que ciertos ejercicios eran aburridos o no tenían una aplicación real en la vida cotidiana. Otros aspectos desmotivadores son, por un lado, las evaluaciones centradas en la memorización y, por otro, la actitud de algunos profesores.

Para finalizar la encuesta, se quiso saber sobre la diferencia entre la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras. La mayoría de los estudiantes consideran que las clases de español y otras lenguas extranjeras (como el inglés y el francés) compartían ciertas similitudes en su estructura y contenido. Por ejemplo, focalización en las reglas gramaticales, realización de ejercicios escritos y orales para practicar la lengua, así como la lectura de textos literarios. Sin embargo, se aprecian algunas diferencias con la clase de español, pues en esta se realizaban más actividades de conversación y práctica oral en comparación con otras lenguas. Pero, por otra parte, las clases de inglés o francés tenían una estructura más organizada y tradicional. En general, los estudiantes perciben que las clases de lenguas extranjeras comparten una estructura básica similar, pero existen variaciones en cuanto al énfasis en la gramática, la práctica oral y la variedad de actividades propuestas.

## 2.4. La transición de la clase al aula

Siendo la transición el eje de la encuesta, se preguntó sobre este paso. Los estudiantes perciben que las clases de español en la universidad son más prácticas, dinámicas y centradas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en comparación con las clases de la escuela, donde se suele poner mayor énfasis en la

gramática y la teoría. Sienten que en la universidad estudian diferentes variedades del español, prestando especial atención a las variedades diatópicas y culturales y los temas se abordan con mayor profundidad. De alguna forma manifiestan que el proceso de aprendizaje en la universidad ha dado un giro y esto también se debe a que perciben que con el profesor universitario pueden recibir una retroalimentación más personalizada, eso les da mayor posibilidad de sentirse libres para expresarse y cometer errores fomentando su aprendizaje.

### 3. De la reflexión a la acción

La reflexión a la que nos llevan estas respuestas en cuanto a la diferencia entre escuela y universidad se centra sobre todo en la motivación: el enfoque más comunicativo y dinámico de la universidad suele aumentar la motivación de los estudiantes, ya que ven una aplicación práctica del idioma. Esto puede llevar a un aprendizaje más autónomo y profundo. Asimismo, esta motivación fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas más allá de la gramática, como la expresión oral, la escucha activa y la interacción intercultural. La atmósfera más permisiva de la universidad consiente que los estudiantes se sientan más cómodos al cometer errores y experimentar con el idioma, aumentando, así, su confianza. Así pues, no es indiferente deducir que los estudiantes que han experimentado un enfoque más comunicativo en la escuela suelen tener una transición más suave hacia la universidad.

Los resultados analizados seguramente no crearán ningún estupor entre el profesorado de secundaria o universitario, porque son datos conocidos desde hace décadas. La cuestión es que, si la situación ha cambiado poco desde hace años y no actuamos, seguirán siendo iguales en el futuro. Por lo tanto, lo que nos resulta relevante de esta encuesta es el hecho de la poca evolución que la didáctica de ELA ha sufrido durante estas décadas. En el ámbito de la formación docente, todos estos datos son muy útiles, pero sobre todo un dato obtenido nos lleva a trabajar en este cambio para poder hacer propuestas concretas y mejorar la situación: la universidad crea futuros profesores y hay que darles nuevas herramientas para que las lleven a las escuelas. ¿Por qué insistimos tanto en la gramática? ¿Por qué nos importa tanto hacer ejercicios

estructurales si a los alumnos les aburre enormemente? ¿Cómo puede incomodar el acento de variedades hispanoamericanas?

Desde los años setenta se ha trabajado constantemente con el aspecto afectivo de la adquisición de una lengua extranjera. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se hace hincapié e implanta la influencia de los factores afectivos en el desarrollo de la competencia comunicativa. La investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas ha demostrado que la personalidad, las actitudes, las creencias y los estilos de aprendizaje individuales modulan el proceso de aprendizaje. En este sentido, el marco conceptual del *saber ser* va más allá de la mera adquisición de conocimientos lingüísticos, abarcando también el desarrollo de competencias socioafectivas y metacognitivas. Por ello, es fundamental considerar no solo el *saber*, sino también el *saber ser* y el *saber hacer* en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCRE, 2002)

### 3.1. El profesor

En cada momento del proceso del aprendizaje, independientemente del manual, los profesores deben crear la motivación del alumno, porque poner una película es divertido, pero no enseña. El docente debe conocer bien al grupo desde el minuto cero y saber qué necesitan para poder adaptar los manuales, mezclarse entre ellos, romper las barreras físicas y de edad, mediar entre el manual y el aprendiente, despertar curiosidad, seducirlos con un tema y engancharlos. Entonces qué hacer:

- *Centrase en el estudiante*, observando a sus alumnos, conociendo sus intereses y sus necesidades y adaptar las actividades y los contenidos a su realidad.
- *Despertar la curiosidad*, utilizando materiales auténticos y relevantes para los estudiantes, como canciones o poemas, para generar interés y motivación.

- *Fomentar la autonomía*, proporcionando herramientas y estrategias para que los estudiantes sean capaces de aprender de manera autónoma y responsable.
- *Permitir el error*, creando un ambiente en la clase donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje.
- *Conectar con la vida real*, vinculando las actividades a situaciones reales y cotidianas, para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido fuera del aula.
- *Dinamizar la gramática*, enseñándola de manera contextualizada y significativa, evitando ejercicios mecánicos y repetitivos.
- *Transmitir valores*, fomentando el desarrollo personal de los estudiantes.
- *No hacer uso indiscriminado* de materiales didácticos, sin un buen planteamiento, evitando actividades que no promuevan el desarrollo de habilidades.

### 3.2. El aprendiente

En la escuela están construyendo su vida, en la universidad son personas que eligen y toman conciencia de su futuro. Adquieren el sentido de la responsabilidad sabiendo que de ellos depende tener un buen nivel lingüístico que les valga para trabajar. Nadie les va a decir lo que tienen que hacer, como en la escuela, sino cómo tienen que aprender, para que aprendan. Entonces qué aconsejar:

- *Desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo*, abandonando la figura del profesor-guía (de secundaria) y del grupo como refugio para pasar a gestionar su propio proceso de aprendizaje.
- *Adquirir léxico*, requiriendo la clase invertida para que la gramática no sea central, sobre todo en los primeros años de carrera.
- *Enriquecer el proceso de aprendizaje*, interactuando con compañeros de diferentes orígenes y culturas para fomentar la motivación.

### 3.3. El material

No todo el material que ofrece el mercado es atractivo ni engancha. No todo el material que elige el docente gusta al aprendiente. No todo el material es desechable, muchas cosas funcionan, pero no quizás como se proponen. Entonces:

- *Proponer actividades* que agilicen la unidad de un manual, incluyendo actividades creadas *ex profeso* e integrando la gramática para que hagan cosas fuera del manual.
- *Analizar lo que los alumnos valoran de la escuela*: cómo se debería hacer en la práctica, por ejemplo, analizando manuales de secundaria italianos y dinamizando las unidades para aumentar la motivación.

## 4. Conclusiones

La diferencia principal que se vislumbra en esta transición es que el aprendiente tiene que ser consciente de que tiene que ser autónomo, que sepa que hay millones de personas como él y que, para aprender, hay que ser curioso y ahí el profesor es quien debe despertar esa curiosidad. La relación entre el componente afectivo y el aprendizaje de lenguas en la transición de la escuela secundaria a la universidad es un área de investigación muy activa y con un gran interés. Comprender cómo evoluciona el componente afectivo en esta etapa es crucial para diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y personalizadas, exitosas y significativas. Además, las creencias sobre las propias capacidades lingüísticas y sobre el aprendizaje de idiomas en general pueden variar significativamente de ciclo a ciclo.

Los cambios cognitivos y emocionales propios de la juventud temprana pueden influir en la forma en que los estudiantes experimentan el aprendizaje de lenguas. Es importante brindar apoyo individualizado a los estudiantes para ayudarles a superar las dificultades y que así puedan alcanzar sus objetivos.

## 5. Referencias

- Balboni, P. (2005). *L'acquisizione di una Ls da parte di giovani adulti*. En: Pavan, E. (ed.). *Il lettore di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*. Bonacci.
- Bandini, S., Gasparini, F. y Silva, F. (2023). Positive Artificial Intelligence Meets Affective Walkability. En: Y. Ohsawa (ed.). *Living Beyond Data Toward Sustainable Value Creation* (pp. 161-178). Springer

Science and Business Media Deutschland GmbH DOI: 10.1007/978-3-031-11593-6\_9

- Curatolo, P. R. A. (2013). *La orientación, la tutoría y el empowerment presencial y a distancia en la transición a la universidad. La experiencia italiana y española en comparación* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31342/22706501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296/23>
- Ernst Jourdan, A., Arán Filippetti, V. y Lemos, V. N. (2022). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario*. Universidad Regional Autónoma de los Andes; Uniandes Episteme.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Octaedro.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second languages acquisition*. Pergamon Press.
- Matte Bon, F. (1998). *En busca de una gramática para comunicar*. Cable.
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf>



# La multiculturalidad en la «autobiobibliografía» de lectura del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria. Textos impresos

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ

<https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>

Universidad de Alicante (España)

ANTONIO LÓPEZ VEGA

ITAM (México)

**Resumen:** Este trabajo presenta la investigación realizada con estudiantes del tercer año del Grado de Maestro de Educación Primaria sobre su conciencia del conocimiento multicultural que han adquirido a través de las lecturas que han leído a lo largo de sus vidas. La necesidad del estudio surge del hecho de que, a menudo, no saben responder con precisión cuando se les pregunta qué es el multiculturalismo. Tampoco pueden explicar qué elementos de otras culturas han conocido o adquirido en los textos a los que han tenido acceso durante su vida. Por este motivo, se les propuso una encuesta abierta en la que se asociaban las etapas de su vida con múltiples aspectos relacionados con su autobiobibliografía de lecturas en sentido amplio. El objetivo era determinar qué componentes tienen en cuenta cuando intentan establecer los conocimientos generales que han obtenido a través de la lectura. Para este trabajo, solo se seleccionaron las preguntas relacionadas con su lectura de textos impresos y con el multiculturalismo. Sus respuestas muestran que identifican los contenidos multiculturales con el multilingüismo en primer lugar, y que únicamente tienen en cuenta los textos literarios, y ningún otro tipo de lectura. Además, el componente afectivo desempeña un papel importante en sus evaluaciones. Los resultados llevan a la conclusión de que es necesario incluir la formación en multiculturalismo, para la interculturalidad, en los contenidos de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Palabras clave:** multiculturalismo, interculturalidad, lectura, formación inicial del profesorado, autobiobibliografía de lectura

**Abstract:** This paper presents the research carried out with students in the third year of the Bachelor's Degree in Primary Education regarding their awareness of the multicultural knowledge they have acquired through the readings they have read along their lives. The need for the study stems from the fact that they often do not know how to answer precisely when asked what multiculturalism is. Nor can they explain what elements of other cultures they have known or acquired in the texts they have had access to during their lifetime. For this reason, an open-ended survey was proposed to them in which their life stages were related to multiple aspects connected with their autobiobibliography of readings in a broad sense. Its aim was to determine what components they consider when they try to establish the general knowledge they obtained through reading. For this work, only the answers related to their reading of printed texts and to multiculturalism were selected. Their answers show that they identify multicultural contents with multilingualism in the first place, and that they only consider literary texts, and no other type of reading. In addition, the affective component plays an important role in their evaluations. The results lead to the conclusion that there is a need to include training in multiculturalism, for interculturality, in the contents of Language and Literature Didactics subjects.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, reading, initial teacher training, autobiobibliography of readings

## 1. Introducción

La actual sociedad europea es multicultural y los currículos de didáctica de lenguas en el Espacio Europeo de Educación (EEE) asumen el enfoque comunicativo y accional del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), actualizado ya en su *Companion Volume* (2020). En ambos textos aparecen diferenciados los conceptos de *multiculturalidad* e *interculturalidad* y de *multilingüismo* y *plurilingüismo*, a su vez, puestos en relación entre sí.

Por otro lado, los datos sobre el origen del alumnado en los centros de Educación Primaria españoles (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024) confirman esa realidad social culturalmente diversa.

**Tabla 1.** Evolución del alumnado extranjero.

	2013-14	2018-19	2022-23	2023-24
<b>TOTAL</b>	736.249	795.844	996.040	1.066.875
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>	710.049	758.950	952.813	1.018.232
E. Infantil	153.776	159.998	175.896	176.741
E. Primaria	246.735	308.930	382.706	402.351
Educación Especial	4.027	4.497	6.001	6.725
ESO	191.777	174.950	240.894	267.027
Bachillerato	48.716	42.974	48.558	50.781
Ciclos Formativos FP Grado Básico	-	10.053	12.521	13.324
Ciclos Formativos FP Grado Medio	30.972	29.211	39.752	45.774
Ciclos Formativos FP Grado Superior	17.585	25.033	42.429	51.145
Programas de Cualificación Profesional Inicial	16.461	-	-	-
Otros Programas Formativos	-	3.204	4.056	4.364
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	26.200	36.994	43.227	48.643

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos y cifras* (2024)

Estas circunstancias evidencian la necesidad de analizar, en sus posibles vertientes, la multiculturalidad en ese nivel educativo. Una de esas vertientes es la formación del profesorado (Del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019). Los docentes de la etapa de Educación Primaria, no solo en España, sino en Europa, más allá de la propia de la didáctica de la Lengua, precisan una formación suficiente sobre esos contenidos como parte de su competencia docente (Del-Olmo-Ibáñez et al., 2022), en la cual, además, se ha de incluir la afectiva (Del-Olmo-Ibáñez, 2019b y 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020). Siendo el modelo que se adopta el de un aprendizaje global, el presente estudio se centra en la multiculturalidad en la lectura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Gallego-Lema et al., 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020).

En este trabajo se da cuenta de los datos proporcionados por los estudiantes del tercer curso del grado de Maestro de la Universidad de Alicante a partir de la reflexión sobre su autobiobibliografía de lectura (Del-Olmo-Ibáñez, 2019a), en formato impreso. Se trata de una práctica que se les propone para concienciarlos sobre la importancia de la lectura de todo tipo (Blasco et al., 2019) en sus vidas. Se les pregunta sobre títulos, entornos situacionales, referentes personales, géneros, tipos de texto y multiculturalidad a partir de la procedencia de las lecturas, tipos de lectura y modalidad de lectura.

El concepto de *biobibliografía* de López Vega (2009) se aplica como método para una introspección «autobiobibliográfica» que permita obtener evidencias de cómo los alumnos reconocen, o

no, la multiculturalidad en su propia trayectoria lectora. Los resultados que se presentan demuestran, además, la influencia de las variables que suponen los entornos situacionales en las diferentes etapas vitales y los referentes personales que las investigaciones sobre este tema han identificado (Jaraíz-Cabanillas et al., 2020).

Este estudio se suma, asimismo, a una línea de análisis en cuanto a las necesidades de revisión y puesta al día de los contenidos de Didáctica de la Lengua de los grados de Maestro en Educación Primaria (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019; Del-Olmo-Ibáñez et al., 2022).

## 1.1. Objetivos

En la investigación se ha establecido un objetivo general centrado en realizar un balance sobre el conocimiento de los estudiantes de Magisterio en cuanto a la multiculturalidad a través de cómo la identifican y reconocen en sus lecturas antes de su primer contacto con la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La meta final es determinar qué mejoras son necesarias para proporcionarles una formación inicial idónea y adecuada a la situación socioeducativa actual, tanto en lo que se refiere a didáctica de la lectura como a la multiculturalidad.

Al mismo tiempo, se han fijado como objetivos específicos, primero, hacer un recuento de los descriptores e indicadores a los que recurren para identificar o describir la multiculturalidad previamente a su contacto con la asignatura y, segundo, interpretarlos a partir del análisis de sus componentes.

## 2. Metodología

### 2.1. Instrumento, participantes y variables

El instrumento que se ha utilizado es un cuestionario de contenido autobiográfico abierto, amplio, que se organiza con las etapas vitales como eje para variables personales y formativas en cada una de ellas en relación con la lectura. Se busca con esto que el alumnado reflexione sobre su autobiografía de lectura, la cual es la fuente de información para conocer cómo per-

ciben la presencia e importancia de la lectura en su vida en múltiples aspectos. En este estudio, el foco se ha puesto en la lectura de textos impresos y en la multiculturalidad, por lo que se han seleccionado las respuestas correspondientes a ambos asuntos.

Los participantes convocados fueron 103 alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura del tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, y se obtuvo una respuesta del 96 % (99 estudiantes). La encuesta se planteó, como una práctica reflexiva al principio del cuatrimestre, antes de haber impartido contenido alguno relacionado con los temas de la investigación.

Dentro de la categoría de la lectura impresa, se han seleccionado aquí los rasgos de multiculturalidad y procedencia que descubren los alumnos según las variables de las etapas vitales de infancia, adolescencia y juventud para conocer su idea real sobre esa característica de la sociedad actual y su grado de conciencia en cuanto a cómo está presente en sus lecturas.

## 2.2. Procedimiento

La metodología es cualitativa, mediante un cuestionario abierto que se presentó al alumnado, previa validación y después de su consentimiento, al principio del cuatrimestre. La encuesta se organiza con las etapas vitales (hasta la juventud como corresponde a sus edades) como variables y, en este caso, se centra en las preguntas sobre la presencia de la multiculturalidad que reconocen en sus lecturas.

El análisis de los datos se ha realizado codificando las respuestas obtenidas y estructurándolas en función de la frecuencia absoluta (FA) de las narrativas. Es decir, el número de respuestas dadas en cada etapa vital y para cada uno de los códigos establecidos. A continuación, se ha obtenido el porcentaje en relación con los totales de cada uno de los códigos en cada etapa y, finalmente, respecto de la totalidad de las respuestas en todas ellas.

## 3. Resultados

El orden por etapas vitales es el que se ha seguido para dar cuenta de los resultados, reflejando la frecuencia absoluta y el por-

centaje correspondiente de las respuestas codificadas para cada una de las etapas. Después, se indica la frecuencia absoluta de cada código y el porcentaje respecto del total de respuestas.

Se han contabilizado 3 055 títulos diferentes aportados por los participantes, distribuidos según las etapas vitales de infancia, adolescencia y juventud en 1 210, 1 109 y 736 respectivamente, con una diferencia numérica descendente y significativa entre las dos primeras y la última, como se recoge en la tabla 2. Este dato ofrece interés en cuanto al descenso de numérico, pero también debería ponerse en relación con la extensión de los textos y los cambios psicológicos y en las actividades cotidianas en esa etapa vital.

**Tabla 2.** Resumen de respuestas

Etapa vital	Total títulos	Porcentaje del total
Infancia	1210	39.6%
Adolescencia	1109	36.3%
Juventud	736	24.1%
TOTAL	3055	100%

Fuente: elaboración propia.

El número de «no contesta» es uniforme en las tres etapas: 15, 17 y 17 y considerablemente reducido frente al total de respuestas: 659, distribuidas la válidas en 272/41 %, 219/33 % y 168/25 %, como queda reflejado en la tabla 3:

**Tabla 3.** Cómputo de respuestas

Etapa	Respuestas válidas	No contesta	Total respuestas
Infancia	272 (41 %)	15	287
Adolescencia	219 (33 %)	17	236
Juventud	168 (25 %)	17	185
TOTAL	659 (100%)	49	708

Fuente: elaboración propia.

Con la tabla 4 se inicia el recuento de datos de acuerdo a los códigos. En esta primera tabla, se puede apreciar cómo están equilibradas las respuestas que niegan la multiculturalidad en

sus lecturas: 21/8 %, 8/4 % y 12/7 %, y 41/6 %; y las que la afirman expresamente: 21/8 %, 11/5 % y 10/6 %, suponiendo 42/6 % del total. Estos resultados conviene contrastarlos con los de las tablas que siguen, puesto que los códigos que han proporcionado sus respuestas permiten conocer si su identificación de la multiculturalidad es o no el adecuado.

**Tabla 4.** Reconocimiento de la multiculturalidad en las lecturas

Código	Infancia	Adolescencia	Juventud	Total
Niegan multiculturalidad	21 (8%)	8 (4%)	12 (7%)	41
Afirman multiculturalidad	21 (8%)	11 (5%)	10 (6%)	42

Fuente: elaboración propia.

El código más numeroso es la procedencia, pero en ella incluyen indistintamente la geográfica de las obras, los referentes personales que los han llevado a su lectura, espacios y situaciones concretas en que esta se produce, las motivaciones para leer y la nacionalidad de los autores, representados en la tabla 5: 119/44 %, 101/46 % y 75/45 %, con 295 respuestas que representan el 45 % del total. Estos datos se podrían desdoblar y estudiar específicamente para concluir en cuanto a su idea de «procedencia» en una posible investigación ulterior.

**Tabla 5.** Datos sobre «procedencia»

Código y subcategorías	Infancia	Adolescencia	Juventud	Total	% Total
Procedencia: geográfica, referentes personales, espacios y situaciones, motivaciones, nacionalidades	119 (44%)	101 (46%)	75 (45%)	295	45%

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6 se muestran otros códigos, menos numerosos, que utiliza el alumnado para identificar y clasificar sus lecturas, ordenados, asimismo, según su frecuencia de aparición:

**Tabla 6.** Otros códigos por orden de frecuencia

Código	Infancia	Adolescencia	Juventud	Total
Lengua	41 (15%)	28 (13%)	12 (7%)	81
Cultura	14 (5%)	31 (14%)	20 (12%)	65
Autores/literaturas	31 (11%)	10 (5%)	7 (4%)	48
Contenidos culturales (relacionados con cultura, diversidad, ética, igualdad)	11 (4%)	12 (5%)	20 (12%)	43
Épocas	3 (1%)	10 (5%)	7 (4%)	20
Géneros/lecturas literarias	8 (3%)	7 (3%)	2 (1%)	17
Ficción	2 (1%)	1 (0%)	2 (1%)	5,1
Religión	1 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	2

Fuente: elaboración propia.

La lengua aparece en un 41/15 %, 28/13 % y 12/7 % y representa un 81/12 % sobre el total.

Con la denominación de «cultura» aparecen un 14/5 %, 31/14 % y 20/12 %, que suponen 65/10 % respecto del total.

La identificación mediante los autores o las «literaturas» constituyen los datos siguientes: 31/11 %, 10/5 % y 7/4 %, y 48/7 % de la totalidad.

El código de «Contenidos relacionados con la cultura, diversidad, ética, igualdad»: 11/4 %, 12/5 % y 20/12 %, representa el 43/7 % del total.

Las épocas también aparecen como identificador en 3/1 %, 10/5 % y 7/4 %, dando un 20/3 % sobre el total. Y las descripciones según géneros o como lecturas literarias y no literarias con 8/3 %, 7/3 % y 2/1 % equivalen a 17/3 % del total.

Finalmente, aparece una presencia mínima de la ficción: 2/1 %, 1/0 % y 2/1 %, que da 5/1 %; y religión: 1/0 %, 0/0 % y 1/1 %, con 2/0 %.

Para terminar, es posible ofrecer una visión general de los códigos que han propuesto, clasificados por etapas y, dentro de estas, por frecuencia de uso:

## **Análisis por etapas**

### *Códigos Ordenados por frecuencia - infancia*

1. Procedencia: 119 (44 %)
2. Lengua: 41 (15 %)
3. Autores/Literaturas: 31 (11 %)
4. Cultura: 14 (5 %)
5. Contenidos culturales: 11 (4 %)
6. Géneros/Lecturas: 8 (3 %)
7. Épocas: 3 (1 %)
8. Ficción: 2 (1 %)
9. Religión: 1 (0 %)

### *Códigos Ordenados por frecuencia - adolescencia*

1. Procedencia: 101 (46 %)
2. Cultura: 31 (14 %)
3. Lengua: 28 (13 %)
4. Contenidos culturales: 12 (5 %)
5. Autores/Literaturas: 10 (5 %)
6. Épocas: 10 (5 %)
7. Géneros/Lecturas: 7 (3 %)
8. Ficción: 1 (0 %)
9. Religión: 0 (0 %)

### *Códigos Ordenados por frecuencia - juventud*

1. Procedencia: 75 (45 %)
2. Cultura: 20 (12 %)
3. Contenidos culturales: 20 (12 %)
4. Lengua: 12 (7 %)
5. Autores/Literaturas: 7 (4 %)
6. Épocas: 7 (4 %)
7. Géneros/Lecturas: 2 (1 %)
8. Ficción: 2 (1 %)
9. Religión: 1 (1 %)

## **4. Discusión y conclusiones**

El reconocimiento o negación de la multiculturalidad de manera directa presenta un porcentaje bajo, 6%, respecto de la proce-

dencia, que es el indicador al que recurren mayoritariamente para identificarla: 41 % del total de respuestas, si bien en este grupo los criterios de «procedencia» que incluyen son variados y no siempre relacionados con la cultura.

Con menor frecuencia, determinan la multiculturalidad a partir de la lengua, 12 %, y asociada a las diferentes culturas, 10 %. Es posible reconocer en el alumnado, también, una relación entre los conceptos de *multiculturalidad* y *plurilingüismo* comparable con la que se aprecia en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, 2020).

Por otra parte, especialmente los identificadores de «Cultura», «Contenidos culturales» y, también, «Lengua» podrían servir de orientación y contraste con el reconocimiento de la multiculturalidad en un 42 % que se ha visto en la tabla 4. Este análisis sugiere otra posible línea de investigación en cuanto al concepto que tiene de la multiculturalidad y de los términos que asocian a ella.

Casi en el mismo porcentaje que la identificación directa, utilizan el origen del autor o la nacionalidad de la literatura a la que pertenecen las obras y otros contenidos de índole ética y los relacionan con el asunto acertadamente en un 7 %.

Muy por debajo, quedan las épocas, los géneros y la distinción entre lectura literaria o no, 3 %; por último, se encuentran la ficción y la religión, con citas mínimas o inexistentes con el 1 % y el 0 %.

