

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA III

EDITORAS

FRANÇOISE OLMO CAZEVIEILLE
MARÍA LUISA CARRIÓ PASTOR
FRANCESCA ROMERO FORTEZA
HANNA SKORCZYNSKA
INMACULADA TAMARIT VALLÉS



Estudios de lingüística aplicada III

Editoras

Françoise Olmo Cazevieille

Hanna Skorczynska Sznajder

María Luisa Carrió-Pastor

Inmaculada Tamarit Vallés

Francesca Romero Forteza

2019

EDITORIAL

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección UPV Scientia

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: Olmo Cazevieille, Françoise [et al] (2019) *Estudios de lingüística aplicada III*. Valencia: Universitat Politècnica de València

© Françoise Olmo Cazevieille
María Luisa Carrió-Pastor
Francesca Romero Forteza
Hanna Skorczynska Sznajder
Inmaculada Tamarit Vallés

© 2019, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6513_01_01_01

Imagen de portada por Jim. CC-BY
<http://www.allvectors.com/people-with-dialogue-boxes/>

ISBN: 978-84-9048-770-9

Queda prohibida la reproducción, distribución, comercialización, transformación y, en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de la totalidad o de cualquier parte de esta obra sin autorización expresa y por escrito de los autores.

RESUMEN

Este tercer volumen de la serie Estudios en lingüística aplicada, se divide en dos secciones que reflejan las principales líneas de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada de la UPV, el análisis del discurso y la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los seis capítulos que conforman este libro muestran que la lingüística aplicada es una disciplina rica que busca respuestas a las incógnitas, que surgen relacionadas con las lenguas y que atañen a diversos ámbitos relativos a la lexicología, el multilingüismo, la adquisición, el aprendizaje, la variación lingüística, la traductología y el tratamiento automático de lenguas, entre otros.

EDITORAS

Françoise Olmo Cazeville es doctora en Filología Francesa y profesora Titular en la Universitat Politècnica de València. Actualmente, es la Subdirectora de Investigación del Departamento de Lingüística Aplicada. Sus líneas de investigación son la terminología científico-técnica y la didáctica de lengua para fines específicos, en particular, la metodología y la integración de las tecnologías digitales. Algunas de sus últimas publicaciones relacionadas son « Former à l'élaboration des corpus textuels scientifiques et techniques: quelles limites? quelles solutions? quelle méthodologie? » en *Anales de Filología Francesa* (2017) y « Le numérique, levier de la pédagogie par projet en français scientifique et technique » en *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* (2018).

María Luisa Carrió-Pastor es catedrática de lengua inglesa en la Universitat Politècnica de València. Actualmente es la Directora del Departamento de Lingüística Aplicada y la coordinadora del programa de doctorado de la Universitat Politècnica de València “Lenguas, Literaturas, Culturas y, sus Aplicaciones”. Actualmente es la investigadora principal del proyecto de investigación concedido por el Ministerio de Economía titulado “Identificación y análisis de estrategias metadiscursivas en los artículos de investigación en inglés y español”. Su investigación se centra en analizar las variaciones en la escritura del inglés desde una perspectiva contrastiva, en discernir pautas del discurso académico y profesional desde una interpretación pragmática y en la enseñanza de una lengua extranjera mediante la tecnología. Ha publicado numerosos artículos de investigación en revistas y capítulos de libro tanto de carácter nacional como internacional.

Francesca Romero Forteza es doctora en Filología catalana y profesora del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València, donde imparte asignaturas de catalán para fines específicos en diversas titulaciones de ingeniería. Actualmente es Subdirectora Docente en el Departamento de Lingüística aplicada. Su investigación se desarrolla en el campo de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, especializada en la modalidad del autoaprendizaje. Otras líneas de investigación abarcan la Evaluación de Entornos Virtuales de Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos. Fue premio extraordinario de tesis doctoral y, recientemente, ha obtenido el Premio a la Excelencia docente del Consejo Social de la Universitat Politècnica de València.

Hanna Skorczynska Sznajder es doctora en Filología Inglesa y profesora en el Departamento de Lingüística Aplicada. Su investigación se desarrolla en el área de Análisis del discurso especializado, y más concretamente en el uso del lenguaje figurativo en el discurso económico y corporativo en la lengua inglesa. Otras líneas de investigación abarcan la Lingüística de corpus y la Comunicación intercultural. Algunas de sus publicaciones relacionadas son “A corpus-based study of metaphor signaling in three genres” en *Text & Talk* (2015), “Variation in letters to shareholders from British, Spanish and Polish companies. A comparative study” (co-autora) en *Journal of Intercultural Communication* (2016), “Analysing metaphor in the family register through scripted sitcom conversations” (co-autora) en *Metaphor and the Social World* (2017).

Inmaculada Tamarit Vallés es doctora en Filología Francesa y profesora Titular en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València. Líneas de investigación: análisis del discurso de especialidad y estrategias comunicativas en el discurso profesional y académico, estudios culturales y de género desde una perspectiva intercultural y comparatista, temáticas vinculadas con las migraciones. Algunas de sus publicaciones: « Argumentative strategies and multimodality in oral business discourse: From theory to practice », *Procedia social and Behavioral Sciences*, 2014, con Skorczynska, H.; « Visiones del yo itinerante », *Mètode*, 2014; “Translation, Rewriting, Adaptation: The Itinéraire descriptif de l’Espagne by Alexandre de Laborde”. *Travel Narratives in Translation, 1750-1830. Nationalism, Ideology, Gender*, Routledge, 2012.