Los factores afectivos y situacionales en relación con la lectura (Del-Olmo-Ibáñez, 2019b y 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020) se ponen de manifiesto cuando, al preguntarles sobre la procedencia de las lecturas, lo que incluyen son entornos situacionales y personas que se las han proporcionado.

Otra cuestión relevante es que consideran casi exclusivamente la lectura literaria, en lugar de incluir todo tipo de textos, considerar el aprendizaje general (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Gallego-Lema et al., 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020) y ser conscientes de su presencia en la vida cotidiana en todos los ámbitos.

También es posible concluir que los participantes carecen de una idea clara de la multiculturalidad, aunque se confirma que la relacionan con el plurilingüismo y la ética, y que las cuestiones afectivas están implícitas. Esto confirma la conveniencia de incluir las competencias en plurilingüismo y emocional en la adquisi-

ción de las competencias comunicativa y docente, muy especialmente también en la creación del hábito y disfrute de la lectura.

Se ha probado, asimismo, la eficacia de la autobiografía como recurso metodológico y herramienta de investigación para la reflexión sobre la lectura en la vida de los futuros docentes. Y, por último, se ha constatado la necesaria consideración de los componentes de multiculturalidad en los contenidos de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## 5. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2020). Initial Teacher Training in the Promotion of Reading and Literature in Spain from the Perspective of University Teachers. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30) 57-75. <https://www.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A. y Garrido Laparte, M. Á. (2019). Mediation in the development of reading comprehension. A qualitative study in primary education. [Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4.º de educación primaria]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2) 9-27. <https://www.doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing. Available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2019a). «Auto-biobibliography» for Teaching Reading. En: D. Escandell y J. Rovira (eds.). *Literary reading. Current Outlook. Lectura literaria. Perspectivas actuales. Lectura Litèraria. Perspectivas actuales* (pp. 70-89). John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/ivitra.22.05>
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2019b). Competencia emocional para la competencia docente en didáctica de la Lengua y la Literatura. En: M. C. Pérez Fuentes (ed.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1168). Dykinson.

- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2020). La competencia afectiva en la didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos. En: M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B., Barragán Martín, M. M., Simón Márquez, M. Sisto, R. M., Del Pino Salvador, B. M., Tortosa Martínez, J. J., Gázquez Linares y M. C. Pérez Fuentes (eds.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 393-401). Dykinson.
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. y Cremades-Montesinos, A. (2019). Formación en L2 y plurilingüismo en los maestros de Educación Primaria. Necesidades actuales y para los futuros docentes. En: R. Roig (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 849-858). Octaedro.
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.
- Gallego-Lema, V., Gorospe, J. M. C. y Aberasturi-Apráiz, E. (2020). Anywhere, anytime: Los itinerarios de aprendizaje de los docentes. *Revista Fuentes*, 22(2) 165-177. <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.03>
- Jaraíz-Cabanillas, F. J., Gutiérrez-Gallego, J. A., Soto-Vázquez, J. y Pérez-Parejo, R. (2020). Estimating the Relationship between Reading in Primary Education, Educational Attainment and Social Welfare. The case of Extremadura (Spain). *Estudios Sobre Educacion*, 39, 59-86. <https://www.doi.org/10.15581/004.39.59-86>
- López Vega, A. (2009). *Biobibliografía de Gregorio Marañón*. Dykinson.
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2020). Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students. [Relación entre aspectos neuropsicológicos cognitivos y socioemocionales en alumnos de Educación Primaria]. *Revista Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F. y Serrat Sellabona, E. (2020). Does Emotional Intelligence Has an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study. *Sustainability*, 12(24), 1-13. <https://www.doi.org/10.3390/su122410474>
- Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

# El cine como recurso intercultural para el alumnado ELE integrado en la Educación Primaria: creencias y desafíos del profesorado en formación

NATALIA CONTRERAS-DE LA LLAVE

<https://orcid.org/0000-0002-8467-8024>

Universidad de Alicante (España)

**Resumen:** Este capítulo explora dos dimensiones del uso del cine como recurso educativo entre los profesores de Primaria en formación. Por un lado, examina sus experiencias escolares de aprendizaje transversal y significativo a través del cine; por otro, investiga sus creencias sobre los posibles usos de la ficción audiovisual como herramienta intercultural, así como sus percepciones sobre los retos futuros. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo utilizando un cuestionario como instrumento de investigación, combinando la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos. Este capítulo se centra en los resultados cuantitativos. Cuarenta y seis estudiantes de tercer curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante completaron el cuestionario. Los principales objetivos son identificar sus creencias y los retos que prevén en relación con la integración de la ficción audiovisual en su futura práctica docente. Los resultados revelan que la mayoría de los futuros profesores no han experimentado una integración genuina de la alfabetización mediática en el plan de estudios escolar. En cuanto a sus creencias, la mayoría considera que el cine es una herramienta valiosa para fomentar el entendimiento cultural y reconoce que los materiales audiovisuales pueden proporcionar contextos ricos y auténticos que favorecen la inmersión lingüística y cultural. Sin embargo, la conexión entre la alfabetización mediática crítica y el desarrollo de la conciencia intercultural sigue sin estar clara para muchos de estos futuros profesores.

**Palabras clave:** alfabetización audiovisual, conciencia intercultural, formación del profesorado, cine, español como segunda lengua

**Abstract:** This paper explores two dimensions of the use of film as an educational resource among trainee primary school teachers. On the one hand, it examines their school experiences of transversal and meaningful learning through film; on the other, it investigates their beliefs regarding the potential uses of audiovisual fiction as an intercultural tool, as well as their perceptions of future challenges. To this end, a descriptive study was conducted using a questionnaire as the research instrument, combining both qualitative and quantitative data collection. This paper focuses on the quantitative results. Forty-six third-year undergraduate students in Primary Education at the University of Alicante completed the questionnaire. The main objectives are to identify their beliefs and the challenges they foresee concerning the integration of audiovisual fiction into their future teaching practice. The findings reveal that most trainee teachers have not experienced a genuine integration of media literacy into the school curriculum. Regarding their beliefs, most consider cinema a valuable tool for fostering cultural understanding and recognize that audiovisual materials can provide rich, authentic contexts that support linguistic and cultural immersion. However, the connection between critical media literacy and the development of intercultural awareness remains unclear for many of these future teachers.

**Keywords:** Audiovisual literacy, intercultural awareness, teacher training, film, Spanish as a Second Language.

## 1. Introducción

El uso del cine como recurso educativo ha ganado una relevancia significativa en las últimas décadas, no solo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en el contexto educativo general. Esto puede observarse en la investigación (Ambrós y Breu, 2007, 2011; Clavero, 2021; García Amilburu, 2010) y cómo ha desembocado en 2024 en un material específico proporcionado por el Ministerio de Educación, Formación profesional y Deporte: el Proyecto Retina para la alfabetización y creación audiovisual en el aula. En el contexto del Español como Lengua Extranjera (ELE) en la Educación Primaria, el cine nos es útil no solo como herramienta pedagógica para mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, sino también como un medio poderoso para el desarrollo de la conciencia intercultural, la reflexión crítica y la deconstrucción de prejuicios y estereotipos (Contreras-de la Llave y Pastor Cesteros, 2023). A través del cine, en el aula se da la oportunidad de sumergirse en contextos cultu-

rales diversos, desarrollando habilidades interculturales esenciales para una educación en igualdad. Este artículo explora las posibilidades del cine como recurso intercultural en el alumnado inmigrante en inmersión en las aulas de Educación Primaria, centrándose en las creencias y desafíos que perciben los futuros maestros/as de esta etapa educativa al incorporar este recurso en su práctica pedagógica. A través de un análisis de las percepciones del profesorado en formación, se busca identificar en qué medida los futuros docentes son conscientes de cómo el conocimiento del lenguaje cinematográfico y la alfabetización audiovisual contribuyen a analizar las representaciones mediáticas y cinematográficas del «otro» y ayudan al desarrollo de una conciencia intercultural efectiva en el alumnado.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. El uso del cine Educación Primaria: competencia audiovisual y alfabetización mediática en la legislación educativa

La diversificación de las maneras de acceder a la cultura, junto con el surgimiento y consolidación de nuevas formas de producción creativa gracias a las tecnologías digitales, ponen de relieve la necesidad de desarrollar nuevos enfoques para la alfabetización y el aprendizaje en lo audiovisual. Esto plantea un desafío para la comunidad educativa y sus instituciones, que ahora deben enfrentarse a una tarea largamente pospuesta: integrar el cine de manera plena y efectiva en el currículo escolar.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) indica en su preámbulo que, en Educación Primaria, todas las áreas deben abordar temas como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, así como el fomento de la creatividad y del espíritu científico. En Educación Secundaria, aunque con algunos ajustes, se establece que todas las materias trabajarán la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y la no violencia, y la

creatividad. La transversalidad del cine como herramienta didáctica y el ecosistema digital actual hacen necesario que actuemos conjuntamente también desde la formación de maestros y maestras, encontrando nuevas formas de integrarlo en los programas desde la Educación Primaria. Hoy en día, pese a que el uso del cine en el aula sigue dependiendo, en gran medida, de las características de cada centro, del interés particular de cada docente y de la importancia que cada uno asigne al desarrollo de la competencia audiovisual en su alumnado, en los últimos 5 años ha ido progresivamente creciendo también la conciencia de la conveniencia y las ventajas del uso del cine como herramienta. Y lo observamos a partir de dos documentos: un primer documento marco titulado *Cine y educación* (Lara et al., 2019), impulsado por pedagogos en colaboración con la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas. Y, recientemente, en 2024, el *Proyecto Retina*, generado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (con explicación del contexto y de la necesidad de la alfabetización audiovisual en las escuelas en un volumen y en otro una guía didáctica para la puesta en marcha en las escuelas). A esto hay que sumarle la aparición de plataformas específicas para el uso del cine en el ámbito escolar, como Platino Educa ((<https://www.platinoeduca.com>) o Aulafilm (<https://aulafilm.com>). Es evidente, pues, que algo se está moviendo para conseguir no solo poner en valor nuestro patrimonio artístico y cinematográfico en las diferentes etapas educativas, sino también para desarrollar el conocimiento del lenguaje audiovisual para la creación artística en el aula y también como herramienta para desarrollar una mirada crítica hacia todo tipo de narrativas audiovisuales.

## 2.2. Cine, interculturalidad y enseñanza de ELE en Educación Primaria

La relación entre aprendizaje de segundas lenguas e inmigración es un área cada vez más estudiada. En la enseñanza del español como lengua de acogida dentro del sistema educativo en los niveles obligatorios, tanto en primaria como en secundaria, existen estudios que tratan en detalle los contenidos que debería incluir el currículo (Villalba y Hernández, 2002). Además, se han desarrollado investigaciones sobre métodos específicos para es-

tos entornos de aprendizaje (Fernández López, 2018), así como evaluaciones de diversos programas de integración, los cuales varían en nombre según la comunidad autónoma, como las Aulas de Enlace o el Programa PASE (Nikleva, 2018). Son imprescindibles en este ámbito los trabajos de Llorente (2018) con un amplio estado de la cuestión y en una investigación posterior de 2022, donde «se centra en aspectos como el perfil del alumnado, el español como L2 en la escuela, los enfoques, métodos, materiales y recursos, así como el perfil docente con alumnado inmigrante» (Contreras-de la Llave y Pastor Cesteros, 2023:56). En este contexto, el desarrollo de la interculturalidad cobra una importancia primordial, por la necesidad de tomar conciencia del «otro» y de la naturaleza construida de nuestra propia identidad (Iglesias, 2010; Iglesias y Ramos Méndez, 2020). El uso del cine en este aspecto puede ser de gran ayuda, y así lo corroboran muchos autores/as que han trabajado en este campo (Herrero, 2019; Herrero y Valbuena, 2011; Pegrum, 2008; Tomlinson, 2019, Contreras-de la Llave, 2019, 2023). Por consiguiente, teniendo en cuenta todas las investigaciones recientes, consideramos imprescindible que se analice hasta qué punto los futuros maestros y maestras de Primaria son conscientes del potencial del audiovisual como herramienta didáctica en este ámbito y de la necesidad de formación pedagógica para la alfabetización audiovisual y crítica.

### 3. Metodología

Dado que se trata de un estudio de las creencias y percepciones de un grupo, la metodología elegida es una investigación empírica descriptiva con enfoque mixto. El instrumento de análisis es un cuestionario en el cual, por un lado, se han recogido preguntas con escala de Likert que arrojan resultados de tipo cuantitativo y preguntas abiertas de carácter abierto cuyo tratamiento es cualitativo. Es imprescindible, en nuestra opinión, recoger información mediante técnicas alternativas para poder contrastar «la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes» (Bisquerra, 2019, p. 281). La investigación por cuestionario está muy consolidada en el ámbito de la lingüística aplicada (Ainciburu, 2022),

así que es el instrumento que hemos elegido y lo hemos diseñado en dos dimensiones: una primera dimensión en la que se recaban datos sobre la frecuencia y las materias en las que el grupo de informantes ha utilizado el audiovisual en su trayectoria escolar y una segunda dimensión en la que se recogen sus creencias sobre la eficacia del cine en el aula como herramienta didáctica e intercultural y los posibles desafíos a los que creen que pueden enfrentarse a este respecto. En la tercera parte de la investigación, dirigida a averiguar el concepto de *conciencia intercultural* de los informantes y sus creencias sobre cómo trabajar desde el cine para desarrollarla, en el cuestionario hemos seleccionado solo los datos para presentar en este trabajo. El análisis cuantitativo se llevó a cabo utilizando el programa SPSS versión 26.0.

La muestra de informantes ha sido de 46 personas, estudiantes de diversas clases del tercer curso de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. El 58,7% (27 personas) se definieron de género femenino y el 41,3% (19 personas) del género masculino.

Con respecto a la Dimensión 1 sobre la experiencia del alumnado, estas son las preguntas y los resultados.

### 3.1. Dimensión 1: Experiencia en el uso del cine como herramienta en la etapa escolar

En esta primera parte del cuestionario hemos destacado 3 preguntas:

#### 3.1.1. ¿Con qué frecuencia ha estado presente el uso de películas o vídeos (cortos, tráileres, etc.) como herramienta didáctica durante tu etapa escolar?

Esta pregunta constaba de 5 grados en una escala de Likert (de «nunca» a «habitualmente») y las respuestas arrojan estos resultados:

La Frecuencia 3, representando un uso ocasional de vídeos o películas, es la más seleccionada con el 47,8% (22 respuestas). Esto indica que, para casi la mitad de los estudiantes, el cine fue un recurso presente, aunque no constante, en su educación. La Frecuencia 2 (Uso bajo) fue elegida por el 37% (17 respuestas), lo que señala que más de un tercio de los estudiantes experimen-

taron un uso bajo de contenido audiovisual, sugiriendo que, en sus experiencias educativas, los vídeos o películas se usaban de forma esporádica.

### **3.1.2. ¿Has tenido experiencias escolares de *producción* de contenido audiovisual, como películas o vídeos, durante alguna de tus etapas educativas?**

La mayoría de los estudiantes encuestados (60,9%) no han tenido experiencias significativas en la creación de contenido audiovisual, mientras que un tercio (30,4%) ha participado en proyectos audiovisuales dentro de la escuela. La baja participación en actividades extracurriculares relacionadas sugiere que estos espacios no han sido una vía común para adquirir dicha experiencia.

### **3.1.3. ¿Has tenido *formación* o has participado en tu etapa escolar de actividades de alfabetización audiovisual (análisis de planos, sonido, etc.)**

Los resultados de este ítem muestran una tendencia marcada hacia la falta de integración de la alfabetización audiovisual en el currículo escolar. La mayoría de los estudiantes (80,3%, sumando las frecuencias 1 y 2) ha tenido poca o ninguna formación en este ámbito, lo que sugiere que el análisis crítico de contenidos audiovisuales es un área ampliamente desatendida en su educación.

## **3.2. Dimensión 2: Creencias sobre el potencial del cine como herramienta didáctica e intercultural en el aula**

En esta parte del cuestionario, de otras cuatro preguntas graduadas en una escala de Likert, la validez comprobada a través del alfa de Cronbach es de 0,7. A continuación presentamos los resultados en cada una de las preguntas:

### **3.2.1. ¿Cuál es tu percepción sobre la utilidad del cine como herramienta para enseñar contenidos educativos en el aula de educación primaria?**

Los resultados reflejan una percepción generalmente positiva sobre las actividades de alfabetización audiovisual en el entorno escolar, con un 76.1% de los estudiantes considerando estas actividades entre «útiles» y «muy útiles».

### **3.2.2. ¿Crees que el cine puede contribuir al desarrollo de habilidades como la empatía o la comprensión intercultural entre los alumnos de educación primaria?**

Los resultados a este ítem muestran una percepción abrumadoramente positiva respecto a la capacidad del cine para contribuir al desarrollo de habilidades como la empatía y la comprensión intercultural en la Educación Primaria. Un 91,3% de los encuestados cree que el cine puede cumplir esta función de manera frecuente o constante, lo que destaca su creencia en el potencial del cine para influir positivamente en el ámbito socioemocional de los estudiantes.

### **3.2.3. ¿En qué medida crees que el cine puede influir en la percepción de estereotipos y prejuicios en el aula de primaria?**

En este caso, los resultados muestran que la mayoría de los encuestados (78,3%) considera que el cine puede influir significativamente en la percepción de estereotipos y prejuicios entre los estudiantes de primaria. Esto indica que los informantes perciben el cine no solo como un recurso para el entretenimiento, sino como una herramienta que puede reforzar ideas preconcebidas en los estudiantes.

### **3.2.4. ¿En qué medida tienes intención de utilizar en tu futura práctica docente el audiovisual?**

El 26,1% de los encuestados seleccionó la opción más alta, indicando una firme intención de incorporar el audiovisual como herramienta pedagógica en su enseñanza. Este grupo representa más de una cuarta parte de los encuestados y muestra un alto compromiso con la integración del cine y otros recursos audiovisuales en el aula. Sin embargo, la Frecuencia 4 (Buena intención de uso) fue la opción más seleccionada con un 47,8% de los participantes. Esto sugiere que casi la mitad de los encuestados tiene una intención bastante alta de utilizar el audiovisual en su práctica docente, si bien no con la intensidad máxima.

## **3.3. Dimensión 3: Percepciones y creencias sobre la relación entre interculturalidad, cine y los principales retos a los que se enfrenta el profesorado**

Con el fin de poder discernir hasta qué punto el profesorado entiende el concepto de *conciencia intercultural* y cómo trabajarla a

partir del uso del cine en el aula se establecieron otro conjunto de cuestiones, de las que, en este trabajo (abordaremos el resto en futuros trabajos), destacamos dos.

### **3.3.1. ¿Cómo crees que los/las maestros/as pueden abordar de manera efectiva los sesgos discriminatorios presentes en el cine para promover la inclusión y la diversidad en el aula?**

Más de la mitad de los encuestados (56,6 %) considera que la mejor manera de abordar los sesgos discriminatorios en el cine es mediante la selección cuidadosa de las películas que se proyectan en el aula. Mientras que la segunda opción más votada (41 %) es el fomento de la alfabetización audiovisual y la conciencia crítica en los estudiantes. La tercera opción, excluir las películas en el aula, solo fue votada por el 2,2 % de los informantes.

### **3.3.2. ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que podrían surgir al utilizar el cine como herramienta didáctica en el aula de Educación Primaria?**

Esto se preguntó en función de una lista prefijada. En un 63 % consideran que el tiempo limitado en el currículo escolar, la falta de recursos un 37 % y, en tercer lugar (34 %), la necesidad de formación docente en el uso pedagógico del cine igualado con la dificultad para seleccionar las películas apropiadas (34 %).

## **4. Conclusiones**

Los resultados obtenidos en esta primera parte reflejan una carencia significativa en la formación audiovisual dentro del sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la producción y análisis crítico de contenidos audiovisuales. A pesar de que la manera, según todos los estudios actuales, para combatir esos prejuicios presentes en las representaciones mediáticas sería el desarrollo de la formación en alfabetización audiovisual y cinematográfica crítica, en las consideraciones del profesorado en formación encuestado no aparece como la principal estrategia para abordar de manera efectiva los sesgos discriminatorios en las películas visionadas (la primera es una buena selección de películas). Y contrasta también con la idea mayoritaria de que el principal reto para incluir el cine en el aula de Primaria no sería

la falta de formación pedagógica en este aspecto, sino el tiempo limitado en el currículo y la falta de recursos.

Estos resultados resaltan la necesidad de integrar el cine y, especialmente, la alfabetización audiovisual no solo en el currículo escolar de manera más estructurada y transversal, sino en la formación universitaria de los grados de maestros y maestras en Educación Primaria. El desarrollo de una conciencia intercultural pasa también por un aprendizaje del lenguaje mediático y cinematográfico que nos rodea constantemente en nuestro ecosistema digital. Como todos los documentos europeos y las últimas investigaciones apuntan, es imprescindible preparar mejor a los maestros y maestras en formación para interpretar y producir contenido en la sociedad contemporánea, abriendo las posibilidades de trazar una sociedad futura más crítica e igualitaria.

## 5. Referencias

- Aguilar, P. (2019). *La imagen te ciega. Manual básico de análisis audiovisual*. La Moderna.
- Ainciburu, C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En: Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S. (eds.). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 9-24). Arco Libros.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *El cinema a l'aula de primària i secundària*. Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (vol. 1). La Muralla.
- Contreras-de la Llave, N. (2019). En defensa del cine en el aula. Por una pedagogía mediática y crítica enmarcada en el currículo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 498, 150-153.
- Contreras-de la Llave, N. (2023). Towards feminist audiovisual literacy in the teaching of Spanish as a second and foreign language: a critical analysis template for teaching materials. En: Bobkina, J., Domínguez, E. y Herrero, C. *Rethinking Multimodality*. Peter Lang.
- Contreras-de la Llave, N. y Pastor Cesteros, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 6, 53-68. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/28686>

- Fernández López, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 140-158. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346968>
- García Amilburu, M. G. (2010). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. UNED.
- Herrero, C. y Valbuena, A. (2011). La enseñanza intercultural en la clase de ele a través del cine: una propuesta con *Un franco, 14 pesetas* (Carlos Iglesias, 2006) y *Sleep Dealer* (Álex Rivera, 2008) para niveles B1 y B2-C1 del MCER. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/143891>
- Herrero, C. y Vanderschelden, I. (eds.). (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching* (vol. 73). Multilingual Matters.
- Ibáñez de Garayo, C. (2024). *Alfabetización y creación audiovisual en el aula. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte*. <https://leer.es/proyectos/retina>
- Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. En: Villalba y Villatoro (coord.). *Aportaciones a la educación intercultural*. Edición digital, *Letra*, 25, 175-189.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98
- Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (eds.) (2019). *Cine y educación*. Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas de España.
- Llorente Puerta, M. J. (2018). 25 años del español (L2/LE) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), 58, 43-65. <https://cutt.ly/Jyh174G>
- Llorente Puerta, M. J. (2022). La enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas. En: L. Santana Negrín (ed.). *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 141-172). Enclave-ELE.
- Nikleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 159-175. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346952>
- Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136-154.
- Tomlinson, B. (2019). Developing Intercultural Awareness through Reflected Experience of Films and Other Visual Media. En: *Using*

*Film and Media in the Language Classroom* (pp. 19-29). Multilingual Matters.

Villalba, F. y Hernández, M. T. (2002). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades de Murcia.

# Innovación didáctica en la enseñanza del español: del aula a la radio

FRANCESCA LEONETTI

<https://orcid.org/0000-0002-6444-8459>

Università degli Studi Roma Tre

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es ilustrar una experiencia docente llevada a cabo en el marco del Máster en Lingüística y Literatura para la Didáctica y la Traducción, titulada «Traducir y adaptar para las artes escénicas y los medios de comunicación», que surge de la información internacional que queremos promover en la didáctica de las lenguas. De hecho, mediante la participación de colegas invitados, definimos, implementamos y compartimos un objeto o producto de aprendizaje que respalda una experiencia didáctica compleja y significativa y representa la tarea «auténtica» para la adquisición de habilidades y competencias. La experiencia didáctica que se ilustra se centra en explorar las posibilidades que ofrece la traducción e interpretación de una canción para poner de relieve las afinidades y diferencias socioculturales y apreciar el humor en diferentes códigos lingüísticos. El enfoque contrastivo de las actividades ofreció a los estudiantes la posibilidad de destacar diferentes elementos lingüísticos y comprobar la eficacia de la traducción en su «cantabilidad», en una visión dinámica y global del proceso de traducción.

**Palabras clave:** innovación didáctica, internacionalización, traducción, canción, radio.

**Abstract:** The purpose of this paper is to illustrate a classroom experience carried out in the course of the Master in *Lingue e Letterature per la Didattica e la Traduzione*, entitled «Traducir y adaptar para las artes escénicas y los medios», which stems from the international infoque we want to promote in language didactics. In fact, through the participation of invited colleagues, we define, implement and share a learning object or product that supports a complex and meaningful didactic experience and represents the «authentic» task for the achievement of skills and competences. The didactic experience to be illus-

trated focuses on exploring the possibilities offered by the translation and interpretation of a song to highlight socio-cultural affinities and differences and to appreciate humor in different linguistic codes. The contrastive approach of the activities offered students the possibility to highlight different linguistic elements and to test the effectiveness of the translation in its «singability», in a dynamic and global vision of the translation process.

**Keywords:** didactic innovation, internationalization, translation, song, radio.

## 1. Introducción

Este estudio pretende dar testimonio de una experiencia de práctica docente, basada en un enfoque ecléctico y enraizada en el enfoque por proyectos, a partir del cual se diseñan actividades en el aula para el aprendizaje del español. El punto de partida es la perspectiva internacional que se quiere promover en la enseñanza de lenguas a través de la participación de profesores de universidades extranjeras, con los que se define, realiza y comparte un objeto o producto de aprendizaje, que sustenta una experiencia didáctica compleja y significativa y que representa la tarea «auténtica» para el logro de destrezas y competencias. En este proyecto concreto que se desarrolló en el curso de Lengua y Traducción española del segundo año del Máster en Lingue e Letterature per la Didattica e la Traduzione,<sup>1</sup> se decidió trabajar sobre las posibilidades que ofrece la traducción e interpretación de una canción, para poner de relieve las similitudes y diferencias culturales que pueden apreciarse de forma contrastiva en distintos códigos lingüísticos. De hecho, las prácticas desarrolladas en este proyecto ofrecieron la posibilidad no solo de comprobar la eficacia de la traducción en su «cantabilidad», sino también de reconocer diferentes convenciones lingüísticas y socioculturales, en una visión dinámica y global del proceso de traducción. Nos centramos en los artefactos generados por el conocimiento colaborativo, esto es, los productos tangibles o intangibles que sur-

1. El proyecto que se ilustrará en las páginas siguientes se realizó en el curso que lleva por título «Traducir y adaptar para las artes escénicas y los medios» y que consta de dos partes: la primera dedicada a la traducción y a la adaptación de obras de teatro para la puesta en escena; la segunda a la formación de profesores de Educación Secundaria y al diseño de materiales didácticos rentables tanto de cara a las oposiciones nacionales como a la actividad futura de nuestros alumnos en los institutos.

gen de los procesos de aprendizaje compartido y del intercambio de ideas entre los alumnos. Estos artefactos tienen la potente capacidad de actuar como puente entre las esferas personal y social y, por tanto, la posibilidad de fomentar la interacción y enriquecer el aprendizaje individual y en grupo. Al invitar a los alumnos a participar en la creación de conocimiento, se estimulan habilidades clave como la reflexión personal, el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en equipo. Además, esta dinámica anima a los estudiantes a asumir una responsabilidad compartida en el progreso del grupo, estableciendo un acuerdo entre sus propias aportaciones y las de sus compañeros.

## 2. Desarrollo

### 2.1. La traducción de una canción en el aula de ELE

En diciembre de 2022, tuve el placer y el honor de acoger a mis compañeras María-Teresa del-Olmo-Ibáñez y Marisol Villarubia Zúñiga de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (Departamento de Innovación y Formación Didáctica, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura) en el segundo curso del Máster, con un alumnado de nivel C1. De hecho, los alumnos pudieron participar en cuatro sesiones sobre didáctica de la traducción: tras una amplia introducción dedicada a la metodología didáctica del enfoque por tareas y por proyectos (Zanon, 1990; Candlin, 1990; Fernández, 2001) –una alternativa metodológica que ofrece numerosas ventajas para los aprendices, frente a la metodología tradicional caracterizada por su enfoque disciplinar–, al aprendizaje de una lengua extranjera a través de un proyecto de traducción y al uso de canciones como recurso didáctico en la clase de ELE, las colegas presentaron un proyecto de traducción de la canción *Lo que yo te he querido (pretérito perfecto)*, del grupo Niña polaca. Al ilustrar el planteamiento del proyecto, se planificó un proceso de desarrollo, vinculado a los mecanismos habituales del trabajo colaborativo, que se desarrollaría a la luz de indicaciones metodológicas resumidas en puntos clave: ¿sobre qué vamos a trabajar?, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer?, ¿qué vamos a necesitar?, ¿con qué vamos a trabajar?, ¿cómo vamos a trabajar?

A lo largo de un módulo de 30 horas lectivas y 6 horas de enseñanza asistida (mediante clase invertida, uso de las plataformas Microsoft Teams y Moodle y restitución para el desarrollo de las habilidades metacognitivas), pude guiar y apoyar a mis alumnos en una serie de tareas –preparatorias, intermedias y finales– enfocadas en el estudio de los elementos lingüísticos, pragmalingüísticos y culturales (los tiempos verbales, los coloquialismos, los diminutivos, las paradojas, las metáforas, los aspectos culturales y culturemas, las situaciones comunicativas pragmáticas) y en la puesta en común de traducciones literales y artísticas, que constituyeron productos autónomos sujetos a evaluación formativa *in itinere*. Siguiendo las pautas de cada tarea, los alumnos pudieron interactuar con la lengua de manera profunda y creativa, enriquecer su léxico, identificar estructuras gramaticales avanzadas, comparar frases idiomáticas y coloquiales con las del italiano, identificar y adaptar los culturemas, descodificar y reestructurar mensajes a partir del análisis de diferentes referencias culturales (Houdini, «el mihura en mis encierros», Ana Bolena) mediante tareas de investigación que refuerzan el aprendizaje. Las tareas contribuyeron, al mismo tiempo, a la realización del objetivo real y concreto: la versión italiana de la canción, cuyo texto y audio se sometieron a la evaluación sumativa correspondiente a los objetivos cognitivos y competenciales alcanzados. Al comentar los resultados de cada trabajo durante la fase de autoevaluación y de evaluación, los alumnos analizaron lo que se había obtenido y lo que se había perdido en la traducción, en términos de significado, ritmo y estilo; además, gracias también a algunas tareas complementarias, que permitieron la ampliación de la investigación cultural y la reflexión crítica, pusieron de relieve la dinámica de lo implícito, contextualizando las circunstancias históricas y culturales de las que procedía y esbozando las estrategias translingüísticas más eficaces para musicalizarlo. De hecho, la dimensión cultural, uno de los elementos clave en la dinámica de la comunicación intercultural (Balboni, 1999 y 2007), en los textos musicales es a menudo un punto interesante de estudio, para verificar la adquisición de elementos que con frecuencia se dan por sentados; del mismo modo, una canción podría representar las funciones de un *realia*, con su valencia cultural y la presencia de elementos que ponen en contacto dos mundos (Florín, 1993).

Naturalmente, durante su trabajo, los traductores se enfrentaron a importantes retos: por un lado, la búsqueda de equivalencias que cumplan la misma función en el nuevo contexto de recepción, neutralizando los referentes culturales que no tienen correspondencia en italiano («Vi mil vídeos de Houdini para escaparme / Pero aquí estoy otra vez dando vueltas al catre»<sup>2</sup> «Ho provato illusionismi per poter scappare / Ma eccomi qui ancora a pensare e ripensare», «Y aunque escape el mundo entero / Eres el mihura en mis encierros / Que yo sé que me destrozará.» «E anche nella Spagna intera/ sei il mio toro nell'arena / che so già che mi distruggerà»);<sup>3</sup> por otro lado, la prosodia del texto original, la diferencia de registro entre el texto escrito y el cantado, la subdivisión o yuxtaposición de las notas musicales, la repetición de palabras y expresiones, la colocación y el orden de las palabras, la calidad de las vocales cantadas en notas agudas, las características rítmicas de la línea vocal (más naturales en la lengua original), en un acto de mediación artística en tensión constante entre fidelidad y creatividad (¿Qué elementos se pierden al traducir? ¿Cómo se compensan las pérdidas?).

En su ensayo sobre el desafío lingüístico representado por la traducción de canciones, Peter Low (2003) examina las estrategias para conseguir una letra compatible con la música preexistente y recomienda lo que denomina *the pentathlon principle*, esto es, un equilibrio deliberado de cinco criterios diferentes: «cantabilidad», sentido, naturalidad, rima y ritmo. De hecho, adaptar una traducción para que sea cantable implica ajustes que pueden alterar ligeramente el significado original. La canción *Quanto ti ho amato* resulta ser un texto utilizable en el nuevo contexto de recepción, en el que destaca la atención a la estructura reiterativa

2. Nótese que el caso mediático de Houdini tuvo una repercusión tal en el territorio español que las alusiones a él representan un referente cultural transparente a todos. El estudiante italiano se vio obligado a hacer una investigación cultural para poder trasladar ese contenido semántico-cultural a la lengua de llegada, de ahí que se traduzca con el término *illusionismi*. Algo menos convincente resulta ser la traducción de «dar vueltas al catre» por «pensare e ripensare», ya que en la construcción española el hecho de estar dando vueltas en la cama, además de estar pensando, reflexionando sobre los problemas de la vida de uno mismo, contiene zozobra y angustia.

3. Los alumnos traductores del curso son Francesca De Masi, Isabel Lombana Marino, Ilaria Papa, Noemi Ciavola, Federico Luchetta, Anna Amatruda, Chiara Palombi, Alessandra Marangoni, Flaminia Torregiani, Giorgia Gabrielli, Luciano Cimini, Chiara Ilii, Francesca Romana Dello Iacono y Chiara Manili, además de los estudiantes Erasmus Oriol Sosa Sosa El Fakih, Celia Iglesias Leonis y Lucía Rivera Ferrari.

de la canción, dentro de la cual las correspondencias fónicas, a menudo logradas mediante rimas consonantes, son funcionales para el ejercicio de la memoria. La importancia concedida a la fluidez de las palabras y la comodidad vocal (Low, 2013) sugiere que los traductores reorganizaran el significado para cumplir con las restricciones melódicas, eligiendo palabras con sonido adecuado a la música.

## 2.2. Del aula a la radio

El proyecto nos ofreció otra ocasión para experimentar metodologías activas de índole cultural, en este caso relacionadas con la corriente de la música *indie*, cuyos sonidos no convencionales atraen a los jóvenes nativos digitales, quienes tienen acceso a su música favorita a través de Spotify o de otras aplicaciones similares.

Como el resultado de este proyecto superó totalmente nuestras expectativas, los estudiantes-traductores enviaron la grabación de *Quanto ti ho amato* al grupo Niña polaca y tuvieron la posibilidad de entrevistar a (Álvaro) Surma, líder del grupo, a través de su discográfica.

En esa ocasión, los estudiantes formularon preguntas sobre el tema de la canción y comentaron tanto las etapas del trabajo colaborativo que dio lugar a la versión italiana como las dificultades encontradas durante el proceso de traducción artística. Fue un momento emocionante para los alumnos, ya que aumentó su satisfacción y reforzó su confianza en sí mismos, motor esencial de una actitud de aprendizaje activa y dinámica.

El resultado final será el que se analiza en el último punto de este trabajo. Algunos fragmentos de esta entrevista se emitieron en el programa de radio Babel Songs, un formato de la programación de Roma Tre Radio, concebido y coordinado por Maddalena Pennacchia (Dipartimento di Lingue Letterature e Culture Straniere) y Marta Perrotta (Dipartimento de Filosofia, Comunicazione e Spettacolo), dirigido por Oriella Esposito (Roma Tre Radio), con la participación de los estudiantes del Dipartimento di LLCS. El programa nació con el propósito de compartir algunas reflexiones sobre la relación entre palabra y música dentro de las tradiciones musicales de las áreas lingüístico-culturales presentes en el Grado de Lingue e Letterature per la Comunicazione Interculturale y el Máster de Lingue e Letterature per la Di-

dattica e la Traduzione: la hispánica, lusitana, eslava, germánica, anglófona y francófona. En el episodio de la redacción hispanófona titulado «Alla scoperta dell'indie spagnolo», intervinieron los alumnos entrevistadores, que insertaron en el guion la escucha de unos fragmentos de la charla con (Álvaro) Surma. El cantante comentó las características del indie español y relató el origen anecdótico y peculiar de algunas canciones –*Alfredo el canallita*, *Lo que yo te he querido (pretérito perfecto)*, *La muerte de Mufasa*, *Ivona*–, que consiguen empatizar con los jóvenes por sus temas universales (la amistad, el final de un amor que siempre se recordará, la relación con los padres). El programa radiofónico dio lugar a la creación de un *podcast* de media hora, que puede escucharse en línea en abierto.<sup>4</sup> Los jóvenes presentadores siguen un esquema exacto para controlar la línea del episodio: presentación de la canción; emisión de la canción; traducción de algunas partes para explicar el contenido de esta con un análisis semántico y lingüístico; emisión de alguna pregunta de la entrevista al cantante, relacionada con el texto; traducción y comentario interpretativo de la respuesta. A lo largo del trabajo, se pone de manifiesto cómo los alumnos que asumen el papel de presentadores ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el transcurso del proyecto, demostrando su capacidad de análisis y reflexión lingüística. En este proceso, recurren a referencias semánticas a la hora de explicar el significado de determinadas palabras, lo que denota una profunda comprensión del vocabulario en su contexto. También se adentran en el campo de la sintaxis, destacando el uso pragmático del pretérito perfecto, elemento lingüístico clave en el texto de una de las canciones analizadas. Más allá de los aspectos puramente lingüísticos, los presentadores se distinguen por su capacidad para tratar elementos culturales, creando una especie de puente intercultural en sus explicaciones. Un ejemplo especialmente relevante es la interpretación de la figura del toro y su simbolismo, que no solo permite una comprensión más rica del contenido, sino que también facilita un acercamiento a las particularidades culturales del contexto del texto estudiado.

4. El programa Babel Songs se puede encontrar en abierto en la página de Roma Tre Radio: <https://radio.uniroma3.it/podcast/babel-songs>. Los *speakers* en el *podcast* «Alla scoperta dell'indie spagnolo» son Giorgia Gabrielli e Luciano Cimini.

La actividad cooperativa y colaborativa trasciende, por tanto, los límites del aula y abarca productos que se inscriben en el ámbito de la tercera misión, al tener un impacto en el territorio local y nacional. Las metodologías activas del enfoque por proyectos solicitan a los alumnos acciones reales y aplicables en la vida cotidiana, ofreciéndoles, asimismo, la oportunidad de desarrollar competencias lingüísticas y transversales mediante la aplicación del principio didáctico de «aprender haciendo», que les involucra de manera holística y altamente motivadora en procesos de aprendizaje, en una visión dinámica de la construcción de competencias.

### 3. Conclusiones

Se ha intentado ilustrar de forma concisa en estas páginas un proyecto concreto de formación, para investigar las posibilidades que ofrece la traducción, como herramienta de análisis lingüístico y cultural, y la interpretación de una canción, para el aprendizaje de la lengua española. Más allá de conducir a una reflexión didáctica y metodológica fructífera, la experiencia con una canción que las colegas españolas seleccionaron en función de la edad, los intereses y el nivel lingüístico del destinatario se ha demostrado motivadora y desafiante, estimulando el pensamiento crítico y fomentando la creatividad, la colaboración y la apreciación cultural. Trabajar con canciones favorece la relajación y genera una actitud positiva en los estudiantes, facilitando un ambiente de aprendizaje más participativo y receptivo.

En el contexto de enseñanza de idiomas, la traducción de canciones en la práctica docente puede ser, por tanto, un recurso muy valioso para un aprendizaje significativo, ya que permite afrontar el reto de traducir estructuras repetitivas y un vocabulario contextualizado –tanto en la letra como en el canto–, y reconocer las diferentes convenciones socioculturales. Además, el ritmo y las melodías facilitan la memorización y el reconocimiento de patrones lingüísticos, lo que resulta especialmente útil para la adquisición de una segunda lengua.

Estas posibilidades ponen naturalmente de relieve el concepto de *uso activo de la lengua*, idea central de los enfoques comunicativos que empezaron a desarrollarse en los años setenta. Du-

rante este periodo, la enseñanza de idiomas experimentó un importante cambio de paradigma: el concepto de *competencia lingüística* (entendida como el conocimiento gramatical y estructural de una lengua) se amplió y, en cierto sentido, fue sustituido por el de *competencia comunicativa*, introducido por Dell Hymes en 1972.

Posteriormente, este marco teórico se amplió con el concepto de *competencia pragmática*, que hace hincapié en la capacidad de los hablantes para realizar «actos lingüísticos» específicos, basándose en los principios de adecuación a la situación comunicativa. Inspirado en la teoría de los «actos lingüísticos» propuesta por J. L. Austin (1962) y desarrollada por John Searle (1969), este enfoque sostiene que todo acto de habla lleva implícito un objetivo o intención, que debe adaptarse al contexto y a las expectativas de los interlocutores.

Evidentemente, esto abrió el camino a una visión más amplia del aprendizaje de lenguas, que considera los aspectos sociales y culturales del uso lingüístico, situando al alumno, con sus necesidades e intereses comunicativos, en el centro del proceso (método nocional-funcional). Esto desemboca en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza orientados sobre todo a la creación de entornos de trabajo favorables al aprendizaje y a la motivación para el estudio y el uso de la lengua (Leonetti y Soria Millán, 2023). Los resultados del proyecto sobre *Lo que te he querido (pretérito perfecto)* justifican nuestra valoración positiva del diseño de actividades que fomentan la participación activa de los alumnos, potenciando, así, su implicación en el proceso de aprendizaje. Además de analizar las peculiaridades del texto y los problemas que plantea en términos de traducción, el proyecto nos brindó la oportunidad perfecta para llevar a cabo una experiencia que permitió a los participantes poner en práctica las competencias clave para el siglo XXI, en el que un currículo integrado es ya imprescindible: el estudio autónomo, la investigación y la gestión de la información, la resolución de problemas reales, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, el uso de las tecnologías de la información y el dominio de los procesos comunicativos.

## 4. Referencias

- Austin John, L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse*. Marsilio.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Bassnet, S. (2002). *Translations Studies*. Routledge.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Díaz Cintas, J. (2009). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Routledge.
- Fernández, S. (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Edinumen.
- Fernández Costales, A. (2012). Translation and Language Teaching: The Case of Songs. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 34, 2970-2977.
- García González, S. (2018). Canciones como herramienta didáctica en la traducción e interpretación. *Revista Hermeneus*, 20, 125-140.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Hymes, Dell H. (1972). On Communicative Competence. En: J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (pp. 30-32). Pergamon Press.
- Leonetti, F. y Soria Millán M. P. (2023). Enseñanza de ELE inclusiva desde una experiencia práctica. *Porta Linguarum*, VI. Núm. especial. *Lengua materna y lenguas adicionales. Investigaciones y reflexiones sobre su didáctica*, pp. 157-171.
- Low, P. (2003). Singable translations of songs. *Perspectives: Studies in Translatology*, 11(2), 87-103.
- Low, P. (2013). When Songs Cross Language Borders. *The Translator*, 19(2), 229-244.
- Low, P. (2017). *Translating Song: Lyrics and Texts*. Routledge.
- Mateo, M. (2019). *Music and Translation: New Mediations in the Digital Age*. Palgrave Macmillan.
- Nadal, L. L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, 93-120.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

# Aprendizaje autónomo y recursos educativos abiertos para el aprendizaje de español como lengua adicional

MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR

<https://orcid.org/0000-0003-3182-2501>

Universidad de Almería (España)

**Resumen:** La creciente diversidad lingüística y cultural en las aulas de español debe abordar estos retos, junto con la era de la digitalización en la que vivimos. Para ello, existen programas y normativas específicos que abordan la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua adicional (E/LA), aunque estos no siempre son suficientes, debido a factores como la naturaleza temporal del apoyo, la falta de materiales adaptados y la sobrecarga de los profesores. Además, las variables personales (edad, nivel educativo previo, actitud, etc.) influyen en la adquisición del español. Por lo tanto, la educación debe promover el aprendizaje autónomo a través de las tecnologías de la información y la comunicación y los recursos educativos abiertos, facilitando el aprendizaje autodirigido y la integración lingüística. Plataformas como el Centro Cervantes Virtual, Forvo y LingQ proporcionan acceso a materiales didácticos en diferentes formatos, adaptados a las necesidades de cada estudiante. Este enfoque está en consonancia con la LOMLOE y los objetivos de desarrollo sostenible, promoviendo la educación inclusiva y el aprendizaje continuo dentro y fuera del aula.

**Palabras clave:** aprendizaje autónomo, español como lengua adicional (E/LA), recursos educativos abiertos (REA), tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

**Abstract:** The growing linguistic and cultural diversity in Spanish classrooms must address these challenges alongside the digitalisation era in which we live. To this end, there are specific programmes and regulations that address the teaching and learning of Spanish as an additional language (E/LA), al-

though these are not always sufficient due to factors such as the temporary nature of support, the lack of adapted materials and teacher overload. In addition, personal variables (age, previous educational level, attitude, etc.) influence the acquisition of Spanish. Therefore, education must promote autonomous learning through ICT and Open Educational Resources (OER), facilitating self-directed learning and linguistic integration. Platforms such as the Cervantes Virtual Centre, Forvo and LingQ provide access to teaching materials in different formats, adapted to the needs of each student. This approach is in line with the LOMLOE and the SDGs, promoting inclusive education and continuous learning inside and outside the classroom.

**Keywords:** autonomous learning, Spanish as an additional language (E/LA), open educational resources (OER), Information and Communication Technology (ICT)

## 1. Introducción

La presencia de estudiantes extranjeros escolarizado en régimen enseñanza general no universitaria es una realidad creciente en todo el territorio español con los restos lingüísticos y culturales que esto supone. En concreto, durante el curso 2023-2024, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), el porcentaje de este alumnado alcanzó el 12,2%.

El sistema educativo español, a través de leyes, reales decretos y normativas tanto estatales como autonómicas, de atender a la diversidad lingüística (Asensio y Medina, 2023), que cada comunidad autónoma concreta en disposiciones y programas específicos para hacer frente a las necesidades de aprendizaje de la nueva lengua por parte de discentes extranjeros no hispanohablantes (Andújar et al., 2024).

Sin embargo, estas medidas, por más que fundamentales, no siempre resultan suficientes, al presentar ciertas limitaciones como puede ser la temporalidad de los programas, la falta de materiales adaptados, o la sobrecarga de los docentes, entre otras, que pueden obstaculizar un acompañamiento eficaz del proceso de integración lingüística de este alumnado.

Asimismo, más allá de estas barreras externas, también existen variables personales que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua de instrucción educativa y de relación social de estos estudiantes. Algu-

nas de estas variables incluyen el proceso educativo previo del discente como si ha estado previamente escolarizado en su país de origen o si ha desarrollado previamente competencias lectoescritoras y una capacidad crítica, la experiencia con otras lenguas extranjeras, así como la actitud y la motivación que el alumno y su familia tienen hacia el aprendizaje del español, entre otras.

Por otro lado, la etapa vital en la que se encuentra el estudiante como, por ejemplo, si es en los primeros años de vida y está en proceso de adquisición de la lengua familiar o se encuentra en la adolescencia lo que conlleva una serie de características emocionales y psicológicas tales como la rebeldía, la búsqueda de identidad o los procesos de socialización que pueden, igualmente, impactar directamente en su disposición y capacidad para aprender.

Estas y otras variables, que no siempre son visibles a simple vista, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua no se limite a las aulas y haga que el discente sea un aprendiente autónomo en los términos indicados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2026) y que el proceso sea a lo largo de toda la vida. Esto, además, va en sintonía con la vigente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE):

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. (art. 5.1)

Estas disposiciones están alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Naciones Unidas, s. f.).

Desde esta perspectiva, nuestro objetivo, en este capítulo, es colaborar al desarrollo de los EPA (*entorno personal de aprendizaje*) entendido como «un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua» (Adell y Castañeda, 2010, p. 6) de los estudiantes extranjeros que aprenden español como lengua adicional (E/LA) mediante el acceso a *recursos educativos abiertos* (en adelante REA)

como una estrategia clave para fomentar el aprendizaje autónomo. La selección de los recursos permite la adaptación a las necesidades concretas de los discentes. Estos, además, deben responder a las demandas sociales de la era de digitalización de la que somos partícipes; por consiguiente, este aprendizaje autorregulado debe estar también mediado por las TIC que permiten, precisamente, este aprendizaje autónomo y autorregulado indicado.

Este capítulo forma parte del trabajo desarrollado en la Red de didáctica de la lengua española para niveles no universitarios, coordinada por María-Teresa del-Olmo-Ibáñez en la Universidad de Alicante.

## 2. Escolarización y atención a la diversidad

El Estado español, a través de leyes, reales decretos y normas, obliga a la escolarización de todo menor; esto afecta positivamente a los menores extranjeros que, con independencia de su situación en el país –regulado/no regulado– o la de los responsables de su guarda custodia (ya sean los padres, otros familiares o el propio Estado en el caso de los menores extranjeros no acompañados), deben ser escolarizados.

No obstante, consideramos necesario precisar que en España se considera extranjero a cualquier menor cuyos padres o tutores lo sean y, por tanto, no posean la nacionalidad española, con independencia de su lugar de nacimiento.

De lo expuesto, la diferencia radica en el modo de obtención de la residencia que el Ministerio del Interior (s. f.) sintetiza en dos:

- Hijos/as de extranjeros nacidos en España: si sus progenitores residen legalmente en el país y no están sujetos al régimen de ciudadano de la UE (Unión europea), el menor adquiere automáticamente la misma autorización de residencia que ellos.
- Hijos/as de extranjeros nacidos fuera de España: si sus padres o tutores tienen residencia legal, el menor obtiene una autorización de residencia por reagrupación familiar.

En ambos supuestos, la lengua del país de acogida, que en el caso de España puede ser o el español o cualquiera de las lenguas cooficiales, no necesariamente suele ser la lengua de comu-

nicación familiar en el hogar, lo que supone que los menores deban aprenderla en entornos formales –como es el centro educativo– e informales –a través de la socialización entre iguales, entre otros– y, por tanto, a aprender la LA fuera del ámbito doméstico.

Con todo, existen diferencias clave en el proceso de adquisición de la lengua de instrucción y social, según el momento y las circunstancias de su llegada al sistema educativo:

- Los menores de padres/tutores extranjeros nacidos en España. Estos, al incorporarse tempranamente al sistema escolar, inician el proceso de adquisición del español de forma simultánea tanto a la adquisición de la lengua del hogar como a su desarrollo cognitivo y social.

En este caso, la escolarización desde la infancia favorece una inmersión natural en la LA, lo que facilita su adquisición progresiva a través de la interacción con docentes y compañeros en un momento de máxima flexibilidad cerebral.

- Los menores de padres/tutores extranjeros nacidos fuera de España. En este caso, el alumnado llega al país en diferentes momentos de su desarrollo psicofísico enfrentándose a múltiples variables que pueden influir en su aprendizaje del español LA como la edad de llegada, su escolarización previa, el grado de alfabetización en su lengua materna, la experiencia con otras lenguas, la motivación, el apoyo y acompañamiento familiar en el proceso o el sentimiento de pertenencia e identidad cultural, entre otras variables.