Índice

Prólogo.....	3
SECCIÓN I. ANÁLISIS DEL DISCURSO	
Capítulo 1. El multilingüismo en Facebook: un estudio contrastivo sobre elección de lengua Ginette Maguelouk Moffo, Carmen Pérez-Sabater	5
Capítulo 2. Análisis de la variación del español amazónico peruano, el caso de Loreto: propuesta de glosario Magali Augusta Ruiz Barrera.....	15
SECCIÓN II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	
Capítulo 3. Enseñanza de lenguas extranjeras a través de videojuegos: revisión de casos experimentales y prácticos weaknesses in listening Ricardo Casañ Pitarch	27
Capítulo 4. “Neurosensory Stimulation Project” to improve Business English students’ weaknesses in listening Cristina Pérez Guillot, Marta Conejero López.....	37
Capítulo 5. Las necesidades de los estudiantes y los desafíos de ELE en los últimos cursos de la carrera de filología hispánica en las universidades chinas Mengzhi Lian	47
Capítulo 6. A four-dimensional rubric model to assess CLIL in primary and compulsory high school education Alfredo Ibáñez, Oksana Polyakova	57

Prólogo

Con el deseo de seguir incentivando a los investigadores noveles, tanto a los estudiantes del Programa de Doctorado en Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones como a los del Máster en Lenguas y Tecnología, así como a los investigadores consolidados, se han recopilado las contribuciones de este volumen, el tercero de la serie *Estudios en lingüística aplicada* publicado por la Editorial de la Universitat Politècnica de València. En este libro se han incluido, después de una revisión ciega por pares, algunas de las participaciones de tres seminarios de investigación celebrados en el Departamento de Lingüística Aplicada. Como se aprecia en el índice, los trabajos reflejan las principales líneas de investigación del Departamento, el análisis del discurso y la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Los seis capítulos que conforman este libro muestran que la lingüística aplicada es una disciplina rica que busca respuestas a las incógnitas, que surgen relacionadas con las lenguas y que atañen a diversos ámbitos relativos a la lexicología, el multilingüismo, la adquisición, el aprendizaje, la variación lingüística, la traductología y el tratamiento automático de lenguas, entre otros.

La primera parte del presente volumen recoge dos investigaciones relacionadas con el análisis del discurso. En el primer capítulo, Ginette Maguelouk Moffo y Carmen Pérez-Sabater ofrecen los resultados que han extraído después de analizar el multilingüismo en Internet en Camerún y España. Su estudio da cuenta de las nuevas prácticas discursivas y del impacto que los medios de comunicación, en particular, Facebook, tienen sobre la escritura. En el segundo capítulo, Magali Ruiz aborda un estudio sobre la variación léxica que se observó al comparar el español peruano amazónico loreto que se utiliza en la literatura y el español del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Tras identificar y clasificar la variación léxica y las implicaciones semánticas, la autora propone un glosario con los términos registrados y las equivalencias entre el español peruano amazónico y el español del DRAE.

La segunda parte de este libro incluye cuatro capítulos que versan sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas. En el tercer capítulo, Ricardo Casañ Pitarch detalla las posibilidades de investigación en lingüística sobre el lenguaje de los videojuegos. Presenta casos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras de una manera bibliográfica. En la cuarta aportación, Cristina Pérez Guillot y Marta Conejero López exponen los primeros resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo para mejorar la comprensión oral de las lenguas extranjeras. Se basa en el refuerzo de las habilidades auditivas que, en este caso está dirigido a los estudiantes de inglés de los negocios. En el capítulo quinto, Mengzhi Lian analiza las necesidades de los

estudiantes del español como lengua extranjera en las universidades chinas y señala los aspectos a mejorar. Finalmente, en la última aportación, que se corresponde con el capítulo seis, Alfredo Ibáñez Gilabert y Oksana Polyokova centran su estudio en el aprendizaje de las lenguas en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Reflexionan sobre las habilidades y niveles de lenguaje que se necesitan para comprender los contenidos y producir resultados en la lengua meta o segunda lengua y proponen un modelo de rúbrica para su evaluación.

Al igual que los volúmenes anteriores de la serie *Estudios en lingüística aplicada*, este libro tiene como objetivo no solo reflejar las tendencias de las investigaciones actuales, sino también ser el escaparate de la producción científica (trabajos fin de máster, proyectos de investigación, proyectos de tesis, etc.) realizada por los investigadores que acaban de empezar su andadura investigadora. Creemos que la publicación de la investigación que se está desarrollando es de vital importancia para que exista un debate científico que enriquezca nuestra sociedad y que nos muestre nuevas propuestas de estudio así como los avances en los distintos campos de la lingüística aplicada. Finalmente, deseamos agradecer la labor algunas veces ‘invisible’ de los evaluadores de los distintos capítulos ya que con su revisión y comentarios han colaborado también en que este volumen haya salido a la luz.

Françoise Olmo

María Luisa Carrió

Francesca Romero

Hanna Skorczynska

Inmaculada Tamarit

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

El multilingüismo en Facebook: un estudio contrastivo sobre elección de lengua

Ginette Maguelouk Moffo, Carmen Pérez-Sabater
Universitat Politècnica de València

1.1. Introducción

Internet acoge en estos momentos interacciones de poblaciones multilingües que hasta hace poco no tenían acceso al mundo digital, de ahí, la necesidad de estudiar las prácticas discursivas de estos intercambios bilingües o multilingües, como señala Androutsopoulos (2013). La necesidad planteada conlleva el análisis sistemático de estos intercambios comparando, por ejemplo, plataformas, modos de comunicación y lenguas (Androutsopoulos, 2013). En nuestro caso, siguiendo a Lee (2016), la noción de multilingüismo tiene aquí un sentido más amplio, refiriéndose a la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo contexto comunicativo en contraposición con los estudios tradicionales sobre multilingüismo preocupados básicamente en análisis estadísticos sobre qué lengua es la más usada en Internet.