A diferencia del primer grupo, estos estudiantes no necesariamente han adquirido el español LA de manera temprana por lo que su aprendizaje suele requerir una enseñanza más estructurada y apoyo específico dentro y fuera del aula.

El sistema educativo español prevé medidas concretas para la atención a la diversidad lingüística tales como el aprendizaje de la lengua o apoyo educativo para que el estudiante extranjero pueda dar respuesta a sus necesidades socioeducativas y lo hace atendiendo a dos niveles de concreción:

1. *A nivel nacional.* El sistema educativo español está regulado a nivel nacional por el Ministerio de Educación, Formación

Profesional y Deportes, que establece las directrices generales, como el currículo básico, los años obligatorios de escolarización, las normas que deben cumplir las instituciones educativas en todo el país o la atención a la diversidad incluyendo la lingüística.

2. *A través de las comunidades autónomas.* Estas comunidades tienen las competencias transferidas en materia de educación lo que les permite adaptar ciertos aspectos de estas directrices a las características lingüísticas, culturales y socioeconómicas de cada región; se establecen dos grupos de disposiciones oficiales de comunidades autónomas: monolingües y bilingües. Cada comunidad autónoma será la encargada de *regular y gestionar la enseñanza de lenguas adicionales* de manera acorde a las particularidades de cada región. Esto incluye la creación de programas específicos para este alumnado, la creación de materiales didácticos adaptados o planes de formación docente, entre otras cuestiones.

### 3. Aprendizaje autónomo y TIC

Como indica Burbat (2016), el concepto de *aprendizaje autónomo*, en el campo de la enseñanza, ha vuelto a revitalizarse gracias al incremento de las TIC y su desarrollo vertiginoso en este terreno, sobre todo, debido a la pandemia de COVID-19.

Holec (1981) entendía el *aprendizaje autónomo* como «the ability to take charge of one's own learning, to take charge of one's learning is to have the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning» (p. 3). Por su parte, Oxford (2003, p. 111) lo entiende como la capacidad y la voluntad de realizar una tarea sin ayuda, tendiendo a tres cuestiones:

- Adaptabilidad a las demandas de la situación.
- Transferibilidad a otros contextos relevantes.
- Reflexividad y empleo, generalmente consciente e intencional, de estrategias de aprendizaje apropiadas.

Por consiguiente, esta capacidad implica asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje tomando decisiones sobre objetivos, contenidos, métodos y evaluación del progreso. Esta la

autonomía no es un rasgo innato, sino una competencia que se desarrolla a través de experiencias formativas en las que el estudiante participa activamente en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los discentes de español LA no siempre cuentan con un soporte estructurado en el aula o en el hogar y esto exige una mayor autorregulación y acceso a recursos alternativos de aprendizaje (Benson, 2011) donde las TIC son claves como herramientas de acceso, organización, creación, difusión de contenidos, así como el intercambio de estos.

El papel del docente, desde un enfoque que fomente la independencia y la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje es fundamental. Estos deben preparar, promover y mantener un ambiente de aprendizaje en donde los discentes puedan ser autónomos. Estos deben proporcionarles no solo estrategias de aprendizaje que los ayuden a afrontar la nueva lengua, sino también herramientas para fortalecer su motivación y autoconfianza. Así se permitirá que los discentes sean capaces, a largo plazo, de saber qué, cómo y cuándo aprender.

Las TIC proporcionan un acceso continuo a herramientas, materiales, etc., para el aprendizaje de lengua donde el discente debe ir seleccionando en función de sus REA y tecnologías digitales les proporciona un acceso continuo a materiales adecuados a sus necesidades y ritmo de aprendizaje y, además, le permite trabajar en su dominio de la lengua adicional fuera del contexto tradicional del aula.

## 4. Recursos educativos abiertos (REA) para E/LA

Los recursos abiertos podemos definirlos como materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles públicamente, que pueden ser utilizados, adaptados y redistribuidos sin restricciones (Miao et al., 2020). El acceso a recursos abiertos ha transformado la enseñanza de lenguas extranjeras, proporcionando un abanico amplio de herramientas y materiales que permiten un aprendizaje flexible y accesible.

En este epígrafe nos vamos a detener en ofrecer diversos REA para aprender español como LA teniendo en cuenta que sean realmente abiertos y gratuitos, así como recursos adaptables a las necesidades de los aprendientes. Para ello, se ofrece una muestra

de REA que hemos organizado siguiendo la clasificación de las actividades comunicativas de la lengua propuestas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCER–* (Consejo de Europa, 2002): comprensión y expresión, interacción y mediación.

Así, podemos encontrar plataformas gratuitas que aglutinan distintos recursos como el Centro Virtual Cervantes (<https://cvc.cervantes.es/estudiantes.htm>) o ProfedeELE (<https://www.profedeele.es>). Los estudiantes también pueden aprovechar una variedad de herramientas digitales que van dirigidos a nativos, pero que pueden ser aprovechados para el aprendizaje autónomo como pueden ser las emisoras de televisión o de radio.

#### 4.1. Comprensión y expresión oral y escrita

La comprensión y expresión oral son esenciales para la comunicación en lengua española. Los siguientes recursos permiten a los estudiantes mejorar su pronunciación, comprensión auditiva y producción oral mediante materiales auténticos y ejercicios interactivos.

- Forvo (<https://forvo.com>): permite a los estudiantes escuchar la pronunciación de palabras y frases en español pronunciadas por hablantes nativos de diferentes regiones.
- Spanish Listening (<https://www.spanishlistening.org>): plataforma con grabaciones de hablantes nativos organizadas por nivel de dificultad, acompañadas de ejercicios de comprensión auditiva.
- Podcasts ELE (<https://www.podcast-ele.com>): ofrece episodios de audio con transcripciones gratuitas para trabajar la comprensión auditiva en diferentes niveles.
- Vídeos educativos de VieoELE (<https://www.videoele.com>): portal con vídeos didácticos con su correspondiente transcripción, una guía didáctica y las soluciones. Asimismo, contiene actividades interactivas para resolver en la pantalla del ordenador.
- LingQ Español (<https://www.lingq.com>): plataforma que permite a los estudiantes escuchar textos con audio sincronizado y utilizar herramientas interactivas de vocabulario.

Por su parte, para el desarrollo y mejora de la comprensión escrita se puede recurrir, en primera instancia, a repositorios de textos auténticos en abierto, como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<https://www.cervantesvirtual.com>), que ofrece acceso a textos literarios y ensayos en español, organizados por nivel de dificultad. Por otro lado, podemos encontrar otras plataformas para la expresión escrita:

- Lang-8 (<https://lang-8.com>): red social donde hablantes nativos corrigen textos escritos por aprendices de español.
- Storybird (<https://storybird.com>): plataforma de escritura creativa que fomenta la producción escrita en español mediante narraciones visuales.

## 4.2. Interacción oral y escrita

En este apartado, se han seleccionado las siguientes plataformas que fomenten la interacción en español con hablantes nativos o con otros estudiantes. Aquí cabe mencionar comunidades de intercambio en redes sociales como Facebook donde estas abundan. Estas comunidades pueden ser para intercambio lingüístico o para preguntar/resolver dudas. En este último caso, no son pocos los foros y grupos de discusión en español como el de *Todoele* (<https://todoele.net/comunidad>). También podemos encontrar comunidades de intercambio lingüístico más específicas:

- The Mixxer (<https://www.language-exchanges.org>): plataforma gratuita para realizar intercambios lingüísticos con hablantes nativos.
- SpeakApps (<https://www.speakapps.org>): proyecto de la Universidad Oberta de Catalunya que ofrece actividades para practicar la interacción oral en línea.

## 4.3. Mediación oral y escrita

La mediación en lengua española implica facilitar la comunicación entre interlocutores con diferentes niveles de competencia lingüística o entre lenguas distintas. Así, en la red han proliferado *apps* de traducción simultánea visual como la aplicación de Google Lens a plataformas de traducción y adaptación de textos como:

- Proyecto Traducción Abierta (<https://www.proyectotraduccion.org>): iniciativa colaborativa para la traducción de textos en diversos ámbitos, útil para trabajar la mediación escrita.
- Glosbe (<https://es.glosbe.com>): diccionario colaborativo que ofrece traducciones contextualizadas en diferentes registros lingüísticos.

Otras aplicaciones pueden permitir la escritura colaborativa como Padlet (<https://padlet.com>), que es una herramienta para la creación de textos colaborativos donde los estudiantes pueden mediar y reformular información para diferentes destinatarios. También WikiLingua (<https://www.wikilingua.net>) permite la escritura colaborativa para el desarrollo de tareas de mediación escrita.

En última instancia, podemos disponer de simulaciones y actividades de mediación como Erasmus+ OLS (<https://erasmusplusols.eu/es>), que es una plataforma de aprendizaje de idiomas que ofrece ejercicios para trabajar la mediación oral y escrita en contextos reales.

## 5. Conclusiones

Vivimos una época de digitalización en la cual la evolución tecnológica se desarrolla a un ritmo vertiginoso. Esto afecta también al terreo educativo permitiendo la transformación de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje generando una mayor posibilidad de autonomía, un fin educativo en sí mismo –y más en la enseñanza de lengua–, junto con el aprendizaje a lo largo de toda su vida.

En este contexto, este capítulo se ha centrado en ofrecer una selección de REA cuyo acceso permite a los estudiantes de español LA desarrollar sus destrezas y habilidades de manera autónoma complementando su aprendizaje dentro y fuera del aula.

Los REA se presentan como herramientas disponibles en línea que permiten a los estudiantes interactuar con la lengua objeto de estudio de manera constante y fuera del entorno formal del aula o como complemento a esta. El fomento de estos recursos, en el marco de la construcción del EPA del estudiante, permite personalizar el aprendizaje, así como seleccionar aquellos

recursos que se adapten a las necesidades individuales del estudiante, lo cual hace que sea su principal ventaja.

No obstante, los REA también plantean diversos desafíos y limitaciones; el principal y más significativo es el relacionado con la accesibilidad. Por un lado, el disponer de conexión a internet o a dispositivos electrónicos adecuados y, por otro, su disponibilidad en formato gratuito. Otro es la calidad de los recursos, pues algunas plataformas y aplicaciones están limitadas en la versión gratuita frente a las de pago; también porque no todos los materiales disponibles están diseñados de manera efectiva para fomentar el aprendizaje autónomo. Al respecto, se hace imprescindible el desarrollo de la competencia digital en el estudiante.

## 6. Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En: R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Marfil-Università degli Studi di Roma Tre.
- Andújar-Molina, O., Asensio-Pastor, M. I. y Trujillo Sáez, F. (2024). Diversidad y multiculturalidad en la educación: desafíos y estigma. En: D. Galán-Casado y Á. Moraleda Ruano (coords.). *Estigma y educación: Un enfoque para la igualdad* (pp. 77-88). Narcea.
- Asensio Pastor, M. I. y Medina Beltrán, M. F. (2023). Revisión bibliográfica sobre el marco legislativo para la atención a la diversidad lingüística de alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, vi, 109-124. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28690>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 26, 37-51. <http://hdl.handle.net/10481/53922>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)

- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, núm. 340, de 30/12/2020 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Miao, F., Mishra, S., Orr, D. y Janssen, B. (2020). *Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. Unesco.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025*. <https://acortar.link/Js7TWx>
- Ministerio del Interior (s. f.). *Menores extranjeros*. <https://acortar.link/Xh3dKH>
- Naciones Unidas (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En: D. Palfreyman y R. Smith (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan.

# Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO): motor de igualdad

MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN  
Experta en Derechos humanos y migraciones

**Resumen:** El inicio de 2025 marca el comienzo de la cuenta atrás final de cinco años para alcanzar los objetivos fijados por las naciones del mundo en 2015: los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Con tan pocos años para alcanzar esta meta temporal, es esencial considerar los retos a los que aún nos enfrentamos como sociedad global y los importantes éxitos que nos han impulsado hacia un mundo más equitativo, igualitario, sostenible, innovador, responsable y justo. Este texto se centra en el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para muchos países culturalmente diversos, como México, lograr el acceso universal a una educación inclusiva, equitativa y de calidad es una tarea muy compleja, especialmente teniendo en cuenta los retos que plantea su propia riqueza multicultural. Si profundizamos en la interseccionalidad que afecta a las mujeres indígenas, el acceso a una educación de calidad es todavía más difícil. Por lo tanto, se aborda el caso de estudio del proyecto de educación universitaria pública que es el Sistema Universitario Estatal de Oaxaca (SUNEO), un ejemplo paradigmático de integración, multiculturalismo, multilingüismo e igualdad sustantiva para el país y el mundo.

**Palabras clave:** educación, multiculturalismo, derechos humanos, inclusión, acceso a la universidad, igualdad sustantiva.

**Abstract:** The start of 2025 marks the beginning of the final five-year countdown to achieving the goals set by the nations of the world in 2015: the Sustainable Development Goals (SDGs). With so few years left to reach this temporary goal, it is essential to consider the challenges we still face as a global society and the significant successes that have propelled us toward a more equitable, egalitarian, sustainable, innovative, responsible, and just world. In

this text, I will focus on Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive, equitable, quality education and promote lifelong learning opportunities for all. For many culturally diverse countries, such as Mexico, achieving universal access to inclusive, equitable, and quality education is a very complex task, especially given the challenges posed by their own multicultural richness. If we delve into the intersectionality that affects indigenous women, access to quality education is even more difficult. Therefore, I will address the case study of the public university education project that is the Oaxaca State University System (SUNEO), a paradigmatic example of integration, multiculturalism, multilingualism, and substantive equality\* for the country and the world.

**Keywords:** education, multiculturalism, human rights, inclusion, access to university, substantive equality

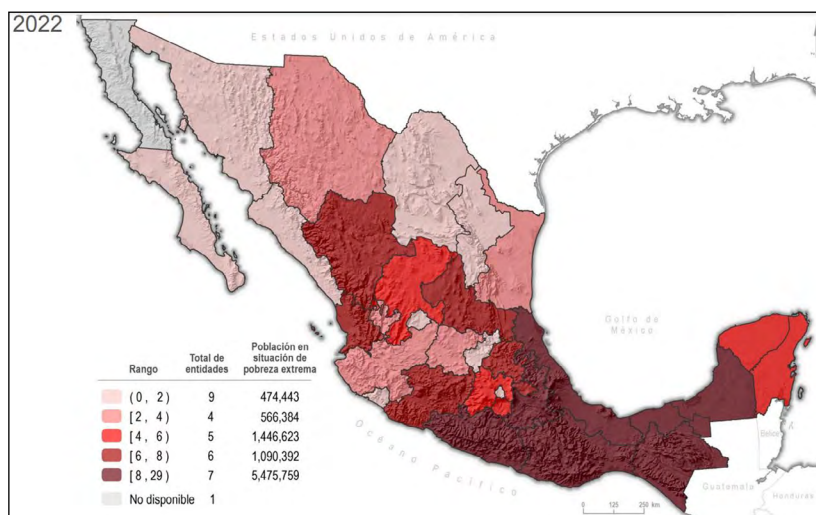
## 1. Introducción

El concepto de *igualdad sustantiva* surgió del reconocimiento de que, debido al legado de desigualdades históricas, desventajas estructurales, diferencias biológicas y sesgos en el modo en que la legislación y las políticas se aplican en la práctica, la igualdad formal no es suficiente para garantizar que las mujeres sean capaces de disfrutar de los mismos derechos que los hombres. (ONU Mujeres, 2018, pp. 7)

Según datos de Naciones Unidas (2019), la población indígena está compuesta por 350.000 millones de personas, lo que representa el 5 % de la población mundial. Esta se conforma por alrededor de 5000 grupos y 7000 lenguas en cerca de 90 países a nivel global. En México, un Estado culturalmente diverso, conviven y coexisten más de 62 pueblos indígenas con sus 364 variantes lingüísticas y esta población representa el 21,5 % del censo nacional, más de cuatro veces la media mundial. La paradoja indígena en México se refleja en que, aunque estas poblaciones son motivo de orgullo nacional y se enaltecen como estandartes de resistencia colonial, lo cierto es que han sido histórica y sistémicamente discriminados, expoliados y vilipendiados. Por mencionar un solo ejemplo de falta de igualdad sustantiva en cuanto a acceso a derechos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no tuvo una traducción a ninguna de estas lenguas originarias hasta el 2010 (náhuatl) y 2013 (ch'ol de Tabas-

co, chontal de Tabasco, mixteco del oeste de la costa, zapoteco de la planicie costera, pima del norte, tarahumara del norte, tepehuano del norte, yaqui, mayo y zoque del norte alto). Actualmente, la constitución ya ha sido traducida a más de 40 lenguas indígenas (*El Economista*, 2010; INALI, 2013; INALI S/F).

Como consecuencia de su discriminación histórica y sistémica, casi el 70% de la población indígena vive en situación de pobreza y el 40% en situación de pobreza extrema. Asimismo, en su gran mayoría, las personas indígenas tienen trabajos muy precarios y, en buena medida, no reconocidos tributariamente, debido a la falta de una educación formal y a la extensión de su discriminación en el aspecto de la formalización laboral. La mayor parte de esta población vive en zonas rurales que, además, son de difícil acceso. Así pues, podemos imaginar que el diseño de estructuras educativas que puedan llegar, no solo físicamente a aquellos sitios, sino que, además, puedan cubrir las necesidades de distintos grupos sociales, es todo un reto. Y este reto se torna todavía más complejo en aquellos lugares con una mayor y diversa densidad de población indígena, como lo es el Estado Oaxaca. En este artículo se expone un caso de éxito para el acceso a la educación universitaria en este Estado: el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO) que, desde 1990 se ha



**Figura 1.** Rangos de porcentaje y número de personas en situación de pobreza extrema según entidad federativa. Fuente: CONEVAL (2022, p. 21)

convertido en un dinamizador económico, social, cultural y de desarrollo, y también funciona como un contrapeso a la marginación y rezago sistémico que estos grupos poblacionales han sufrido históricamente en México (CONEVAL, 2022).

## 2. Oaxaca

El Estado Libre y Soberano de Oaxaca cuenta con una diversidad biológica, étnica y cultural que es bien conocida. De este modo, es el Estado con mayor diversidad biológica del país (contiene una tercera parte de las plantas vasculares de nuestro territorio y el 50 % de los vertebrados terrestres). Es el quinto Estado con mayor superficie territorial del país (93 952 km<sup>2</sup>), lo que lo hace más grande que, por ejemplo, Portugal, Austria o Panamá. Oaxaca es uno de los Estados más montañosos de México, ya que tan solo la sierra mixteca abarca más del 50 % de su territorio. Esa orografía genera que muchas de las zonas pobladas sean de difícil acceso y, aunque puedan estar kilométricamente cerca, tome horas llegar de un punto a otro. La altura, como es evidente, también es un elemento importante a destacar dentro del Estado, ya que en sus ocho regiones (Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales), se puede pasar de la playa a elevaciones de casi 4000 metros de altura, como el Cerro Nube Flane (Quie Yelaag) con 3720 metros sobre el nivel del mar (msnm), que representa la mayor altitud del Estado. Así pues, en dicho Estado, como se puede adivinar, se consiguen contemplar realidades de todo orden (sociales, políticas, económicas, culturales, biológicas, zoológicas, botánicas, etc.) muy distintas y distantes.

A nivel político, Oaxaca está dividido en 570 municipios y, de estos, 418 se gobiernan bajo un sistema consuetudinario, de usos y costumbres, como consecuencia de la fuerte presencia de población indígena en la región. A nivel poblacional cuenta con 4 132 148 habitantes (2020) y es el segundo Estado de la República con mayor porcentaje de población afromexicana (4,9 %, por debajo del Estado de Guerrero que cuenta con un 6,5 %) y el Estado con mayor porcentaje de personas indígenas (16,3 % del total nacional). Esta población está conformada por 16 grupos étnicos: Amuzgos, Chantinos, Chinantecos, Chocholtecos,

Chontales de Oaxaca, Cuicatecos, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuas, Tecuates, Triquis, Zapotecos y Zoques; todos ellos con sus peculiares tradiciones y cosmovisiones. Asimismo, como se puede ver en la imagen superior, Oaxaca está entre las entidades con mayor índice de pobreza en el país. En concreto, es el tercer Estado más pobre (2022), ya que el 58,4% de su población se encuentra en esta condición. A nivel estatal, el 39,2% de la población entre 15 y 24 años asiste a la escuela y solo un 14,3% de la población cuenta con algún grado de educación superior (12,6% licenciatura, 0,91% normal de licenciatura y 0,79% maestría) (WWF, 2009; Data México, 2020).

Como se puede ver, Oaxaca es un Estado desbordante en la realidad de su diversidad y complejidad geográfica, cultural, natural y demográfica. Pues bien, en ese entorno tan complejo se ha desarrollado el modelo de universidad pública que aquí analizamos, el Sistema Universitario del Estado de Oaxaca (SUNEO). Lo primero que conviene destacar es que, como respuesta a esa realidad distante en lo orográfico y demográfico, es un sistema que se ha diseñado de manera descentralizada. Asimismo, cada una de sus 10 universidades (con 19 campus entre todas ellas) responden a las realidades endógenas que caracterizan la ubicación de cada uno de esos centros Universitarios y se vertebran sobre 4 ejes: enseñanza, investigación, cultura y desarrollo. Este modelo de Universidad, desarrollado por el rector, Modesto Seara Vázquez (1990-2022), ha convertido el gran reto de la multiculturalidad, el plurilingüismo y la precariedad en una oportunidad única de transformación social (Seara Vázquez, 2019; SUNEO, 2025a).

## 2.1. Eje 1. Enseñanza

Algunos de los marcadores de la globalización han sido la homogeneización y unificación de las sociedades en prácticamente todos los ámbitos, lo que, inevitablemente, también afecta a la esfera de la educación. En este sentido, mientras las universidades del mundo luchan por aparecer primeras en los rankings mundiales de calidad académica e investigación, intentando cumplir con todos los criterios cuantificables (y homogeneizadores) establecidos por grandes expertos mundiales, el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca tomó otra dirección. Con

el afán de entender que la definición de *progreso* no necesariamente tiene el mismo significado en un lugar que en otro, el SUNEО se dio a la tarea de estudiar las necesidades específicas de cada una de las 8 regiones que conforman el Estado de Oaxaca y de exaltar los recursos humanos, geográficos y naturales que había en ellas, aunque esto significara, en muchas ocasiones, no ofrecer las carreras de moda a nivel nacional o internacional, sino aquellas que, a largo plazo, podrían transformar las distintas realidades del Estado. Así, por ejemplo, en la región de la Sierra Norte (una de las áreas con mayor biodiversidad del mundo según WWF) se encuentra la Universidad de la Sierra Juárez en donde, en lugar de ofrecer carreras como derecho o mercadotecnia digital, se ofrecen las carreras de Ciencias Ambientales, Ingeniería Forestal, Biología, Administración turística y desarrollo de *software* y sistemas inteligentes (SUNEО 2025a; UNSIJ, 2025; WWF, 2009).

Como ha quedado dicho, esta decisión de ofrecer una educación superior que atendiera las necesidades locales, en lugar de seguir las tendencias globales, ha tenido un gran impacto en el desarrollo social, cultural e incluso demográfico de las zonas donde desarrollan su labor educativa las diferentes universidades integradas en el SUNEО. Al poder estudiar y prepararse para atender las necesidades del territorio que habitan, las personas naturales de cada región no tuvieron la necesidad inexorable de migrar a la ciudad de Oaxaca o a otros Estados para recibir educación universitaria como sucedía anteriormente, sino que pudieron hacerlo sin abandonar sus comunidades de origen, disminuyendo, así, la migración interna, la descapitalización humana y el envejecimiento de las mismas (Seara, 2019).

## 2.2. Eje 2. Investigación

El SUNEО cuenta con 31 institutos de investigación que, si bien estudian problemáticas globales y buscan encontrar respuestas a estas, no pierden el foco del territorio en el que se encuentran. Por destacar algunos ejemplos, los institutos de investigación centran su trabajo en la agroindustria, hidrología, minería, física y matemáticas, ecología, energía, biotecnología, química aplicada, salud pública, nutrición o farmacobiología (SUNEО, 2023, pp. 60-115).

Oaxaca, de este modo, se suma a la ola de investigación e innovación que inspira a buena parte de los centros universitarios del planeta, si bien, desde una óptica diferente. Tal y como recogió *The Economist* (2015) en un celebrado artículo, el desarrollo que ha logrado el SUNEО en este aspecto, ha ubicado a este remoto Estado mexicano en el mapa de la investigación mundial gracias a la labor y el desempeño de su personal docente e investigador (el 58% del profesorado del SUNEО es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, institución que reconoce la labor investigadora), que con un más que notable desarrollo de la infraestructura ha logrado registrar más de 30 patentes y consolidar más de cuatro centenares de publicaciones homologables a los estándares de calidad investigadora de todo el planeta (SUNEО, 2023, pp. 58; *The Economist*, septiembre de 2015).

### 2.3. Eje 3. Cultura e interculturalidad

En cuanto a la riqueza cultural y lingüística del Estado, el SUNEО no solo ha visto en ella un elemento a proteger, estudiar y poner en valor, sino que también se ha preocupado por recuperar el sentido de orgullo y pertenencia a través de las mismas. En palabras del Dr. Seara (2019, p. 16):

Hoy la educación superior es la principal trinchera de defensa de la cultura de los diversos pueblos, tanto porque promueve la autoestima hacia adentro como porque proyecta los valores propios hacia afuera, para convertirlos en paradigmas universales.

Este modelo de universidades ha logrado hacer justo eso.

Así las cosas, el SUNEО es una fiel representación de la multiculturalidad del Estado de Oaxaca y eso se refleja en su matrícula. No solo la mayor parte de su estudiantado es de origen indígena, sino que son de distintos pueblos: 41% Zapotecos, 27% Mixteco, 8% Chinateco, 7% Mixe; 7% Mazateco, 3% Chatino, 2% Triqui, entre otros. Asimismo, el 60% de sus estudiantes son mujeres. Como se puede ver en los porcentajes anteriores, para gran parte del estudiantado, la lengua española es, por tanto, su segundo idioma, por lo que, en ocasiones, el periodo de adaptación a la realidad universitaria de estos chicos y chicas puede ser complejo (SUNEО, 2023).