El estudio sociolingüístico sobre el multilingüismo en Internet que exponemos está enmarcado en la última generación de estudios lingüísticos sobre comunicación electrónica: el análisis de las prácticas discursivas en países no anglófonos. A partir de un corpus formado por comentarios en las páginas oficiales de Facebook de dos clubs de fútbol destacados de Camerún y España se analizan prácticas multilingües de usuarios

en Internet, en concreto, comentarios públicos en catalán, español, francés e inglés. En el caso de Camerún, uno de los países más multilingües del mundo con más de 270 lenguas autóctonas que conviven con las dos lenguas oficiales, el inglés y el francés (Echu, 2004), vemos si las lenguas autóctonas se emplean o si, por el contrario, son las dos oficiales las lenguas de comunicación mayoritariamente empleadas, siguiendo a Paolillo (2011) quien argumenta las razones que llevan a los usuarios a elegir entre lenguas autóctonas y oficiales dependiendo del modo de comunicación en línea elegido. En cuanto a España, los comentarios de Facebook examinados aportarán datos objetivos sobre el multilingüismo en las páginas de los clubs con más seguidores.

El objetivo principal de este trabajo es el estudio de comunidades multilingües formadas por usuarios de Internet de un país multilingüe como Camerún y comunidades multilingües en línea formadas por aficionados a un deporte de muchos países diferentes. Las páginas analizadas del F.C. Barcelona y el Real Madrid C. F. las siguen más de 104 millones de aficionados que interactúan y reciben noticias diarias sobre su club de fútbol favorito.

El estudio que presentamos consta de varias fases: una primera etapa trata de entender qué lengua se elige en estas comunidades y porqué, para pasar a una segunda aproximación centrada en la mezcla de lenguas y cambio de código. Las funciones de este cambio de código finalizan este trabajo contrastivo entre comunidades multilingües reales y virtuales en Facebook. Por motivos de espacio, expondremos en este capítulo solamente la primera fase tratada: la elección de lengua de comunicación en Internet y su papel en la creación de identidad colectiva, un asunto crucial en el caso de los clubs españoles como afirma Crolley (2008).

1.2. Contexto del estudio

Las nuevas formas de comunicación surgieron y se han desarrollado plenamente en Europa y América del Norte y pronto suscitaron el interés científico de lingüistas occidentales, especialmente notorio durante las últimas décadas. Las publicaciones de Baron (2008) o Yus (2010) son claros ejemplos de la atención que el mundo académico presta a las nuevas formas de comunicación generadas a raíz del desarrollo de Internet y que implican nuevas prácticas discursivas de relevancia para la lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

A pesar de la gran repercusión académica de estas publicaciones, su área de influencia se limita, en gran medida, al mundo occidental, mientras que en otros continentes como el africano, todavía no han alcanzado su máximo desarrollo. En África, en efecto, el estudio de la repercusión de Internet en la vida diaria de los ciudadanos y el ámbito académico está en un estadio incipiente, aunque poco a poco va ganando espacio y despertando el interés de la comunidad universitaria (véase, por ejemplo, Chilwa, 2010). En Camerún, salvo destacadas incursiones en el tema como las de Feussi (2007), Tabe (2008), Mbah (2010) y Maguelouk y Pérez-Sabater (2018) que comenta-

mos a continuación, la ausencia de investigaciones sobre la comunicación electrónica es aún si cabe más patente por la escasa penetración de Internet en el país (en enero de 2016 solo el 6% de la población tenía acceso a Internet). En Feussi (2007) se analiza el francés de Camerún en los mensajes de texto, correos electrónicos y chats, y las elecciones lingüísticas conscientes de grafía y léxico. Tabe (2008) estudia el correo electrónico y propone varias prácticas en el aula para aprender lenguas. Por su parte, Mbah (2010) trata el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y pone de manifiesto el papel que las nuevas tecnologías tienen en la mejora del aprendizaje en la universidad, comparando su uso en hombres y mujeres. Mague-louk y Pérez-Sabater (2018) analizan las bienvenidas en las páginas web de las universidades de Camerún y destacan la formalidad de las prácticas discursivas en el país africano en comparación con las universidades de países europeos.

Sin embargo, en lo que respecta al multilingüismo en Facebook, en este momento no existen estudios contrastivos similares. El tema que se trata aquí es muy novedoso no sólo en Camerún donde apenas se han publicado análisis lingüísticos sobre comunicación escrita en internet sino también en España y el mundo occidental donde, como señala Androutsopoulos (2013), el multilingüismo en Internet es una asignatura pendiente. Esta publicación aportará una visión nueva sobre las prácticas de comunicación actuales y el impacto que los nuevos medios de comunicación en masa tienen sobre la comunicación escrita hoy en día. Servirá también para situar las prácticas multilingües en las nuevas redes sociales como Facebook, siguiendo a Lee (2016).

1.3. Preguntas de investigación

Partiendo de dos comunidades multilingües, una formada por simpatizantes de fútbol de Camerún y otra formada por seguidores de dos clubs españoles, vemos hasta qué punto un país africano altamente multilingüe muestra esta diversidad lingüística en línea en comparación con el comportamiento en línea de otras comunidades multilingües formadas por seguidores de fútbol de todo el mundo reunidos en las páginas oficiales de Facebook del F. C. Barcelona y el Real Madrid C. F.

Así pues, detallaremos qué lengua adopta cada comunidad en línea y porqué se adopta esa lengua en particular frente a los múltiples recursos disponibles en esas páginas, principalmente la posibilidad de traducir un texto a la lengua que se quiera.

Veremos también cómo se expresa la identidad de pertenencia a un grupo de aficionados a un equipo que en este caso no siempre se fundamenta en la relación que mantienen los hinchas con el territorio donde está ubicado el club. En nuestro caso, al menos en los clubs españoles, el territorio físico pasa a ser un territorio virtual donde los hinchas necesitan de otra marca de identidad diferente del territorio para mostrar su pertenencia al grupo. Se verá, pues, qué estrategias se eligen para crear identidad diferenciada.

1.4. Metodología

En este trabajo se ha realizado un estudio cuantitativo de las lenguas más usadas en los comentarios en línea en las páginas de Facebook oficiales de los equipos de fútbol más populares de los dos países. Además, seguimos a Herring (2004) para el análisis de los rasgos lingüísticos de estos comentarios multilingües mediante un análisis manual y detallado de los comentarios más relevantes.

1.5. Resultados

Como apreciamos en la Imagen 1, lo más destacado del trabajo ha sido comprobar que, paradójicamente, uno de los países más multilingües que existen es prácticamente monolingüe en sus interacciones públicas en redes sociales. Las lenguas autóctonas se usan únicamente en el 1% de los comentarios sobre el deporte nacional. La razón principal de esta marginación de las lenguas propias del país puede ser porque históricamente estas lenguas han sido relegadas a un plano meramente privado, no se enseñan en la escuela y no se usan en los organismos oficiales; el francés y el inglés son socialmente mucho más prestigiosas (Bilola y Echu, 2008). Debido a esta marginación social, los usuarios no quieren ser catalogados como poco instruidos ante los demás participantes de la comunidad. Otra razón importante de la exclusión de las lenguas autóctonas en Facebook podría ser que el uso de una lengua propia impide que participantes de otra etnia del país entiendan el texto. Por tanto, las lenguas de los colonizadores europeos, generalmente el francés, son las más frecuentes en las páginas analizadas.

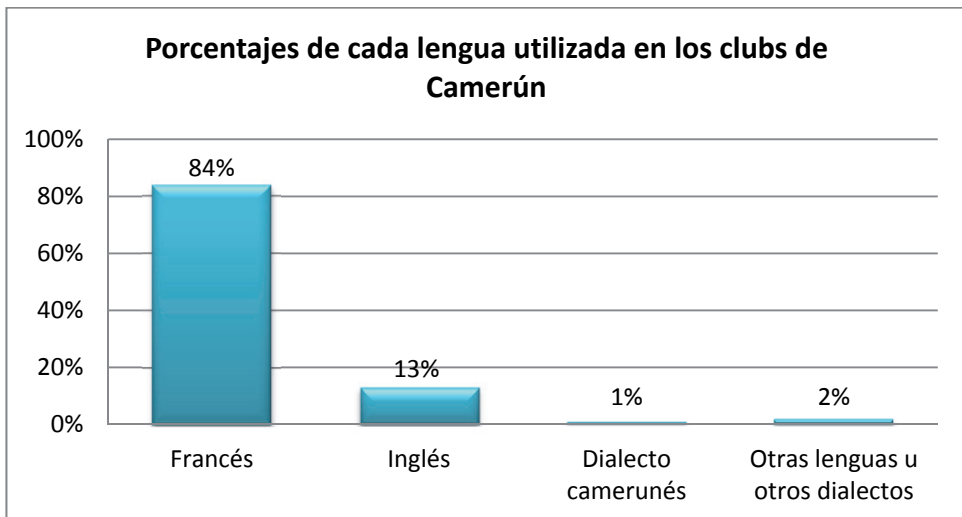


Imagen 1.1. Resultados multilingüismo en los clubs de Camerún: Coton Sport de Garoua y Union Sportive de Douala

Mostramos a continuación un ejemplo en el que se usan las lenguas indígenas. Básicamente encontramos palabras en dialecto insertadas en un texto escrito mayoritariamente en francés. En este ejemplo, la palabra *Nassara* (*nasara* blanco en fulfuldé, lengua de la parte norte de Camerún) es el término regional que identifica al grupo de jugadores de la Union Sportive de Douala que visten de blanco:



Imagen 1.2. Comentario en el Facebook de la Union Sportive de Douala

Hernández Alonso (2003) señala que, en España, el uso de las lenguas propias del territorio de algunos equipos como el vasco o el catalán en los lemas de los clubs de estos territorios sirve para afirmar la personalidad regional; también identifican al equipo con su territorio (Crolley, 2008). Sin embargo, en Camerún este uso de la lengua autóctona como el fulfuldé para identificar a un grupo está en total contradicción con lo que señalan Biloa y Echu (2008:202) referente a la identificación de grupo étnico del país con su lengua autóctona:

...in Cameroon the indigenous languages of the country have never really played any major role in issues of national identity, and the critical languages involved in the projection of major group identities in Cameroon are in fact the ex-colonial languages, English and French.

Según siguen diciendo estos autores, esto es debido a que ninguna lengua indígena tiene una clara mayoría de hablantes con poder suficiente para haber impuesto su lengua al resto y así crear esta identidad asociada a una lengua diferente de la de los colonizadores europeos.