Asimismo, en el SUNEО se trabaja con ahínco para lograr la reconciliación entre dos realidades aparentemente contrapuestas: el particularismo y el cosmopolitismo. De este modo, la faceta lingüística torna crucial en este aspecto. Así, por un lado, la constante construcción del sentido de orgullo y pertenencia a las raíces propias y a una lengua madre que no es la hegemónica y que puede ser considerada como una muestra de resistencia colonial es preservada, estudiada, cuidada y puesta en valor. Por otro, y tras el necesario –en muchas ocasiones– proceso de adaptación a la lengua española en la que se imparten buena parte de las materias en el SUNEО, no se descuida la necesidad de aprender un idioma vehicular a nivel global como lo es el inglés para mejorar las opciones laborales en un mundo globalizado. Sin embargo, como no podría ser de otra manera, estas universidades hacen la labor de promover la diversidad cultural que albergan no solo a través de múltiples publicaciones (es la institución mexicana con el mayor número de publicaciones en estudios especializados sobre la cultura) que ponen en valor la lengua y la cultura en Oaxaca, como, por ejemplo, el *Diccionario del Idioma Mixteco* o el *Diccionario del Idioma Zapoteco*, sino que también organizan semanas culturales abiertas a la población general de la región donde desempeñan su labor educativa estas universidades, en las que se da oportunidad a la comunidad de interactuar con pintores, escultores, músicos y artesanos y poner en valor sus importantes aportaciones a la cultura oaxaqueña, por otra parte, hoy referencia en todo el planeta (SUNEО, 2023).

#### 2.4. Eje 4. Desarrollo

Esta preocupación integral del SUNEО tiene como último eje el del desarrollo endógeno. De esta manera, tanto los programas educativos como la investigación y el cuidado y esmero con que se promueve la cultura oaxaqueña conllevan el desarrollo del Estado y su proyección en todo el planeta.

Fruto de todo ello, el SUNEО actúa como un motor de igualdad y de generador de oportunidades para los jóvenes oaxaqueños, provocando, poco a poco, la tan necesaria transformación socioeconómica de este Estado, como se dijo, uno de los más pobres de las República. Esa transformación educativa y cultural genera el desarrollo económico y social, tanto a nivel micro

como macro, desde lo particular a lo general. Así, no solo empieza a ser frecuente que las últimas generaciones de oaxaqueños tengan acceso a la educación superior con independencia de su origen social, sino que, en un Estado como este, donde la realidad indígena está tan presente, el valor intrínseco de su cultura –en el amplio sentido de la palabra– y del acervo de todo orden que esas comunidades transmiten y han custodiado a través de los siglos, se hace compatible con la realidad globalizada que podría amenazar la singularidad de estas comunidades.

Igualmente, la acción del SUNEО se traduce en un apoyo directo a las comunidades indígenas, que encuentran en la actividad propia de la universidad un motor de desarrollo y transformación socioeconómico para todo el Estado. De este modo, un poco más de la mitad de los municipios de Oaxaca –en un entorno fuertemente rural– disponen ya de campañas permanentes vinculadas a las políticas generales de Salud Pública. Del mismo modo, desde la puesta en marcha del SUNEО –qué duda cabe que, como elemento necesario para todos los actores que lo hacen posible: administraciones, funcionarios y trabajadores–, en Oaxaca se ha asistido a una mejora sustantiva en cuestiones tales como la atención a emergencias ambientales y el manejo y conservación de fauna silvestre, campañas de esterilización masivas de perros y gatos; la puesta en marcha de proyectos hídricos y de salubridad de las aguas a partir de estudios e investigaciones hidrológicas y, como consecuencia de ello, la paulatina extensión del análisis de agua y de las capas freáticas de los suelos que, junto con el desarrollo de diferentes proyectos de plantas para tratamiento de agua, ha generado una mejora en las condiciones de vida de la población oaxaqueña y, muy específicamente, en el combate contra las enfermedades infecciosas que se transmiten a través del agua; cursos de capacitación agroalimentaria; proyectos de educación y sensibilización ambiental para que los ciudadanos oaxaqueños sean corresponsables a la hora de preservar la riqueza que atesora el territorio que habitan; planes municipales de desarrollo habitacional y turístico; fomento de la producción pecuaria y acuícola; estudios oceanográficos y de la biología y diversidad marina de la costa pacífica-oaxaqueña; capacitación técnica para el manejo y conservación de especies forestales, así como el combate contra los incendios forestales; fortalecimiento de las capacidades empresariales de los emprendedores de la re-

gión; entre un largo etcétera difícil de especificar en toda su extensión.

### 3. Conclusiones

En las páginas precedentes, se ha tratado de mostrar cómo, lo que empezó con 48 alumnos, 5 profesores y 2 aulas en 1990, hoy se ha consagrado como un motor de igualdad en el sur mexicano, transformando el reto de la multiculturalidad y la diversidad, en el núcleo de su fortaleza y proyección al mundo.

Al día de hoy, el SUNEО cuenta con 48 carreras, 35 maestrías y 12 doctorados en todo el Estado desarrollados, como se indicó, de manera descentralizada, atendiendo a las singularidades endógenas de los diferentes territorios oaxaqueños. Estos números llevan detrás el incansable trabajo y esfuerzo del rector fundador Modesto Seara Vázquez (1990-2022), de la rectora Ángeles Peralta (2023), así como de toda la comunidad que conforma este sistema. A modo de ejercicio comparativo, observemos los números de una de las universidades privadas con más cobertura en territorio nacional: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM; Tec de Monterrey). En 2023 tenía presencia en 20 Estados de la República mexicana a través de sus 26 campus y ofrecía 60 carreras profesionales, 41 programas de maestría y 12 doctorados (SUNEО, 2025b; Radio Fórmula, 2023, 13 de julio).

Si bien, como cualquier obra humana, es mejorable y se enfrenta a los retos intrínsecos al avance de la humanidad, hacia la igualdad sustantiva, el combate al cambio climático y la erradicación de la pobreza, por mencionar algunos. El SUNEО se yergue ante el desafío a que hoy enfrentan los sistemas universitarios de todo el planeta como un ejemplo de referencia que vale la pena mirar y estudiar por su capacidad de dar una respuesta de integración, multiculturalidad, justicia social y desarrollo a una realidad socioeconómica de gran complejidad, lo cual, a la postre, puede servir de fuente de inspiración para otras latitudes donde también se afrontan, qué duda cabe, importantes desafíos.

## 4. Referencias

- CONEVAL (2022). *Análisis de la población en situación de pobreza extrema*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion\\_estrategias\\_pobreza/Pobreza\\_extrema\\_Mexico.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion_estrategias_pobreza/Pobreza_extrema_Mexico.pdf)
- Data México (2020). *Oaxaca*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/oaxaca-oa>
- El Economista* (2010, 25 de febrero). Senado presenta constitución en náhuatl. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Senado-presenta-Constitucion-en-nahuatl-20100225-0143.html>
- El Imparcial* (2022, 21 de mayo). Tiene SUNEО matrícula de 11 mil alumnos y 85 carreras. <https://imparcialoaxaca.mx/oaxaca/tiene-suneo-matricula-de-11-mil-alumnos-y-85-carreras>
- INALI (2013). *INALI traduce la constitución política a 10 lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/traduccion-de-la-constitucion-politica-de-los-Estados-unidos-mexicanos>
- INALI (s. f.). *Lenguas originarias*. <https://constitucionenlenguas.inali.gob.mx/lenguas-originarias>
- ONU Mujeres (2018). *La igualdad de género*. <https://hchr.org.mx/puntal/wp/wp-content/uploads/2020/06/IGUALDAD-DE-GENERO-2018-web.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2019). Año internacional de las lenguas indígenas. <https://es.iyil2019.org/about-iy-2019/index.html#about-1>
- RadioFórmula (2023, 13 de julio). *Tec de Monterrey ¿Cuántos planteles hay en México y cómo son?* <https://www.radioformula.com.mx/estilo-de-vida/2023/7/13/tec-de-monterrey-cuantos-planteles-hay-en-mexico-como-son-fotos-771414.html>
- Seara Vázquez, M. (2019). *Un nuevo modelo de Universidad. Universidades para el desarrollo* (3.ª ed.). Universidad Tecnológica de la Mixteca. <https://www.suneo.mx/libros/nmu2.pdf>
- Statista (2022). *Porcentaje de la población en Estado de pobreza en México entre 2020 y 2022, por Estado*. <https://es.statista.com/estadisticas/1273283/pobreza-en-mexico-por-entidad-federativa/#:~:text=Un%20ejemplo%20destacado%20de%20esta,67%2C4%25%20en%202022>
- SUNEО (2023). *Hechos 2023*. <https://www.suneo.mx/web/assets/docs/2024/HECHOS-2023-Web.pdf>
- SUNEО (2025a). <https://www.suneo.mx>
- SUNEО (2025b). *Enseñanza. Conoce nuestra oferta educativa*. [https://www.suneo.mx/web/oferta\\_educativa](https://www.suneo.mx/web/oferta_educativa)

- The Economist (2019, 19 de septiembre). *Of cars and carts*. <https://www.economist.com/briefing/2015/09/19/of-cars-and-carts>
- UNSIJ (2025). *Oferta educativa*. <https://www.unsij.edu.mx/ensenanza.html>
- World Wide Fauna (WWF) (2009). *Acuerda Oaxaca instrumentar ordenamiento territorial*. <https://www.wwf.org.mx/?208140/acuerda-oaxaca-instrumentar-ordenamiento-territorial>

# La transferencia inversa de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto del español como L3 en la comprensión del inglés L2 por aprendices sinohablantes

YULIANG SUN  
Soochow University (China)

LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ  
<https://orcid.org/0000-0002-7707-808X>  
Universidad Pompeu Fabra (España)

**Resumen:** Este capítulo aborda la transferencia inversa del español como tercera lengua (L3) al inglés como segunda lengua (L2) de estudiantes chinos en una tarea de comprensión de un texto escrito en su L2, el inglés. Los investigadores recopilaron un corpus de 17 estudiantes universitarios multilingües del programa de Filología Española de una universidad pública china. Su nivel de competencia en L2, el inglés, era B2 (según el MCER), y B1 en su L3, el español. Se analizó la precisión de los estudiantes en la comprensión de los tiempos verbales aspectuales del español (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) comparando expresiones equivalentes en inglés y español (en términos léxicos, semánticos y conceptuales). El instrumento consistió en una tarea de evaluación en línea de 15 minutos de duración para un conjunto de traducciones de 30 frases del español al inglés utilizando una escala de Likert. La tarea formaba parte de una sesión de clase. Los resultados muestran que la transferencia inversa de la L3 a la L2 puede constatarse tanto en las formas verbales de destino como en la semántica del predicado, a la luz de la valoración de los estudiantes del conjunto de traducciones proporcionadas para el tiempo y el aspecto.

**Palabras clave:** transferencia L3-L2, tiempos aspectuales, L2 inglés-L2 español, estudiantes sinófonos, traducción L2-L3

**Abstract:** This paper addresses the inverse transfer of L3 Spanish to L2 English of Chinese learners in a comprehension-task of a written text in their L2 English. Researchers gathered a corpus from 17 multilingual university students from a Spanish Philology program at a public Chinese university. Their L2 English competence level was B2 (according to *CEFR*), and B1 for their L3 Spanish. Students accuracy in the comprehension of Spanish aspectual pasts (*pretérito perfecto, indefinido e imperfecto*) was analyzed comparing equivalent expressions in English and Spanish (in lexical, semantic and conceptual terms). The instrument consisted of a 15 minutes online-evaluation task for a set of translations of 30 Spanish sentences into English using a Likert scale. The task was part of a class session. Results show that inverse transfer to L2 from L3 can be attested both in the target verbal forms and in the semantics of the predicate, in the light of the students' rating of the set of translations provided for tense and aspect.

**Keywords:** L3-L2 transfer, Aspectual tenses, L2 English-L2 Spanish, Sinophone learners, L2-L3 translation.

## 1. Introducción

El aumento de las interacciones educativas entre países favorece que cada vez más aprendices de idiomas dominen varias lenguas extranjeras. Este fenómeno comporta que la investigación, inicialmente centrada en el análisis de la transferencia de la lengua materna (L1) en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), se enfrente en la actualidad a considerar factores como la interacción entre la L2 y la tercera o sucesivas y la influencia directa o inversa de estas en la L1 o entre sí. Desde la perspectiva tradicional de la adquisición de lenguas, la transferencia lingüística (Selinker, 1969; Sharwood-Smith, 2021) propuso una dirección única: los conocimientos de la lengua previa adquirida se transfieren al aprendizaje y comprensión de una nueva. Sin embargo, ya Cook (2003) sugiere que la transferencia lingüística también puede ocurrir en la dirección inversa, donde, en ciertas condiciones lingüísticas, se produce una transferencia de la L2 a la L1. Estudios empíricos posteriores (Luque, 2020; Barking, Mos y Backus, 2022) han respaldado ese postulado de la transfe-

rencia inversa (TI), que permite suponer que en la interlengua de aprendices de L3 o multilingües, la TI también puede darse entre la L3 y L2. No obstante, no basta con aplicar simplemente el patrón de transferencia inversa de L2 a L1 para explicar los de transferencia inversa entre L3 y L2. Como señalan Treffers-Daller y Sakel (2012), la dirección de la transferencia y las relaciones causales en la adquisición multilingüe van más allá de los dos idiomas implicados, haciéndola extremadamente compleja. De ahí la necesidad de mayor evidencia empírica centrada en aprendices multilingües para la teoría de la transferencia, para establecer en qué nivel o niveles se da. Así, por ejemplo, Cai (2022) sostiene que la transferencia puede ocurrir en los diferentes niveles (el de la forma léxica, la semántica o el nivel lingüístico conceptual). El presente estudio se centra en aprendices chinos de español L3 cuya L2 es el inglés, y analiza cómo los tiempos aspectuales del español (el pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto) afectan la comprensión de dos tiempos pasados correspondientes del inglés (presente perfecto y pasado simple). La elección de estos tiempos verbales, veremos, se basa las similitudes y diferencias que presentan en forma, semántica y concepto entre ambas lenguas.

## 2. El aspecto perfectivo, imperfectivo y pretérito perfecto en español e inglés

La terminología referida a la categoría tiempo en los estudios lingüísticos se refiere a la «expresión gramaticalizada de la ubicación en el tiempo» (Comrie, 1985, p. 9), abarcando orientaciones temporales pasadas, presentes y futuras. Por el contrario, la terminología en torno al aspecto se refiere a «diferentes formas de observar la constitución temporal interna de una situación» (Comrie, 1976, p. 3). El aspecto perfectivo presenta una situación «como un todo único e inanalizable, con principio, medio y fin en uno solo», mientras que el aspecto imperfectivo se centra en una porción interna de una situación sin delinear su principio o fin.

Klein (1994, 2009) elabora la distinción entre los conceptos de *tiempo* y *aspecto* utilizando tres puntos de referencia tempora-

les: el tiempo del enunciado (*time of utterance, TU*), el tiempo del tema (*time of topic, TT*), y el tiempo de la situación (*time of the situation, TSit*). En relación con las dos realizaciones morfológicas en este estudio, el presente perfecto (ejemplo 1) y el pasado simple (ejemplo 2) en inglés, Klein sugiere que el primero se centra en el TT que ocurre después del TSit, mientras que el segundo enfatiza el TT precediendo al TU. Asimismo, además de transmitir información de tiempo pasado, el pasado simple en inglés también incluye información aspectual perfectiva, con un TT abarcando el final del TSit y el comienzo del tiempo después del TSit. Así, tanto el presente perfecto como el pasado simple se refieren a una situación o evento anterior al presente, mientras el presente perfecto enfatiza la «relevancia actual de una situación pasada» (Comrie, 1976, p. 52; Anderson 1982; Fuchs et al., 2016). El tiempo pasado del inglés también permite observar el evento desde distintas perspectivas. Por ejemplo, el evento transmitido por el ejemplo 3 plasma el aspecto imperfectivo del pasado, ya que es una pieza de un evento en progresivo, pero no se puede observar su punto final. El ejemplo 4 también ejemplifica el aspecto imperfectivo. Pese a que el evento *swallow the frog* puede tener punto final, la estructura *used to* indica la repetición del este evento y opaca hasta cuándo dura esta repetición. Además del progresivo y repetitivo/habitual, de acuerdo con García Fernández (1998), el aspecto imperfectivo incluye otras interpretaciones posibles, como la continuidad de un estado. Comparado con el pasado simple (que vehicula el aspecto perfectivo del pasado), el imperfectivo comparte la misma información temporal (pasado), pero no la información aspectual.

1. *The stork has swallowed the frog.*
2. *The stork swallowed the frog. (ejemplos 1 y 2 de Klein, Dietrich y Noyau, 1993, p. 80)*
3. *The stork was swallowing the frog.*
4. *The stork used to swallow the frog.*

En español, el pretérito perfecto se alinea semánticamente con el presente perfecto en inglés, pero se extiende –o tiene rele-

vancia- en el presente (Rojo, 1988 y 1990). Asimismo, la conexión del pretérito perfecto con el presente en su significado iterativo o durativo se explica considerando la coincidencia entre el punto de referencia y el momento de enunciación. Su valor temporal, como el presente perfecto de inglés, enfoca la relevancia del evento en el presente; y morfológicamente comparte una forma similar al presente perfecto en inglés (el verbo auxiliar *haber* y el participio pasivo del verbo, ejemplo 5). En el sistema temporal del español existen dos formas simples: el pretérito indefinido (PIN) y el pretérito imperfecto (PIM). El primero es perfectivo (ejemplo 6), mientras que el segundo es imperfectivo (ejemplo 7) (Rojo, 1990). En cuanto a la diferencia entre el pretérito perfecto (PP) y el PIN, el PP se refiere a una situación perfectiva que ocurre antes del presente (el tiempo del enunciado). Pero, a diferencia del PIN, en el español peninsular, el PP se centra en el valor resultativo de esta situación, indicando si ha ocurrido un cambio de estado. Es decir, el PIN y el PIM comparten la información del tiempo, pero difieren en el aspecto. Además, estas dos formas aspectuales pueden subdividirse aún más en interpretaciones basadas en la semántica. Por ejemplo, el PIN presenta un evento completo en el pasado como un todo o una serie de eventos que ocurren secuencialmente; y el PIM, como en inglés, puede presentar uno progresivo, repetitivo o continuo (García Fernández, 1998).

5. *Le he contado todo esto.*

6. *Ella cantó ayer.*

7. *Antes ella cantaba ópera.*

### 3. Estudios sobre la transferencia inversa en adquisición

Tradicionalmente, los estudios de transferencia lingüística se han centrado en la influencia resultante del contacto entre la L1 y la L2 del aprendiz, si bien en las últimas décadas, se ha discutido si la transferencia lingüística ocurre solo en una dirección (de

la L1 a la L2 o hacia adelante), o si puede ser inversa (TI) (Cook, 2003). Barking, Mos y Backus (2022), en un estudio sobre alemán y neerlandés, afirmaron que tanto los grupos L1 alemán L2 neerlandés como L1 neerlandés L2 alemán, experimentaron transferencia del neerlandés al alemán en el uso del orden. También indicaron que el efecto de la transferencia hacia adelante (L1 a L2) de los aprendices puede debilitarse a medida que se desarrolla su competencia en la L2. Por el contrario, en un escenario de contacto lingüístico, la transferencia inversa de la L2 tiende a solidificarse, especialmente cuando las condiciones sociales promueven un mayor uso de la L2, una disminución del uso de la L1 y una exposición reducida a variedades no relacionadas de su L1. Asimismo, se ha observado transferencia inversa en diversos contextos lingüísticos, como en la producción oral por parte de aprendices de L1 español y L2 inglés (Luque, 2020) y en las tareas escritas por parte de aprendices de L1 persa y L2 inglés (Babai y Ramazani, 2017). Además, los niveles de arraigo del uso de la lengua están relacionados con la dominancia del idioma y su accesibilidad por parte de los hablantes.

El efecto potencial de la transferencia inversa también puede darse entre la L2 y la L3 (y sucesivas). Sin embargo, quedan incógnitas sobre el grado en que la L3 afecta el uso de la L2, y sobre si la fuente de la TI es similar a la de la transferencia progresiva. Este estudio aborda la comprensión del presente perfecto, el aspecto perfectivo del pretérito y el aspecto imperfectivo del pretérito en inglés como L2 por parte de aprendices sinófonos cuya L3 es el español para arrojar luz sobre la comprensión de los modelos de transferencia inversa. Específicamente, lo que nos preguntamos en esta investigación es si ocurre la transferencia inversa en el contacto lingüístico entre la L2 y la L3 de los aprendices sinófonos de este estudio.

## 4. Diseño de la prueba

Nuestro estudio se basa en un ejercicio de traducción de enunciados entre las tres lenguas. Concretamente, se evalúa la adecuación de las traducciones al inglés L2 de los aprendices sinófonos de 30 oraciones en su L3 español. Las 30 oraciones originales se categorizaron en función de la información discursiva que

transmitían: 15 expresaban la información como imperfectivo, y las otras 15 como perfectivo o perfecto. Las 15 oraciones de imperfectivo diferían entre ellas: 5 expresaban un evento progresivo; 5 eventos repetitivos o habituales; y 5 la continuidad de un estado. Las otras 15 oraciones también reflejaban distintas interpretaciones: 5 expresaban un evento pasado con relevancia para el presente (presente perfecto); 5 expresaban eventos que ocurrieron en el pasado (pretérito perfecto simple), y 5 expresaban eventos pasados en secuencia (pretérito perfecto simple). Las frases originales contemplaban todas las interpretaciones de García Fernández (1998). Durante el experimento, el orden de los ítems se alteró aleatoriamente. Bajo cada frase original, se proporcionaron tres traducciones al inglés. En la primera traducción, los verbos meta aparecían en la forma imperfectiva (forma *-ing*); y para los eventos repetitivos o habituales, la traducción ofrecía *used to* en lugar de la forma *-ing*; en la segunda traducción, los verbos meta aparecían en la forma del pasado simple (en la forma *-ed*); y en la tercera, aparecían en la forma del presente perfecto (forma: *have done*). Se pidió a los participantes que valoraran la adecuación de cada traducción utilizando una escala de Likert de cinco grados (de -2 a 2), donde -2 indicaba «total desacuerdo con esta traducción» y + 2 indicaba «total acuerdo con esta traducción». Ofrecemos un ejemplo de un ítem de la prueba.

**Cuando era pequeño, en verano iba a la casa de mis abuelos para pasar las vacaciones.**

1. *When I was little, I used to go to my grandparents' for the vacation in the summer.*
2. *When I was little, I went to my grandparents for the vacation in the summer.*
3. *When I was little, I have gone to my grandparents for the vacation in the summer.*

Los participantes eran 17 estudiantes universitarios de China hablantes nativos de chino mandarín, matriculados en carreras equivalentes a Filología española en una universidad en China oriental. En el momento de la prueba, llevaban 14 meses estu-

diando español (nivel B1 del *MCER*). Empezaron con el inglés como segunda lengua (L2) el primer año de escuela primaria, y en el momento del experimento todos habían aprobado el Examen de Inglés Universitario de Nivel 6 para Estudiantes Chinos (CET-6) (nivel B2 del *MCER*). El instrumento (test) se administró mediante la plataforma de cuestionarios en línea Wenjuan Xing.

## 5. Análisis de datos

### 5.1. Pretérito imperfecto

El aspecto imperfectivo del español tiene tres interpretaciones distintas. En el caso de las frases originales con interpretación de evento progresivo, la evaluación de las frases en inglés por los aprendices revela la preferencia por la frase con el verbo en forma progresiva (*-ing*) –con mayor valor promedio (1.82) entre las tres traducciones–, seguida por la frase con el verbo en pasado simple (*-ed*) (-0.69) y la frase con el verbo en presente perfecto (*have done*) (-1.61). La prueba de ANOVA realizada con SPSS (versión 20) muestra una diferencia significativa para estas tres traducciones en inglés ( $F(2, 252) = 337.833, p = .000$ ), por lo que se llevó a cabo un *post hoc* test de Bonferroni para comparar las calificaciones obtenidas de la evaluación entre cada par de traducciones en inglés. El resultado reveló también una diferencia significativa entre cada par de traducciones. Este procedimiento se llevó a cabo para todos los ítems y significados propuestos (que omitimos por falta de espacio).

Sintéticamente, en la evaluación de las traducciones al inglés del aspecto imperfecto del pasado en español, los aprendices sinohablantes consideran que las traducciones con verbos en forma *-ing* o *used to* tienen prioridad sobre las de verbos en la forma *-ed*. Además, priorizan estas últimas frente a las traducciones con verbos en forma *have done*.

### 5.2. Pretéritos perfecto e indefinido

El pretérito perfecto y el aspecto perfectivo del pasado en español también tienen distintas interpretaciones. Primero, en el caso del pretérito perfecto, los resultados de este estudio revelan

que la traducción al inglés con el verbo en la forma de presente perfecto (*have done*) obtuvo el mayor valor promedio (1.69), seguida por la traducción con el verbo en pasado simple (0.00) y la del verbo en forma progresiva (*-ing*) (-1.49).

La ANOVA mostró diferencias significativas entre los valores de evaluación de estas tres traducciones en inglés:  $F(2, 252) = 303.656, p = .000$ . No obstante, el postest de Bonferroni no indica diferencia significativa en los valores de evaluación entre la traducción con el verbo en forma progresiva (*-ing*) y la forma de presente perfecto (*have done*) ( $p = .994$ ). Para el pretérito perfecto, pues, las evaluaciones de los aprendices priorizan la traducción con el verbo en la forma *have done*, seguidas de las formas *-ed* sobre la forma *-ing*. En cuanto al aspecto perfectivo del tiempo pasado, los aprendices consideran que solo la traducción con el verbo en la forma *-ed* es adecuada, y entre las otras traducciones no hay diferencia.

## 6. Discusión

Estudios anteriores sobre adquisición de L2 habían propuesto que el tiempo, en comparación con el aspecto, desempeña un papel más sobresaliente y notable para los aprendices (Wiberg, 1996; Salaberry y Ayoun, 2005; Salaberry, 2011; Domínguez et al., 2013, entre otros), y que los aprendices de nivel inicial solo marcan el tiempo pasado por defecto. Los resultados de este estudio corroboran esta conclusión y apuntan cuál es el mecanismo del procesamiento de la información del tiempo y del aspecto desde la perspectiva cognitiva en las tareas de comprensión, más allá de la producción. Concretamente, mientras que trabajos anteriores se enfocaban en la adquisición de L2, este estudio revela que «el tiempo anterior (tiene más peso que) al aspecto» no solo en la producción de la L2, sino también en la comprensión de la L2 desde la L3 en traducción (TI de la L3 a la L2). Por consiguiente, se demuestra que esa afirmación sobre el tiempo anterior y su peso mayor que el aspecto no es particular para la L2, sino que es algo más global en el procesamiento de la información lingüística.

El caso del aspecto perfectivo es distinto en comparación con el imperfectivo. Los resultados de este estudio muestran que,

para nuestros aprendices sinohablantes, la correspondencia uno a uno en la forma verbal parece exigir un menor esfuerzo de procesamiento cognitivo al evaluar las traducciones al inglés. Los estudiantes consideran que la traducción de la forma verbal *-ed* es más adecuada, y que las otras dos traducciones no presentan diferencias significativas en cuanto a su adecuación. Aunque, en este caso, la forma *have done* se corresponde con el aspecto perfectivo del español en cuanto a la información de aspecto, y la forma *-ing* en cuanto a la información de tiempo, parece que los aprendices sinohablantes dependen menos del procesamiento y análisis de estos dos tipos de información que en el caso del imperfectivo al evaluar las traducciones. En su lugar, la correspondencia uno a uno en la forma verbal les resulta lo suficientemente sólida como para decidir cuál de las traducciones es la más adecuada.

En el caso del pretérito perfecto, en cambio, a pesar de que existe una correspondencia uno a uno entre el español e inglés, los resultados revelan que nuestros aprendices sinohablantes priorizan la forma correspondiente (la forma *have done*). Aunque también consideran que la traducción con la forma *-ed* es más adecuada en comparación con la forma *-ing*. Es importante señalar que, en este caso, la traducción con la forma *-ed* corresponde a la oración original en términos de aspecto, pero no en la información temporal. Por otro lado, la traducción con la forma verbal *-ing* no corresponde ni a la oración original en la información del tiempo ni en la del aspecto. Por lo tanto, los aprendices son capaces de percibir y procesar esta diferencia entre lenguas, y muestran preferencia por la forma que comparte parcialmente la estructura de la oración original frente a la otra forma que difiere en los dos tipos de información.

## 7. Conclusiones y líneas futuras

A partir de los resultados de este estudio, se puede concluir que existe transferencia inversa (TI) de la L3 español a la L2 inglés en aprendices sinohablantes, como se constata en la evaluación que realizan de las traducciones propuestas para tiempo y aspecto. Se observaron huellas de TI significativas, tanto en la forma verbal como en la semántica. Como líneas futuras, se explorará cuándo

es menor o mayor el peso de los elementos de un nivel u otro en la tarea en virtud de la combinación de tiempos y lenguas, ampliando, en la medida de lo posible, los sujetos de la muestra.

### Agradecimientos

Esta investigación es parte del proyecto 20CYY001, financiado por la National Social Science Foundation of China y del proyecto FairTransNLP-Language (PID2021-124361OB-C33), del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE).

## 8. Referencias

- Anderson, L. B. (1982). The «perfect» as a universal and as a language-specific category. *Tense-aspect: Between Semantics and Pragmatics*, 227-264. John Benjamins
- Babaii, E. y Ramazani, K. (2017). Reverse transfer: Exploring the effects of foreign language rhetorical patterns on L1 writing performance of Iranian EFL learners. *RELC Journal*, 48(3), 341-356.
- Barking, M., Mos, M. y Backus, A. (2022). Comparing forward and reverse transfer from Dutch to German. *International Journal of Bilingualism*, 26(4), 389-404.
- Cai, J. (2022). Comparison-induction methodological framework for transfer research in multilingual production. *Foreign Language Research*, 224(1), 73-83.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Multilingual Matters.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M. J., Mitchell, R. y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577.
- Fuchs, R., Götz, S. y Werner, V. (2016). The present perfect in learner Englishes: A corpus-based case study on L1 German intermediate and advanced speech and writing. *Re-assessing the present perfect* (pp. 297-338). Walter de Gruyter, GmbH
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Arco/Libros.

- Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge Psychology Press.
- Klein, W. (2009). *Concepts of time*. En: Klein, W. y Li, P. (eds.). *The Expression of Time* (pp. 5-38). Mouton de Gruyter.
- Klein, W., Dietrich, R. y Noyau, C. (1993). The acquisition of temporality. *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, 2, 73-118.
- Luque, G. (2020). Unintentional reverse transfer from L2 (English) to L1 (Spanish) in tertiary levels. *International Journal of English Studies*, 20(3), 57-76.
- Rojo, G. (1988). Temporalidad y aspecto en el verbo español. *Lingüística Española Actual*, 10(2), 195-216.
- Rojo, G. (1990). Relaciones temporalidad y aspecto en el verbo español. En: I. Bosque (ed.). *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Cátedra.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 184-202.
- Salaberry, R. y Ayoun, D. (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 1-33). John Benjamins.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.
- Sharwood Smith, M. (2021). Language transfer: a useful or pernicious concept? *Second Language Research*, 37(3), 409-414.
- Treffers-Daller, J. y J. Sakel. (2012). Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2-users. *International Journal of Bilingualism*, 1, 3-10.
- Wiberg, E. (1996). Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age. *Linguistics*, 34(5), 1087-1114.

# Enfoque transformativo-holístico en la enseñanza de ELE en primaria: el caso de *Garbancito*

ROSANA HERRERO MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0003-4614-9161>

University of the West Indies (Barbados)

**Resumen:** El modelo holístico-transformador de enseñanza y aprendizaje defiende principios educativos emancipadores (pensamiento crítico, metapensamiento, creatividad), al tiempo que potencia las habilidades interculturales, colaborativas y comunicativas. Asimismo, empodera a los alumnos para que participen en un diálogo que fomenta el desarrollo de sus propios propósitos, valores y significados basados en materiales, procesos y experiencias educativas y personales activados en clase a través de la indagación consciente. La introducción de cuentos tradicionales en la clase de educación primaria puede contribuir en gran medida a mejorar el desarrollo integral de la conciencia emocional, comunicativa, cognitiva y cívica del niño (el pilar educativo del «aprender a ser»). Por otra parte, los cuentos tradicionales constituyen una de las principales fuentes de riqueza lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras a los niños. Este capítulo presenta un modelo de aplicación didáctica transformativa-holística para la clase de español como lengua adicional en la educación primaria a través del cuento tradicional español de *Garbancito* y la pirámide de niveles neurológicos de Robert Dilts, una gran herramienta de la programación neurolingüística que permite acompañar los procesos de autoconocimiento, así como indagar sobre conflictos, creencias, expresión, comunicación, decisión, aprendizaje y cambio.

**Palabras clave:** español como lengua adicional, *Garbancito*, enseñanza y aprendizaje holístico-transformativo, pirámide de niveles neurológicos de Robert Dilts, cuentos tradicionales

**Abstract:** The holistic-transformative teaching & learning model advocates emancipatory educational principles (critical thinking, meta-thinking, creati-

ty), while enhancing intercultural, collaborative and communicative skills. Likewise, it empowers students to engage in a dialogue that fosters the development of their own purposes, values and meanings based on educational and personal materials, processes and experiences activated in the class through conscious inquiry. The introduction of traditional tales in the primary education class can greatly contribute to improving the comprehensive development of the child's emotional, communicative, cognitive, and civic awareness (the educational pillar of «learning to be»). On the other hand, traditional tales constitute one of the main sources of linguistic and cultural wealth in teaching foreign languages to children. This article presents a transformative-holistic didactic application model for the Spanish-as-an additional language class in primary education through the traditional Spanish story of *Garbancito* and Robert Dilts' *Pyramid of neurological levels*, a great tool of Neurolinguistic Programming that allows accompanying of self-knowledge processes, as well as inquiring about conflicts, beliefs, expression, communication, decision, learning, and change.

**Keywords:** Spanish as an additional language, *Garbancito*, holistic-transformative teaching & learning, Robert Dilts' *Pyramid of Neurological Levels*, traditional tales

## 1. Introducción: el paradigma pedagógico transformativo-holístico

Durante los últimos diez años, como parte de mi viaje personal y profesional de crecimiento consciente he ido transitando hacia el paradigma pedagógico transformativo-holístico, e introduciendo herramientas de enseñanza-aprendizaje, así como dinámicas de (auto)indagación y (auto)expresión en mis clases de Literatura hispánica en la University of the West Indies (Cave Hill, Barbados).

El modelo de enseñanza/aprendizaje holístico-transformativo aboga por principios educativos emancipatorios, tales como el pensamiento crítico, el metapensamiento, la creatividad, al tiempo que potencia las habilidades interculturales, colaborativas y comunicativas (Cranton y Taylor, 2012). Asimismo, faculta a los alumnos a entablar un diálogo que propicie el desarrollo de sus propios propósitos, valores y significados a partir de materiales, procesos y experiencias educativos y personales activados en la clase a través de la indagación consciente (Yildiz y Keengwe,

2016). El enfoque transformativo de aprendizaje fue creado por Jack Mezirow (1991, 2012), para quien los aprendientes adultos van concientizando, ajustando, ampliando y transformando su sistema de pensamiento (creencias, puntos de vista, suposiciones, juicios de valor, hábitos mentales), así como su comprensión del mundo, con la adquisición de nueva información y experiencias, mediante el ejercicio de la reflexión analítica y la revisión crítica.

Por su parte, el modelo holístico-holográfico de cognición e indagación involucra las tres dimensiones del ser humano: mente, cuerpo y espíritu, centrándose en el desarrollo de todos y cada uno de los potenciales intelectuales, emocionales, sociales, físicos, artísticos, creativos y espirituales de la persona. Si bien el ímpetu holista ha existido desde tiempos inmemoriales en múltiples vertientes y tradiciones de pensamiento filosófico, religioso, cultural y científico de corte integral y humanista, es en la época moderna y contemporánea que el enfoque holista ha ido afianzando un sólido corpus teórico multidisciplinar (psicología, filosofía, educación) con referentes de la talla internacional e intercultural de Alfred Adler, Carl Roger, Carl Gustav Jung, Abraham Maslow, Jiddu Krishnamurti, Rudolf Steiner, Maria Montessori, John Dewey y, más recientemente, John P. Miller y Ken Wilber, entre otros.

Desde la perspectiva educativa holística, se expone y se fomenta el vínculo inherente entre el alumno y el objeto de estudio, haciendo hincapié en el descubrimiento colaborativo, el aprendizaje interconectado, así como el crecimiento orgánico. En este sentido, el enfoque holístico invita al alumno a trazar puntos de conexión entre las diferentes materias o asignaturas y la información aprendida en ellas que permita llegar a un todo cognitivo orgánico y coherente. Igualmente se orienta al alumno hacia una búsqueda y comprensión fundamentada de los significados, y hacia un compromiso crítico y creativo con el entorno y los desafíos que presentan unos valores en constante mutación. Así, una persona formada bajo el paradigma holístico es segura, respetuosa y se siente cómoda con individuos y grupos de otras culturas; está lista para albergar opiniones y valores desconocidos; es capaz de aplicar de forma fácil y flexible enfoques, experiencias y habilidades multidisciplinarias a la hora de encontrar soluciones a los problemas; y puede adaptar su estilo de comu-

nicación si la situación o las circunstancias cambian y así lo requieren (Forbes, 2003; Hare, 2010).

El estudio de la literatura en una segunda lengua puede jugar un papel relevante dentro del desarrollo holístico de la conciencia humana y cívica del alumno –el pilar educativo de «aprender a ser» (Delors, 1996)–, especialmente en nuestras sociedades cada vez más híbridas y pluralistas (Unesco, 2019). Es más, la literatura puede ser un instrumento educativo integral dentro del empeño orgánico más amplio que supone el viaje de aprendizaje de nuestra vida, a lo largo del cual nos relacionamos con innumerables caminos de pensamiento, comunicación y valoración que se irán integrando al proceso total de nuestra autorrealización (Hare, 2010; Fialho, 2019).

## 2. Particularidades pedagógicas del cuento en primaria

La introducción de los cuentos tradicionales en la clase de educación primaria puede contribuir significativamente al desarrollo integral de la conciencia emocional, comunicativa, cognitiva, cívica del niño y de la niña (el pilar educativo de «aprender a ser») (González Treviño, 2021). Por otra parte, los cuentos constituyen una de las principales fuentes de *input* (o caudal lingüístico/cultural) en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños, junto con las canciones, las instrucciones en juegos, la propia maestra y los dibujos animados (Colomo Nieto, 2022).

Ha de tratarse, por supuesto, de un *input* adecuado a las necesidades y al entorno de los niños; es evidente que no podemos utilizar el mismo tipo de *input* que el que usamos con adultos, este debe adecuarse a sus necesidades y a su entorno. La narración oral puede ser, entonces, un vehículo idóneo para presentar el lenguaje y la cultura nuevos de una forma connatural (Portilla et al., 2021). Asimismo, mediante la imitación, los niños desarrollan sus habilidades de pronunciación y entonación como vehículos para el significado.

El cuento es un agente motivador que despierta gran interés en los niños, permitiéndoles convertir lo fantástico en real, identificar personajes, dar rienda suelta a su fantasía/imaginación/creativi-

dad, además de suavizar tensiones y resolver conflictos (Córdova Cando et al., 2021). Al resonar con los sujetos protagonistas de los cuentos, los niños están mejor dotados también para comprender sus propias dificultades/retos/realidades y poder considerar con confianza en la idea de que algún día llegarán a superarlas.

En la etapa de primaria (6-12 años), el niño avanza de la percepción a los conceptos, se va abriendo a la palabra y a su entorno: quiere que se le cuente qué cosas hay en el mundo, para qué sirven y qué funciones tienen. Se siente atraído por los adultos que, con palabras, saben describir imágenes mentales. El sentido crítico es mayor, así como el sentido de la realidad. Si bien todavía permanece en el mundo de la fantasía, el niño empieza a estar maduro para asimilar representaciones o conceptos abstractos (Vygotsky, 2022). Los símbolos de los cuentos se asocian con situaciones reales, conductas, actitudes y relaciones humanas, gustos e intereses, a diferencia de la etapa infantil. Un enfoque pedagógico holístico-transformativo permite a los niños, además, resonar, hablar, pensar, sentir, dialogar, escribir, imaginar, crear, decidir de forma consciente, integral y confiada (Herrero Martín, 2022).

### 3. La pirámide de los niveles neurológicos

En cuanto a la concretización metodológica del paradigma pedagógico transformativo holístico implementado en mis clases de literatura hispana en LE/L2 (adicional), cabe señalar la integración de una constelación de herramientas de consciencia, indagación y expresión procedentes de ámbitos epistemológicos interdisciplinarios de corte generativo-integral, como son la programación neurolingüística (PNL), el *coaching* generativo, la psicología analítica y transpersonal, entre otros.

En el ejemplo de aplicación didáctica del modelo pedagógico transformativo-holístico de ELE a través del cuento de *Garbancito* que se presenta a continuación, se ha trabajado con la pirámide de los niveles neurológicos de Robert Dilts (Dilts, 2017, 2021, 2022), una gran herramienta de la programación neurolingüística que permite acompañar procesos de indagación de conflictos, creencias, procesos de autoconocimiento, expresión, comunicación, decisión, aprendizaje, cambio, etc.



**Figura 1.** Pirámide de niveles neuro-lógicos.

**Figura 2.** Pirámide de niveles lógicos

Cada nivel neurológico de la pirámide (desde la base hasta la cúspide) nos puede servir de andamiaje didáctico progresivo-integral a la hora de trabajar el cuento en cuestión con el grupo de niños:

1. A nivel de *ambiente* podemos trabajar con el entorno que rodea al personaje/los personajes del cuento y a nuestros propios alumnos. En este nivel se buscan respuestas y resonancias a preguntas y cuestiones básicas de comprensión y ubicación como «¿dónde?», «¿cuándo?», «¿con quién?». El verbo que conjugaremos a este nivel es el verbo ESTAR.
2. En el segundo nivel de *comportamiento* podemos trabajar el mundo de las acciones, todo lo que hacen y dejan de hacer los personajes del cuento, así como las resonancias que dichos comportamientos despiertan en cada niño/a a nivel personal/familiar/social. En este nivel se buscan respuestas y resonancias a la pregunta o cuestión «¿qué?» y el verbo clave es el verbo HACER.
3. A continuación, en el siguiente nivel de *capacidades y conocimiento* se les invita a los niños a indagar sobre cómo logran hacer lo que hacen los personajes del cuento (con qué recursos, estrategias, herramientas, artimañas, información), y a resonar, en este sentido, a nivel personal/familiar/social. En este nivel de aprendizaje se buscan respuestas y resonancias a la pregunta/cuestión «¿cómo?» y el verbo a conjugar sería el verbo SABER/PODER. Este ya es un nivel que pertenece al ámbito del (semi)inconsciente.
4. Más arriba en la pirámide de niveles neurológicos, si bien más sumergido a nivel de inconsciente, encontramos el ámbi-

to de las *creencias, valores, motivaciones*. Aquí podemos invitar a los niños a indagar por qué hacen lo que hacen los personajes del cuento, y también por qué ellos hacen sus cosas también. Por qué y para qué. En la primera pregunta nos estaremos manejando en el ámbito de las creencias y mediante la segunda subiremos escalón neurológico hacia el ámbito de los valores. El verbo clave aquí es el verbo CREER.

5. En la cúspide de la pirámide de los niveles neurológicos encontramos el ámbito de la *identidad* (visión+misión). Llegados a este punto de nuestro recorrido didáctico con el cuento, podemos invitar al niño a trabajar de forma confiada, segura, potenciadora, creativa, incluso performativa, sobre su autoconcepto, la imagen que tiene de sí mismo/a, el rol que desempeña en la vida y su misión (quién quiere ser). Estamos conjugando el verbo SER y son muchas las posibilidades de exploración, expresión y conciencia que ofrece este supernivel neurológico. Aquí para trabajar la identidad potenciadora del niño podemos explorar muchos ámbitos del desarrollo personal e interpersonal del niño, además del autoconcepto, tales como la autoestima, el reconocimiento propio, la autonomía, la confianza, la integración en el entorno, pautas de modelado, la identidad de género, la empatía, el *bullying*, la capacidad de resiliencia, la iniciativa propia, etc.

#### 4. Pautas de trabajo transformativo-holístico: *Garbancito*

A continuación, se presentan una serie de pautas de trabajo transformativo-holístico para la clase de primaria a partir del cuento tradicional español de *Garbancito* (en catalán también conocido como *En Patufet*). En concreto está pensada para los niños y niñas más pequeños de esta etapa educativa (6-8 años). No se trata de una unidad didáctica cerrada, sino de pautas abiertas adaptables a cualquier contexto curricular o formato de clase, u objetivo pedagógico.

*Garbancito* narra las aventuras de un niño pequeñito como un garbanzo que es muy voluntarioso, obediente, siempre dispuesto a ayudar a su mamá y a su papá, y, además, es muy resolutivo,

con recursos para superar sus propias limitaciones y salir airoso de toda situación de dificultad. Así, por ejemplo, se inventa una coplilla para hacerse notar en la calle y que no le pisen, y también le hace cosquillas al buey desde la panza de este para que el buey estornude y poder así salir expulsado por la nariz del animal.

Se ha tomado como punto de partida crítica la edición didáctica de *Garbancito* de Lucila Benítez y María José Eguskiza, de la serie *Aprendo español con cuentos*, de la Editorial SGEL (2008), orientada a un público lector de niños cuya primera lengua no es el español. En dicha edición la explotación didáctica se divide en dos secciones: Actividades de grupo para la clase y actividades individuales. Todas las actividades propuestas en ambas secciones cubren los dos primeros niveles neurológicos (ambiente y comportamiento), dándose respuesta a las preguntas básicas de comprensión lectora *con quién, cuándo, dónde, qué*. Se abordan aquí, pues, los niveles del aprendizaje desde el consciente. Mediante estas preguntas se puede trabajar el cuento de *Garbancito* a nivel de comprensión, reforzando el vocabulario y las estructuras recurrentes en el cuento (relaciones familiares, animales, verduras, preposiciones de lugar). En cuanto a la tipología de dichas actividades, cabe destacar el carácter equilibrado y compensado de su diseño didáctico, atendiendo al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral/interactiva, comprensión lectora y expresión escrita) de forma dinámica, lúdica y creativa:

- Identificar personajes del cuento
- Respuesta física
- Lluvia de ideas/palabras
- Vincular palabras/diálogos con imágenes, columnas de frases
- Ordenar la historia
- Verdadero o falso
- Identificar diferencias entre dos imágenes
- Ubicar a Garbancito en diferentes escenarios
- Aprender una canción y bailarla
- Construcción del pueblo de Garbancito y recorrido guiado por el mismo
- Dar instrucciones a Garbancito para que llegue a diferentes lugares del pueblo
- Dibujar escenas relevantes del cuento
- Elegir un personaje y representar el cuento en clase

Desde el enfoque pedagógico transformativo-holístico, la idea es ir siempre un paso más allá, buscando la resonancia en primera persona, que el niño conecte con Garbancito, con su ambiente y comportamiento y con los suyos propios. De este modo, en cualquiera de las actividades anteriormente enumeradas se puede perfectamente ahondar de forma complementaria en los siguientes aspectos de conexión cuento-personaje-lector a nivel neurológico de ambiente y comportamiento:

- ¿En qué se parece la vida de Garbancito a la tuya? ¿En qué se diferencia? ¿Dónde vive? ¿Con quién?
- ¿Qué hace Garbancito en su día a día? (hacer lista de actividades en tercera persona). ¿Qué haces tú en tu día a día? (buscar similitudes y diferencias con Garbancito).
- ¿Tú también ayudas en casa a tu papá/mamá/abuelos/hermanos mayores, etc.? ¿Qué haces para ayudar en casa? (hacer lista de actividades en primera persona).
- ¿Qué es lo que más te gusta de estas tareas? ¿Y lo que menos?
- Dibuja escenas de tu vida diaria.

Los siguientes niveles neurológicos (capacidades y conocimientos, valores, identidad) no estarían cubiertos en la propuesta didáctica de Benítez y Eguskiza, y sí lo estarían en nuestra propuesta transformativo-holística. A partir de una puesta en común guiada con la clase (tipo diálogo mayéutico socrático/*coaching*, a base de preguntas indagativas encadenadas a las sucesivas respuestas de los niños), iríamos haciendo hincapié en líneas de resonancia personales, familiares y sociales de los pequeños con Garbancito: sus logros, recursos, capacidades, límites y valores:

- A pesar de ser muy pequeño, Garbancito es todo un campeón. ¿Cuáles son los logros de Garbancito? ¿Qué cosas has conseguido tú hacer, de las cuales estás muy orgulloso/a?
- ¿Con qué recursos cuenta Garbancito para lograr sus metas? ¿Y tú, cómo te las apañas para conseguir tus objetivos?
- ¿Cuáles son los talentos de Garbancito? ¿Y los tuyos? ¿Qué sabes hacer? ¿Qué se te da bien hacer (según tú/tu mamá/tu papá/tu maestra)?
- ¿Qué es lo que más le cuesta hacer a Garbancito? ¿Y a ti? ¿Qué es lo que menos te gusta hacer de las tareas que te mandan

hacer en el cole o en casa? ¿Cómo consigue Garbancito/consigues tú hacer estas tareas complicadas?

- ¿Qué crees que es lo más importante para Garbancito? ¿Y para ti? ¿Y para tu mamá/papá/maestra?

Para facilitar el diálogo y la participación espontánea e inspiradora de los niños, así como para propiciar la comprensión y refuerzo de vocabulario y estructuras funcionales, convendrá en todo momento de la indagación guiada proveer a los pequeños de pautas con posibles respuestas a elegir, siempre y cuando estén adaptadas a su contexto familiar y escolar infantil, al tiempo que se deje vía libre a otras opciones/realidades propias y singulares.

Cada nivel neurológico representaría una etapa de nuestra unidad didáctica en torno al cuento. Cada etapa contaría de unos primeros compases indagativo-dialógicos entre el maestro y el grupo de clase, seguidos de pequeñas tareas de consolidación comunicativo-lingüística resonante:

- Reproducir con mímica para su adivinación de los diferentes logros de Garbancito y de los compañeros de clase.
- Hacer lluvia de ideas/palabras para sugerir recursos y estrategias que Garbancito puede implementar para lograr una serie de tareas complicadas mostradas en imágenes.
- Vincular palabras relativas a valores con sus correspondientes imágenes.
- Dibujar escenas significativas personales de superación de límites, logros, recursos, capacidades, y valores.

En el último nivel neuronal, el de la identidad (misión+visión) se pueden trabajar aspectos de modelado: podemos modelar a Garbancito; identificar figuras de modelado ejemplar para los niños en su entorno familiar y social más inmediato; buscar la conexión con elementos de la naturaleza al igual que hace Garbancito en el cuento. Por último, como colofón didáctico, este supernivel neuronal nos va a permitir potenciar la creatividad e imaginación del niño, junto con su capacidad de liderazgo, así como de trabajo interactivo e integrado en equipo, desde el respeto y la valoración de la diversidad de personalidades dentro de la clase. En este sentido, se puede proponer la creación de un cuento

propio protagonizado por ellos mismos, con su propia canción, con escenas diseñadas por ellos mismos, con la posibilidad de escenificarlo y dirigir ellos mismos la representación teatral, elegir actores y actrices de entre los compañeros de la clase, etc.