En lo que respecta a los clubs españoles como el Barcelona, con una lengua autóctona que, a diferencia de las de Camerún, tiene prestigio social (Blas Arroyo, 2005), los datos demuestran que esta lengua tampoco es visible en los comentarios. Esto es así a pesar de que la página oficial de Facebook del club publica cada entrada del muro en catalán, español e inglés. La razón principal del poco uso del catalán es que la comunidad de Facebook está formada por más de 100 millones de personas que deciden interactuar mayoritariamente en español aunque eligen el catalán para crear identidad grupal con los lemas y arengas propios y distintivos del equipo: *Visca Barça, culés y més que un club*, frecuentemente sin seguir ningún rigor ortográfico como se aprecia en uno de los ejemplos siguientes.

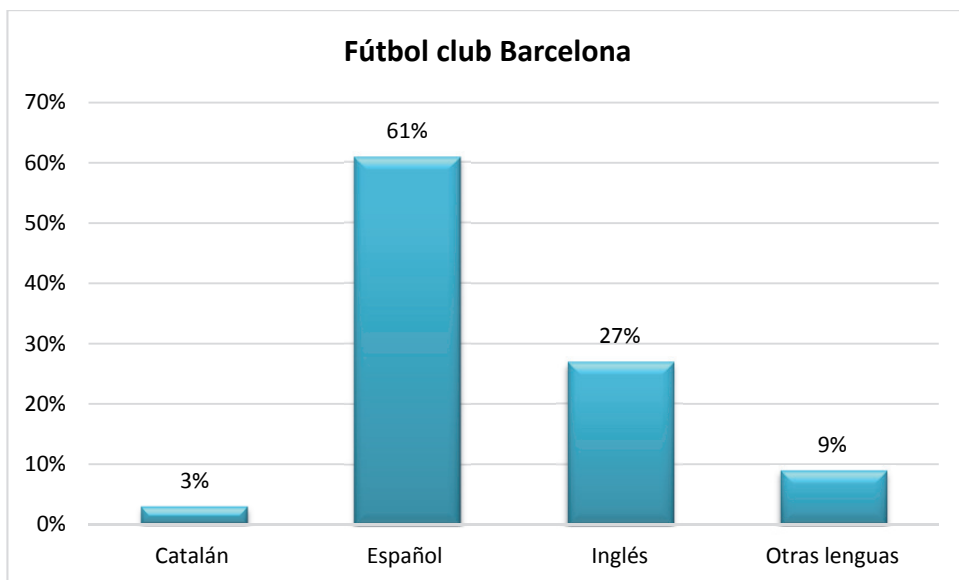


Imagen 1.3. Resultados multilingüismo en club español: F. C. Barcelona

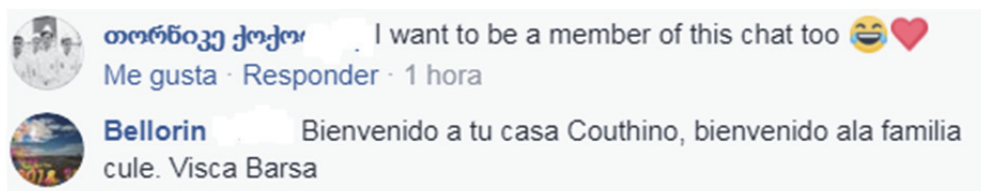


Imagen 1.4. Ejemplos del multilingüismo en el Barça

El caso del Real Madrid es un poco distinto porque la interacción en la página de Facebook es casi exclusivamente en español, a pesar de que el club promueve el multilingüismo y cada entrada está siempre en español e inglés.

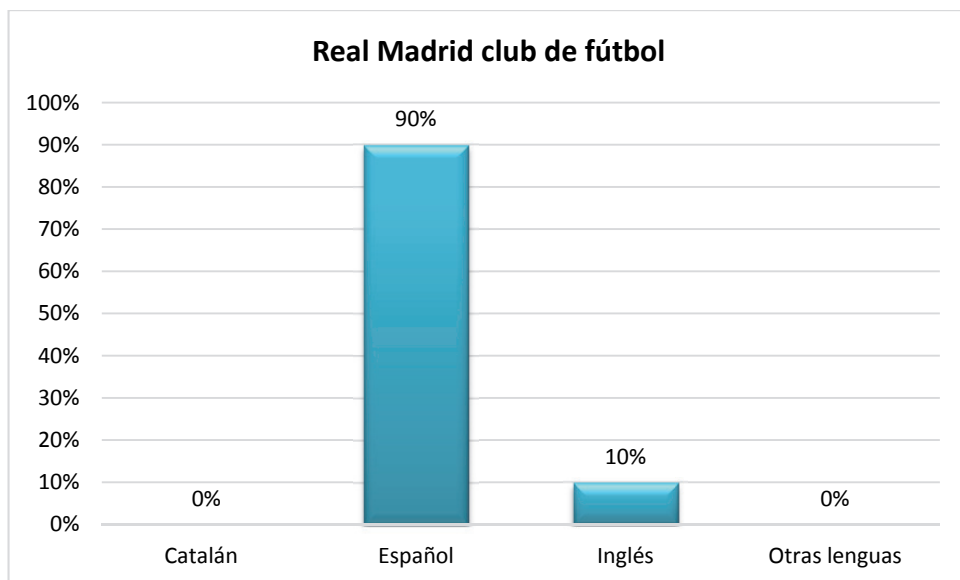


Imagen 1.5. Resultados multilingüismo en el Real Madrid C. F.