## 5. Referencias

- Álvarez Alonso, M. J. et al. (2024). *Neuroeducación en primaria: Un enfoque práctico a través de las áreas curriculares*. Sanz y Torres.
- Benítez, L. y Eguskiza, M. J. (2008). *Garbancito*. Serie Aprendo español con cuentos. SGEL.
- Colomo Nieto, P. (2022). La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. *Revista de Recursos para el Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, 1, 74-119. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.2039>
- Córdova Cando, D. J. et al. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del conocimiento*, 58(6-5), 560-579. DOI: 10.23857/pc.v6i5.2680.
- Cranton, P. y Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. En: Taylor, E. W., Cranton, P. y Associates (eds.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 3-20). Jossey-Bass.
- Dilts, R. (2017). *Sleight of Mouth: The Magic of Conversational Belief Change*. Dilts Strategy Group.
- Dilts, R. (2021). *Generative coaching volume 1: The journey of creative and sustainable change*. IAGC.
- Dilts, R. (2022). *Generative coaching volume 2: Enriching the steps to creative and sustainable change*. IAGC.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1692532. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- González Treviño, M. E. (coord.). (2021). *Literatura y comunicación: El cuento infantil como herramienta para la transformación educativa*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Herrero Martín, R. (2022). *Litérate: cuaderno transformativo-holístico para la clase de literatura en español*. Luz Azul.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En: Taylor, E. W., Cranton, P. y Associates

- (eds.). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research, and practice* (pp. 73-95). Jossey-Bass.
- Portilla, A. Y. et al. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2).
- Vygotsky, L. S. (2022). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Yildiz, M. N. y Keengwe, J. (2016). *Handbook of research on media literacy in the digital age*. IGI Global.

# *Translanguaging*: un modelo integrador para la enseñanza del español en las escuelas públicas de Nueva York

LEYRE ALEJALDRE BIEL

<https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

Universidad de Columbia (EE. UU.)

**Resumen:** Este capítulo reflexiona sobre la posición curricular del español en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York en el año académico 2023-2024 y cuestiona el enfoque del translingüismo como modelo innovador para su enseñanza y aprendizaje. Además, plantea la necesidad de reevaluar las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos con una alta población de estudiantes de lengua heredada, dado que su proceso de aprendizaje difiere del de los estudiantes de lenguas adicionales. Esta reflexión teórica presta especial atención a la posición del español como lengua adicional y a los enfoques metodológicos para su enseñanza y aprendizaje. A continuación, se define el concepto de translingüismo y se explica cómo sus fundamentos teóricos y prácticos pueden transformar la enseñanza del español en Nueva York, argumentando que esta propuesta metodológica podría tener un impacto significativo en la educación de los estudiantes de español como lengua heredada.

**Palabras clave:** español como lengua heredada, multilingüismo, bilingüismo, translingüismo

**Abstract:** This paper reflects on the curricular position of Spanish in New York City public schools in the 2023-2024 academic year and questions the approach of translanguaging as an innovative model for its teaching and learning. Furthermore, it raises the need to re-evaluate the methodologies for teaching and learning Spanish in contexts with a high population of heritage

language students, given that their learning process differs from that of learners of additional languages. This theoretical reflection pays special attention to the position of Spanish as an additional language and to the methodological approaches for its teaching and learning. Next, the concept of translanguaging is defined and how its theoretical and practical foundations can transform the teaching of Spanish in New York is explained, arguing that this methodological proposal could have a significant impact on the education of students of Spanish as a heritage language.

**Keywords:** Spanish as a heritage language, multilingualism, bilingualism, translanguaging

## 1. Introducción

El contexto educativo de la ciudad de Nueva York es un reflejo de su diversidad lingüística y cultural. En este entorno, el español ocupa una posición privilegiada como la lengua adicional más estudiada, impulsado por una creciente comunidad hispanohablante que representa un alto porcentaje de los estudiantes del ecosistema educativo público. A medida que la población hispana continúa en aumento, surgen preguntas sobre las metodologías más efectivas para la enseñanza del español. La peculiaridad del imaginario estudiantil invita a preguntarse si es recomendable continuar usando los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas adicionales con estudiantes que son competentes en más de una lengua o si es necesario un cambio paradigmático que integre las diversas competencias lingüísticas de los estudiantes de lenguas herencia.

Este trabajo explora el potencial del *translanguaging* (Williams, 1996), un enfoque que desafía modelos previos de enseñanza de lenguas adicionales y propone una visión más inclusiva y dinámica del aprendizaje del español en las aulas neoyorquinas (García, 2012, 2023). Los trabajos revisados parten de la hipótesis de que el *translanguaging* ofrece una metodología más adecuada, sobre todo, para los estudiantes de español como lengua de herencia. Por ello, se analiza su inclusión en los programas lingüísticos y se revisa el contexto demográfico y educativo de las escuelas públicas de Nueva York para analizar y comprender cómo este enfoque puede transformar el aprendizaje y la enseñanza del español en este sistema educativo.

## 2. Paisaje lingüístico en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York

El sistema educativo de Nueva York es uno de los más grandes y complejos del mundo. En el curso académico 2023-2024 más de un millón de estudiantes asistieron a alguna de sus 1870 escuelas. Estos centros educativos incluyen tanto las escuelas exclusivamente públicas, financiadas por el departamento de educación de la ciudad de Nueva York (NYCDOE, en adelante, por sus siglas en inglés), como los centros concertados, que reciben tanto apoyo del gobierno como de otras fuentes privadas y que suman un total de 274 escuelas, denominados *charter schools*.

La diversidad demográfica de esta gran urbe se ve representada en las aulas. El 42,2% de los estudiantes se identifican como hispanos o latinos, un 19,5% como afroamericanos, el 18,7% asiáticos, el 16,2% caucásicos, únicamente un 1,8% se consideran multirraciales y un 1,2% se identifican como indígenas americanos (NYCDOE, 2024). Esta distribución evidencia la importancia del español en este contexto educativo, dado que casi la mitad de la población estudiantil se identifica como hispana, lo cual implica que, directa o indirecta, tiene una relación con el español y la cultura que lo rodea. Además, de acuerdo con los datos recogidos durante el curso 2023-2024 por el NYCDOE, en las escuelas públicas de la ciudad conviven hablantes de más de 156 lenguas, encabezando la lista el español.

Aproximadamente, el 44% de los estudiantes matriculados en las escuelas públicas tienen una lengua materna distinta del inglés y alrededor del 18% se consideran aprendientes de inglés (*English language learner*, ELL, por sus siglas en inglés). Se entiende por *estudiante ELL* aquel cuya lengua principal en el hogar no es el inglés y que ha obtenido una puntuación por debajo del umbral en el examen de identificación del estado de Nueva York para ELL (NYSITELL por sus siglas en inglés). Más del 67% de los ELL son hablantes de español, seguidos por estudiantes que hablan chino, árabe, ruso, bengalí, criollo haitiano, francés, uzbeko, urdu y ucraniano (tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución lingüística de las 10 lenguas más habladas por los ELL en 2023-2024

<i>Ranking</i>	Lengua hablada en el hogar	Porcentaje de ELL
1	Español	67,42 %
2	Chino	9,2 %
3	Árabe	4,12 %
4	Ruso	3,84 %
5	Bengalí	3,31 %
6	Criollo haitiano	1,75 %
7	Francés	1,18 %
8	Uzbeco	1,14 %
9	Urdu	1,06 %
10	Ucraniano	0,86 %
<i>Sin ranking</i>	146 lenguas más	6,18 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del NYCDOE

Las aulas de Nueva York acogen a hablantes de más de 156 lenguas, pero solo se ofrece instrucción formal en 11: árabe, bengalí, chino, coreano, criollo haitiano, español, francés, hebreo, italiano, polaco y ruso. Dentro de este marco plurilingüe, el sistema educativo ofrece dos tipos de programas bilingües principales: el programa dual y el programa transicional. En ambos, el alumnado aprende lectura, escritura y otras asignaturas de contenido en inglés y en la lengua que se habla en el hogar, que en la mayoría de los casos es el español, pero también hay programas en 10 lenguas más. Como cabe esperar, el análisis de los datos publicados por el NYCDOE del curso 2023-2024 muestran, de nuevo, que el español es la lengua predominante en los programas bilingües, duales y de lenguas adicionales. En ese curso académico, 559 centros ofrecieron programas duales o de transición en 11 lenguas y 451 fueron en español, así se observa en la tabla 2.

**Tabla 2.** Número de programas bilingües en el curso 2023-2024

Lengua	Número de programas bilingües
Español	451
Chino	68
Francés	9
Ruso	7
Italiano	5
Bengalí	5
Criollo haitiano	4
Hebreo	4
Polaco	3
Árabe	2
Coreano	1
<b>Total</b>	<b>559</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del NYCDOE

El programa de educación bilingüe dual se centra en ofrecer una alfabetización equilibrada en ambas lenguas, mientras que el transicional privilegia el inglés conforme el estudiante adquiere competencia en este idioma, reduciendo progresivamente el uso de la lengua del hogar en el contexto escolar. Los programas duales se encuentran enmarcados en el paradigma del bilingüismo aditivo (Lambert, 1974) caracterizado por añadir una lengua adicional a la lengua del hogar sin reemplazarla. Con todo, el enfoque implementado en las escuelas públicas de Nueva York presenta limitaciones. Los programas bilingües duales, por ejemplo, a menudo separan rígidamente las lenguas en función de su uso en el aula, con tiempos designados para el inglés y el español. Esta separación, aunque bien intencionada, no refleja cómo los estudiantes bilingües utilizan realmente sus lenguas en la vida cotidiana, donde cambian fluidamente entre el español y el inglés según las necesidades comunicativas (García, 2023).

A pesar de que ambos modelos han sido esenciales para la educación bilingüe, presentan limitaciones, especialmente en su tratamiento de las lenguas como sistemas separados. En el contexto de las escuelas que pertenecen al NYCDOE surge la necesi-

dad de implementar un enfoque más dinámico y realista para el aprendizaje del español. Una metodología que permita el uso flexible de las lenguas que conforman el imaginario lingüístico del aprendiente, reflejando mejor la realidad lingüística de los estudiantes bilingües, quienes no separan sus idiomas de manera estricta, sino que los utilizan de forma integrada y complementaria.

### 3. Enseñanza del español en los programas educativos de Nueva York: de la práctica tradicional al *translanguaging*

El español ocupa una posición privilegiada en el sistema educativo de la ciudad de Nueva York, en el curso académico 2023-2024, el 81 % de los programas bilingües en Nueva York fueron de inglés y español, lo que pone de manifiesto, de nuevo, la relevancia de esta lengua dentro del currículo educativo. Sin embargo, la enseñanza del español en las escuelas públicas de Nueva York no se limita al papel de lengua de transición o adicional como ocurre con el francés, el italiano u otras lenguas presentes en el currículo. En muchos centros, dada la significativa población de estudiantes hispanohablantes, el español se considera una lengua de herencia, que requiere de un enfoque pedagógico diferente al utilizado en la enseñanza de las lenguas adicionales (Ascenzi-Moreno et al., 2023; García, 2023).

Los estudiantes de español como lengua de herencia (ELH, en adelante) son aquellos que han sido expuestos a una lengua diferente del inglés en el entorno familiar o comunitario y que, aunque su dominio de esa lengua puede variar, tienen una conexión personal y afectiva con ella. Estos hablantes suelen haber aprendido dicha lengua en contextos informales, no necesariamente en un entorno académico, lo que provoca que presenten competencias lingüísticas variadas. Su estudio plantea retos y oportunidades pedagógicas, especialmente en la enseñanza del español en contextos educativos como el de las escuelas de Nueva York (Ascenzi-Moreno et al., 2023; Cénoz y García, 2017; García, 2012; Otheguy et al., 1998). Aquí es donde propuestas más inclusivas y fluidas como el *translanguaging* (Williams, 1996), que

describe la convivencia de dos o más lenguas de manera flexible y dinámica en contextos educativos, ofrece una propuesta pedagógica más alineada a las características demolingüísticas del sistema educativo neoyorquino. En lugar de separar las lenguas, como se ha hecho hasta ahora (L1, L2, L3, Ln) es importante reconocer que en el discurso que producen los hablantes de comunidades multilingües es habitual observar la alternancia de código lingüístico durante un mismo proceso comunicativo, lo que en inglés se denomina *code-switching*. Esta práctica común en comunidades multilingües no se ve reflejada en la pedagogía tradicional de lenguas adicionales. Sin embargo, el *translanguaging* sí que impulsa el cambio de código, ya que reconoce que los hablantes bilingües tienen un repertorio lingüístico único que les permite utilizar elementos de sus diferentes lenguas de manera flexible (García, 2019, 2008). Para los estudiantes de herencia hispana en Nueva York, esto significa que pueden aprovechar todas sus habilidades lingüísticas, tanto en español como en inglés, para aprender de manera más eficaz y significativa.

### 3.1. Entendiendo el concepto de *translanguaging*

El término *translanguaging* (Williams, 1996), originalmente surgió en el contexto galés, con el fin de ayudar a los estudiantes a aprender inglés sin tener que renunciar al galés. Desde entonces, el *translanguaging* ha sido ampliamente estudiado y desarrollado por académicos (Otheguy et al., 1989; García, 2008, 2012, 2013; García y Otheguy, 2021; Cenoz y García, 2017), que han adaptado el enfoque a la realidad de los estudiantes bilingües en EE. UU. y, concretamente, de las escuelas de la ciudad de Nueva York.

El *translanguaging* desafía la noción tradicional que sostiene que los bilingües manejan dos sistemas lingüísticos separados. En su lugar, propone que los hablantes bilingües poseen un único repertorio lingüístico, del cual extraen recursos según el contexto y las necesidades comunicativas. Este enfoque no solo es más representativo de la realidad lingüística de los estudiantes, sino que también les permite utilizar todas sus capacidades lingüísticas para aprender en un entorno escolar. Una de las principales ventajas del *translanguaging* es que permite a los estudiantes acceder al contenido académico utilizando todas las lenguas a su disposición. En lugar de limitarse al inglés o al español de

acuerdo con las reglas del currículo, los estudiantes pueden alternar entre ambos idiomas para comprender mejor los conceptos y expresar sus ideas. Esto no solo facilita el aprendizaje, sino que también valida las experiencias lingüísticas de los estudiantes bilingües, reforzando su autoestima y su identidad lingüística y cultural (García, 2023).

### 3.2. De los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas adicionales al *translanguaging*

Históricamente, los enfoques pedagógicos bilingües para la enseñanza del español en Nueva York se han basado en modelos de diglosia (Fishman, 1968), que proponen la separación funcional de las lenguas en diversos contextos. En el ámbito educativo, esto se traduce en la separación del español y el inglés, donde cada lengua se utiliza en circunstancias específicas y para funciones distintas. Los programas bilingües tradicionales, como el modelo dual y el transicional, han sido fundamentales para la enseñanza del español en Nueva York, pero también están limitados por esta visión. En el modelo dual, por ejemplo, los estudiantes pasan parte del día aprendiendo en español y parte en inglés, con una estricta división entre ambas lenguas. Pese a que este enfoque ha tenido éxito en muchos casos, no refleja la manera en que los estudiantes bilingües utilizan sus lenguas. El *translanguaging*, por el contrario, adopta un enfoque más dinámico y flexible. Los estudiantes bilingües no ven el español y el inglés como dos sistemas separados, sino como partes de un mismo repertorio lingüístico (García, 2023). Esto les permite utilizar ambos idiomas en función de las demandas del contexto, alternando libremente entre ellos para expresar sus ideas y comprender el contenido académico.

Este enfoque tiene implicaciones importantes para la enseñanza del español como lengua de herencia. En lugar de imponer una separación rígida entre el español y el inglés, el *translanguaging* permite a los estudiantes utilizar ambas lenguas de manera más natural y fluida, lo que facilita el aprendizaje y la retención de conceptos e ideas más complejos. Asimismo, al integrar el inglés y el español en el proceso de enseñanza, se crea un entorno más inclusivo y equitativo para los estudiantes de herencia hispana y se desplaza el estigma negativo asociado al

español que durante muchas décadas provocó el rechazo a aprender esta lengua a los hijos y familiares de inmigrantes hispanohablantes.

El *translanguaging* se aleja de la visión tradicional del bilingüismo, que ve a los hablantes bilingües como la suma de dos monolingües. En su lugar, reconoce la naturaleza fluida del uso del lenguaje en comunidades multilingües, donde los hablantes seleccionan recursos lingüísticos de manera estratégica, dependiendo de las circunstancias comunicativas. En este sentido, el *translanguaging* es más que un simple enfoque pedagógico; es un modelo que refleja cómo las lenguas coexisten y se mezclan en la vida diaria de los estudiantes bilingües.

### 3.3. Implicaciones pedagógicas del *translanguaging* en la enseñanza del español como lengua de herencia en Nueva York

El uso del *translanguaging* en las aulas de Nueva York posee implicaciones pedagógicas profundas (CUNY-NYSIEB, 2020; Sánchez y García, 2022; García, 2012, 2023). En primer lugar, permite que los estudiantes utilicen todo su repertorio lingüístico para acceder a los contenidos académicos, lo que facilita un aprendizaje más significativo y duradero. Por ejemplo, un estudiante de herencia hispana podría utilizar tanto el español como el inglés para resolver un problema matemático o para expresar ideas en un ensayo de historia. Esta flexibilidad no solo mejora la comprensión, sino que también fortalece la autoestima académica de los estudiantes, ya que valida sus experiencias multilingües y su identidad lingüística.

Además, el *translanguaging* fomenta una mayor inclusión en las aulas multiculturales. Al permitir que los estudiantes utilicen sus lenguas de herencia junto con el inglés, se crea un ambiente en el que todas las lenguas son valoradas por igual. Esto es especialmente importante en el contexto de Nueva York, donde un 42 % de los estudiantes del sistema público se identifican como hispanos o latinos y en el que conviven más de un centenar de lenguas. Al utilizar el *translanguaging* como modelo pedagógico, las escuelas pueden aprovechar las competencias lingüísticas y culturales de estos estudiantes para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 4. Conclusiones

El *translanguaging* representa un modelo integrador para la enseñanza del español en las escuelas públicas de Nueva York, ofreciendo una solución más inclusiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes de herencia hispana. Frente a los enfoques tradicionales que separan las lenguas, el *translanguaging* reconoce y celebra la fluidez lingüística de los estudiantes bilingües, permitiéndoles utilizar todo su repertorio lingüístico para acceder a los contenidos académicos y participar plenamente en su educación.

En un contexto como el de Nueva York, donde la población hispana representa una parte significativa de la comunidad estudiantil y donde la diversidad lingüística es una realidad cotidiana, el *translanguaging* ofrece una metodología pedagógica que responde mejor a las necesidades de los estudiantes de herencia hispana. Al integrar el español de manera significativa en el currículo, este enfoque no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que también contribuye a la creación de un entorno educativo más justo y culturalmente relevante. La implementación del *translanguaging* en las aulas neoyorquinas no solo beneficia a los estudiantes de herencia hispana, sino que también puede transformar el panorama educativo de la ciudad, preparando a los estudiantes para participar en un mundo globalizado y multilingüe.

## 5. Referencias

- Ascenzi-Moreno, L., García, O. y Lopez, A. (2023). Latinx bilingual students' translanguaging and assessment. En: Melo-Pfeifer, S. y C. Ollivier (eds.). *Assessment of plurilingual competence and plurilingual students: Educative Issues and Empirical approaches* (pp. 48-61). Routledge.
- Cenoz, J. y García, O. (eds.) (2017). Breaking away from the multilingual solitudes in language education: International perspectives. *International Journal of Language, Identity and Education*, 16(4).
- CUNY-NYSIEB (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (eds.) (2020). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. Routledge.

- Ferguson, C. A. (1968). Language development. En: J. A. Fishman, C. A. Ferguson y J. D. Gupta (eds.). *Language Problems of Developing Nations* (pp. 27-35). John Wiley and Sons.
- García, O. (2008). Teaching Spanish and Spanish in Teaching in the U.S.: Integrating Bilingual Perspectives. En: A. M. de Mejía y C. Helot (eds.). *Integrated Perspectives towards Bilingual Education: Briding the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minoritie* (pp. 31-57). Multilingual Matters.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. En: C. Celic y K. Seltzer. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6). CUNY-NYSIEB
- García, O. (2013). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En: D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales (eds.). *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinaarios* (pp. 353-373). Academia Norteamericana de la Lengua Español.
- García, O. (2019). The Curvas of translanguaging. En: Zhongfeng, T. y Link H. (eds.). *Positive synergies. Translanguaging and critical theories in education* (pp. 86-93). John Benjamins.
- García, O. (2023). Translenguando la pedagogía de la educación bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía* 543, 112-117.
- García, O., Johnson, S. y Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O. y Otheguy, R. (2021). Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos. En: CUNY-NYSIEB (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (eds.). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project* (pp. 3-24). Routledge.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En: F. Aboud y R. D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning* (p. 223). Western Washington State College.
- NYCDOE (2024). *Demographics at glance*. <https://goo.su/BioRgM 2008>
- Otheguy, R., García, O. y Fernández, M. (1989). Transferring, switching, and modeling in West New York Spanish: An intergenerational study. *International Journal of the Sociology of Language* 79, 41-52.
- Sánchez, M. T. y O. García (eds.). (2022). *Transformative translanguaging Espacios: Latinx students and teachers rompiendo fronteras sin miedo*. Multilingual Matters.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. En: C. Williams, G. Lewis y C. Baker (eds.). *The language policy: Taking stock* (pp. 39-78). CAI.



# Análisis de la multiculturalidad en el currículo de secundaria en Barbados

PAULA GONZÁLEZ GARCÍA

<https://orcid.org/0009-0007-5448-5647>

University of the West Indies (Barbados)

**Resumen:** En un contexto cada vez más globalizado y con una gran diversidad cultural, la educación multicultural ha cobrado gran importancia en los sistemas educativos de todo el mundo. La educación multicultural es un enfoque integral de la política educativa que afecta a la pedagogía, el diseño de los planes de estudio y la evaluación. En este capítulo se examina cómo se integra el multiculturalismo en los planes de estudio de la enseñanza secundaria en Barbados, un país que se caracteriza por su rica diversidad cultural. A través de un análisis detallado de los documentos curriculares, este capítulo explora cómo el sistema educativo de Barbados aborda la diversidad cultural y promueve una comprensión inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales. Se identifican los puntos fuertes y las limitaciones de los enfoques actuales y se ofrecen recomendaciones para mejorar la integración del multiculturalismo en la educación. Este estudio proporciona una base para la reflexión sobre el papel de la educación en la promoción de una sociedad multicultural.

**Palabras clave:** educación multicultural, currículo escolar, educación multicultural y Barbados.

**Abstract:** In an increasingly global context with a cultural diversity, multicultural education has gained great importance in educational systems worldwide. Multicultural education is an all-encompassing approach to educational policy that affects pedagogy, curriculum design and evaluation. This chapter examines how multiculturalism is integrated into secondary school curriculum in Barbados, a country characterized by its rich cultural diversity. Through a detailed analysis of curriculum documents, this chapter explores how Barbados' educational system addresses cultural diversity and promotes an inclusive and respectful understanding of cultural differences. The strengths and limita-

tions of current approaches are identified, and recommendations are offered to improve the integration of multiculturalism in education. This study provides a basis for reflection on the role of education in promoting a multicultural society.

**Keywords:** multicultural education, school curriculum, multicultural education and Barbados

## 1. Introducción

La multiculturalidad es esencial en la educación moderna, en especial en sociedades diversas como Barbados, miembro de CARICOM. La globalización y la migración requieren políticas educativas que preparen a los individuos con habilidades lingüísticas, sociales y culturales para un futuro global. Con su mezcla de influencias africanas, europeas e indígenas, Barbados se enfrenta a desafíos y oportunidades en su sistema educativo, que debe preparar a los estudiantes para prosperar en un mundo multicultural. Este capítulo analiza cómo se integra la multiculturalidad en el currículo de educación secundaria de Barbados, evaluando su presencia y proponiendo mejoras para reflejar y promover la diversidad cultural. Se subraya la importancia de un enfoque educativo que fomente habilidades interculturales, reduzca prejuicios y promueva la cohesión social, fundamentales para una sociedad inclusiva y equitativa. La Unesco (2003) señala que la adaptación a la complejidad cultural es un desafío clave, mientras que Banks (1993) define la educación multicultural como una reforma que busca igualdad de oportunidades educativas para todos los grupos sociales. Ejemplos de países que implementaron la educación multicultural refuerzan la relevancia de este enfoque (Denny, 2013).

## 2. Marco teórico

### 2.1. La multiculturalidad

La *educación multicultural* es un concepto con múltiples definiciones y enfoques. Banks y Banks (1997; 2001) la consideran un movimiento transformador que fomenta ciudadanos críticos y

socialmente activos, mientras que Bennett (1999) la define como un enfoque basado en valores democráticos y el pluralismo cultural en sociedades diversas. Para Tiedt y Tiedt (1999), la educación multicultural es un proceso inclusivo que promueve la autoestima, empatía y tolerancia entre los estudiantes, y Gorski (2010) sostiene que está diseñada para desarrollar ciudadanos en una sociedad democrática.

Banks (2009) describe la educación multicultural como un enfoque que busca crear entornos de aprendizaje inclusivos, respetando las diferencias culturales y promoviendo la equidad educativa. Esto incluye diversas estrategias, como la integración de contenidos multiculturales y la reducción del prejuicio, además de la identificación de inequidades en la interacción entre estudiantes y personal. Banks (1994) también señala que la ausencia de políticas educativas en multiculturalidad contribuye a la desilusión entre los formadores de docentes, mientras que Sleeter (1997) enfatiza la necesidad de cambios institucionales y en las percepciones de los formadores para implementar la educación multicultural con éxito. Larkin (1995) subraya la importancia de que los docentes desarrollen conocimientos sobre culturas desconocidas para comprender mejor a sus estudiantes y el contexto educativo.

Finalmente, Arifudin (2007) afirma que la implementación de la educación multicultural no requiere cambios en el currículo, sino que puede integrarse en diversas materias con la orientación adecuada para los docentes. Lo esencial es que los estudiantes aprendan sobre tolerancia, convivencia, derechos humanos y respeto mutuo, preparándolos para la vida y la defensa de los valores humanos.

## 2.2. Barbados, educación multicultural y currículum

La educación multicultural en Barbados se incluye en la Estrategia de Desarrollo de Recursos Humanos 2011-2016, cuyo objetivo es desarrollar el potencial de todos los barbadenses. Esta visión también está presente en los documentos de política nacional del Caribe anglófono. Barbados ha adoptado compromisos internacionales, como los objetivos de Educación para Todos (Unesco, 1990) y el Marco de Acción de Dakar (Unesco, 2000), para promover la educación multicultural y mejorar los resultados educa-

tivos. Las prioridades educativas se centran en mejorar la calidad educativa, garantizando oportunidades equitativas para todos, sin discriminación (Crossley y Sprague, 2012; Rudder, 2014).

El Ministerio de Educación de Barbados supervisa el currículo nacional, que abarca áreas como humanidades, ciencias, matemáticas, artes y educación física. A nivel regional, el Consejo de Exámenes del Caribe (CXC), fundado en 1972 por miembros de CARICOM, ofrece exámenes reconocidos regional e internacionalmente para la finalización de estudios secundarios. Este capítulo analiza la integración de la educación multicultural en el currículo de educación secundaria en Barbados, utilizando el currículo del CXC, que es la referencia para los docentes de secundaria en la isla. La educación secundaria en Barbados se estructura en dos programas curriculares.

1. CCSLC (Certificado Caribeño de Competencia de Nivel Secundario): un programa de educación secundaria inferior de tres años que incluye componentes académicos y vocacionales. Los estudiantes avanzan desde la escuela primaria al CCSLC, y luego al programa CSEC.
2. CSEC (Certificado de Educación Secundaria del Caribe): un programa académico de cinco años que forma parte del sistema de educación secundaria superior en el CXC.

### 3. Metodología

El estudio se basa en un enfoque exploratorio-descriptivo, utilizando un análisis cualitativo-narrativo y de contenido para examinar cómo se integra la educación multicultural en el currículo de secundaria en Barbados. Se optó por una metodología cualitativa para realizar un análisis profundo y contextual del fenómeno. Siguiendo el método narrativo-biográfico propuesto por Landín y Sánchez (2019), el objetivo es explorar la relevancia de la educación multicultural en dicho currículo, empleando un análisis de contenido que permite identificar tendencias y patrones en la información textual (Nunan, 1992). Se desarrollaron dos tablas para mostrar las asinaturas de los niveles CCSLS y CSEC que incorporan la educación multicultural, facilitando la identificación de áreas de mejora en el currículo.

**Tabla 1.** Asignaturas en CCSLS (Certificado Caribeño de Competencia de Nivel Secundario)

Asignaturas CCSLS	Educación multicultural	Objetivos curriculares (generales o específicos)
Alfabetización digital	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad.
Inglés	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad. Explorar los valores morales, culturales y sociales transmitidos a través del lenguaje. Apreciar la adecuación y el valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe en diferentes contextos sociales y culturales.
Francés	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad. Explorar los valores morales, culturales y sociales transmitidos a través del lenguaje. Apreciar la adecuación y el valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe en diferentes contextos sociales y culturales.
Ciencias Integradas	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad.
Matemáticas	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad.
Estudios sociales	✓	Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo. Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad. Apreciar la importancia de convivir en armonía. Valorar su propio patrimonio cultural y cultivar la tolerancia hacia el patrimonio cultural de los demás.

Español	✓	<p>Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo.</p> <p>Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad.</p> <p>Explorar los valores morales, culturales y sociales transmitidos a través del lenguaje.</p> <p>Apreciar la adecuación y el valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe en diferentes contextos sociales y culturales.</p>
---------	---	---

**Tabla 2.** Asignaturas en CSEC (Certificado de Educación Secundaria del Caribe)

Asignaturas CSEC	Educación multicultural	Objetivos curriculares (generales o específicos)
Matemáticas adicionales	—	
Ciencia de la agricultura	—	
Biología	—	
Historia del Caribe	✓	<p>Desarrollar el conocimiento y la comprensión de las experiencias de los pueblos del Caribe.</p> <p>Desarrollar un aprecio por las contribuciones creativas de individuos y grupos en su propio territorio y en otros territorios del Caribe.</p>
Química	—	
Economía	✓	<p>Es consciente de la importancia de vivir en armonía con el medio ambiente: tiene un fuerte aprecio por los valores familiares y de parentesco, la cohesión comunitaria y las cuestiones morales, incluyendo la responsabilidad y la rendición de cuentas hacia sí mismo y la comunidad.</p>
Manejo y preparación de documentos electrónicos	—	
Inglés A	✓	<p>Promover la comprensión y apreciación del lugar y valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe y otras regiones en diferentes contextos sociales y culturales.</p> <p>Desarrollar una comprensión profunda de las culturas de los pueblos francófonos, luxémonos e hispanohablantes del continente.</p>

Asignaturas CSEC	Educación multicultural	Objetivos curriculares (generales o específicos)
Inglés B	✓	Promover la comprensión y apreciación del lugar y valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe y otras regiones en diferentes contextos sociales y culturales. Desarrollar una comprensión profunda de las culturas de los pueblos francófonos, luxémonos e hispanohablantes del continente.
Familia y manejo de recursos	✓	Crear una conciencia del valor de los recursos indígenas de la región para la estética, la ciencia y las competencias tecnológicas en la mejora del bienestar social y económico.
Alimentación, nutrición y salud	✓	Crear una conciencia sobre el valor de los recursos indígenas de la región para la estética, las ciencias y las competencias tecnológicas en la mejora del bienestar social y económico.
Francés	✓	Animar a los estudiantes a apreciar su propia(s) cultura(s) y las de los países vecinos francófonos, luxémonos e hispanohablantes.
Geografía	—	
Biología humana y social	—	
Tecnología industrial	✓	Utilizar al personal interno para asistir a los estudiantes mediante la enseñanza en equipo. Fomentar la investigación, presentación y evaluación basadas en equipos.
Tecnología de la información	—	
Ciencia integrada	—	
Matemáticas	✓	Hacer que las matemáticas sean relevantes para los intereses y experiencias de los estudiantes ayudándolos a reconocer las matemáticas en el entorno local y global. Ayudar a los estudiantes a fomentar un «espíritu de colaboración», no solo con sus compañeros, sino también con otros miembros de la comunidad en general.
Música	✓	Ofrecer oportunidades a través de las cuales los estudiantes puedan desarrollar creatividad/autonomía y habilidades interpersonales, gestionar su propio aprendizaje, trabajar en conjunto con otros y participar en actividades que reflejen la práctica real de intérpretes, compositores y audiencias.

Asignaturas CSEC	Educación multicultural	Objetivos curriculares (generales o específicos)
Administración	✓	Ayudar a los estudiantes a apreciar la amplia gama de actitudes, atributos y comportamientos necesarios para el éxito y el avance en el mundo laboral.
Educación física y deporte	—	
Física	—	
Portugués	✓	Animar a los estudiantes a apreciar su(s) propia(s) cultura(s) y las de los países vecinos francófonos, luxémos e hispanohablantes. Desarrollar una comprensión profunda de las culturas de los pueblos francófonos, luxémos e hispanohablantes del continente.
Principios de contabilidad	—	
Principios de los negocios	✓	Promover la comprensión de teorías, conceptos y prácticas que sean aplicables al entorno económico culturalmente diverso del Caribe. Fomentar las habilidades creativas y emprendedoras de los estudiantes para que puedan participar plenamente en la economía local, regional y global.
Educación religiosa	✓	Desarrollar una comprensión del significado y propósito de la vida según las distintas religiones practicadas en el Caribe. Fomentar un diálogo informado entre diversas organizaciones y grupos culturales y religiosos para promover la armonía y la paz entre personas de costumbres y creencias diversas dentro del Caribe. Animar la apreciación y el respeto por los diversos sistemas de creencias. Crear una conciencia sobre la diversidad y la comunalidad que existen en la religión.
Estudios sociales	✓	Fomentar el respeto y la tolerancia por las diferencias que existen entre nosotros. Desarrollar una apreciación por la propia cultura y el patrimonio cultural de los demás. Desarrollar la capacidad para adaptarse y resolver problemas relacionados con los desafíos sociales, económicos, políticos y tecnológicos en el país, la región y el mundo. Entenderse a sí mismo como un ser social, sus relaciones con su familia, comunidad, nación o estado, la región del Caribe y el mundo en general. Demostrar la capacidad para evaluar críticamente las actitudes, normas y valores sociales predominantes relacionados con la diversidad entre las personas.

Asignaturas CSEC	Educación multicultural	Objetivos curriculares (generales o específicos)
		<p>Apreciar la diversidad humana y natural de la región y cómo esta puede ser aprovechada para promover su desarrollo sostenible a través de la integración regional.</p> <p>Valorar la importancia de ser tolerante, respetuoso y considerado con los diferentes talentos, habilidades y capacidades que pueden existir entre los individuos.</p>
Español	✓	<p>Animar a los estudiantes a apreciar su(s) propia(s) cultura(s) y las de los países vecinos francófonos, luxémonos e hispanohablantes.</p> <p>Desarrollar una comprensión de las culturas de los pueblos francófonos, luxémonos e hispanohablantes del continente.</p>
Dibujo técnico	—	
Moda, ropa y materiales	✓	<p>Crear una conciencia sobre el valor de los recursos indígenas de la región para la estética, las ciencias y las competencias tecnológicas en la mejora del bienestar social y económico.</p>
Arte dramático	✓	<p>Desarrollar una apreciación de la relación única entre el teatro caribeño y las formas culturales como una manera de expresar ideas creativas, así como de las obras del pasado, presente y contemporáneas, y respetar la diversidad.</p> <p>Proporcionar los conocimientos, habilidades y aptitudes para que los estudiantes desarrollen su propia comprensión de la estética caribeña.</p> <p>Experimentar el movimiento y la práctica en danza, actuación y teatro técnico a través de la colaboración con sus compañeros, así como con profesionales culturales y teatrales.</p>
Arte visual	✓	<p>Fomentar la crítica de arte y la referencia a los profesionales de las artes visuales del Caribe e internacionales.</p> <p>Desarrollar una apreciación del valor económico y socio-cultural de las artes visuales en el Caribe.</p>

## 4. Resultados

En la tabla 1, se presenta las asignaturas cursadas en el nivel de educación secundaria correspondiente al certificado CCSLC, Certificado Caribeño de Competencia de Nivel Secundario, un nivel educación inferior de tres años. Se observa que en este nivel inferior todas las asignaturas tienen dos objetivos curriculares comunes a través de los cuales se integra la educación multi-

cultural: 1) Imagen positiva de sí mismo, de la familia, de la comunidad, de la región y del mundo, y 2) Respeto por los demás, independientemente de su edad, clase, credo, género, etnia, discapacidades físicas o nacionalidad. Asimismo, signaturas como español, inglés, francés que tienen implícito el concepto de *multiculturalidad*, incluyen objetivos curriculares tales como: 1) Explorar los valores morales, culturales y sociales transmitidos a través del lenguaje, y 2) Apreciar la adecuación y el valor de las variedades del inglés, así como de los dialectos y criollos del Caribe en diferentes contextos sociales y culturales. Al igual que ocurre con las lenguas, los estudios sociales también tienen implícito el concepto de *multiculturalidad* y, por ello, abarcan objetivos como: 1) Apreciar la importancia de convivir en armonía, y 2) Valorar su propio patrimonio cultural y cultivar la tolerancia hacia el patrimonio cultural de los demás.

La tabla 2 corresponde a la gran variedad de asignaturas que se pueden cursar en el nivel superior de secundaria de cinco años, CSEC. En este nivel la integración de la educación multicultural no es un componente común a todas las asignaturas tal y como ocurre en el nivel inferior CCSLC. La educación multicultural queda delegada a ciertas asignaturas en las que la multiculturalidad es un concepto implícito en la asignatura como es el caso de las asignaturas de lenguas, artes visuales y dramático, estudios sociales, educación religiosa, música, familia y manejo de recursos e historia del Caribe.

Cabe mencionar algunas asignaturas cuyo campo de estudio no está asociado a la multiculturalidad, pero queda incluida dentro del currículo, tales como: la economía, alimentación, nutrición y salud, tecnología industrial, matemáticas, administración, principios de negocio, y moda, ropa y materiales. Por último, destaca un número de asignaturas en las que no se trabaja la educación multicultural en absoluto, como es el caso de matemáticas adicionales, ciencia de la agricultura, biología, química, manejo y preparación de documentos electrónicos, geografía, biología humana y social, educación física y de deporte, tecnología de la información, ciencia integrada, física, dibujo técnico y principios de contabilidad.

## 5. Conclusiones

Desde el movimiento por los derechos civiles de la década de 1960, los educadores han trabajado para integrar contenido multicultural en el currículo escolar y alejarse de enfoques eurocéntricos (Banks, 2002). En Barbados, un país con una rica historia multicultural, se ha logrado un compromiso firme con la integración de la educación multicultural en la secundaria. El currículo refleja la diversidad cultural del país y la región caribeña, exponiendo a los estudiantes a diferentes perspectivas a través de asignaturas como historia, estudios sociales y lenguas, fomentando el respeto y comprensión de las diferencias culturales.

En la educación secundaria inferior, la multiculturalidad es un objetivo común en todas las asignaturas, no solo en estudios sociales, sino también en ciencias, matemáticas y educación física, incorporando contextos multiculturales. Esto asegura una formación integral que promueve la inclusión y el respeto por la diversidad desde una edad temprana, preparando a los estudiantes para participar en un mundo globalizado.

Con todo, en el currículo de secundaria superior, la multiculturalidad no está presente en todas las asignaturas, limitando la exposición de los estudiantes a estas perspectivas. Aunque Barbados ha hecho esfuerzos en este ámbito, sería útil ampliar esta visión más allá de los países miembros del CARICOM, incorporando una perspectiva global que enriquezca la educación de los estudiantes y los prepare mejor para los desafíos del siglo XXI.

## 6. Referencias

- Arifudin, L. (2007). The Urgency of Implementation of Multicultural Education in Schools. *Journal Insania*, 12(2).
- Banks, J. (1994). *Multicultural Education*. Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education* (3.<sup>a</sup> ed.). Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & sons.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Routledge.

- Banks, J. y Banks, C. (1993). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. Allyn & Bacon.
- Caribbean Examinations Council (CXC) (2015b). *Associate Degree Handbook*. CXC.
- Crossley, M. y Sprague, T. (2012). Learning from small states for post-2015 educational and international development. *Current Issues in Comparative Education*, 15(1), 26-40.
- De Lisle, J. (2012). *Secondary school entrance examinations in the Caribbean: Legacy, policy and evidence within an era of seamless education*. Curric.
- Denny, S. (2013). We shape it, you make it: «Facing» and «voicing» language-in-education policy in Barbados. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 197-224.
- Landín Midan, M. R. D. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educacion* 28, 227-242. DOI: 10.18800/educación.201901.011
- Larkin, J. (1995). Curriculum themes and issues in multicultural teacher education programs. En: C. Sleeter y C. Grante (eds.). *Developing Multicultural Teacher Education Curricula* (d.2). SUNY Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Pilgrim, M., Hornby, G., Inniss, T. (2018). Selective secondary school education in Barbados: The need for change. *J. Int. Comp. Educ. Legacy, policy and evidence within an era of seamless education*. *Caribb. Curric.* <https://jice.um.edu.my/index.php/JICE/article/view/4Pilgrim%20et%20al/8811>
- Rudder, R. (2014). *National Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Unesco.
- Sleeter, C. (1997). *Multicultural Education as Social Activism*. State University of New York Press.
- Unesco (1990). *World Declaration of education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Unesco.
- Unesco (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Unesco.
- Unesco (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Unesco.

# Índice

Presentación . . . . .	9
Los límites del lenguaje humano y el desafío de la inteligencia artificial . . . . .	13
1. Introducción. . . . .	13
2. Desarrollo. . . . .	14
3. Conclusiones . . . . .	22
4. Referencias . . . . .	23
1. De la intercultura a la multiculturalidad: <i>works in progress</i> . . . . .	25
1. Introducción. . . . .	26
2. Desarrollo. . . . .	27
3. Intercultura, pluralismo y mosaico cultural, multiculturalidad y multiculturalismo. . . . .	28
4. Dos cuestiones cruciales. . . . .	31
5. Conclusiones . . . . .	33
6. Referencias . . . . .	35
2. Enseñanza del español e inteligencia artificial: conocer para actuar. . . . .	39
1. Introducción. . . . .	40
1.1. La inteligencia artificial . . . . .	41
1.2. Enseñanza del español. . . . .	41
1.3. Las etapas preuniversitarias . . . . .	42
2. Método. . . . .	43
3. Resultados . . . . .	43

4. Recomendaciones . . . . .	45
5. Conclusiones . . . . .	46
6. Referencias . . . . .	47
3. Aproximación al uso de <i>chatbots</i> en el aula de Español Lengua Extranjera . . . . .	51
1. Introducción . . . . .	52
2. IA en la clase de ELE . . . . .	54
3. Actividades y herramientas . . . . .	55
3.1. ChatGPT para el alumnado argelino de ELE . . . . .	56
3.2. <i>Chatbots</i> para la clase de Lengua española y sus literaturas en Alicante . . . . .	58
4. Conclusiones . . . . .	59
5. Referencias . . . . .	60
4. Reflexión sobre la transición de la escuela secundaria a la universidad en el aula ELA . . . . .	63
1. Introducción . . . . .	64
2. Punto de partida . . . . .	65
2.1. Los alumnos . . . . .	65
2.2. Los profesores . . . . .	66
2.3. La didáctica . . . . .	67
2.4. La transición de la clase al aula . . . . .	68
3. De la reflexión a la acción . . . . .	69
3.1. El profesor . . . . .	70
3.2. El aprendiente . . . . .	71
3.3. El material . . . . .	71
4. Conclusiones . . . . .	72
5. Referencias . . . . .	72
5. La multiculturalidad en la «autobiografía» de lectura del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria. Textos impresos . . . . .	75
1. Introducción . . . . .	76
1.1. Objetivos . . . . .	78
2. Metodología . . . . .	78
2.1. Instrumento, participantes y variables . . . . .	78
2.2. Procedimiento . . . . .	79
3. Resultados . . . . .	79
4. Discusión y conclusiones . . . . .	83
5. Referencias . . . . .	85

6. El cine como recurso intercultural para el alumnado ELE integrado en la Educación Primaria: creencias y desafíos del profesorado en formación . . . . .	87
1. Introducción . . . . .	88
2. Estado de la cuestión . . . . .	89
2.1. El uso del cine Educación Primaria: competencia audiovisual y alfabetización mediática en la legislación educativa . . . . .	89
2.2. Cine, interculturalidad y enseñanza de ELE en Educación Primaria . . . . .	90
3. Metodología . . . . .	91
3.1. Dimensión 1: Experiencia en el uso del cine como herramienta en la etapa escolar . . . . .	92
3.2. Dimensión 2: Creencias sobre el potencial del cine como herramienta didáctica e intercultural en el aula . . . . .	93
3.3. Dimensión 3: Percepciones y creencias sobre la relación entre interculturalidad, cine y los principales retos a los que se enfrente el profesorado . . . . .	94
4. Conclusiones . . . . .	95
5. Referencias . . . . .	96
7. Innovación didáctica en la enseñanza del español: del aula a la radio . . . . .	99
1. Introducción . . . . .	100
2. Desarrollo . . . . .	101
2.1. La traducción de una canción en el aula de ELE . . . . .	101
2.2. Del aula a la radio . . . . .	104
3. Conclusiones . . . . .	106
4. Referencias . . . . .	108
8. Aprendizaje autónomo y recursos educativos abiertos para el aprendizaje de español como lengua adicional . . . . .	109
1. Introducción . . . . .	110
2. Escolarización y atención a la diversidad . . . . .	112
3. Aprendizaje autónomo y TIC . . . . .	114
4. Recursos educativos abiertos (REA) para E/LA . . . . .	115
4.1. Comprensión y expresión oral y escrita . . . . .	116
4.2. Interacción oral y escrita . . . . .	117
4.3. Mediación oral y escrita . . . . .	117
5. Conclusiones . . . . .	118
6. Referencias . . . . .	119

9. Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO): motor de igualdad . . . . .	121
1. Introducción. . . . .	122
2. Oaxaca . . . . .	124
2.1. Eje 1. Enseñanza . . . . .	125
2.2. Eje 2. Investigación . . . . .	126
2.3. Eje 3. Cultura e interculturalidad. . . . .	127
2.4. Eje 4. Desarrollo . . . . .	128
3. Conclusiones . . . . .	130
4. Referencias . . . . .	131
10. La transferencia inversa de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto del español como L3 en la comprensión del inglés L2 por aprendices sinohablantes. . . . .	133
1. Introducción. . . . .	134
2. El aspecto perfectivo, imperfectivo y pretérito perfecto en español e inglés. . . . .	135
3. Estudios sobre la transferencia inversa en adquisición. . . . .	137
4. Diseño de la prueba . . . . .	138
5. Análisis de datos. . . . .	140
5.1. Pretérito imperfecto . . . . .	140
5.2. Pretéritos perfecto e indefinido . . . . .	140
6. Discusión . . . . .	141
7. Conclusiones y líneas futuras. . . . .	142
8. Referencias . . . . .	143
11. Enfoque transformativo-holístico en la enseñanza de ELE en primaria: el caso de <i>Garbancito</i> . . . . .	145
1. Introducción: el paradigma pedagógico transformativo-holístico . . . . .	146
2. Particularidades pedagógicas del cuento en primaria. . . . .	148
3. La pirámide de los niveles neurológicos . . . . .	149
4. Pautas de trabajo transformativo-holístico: <i>Garbancito</i> . . . . .	151
5. Referencias . . . . .	155
12. <i>Translanguaging</i> : un modelo integrador para la enseñanza del español en las escuelas públicas de Nueva York. . . . .	157
1. Introducción. . . . .	158
2. Paisaje lingüístico en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York . . . . .	159

3. Enseñanza del español en los programas educativos de Nueva York: de la práctica tradicional al <i>translanguaging</i> . . .	162
3.1. Entendiendo el concepto de <i>translanguaging</i> . . . . .	163
3.2. De los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas adicionales al <i>translanguaging</i> . . . . .	164
3.3. Implicaciones pedagógicas del <i>translanguaging</i> en la enseñanza del español como lengua de herencia en Nueva York . . . . .	165
4. Conclusiones . . . . .	166
5. Referencias . . . . .	166
13. Análisis de la multiculturalidad en el currículo de secundaria en Barbados . . . . .	169
1. Introducción . . . . .	170
2. Marco teórico . . . . .	170
2.1. La multiculturalidad . . . . .	170
2.2. Barbados, educación multicultural y currículum . . . . .	171
3. Metodología . . . . .	172
4. Resultados . . . . .	177
5. Conclusiones . . . . .	179
6. Referencias . . . . .	179

# Didáctica del español para la educación no universitaria

## Innovación y estrategias para el siglo XXI

El presente volumen recoge, principalmente, los resultados de las investigaciones de los miembros de la Red de Innovación Docente para la Formación del Profesorado No Universitario, propiciada por el ICE de la Universidad de Alicante. La red responde a un enfoque holístico cuyas aportaciones abarcan ámbitos muy diversos de la didáctica del español en niveles no universitarios. Su perspectiva es, asimismo, europeísta e internacional, con aportaciones de autores de múltiples orígenes. Estas contribuciones proporcionan valiosa información sobre las necesidades formativas y ofrecen un estado de la cuestión actualizado en cuanto a los entornos en los que se desarrolla la didáctica del español y sus respuestas.

Por otra parte, la diversidad temática de las investigaciones de los componentes de la red deviene una visión global de exigencias sociales y respuestas profesionales, que atienden, al mismo tiempo, a objetivos de igualdad, de integración y de respeto a los derechos humanos. La visión humanística que preside los objetivos de la red imprime un sentido de respeto y consideración de la persona desde el punto de vista de una formación integral en la cual la competencia comunicativa, en este caso, el español, es un requisito. De ahí que el capítulo que inicia el volumen proporcione un ángulo de análisis contrastivo entre el lenguaje humano y la variable que representa la inteligencia artificial en un contexto de incertidumbre.

**María-Teresa del-Olmo-Ibáñez.** Licenciada en Filología Hispánica, doctora y Máster en Ciencias de la Documentación, profesora del Departamento de Innovación y Formación Docente y coordinadora académica del CFP de la U. de Alicante. Directora de programas de formación del profesorado en la República Dominicana y colaboración con centros de formación de la GV. Adscrita al IUIOG. Miembro del IULMA, de la Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital; Grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN, del (ELEI-UA), miembro del Comité directivo de la Asociación de Expertos y Evaluadores Europeos (EvalUE), de diferentes comités científicos y evaluadora de proyectos nacionales, europeos e internacionales.

**Elena Barberá Alfonso.** Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio por la Universidad de Alicante. Graduada en Magisterio con mención en audición y lenguaje por la UCAM. Diplomada en Arquitectura Técnica por la Universidad de Alicante. Maestra y jefa de estudios en el CEP Azorín de Santa Pola, en otros centros de Alicante y Barcelona, y en el Departamento de Formación e Innovación Didáctica de la UA. Formadora del servicio de formación de la GV. Ha participado y coordinado diversos proyectos de innovación en su centro educativo y de formaciones de especialización didáctica. Ha impartido docencia en varios programas de formación del Profesorado de la República Dominicana.