Tradicionalmente, el Madrid ha representado el nacionalismo español, sobre todo tras la guerra civil (Hernández Alonso, 2003). Recientemente, la identificación del club blanco como símbolo del nacionalismo español ha resurgido en contraposición al catalanismo soberanista reciente del Barcelona (Rodríguez Ortega, 2016), lo que puede que sea decisivo a la hora de preferir el español como lengua que identifica a los miembros de la comunidad. Tal es la identificación de los hinchas del club merengue con el español que aficionados de otros países quieren aprender la lengua para integrarse plenamente en el club, como comenta un seguidor griego en este ejemplo:


 Jiannis REAL MADRID FOR EVER!we are the best with the best history.Real Madrid para siempre. Soy de Grecia y aprendo español tres semanas. Aprendo Español porque te amo Madrid 😊 Encuentro lengua española mucho fácil y mucha maravillosa!!!Hala Madrid! Muchos saludos a todos de mi parte AMIGOS:-)

Imagen 1.6. Ejemplo de comentario del Real Madrid

Finalmente nos gustaría comentar que un aspecto destacado de este estudio ha sido ver cómo los lemas del Barça y el Madrid no se limitan a estos clubs sino que forman parte de la cultura global de aficionados al fútbol, son lemas de prestigio así como el español. De hecho, este ejemplo de un club de Camerún utiliza léxico en español y el

lema *més que un club* que se toman prestados en el club africano para felicitar al equipo:



Elhadji CAMPEÓN COTON... MAS QUÉ UNA EQUIP!!!

Imagen 1.7. Ejemplo de comentario equipo de Camerún: Coton Sport de Garoua

En otro ejemplo del mismo club, es el Real Madrid esta vez el que se usa de adjetivo también como halago al club camerunés:



Aminou Bravo le REAL MADRID du cameroun

Imagen 1.8. Ejemplo de comentario equipo de Camerún: Coton Sport de Garoua

1.6. Conclusiones

Tradicionalmente, los aficionados al deporte rey se han identificado con un equipo de fútbol por su significación territorial. Sin embargo, la identificación de un club de fútbol con el territorio y la identidad nacional deja de tener razón de ser en las redes sociales, especialmente en clubes con un marcado carácter global. Como comenta González Ramallal (2014:351), la globalización "...genera un marco identitario cada vez más complejo, paradójico y difuso. La identidad necesita reconstruirse". En este contexto, hemos visto cómo una comunidad marca su identidad mediante la elección de la lengua de interacción, como en el caso de los clubs de Camerún o del Real Madrid. En otros casos, son los lemas y el cambio de código los que sirven de vínculo de unión a esa comunidad, sin importar la lengua matriz en la que se interactúa, que normalmente no comparten gran parte de los aficionados, como el catalán en el F. C. Barcelona. Este estudio continuará con un análisis detallado de los lemas y arengas así como del cambio de código y sus funciones en estos comentarios multilingües.

1.7. Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2013). Code-switching in computer-mediated communication. En S. C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (Eds.). *Pragmatics of Computer-mediated Communication* (pp. 667-694). Berlín y Boston: Gruyter Mouton.
- Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Nueva York: Oxford University Press.

- Bilola, E., y G. Echu (2008). Cameroon: official bilingualism in a multilingual state. A. Simpson (Ed.). *Language and national identity in Africa* (pp. 199-213). Oxford: Oxford University Press.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.
- Chiluwa, I. (2010). The pragmatics of hoax email business proposals. *Linguistik Online* 43(3).
- Crolley, L. (2008). Using the Internet to strengthen its identity: the case of Spanish football. *Sport in Society*, 11(6), 722-738.
- Echu, G. (2004). The language question in Cameroon. *Linguistik Online*, 18(1), 19-33.
- Feussi, V. (2007). A travers textos, courriels et tchats: des pratiques de français au Cameroun, Via text messages, emails and chat. *Glottopol* 10, 70-85.
- Hernandez Alonso, N. (2003). *El lenguaje de las crónicas deportivas*. Madrid: Cátedra.
- González Ramallal, M. E. (2014). Prensa deportiva e identidad nacional: España en el Mundial de fútbol de Sudáfrica 2010. *Política y Sociedad*, 51(2), 337-366.
- Lee, C. (2016). Multilingual resources and practices in digital communication. A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.). *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 118-132). Londres y Nueva York: Routledge
- Maguelouk Moffo, G. y C. Pérez-Sabater (2018). El discurso público de la universidad: estudio socio pragmático contrastivo de Camerún, España y Francia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 73.
- Mbah, T. B. (2010). The Impact of ICT on students' study habits. Case study: University of Buea, Cameroon. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 1(5), 107-110.
- Paolillo, J. C. (2011). Conversational codeswitching on Usenet and Internet Relay Chat. *Language@ Internet*, 8(3).
- Rodríguez Ortega, V. (2016). Soccer, nationalism and the media in contemporary Spanish society: La Roja, Real Madrid & FC Barcelona. *Soccer & Society*, 17(4), 628-643.
- Tabé, C. A. (2008). Orality and Literacy in Cameroon E-Mail Discourse. *Language, Literature and Education in Multicultural Societies: collaborative Research on Africa* (pp. 194-209). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: El uso del Lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Capítulo 2

Análisis de la variación del español amazónico peruano, el caso de Loreto: propuesta de glosario

Magali Augusta Ruiz Barrera
Universitat Politècnica de València

2.1. Introducción

Hemos de tener en cuenta que Perú es un país multilingüe y pluricultural con un gran movimiento migratorio. Este hecho sigue produciendo inevitables contactos lingüísticos: kechwa-español, huitoto-español, inglés-español, etc., por ello es necesario hacer un análisis de la producción lingüística en el país, para abordar los problemas que plantea el lenguaje. Sean las razones que fueren que han producido estos problemas, el hecho es que un examen de la situación actual, revelará la necesidad de reivindicar que se preste una atención especial a las lenguas originarias y dialectos de Perú.

Existe en la actualidad una subordinación en las ciudades costeñas peruanas, en especial en la ciudad capital Lima, de dejar de lado los dialectos y brindar preferencia a los anglicismos y ello es un serio obstáculo para la conservación de lenguas originarias y dialectos como patrimonio cultural peruano. Prueba de ello es la poca atención que se le ha prestado a las investigaciones sobre el español amazónico peruano, ya que en

nuestra búsqueda bibliográfica hemos encontrado pocos autores. Dada esta situación actual, con este trabajo procuramos hacer una aportación que consideramos es un primer paso en el intento de describir una ínfima parte de la fenomenología del lenguaje en el contexto regional amazónico peruano.

Ahora, recordemos que el contacto lingüístico en Perú no es simple o pura coincidencia, es decir, este es el resultado de una historia de lenguas tan ancestrales como la de los incas para luego pasar por imposiciones de lenguas que trajeron consigo los conquistadores. Como fruto de todo lo acontecido y con todo lo dicho anteriormente se han producido las variedades regionales en Perú y, en definitiva, en Loreto. Esta variedad dialectal con rasgos muy notorios, la abordaremos precisamente a lo largo del trabajo con la explicación de los detalles correspondientes. La temática elegida, es decir, las posibles variaciones semánticas del *habla loreto*, nos permitirá la interpretación, concienciación y apreciación de este dialecto tan marcado y rico que nos ofrece el español amazónico peruano loreto.

2.1.1. Hipótesis y objetivos

Esta investigación busca identificar las peculiaridades del habla loreto a nivel semántico, por lo tanto, este trabajo ha considerado la hipótesis de si habrá variación lingüística entre el español amazónico peruano loreto y el español del *DRAE*.

Objetivo general:

1. Identificar las posibles variaciones de las peculiaridades léxicas del español de Loreto

Objetivos específicos:

1. Identificar y clasificar la variación léxica y semántica del español amazónico loreto peruano y compararlo con el español del *DRAE*.
2. Realizar un glosario de peruanismos loreto amazónicos teniendo en cuenta las variaciones identificadas.

Con la hipótesis y los objetivos ya planteados damos pase a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe variación léxica y semántica en el español amazónico loreto peruano comparada con el español del *DRAE*?
2. En caso afirmativo, ¿sería útil proponer un glosario de estas variaciones para dejar constancia de este hecho y que estas se acepten ante el *DRAE*?

2.1.2. Fundamentos teóricos

En este apartado presentamos, de forma breve, una revisión teórica sobre los aspectos teorizantes que hemos acuñado para darle soporte a esta investigación.

2.1.2.1. La lengua natural

Eco (1994, p.11) piensa que la búsqueda de una lengua perfecta se refiere más a un sueño anhelado, una utopía que el mismo aconseja abandonar, y más bien cree que cualquier lengua natural, como cualquier sistema semiótico, está compuesto por un plano expresivo (repertorio léxico, sistema fonológico, reglas sintácticas) y otro referido al contenido que representa las ideas que podemos expresar y es el conjunto de todo cuanto se puede pensar y decir, todo el universo físico y mental.

2.1.2.1.1. La no existencia de lenguas puras ni perfectas

Howard (2007) afirma que no existen lenguas puras ni perfectas; ahora nos apoyamos en su afirmación al decir que ningún sistema es puro ya que, en la práctica, las lenguas se entrecruzan, se contaminan unas de otras. Las interferencias son inevitables. Es natural y necesario este proceso porque responde a la dinámica innata de la naturaleza en cualquiera de sus manifestaciones.

El purismo lingüístico dictado por las academias, a través de las normas, no le sirve al hablante común y corriente para sus propósitos comunicativos. Lo que hará uso es de aquella variedad curtida en la región nacida de la interacción con otras lenguas, al decir de Escobar (1984, p.64).

2.1.2.2. La lengua española

Sin lugar a dudas, por un lado, se manifiesta el español de España y por otro el español de América, no es difícil concebir que nuestra lengua no se encuentre exenta de sufrir variación en todas zonas en las que se habla. De acuerdo, al *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD, 2016, pág. 1)*, las variedades dialectales en cada país, incluso en cada zona geográfica dentro de un mismo país no son las mismas.

2.1.2.2.1. Las variaciones del español en Perú

Es impresionante saber que desde 1936 el autor peruano Benvenuto-Murrieta identificaba y diferenciaba el habla de Perú en cinco acentos característicos: piurano, limeño, loretano, andino y arequipeño. Mientras que Escobar (1978, pág. 39) los clasifica en dos tipos; el primero, es decir aquel que mantiene la diferencia fonológica entre /ll/ y /y/ lo designa con el nombre de español andino; el segundo, el que se ha fusionado en un solo fonema /ll/ y /y/ lo identifica con el nombre de castellano ribereño.

2.1.2.2.2. Estudio del español peruano amazónico: el caso de Loreto

Estudios sobre el español amazónico peruano como los de Escobar (1978) y Ramírez (2003) revelan discrepancias en sus investigaciones. Escobar argumenta que el castellano amazónico tiene más similitudes o coincidencias con el castellano costero o de litoral; Ramírez opina, desde otra perspectiva, que el español amazónico es más estrechamente vinculable con el castellano andino. Por nuestra parte, creemos que la aseveración de Ramírez (2003) es acertada por lo que el español amazónico se

caracteriza, también, por las voces de origen kechwa (segunda lengua, después del español, que se habla en los andes peruanos) que el habitante amazónico ha venido empleando en su habla desde tiempos pasados y sus rasgos fonéticos y fonológicos, sintácticos y semánticos se diferencian mucho más del español costeño.

Explica Ramírez (2003) que esta variación amazónica, al parecer, se formó en el siglo XVI en las primeras ciudades fundadas por los españoles en la selva alta: Borja, Moyobamba, Lamas, Rioja, Tabalosos, Tarapoto, Saposoa con alguna influencia kechwa, de allí se extendió hasta la selva baja (Loreto) instaurándose en los pueblos de toda la región y estableciendo contacto con la lengua portuguesa de los brasileños. De todo ese contacto de lenguas de etnias amazónicas que hubo, el español amazónico realizó muchos préstamos de términos de indudable sustrato arahuaco-caribe en la zona norte y tupí-guaraní en la zona sur.

2.1.2.3. La variación lingüística

Hudson (1981, p.31) manifiesta que la variación lingüística es una manifestación del fenómeno llamado lenguaje que se define como un conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social.

La variación semántica

La polisemia es una de las formas más conocidas en la variación semántica y de lo que trata es de la existencia de diversidad de significados que una expresión lingüística puede poseer. En este marco debemos agregar que otro aspecto que va relacionado con la polisemia es la *homonimia*.

La variación léxica

Álvarez (2006) afirmó que lo que hace que el léxico varíe es el espacio, el tiempo, la sociedad y el registro, y aduce que debido a ello podrían existir subconjuntos léxicos que recurrirían a los tipos de variaciones léxicas.

2.2. Metodología

Aquí ofrecemos la descripción de la metodología utilizada para la realización de este trabajo. Se ha dividido en dos secciones: el material y el método utilizado.

2.2.1. Material

Este trabajo contempla lo siguiente: un glosario que compara el léxico que incluye los términos del español amazónico peruano loretoano y el léxico normativizado que incluye el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE)*.

Para nuestro trabajo hemos realizado una recopilación de cinco relatos en formato papel del autor amazónico iquiteño Arnaldo Panaifo Texeira. Los relatos a los que nos referimos, es decir, los que hemos utilizado como corpus son:

1. Panaifo, A. (1981). *Cuentos y algo más*. Iquitos: Editorial propia.
2. Panaifo, A. (1981). *El pescador de sueños*. Iquitos: Editorial propia.
3. Panaifo, A. (1981). *La lamparilla*. Iquitos: Editorial propia.
4. Panaifo, A. (1991). *Shamiro*: Lima: Pasacalle.
5. Panaifo, A. (1992). *Merichá*. Lima: Pasacalle.

Se inició una recopilación de terminología especializada usada por un grupo específico de hablantes. Se trata de un grupo de alumnos de inglés de entre 17 y 21 años que estudiaban en un instituto de lenguas en la ciudad de Iquitos en Perú.

Para comprobar si ese uso de terminología empleada era común o solo local, se decidió buscar a los autores más destacados en literatura amazónica y se seleccionó a Arnaldo Panaifo Texeira del resto de otros autores iquiteños, por la abundancia de variantes en sus obras.

El siguiente paso fue elegir las obras que se iban a incluir en la recopilación del corpus. De todas ellas se observó que los relatos señalados antes son los que más variantes tenían.

Se recopiló los términos a incluir que constituyeron el corpus: por un lado, los términos de los alumnos y, por otro, los de los relatos. Así nació la lista de los términos del material.

El vaciado del corpus nos aportó un número de términos que no sobrepasaron los 100. De ellos seleccionamos 60 términos representativos para nuestra investigación.

2.2.2. Método

Hemos fusionado dos tipos de fichas para poder realizar la nuestra. Una de las que tomamos en consideración es la de Guerrero Ramos (1997) y la que él denomina *ficha ecléctica*¹ y la otra es de Dubuc (1999). En resumen, nuestra propuesta de ficha es la que se observa en la Tabla 1:

¹ Una ficha ecléctica es cuando no existe distinción entre una ficha de vaciado y una ficha terminológica.

Tabla 2.1. Plantilla de vaciado de ficha

1. Entrada/Término		
2. Categoría Gramatical	3. Procedencia	4. Campo Semántico
5. Contexto		
6. Autor	7. Fecha De Sustracción Del Término	

Para la elaboración de nuestras fichas terminológicas hemos analizado y nos hemos basado en varios modelos de autores como Auger y Rousseau (1987, pág. 57), Arntz y Picht (1995, p.260), Candel (2006, p.192), Cabré (1993, p. 279 en Candel 2006, p.89), Termcat (190, p.26), Termium®², Pavel y Nolet (2001, p.11). Este ha sido el resultado:

² *Termium®* es una base de datos terminológicos y lingüísticos que se encuentra bajo la dirección de la Oficina de Traducción dependiente del Gobierno de Canadá. En este banco de datos puede se puede acceder a millones de términos en inglés, francés, portugués y español.

Tabla 2.2.. Plantilla de vaciado de ficha terminológica

Término	Tipo de término
Nº de ficha	Campo semántico
Categoría gramatical	Categoría lingüística
Definición	Variante equivalente en español del <i>DRAE</i>
Contexto	Marca sociolingüística
Marca geográfica	Género
Fuente	Abreviatura
Procedencia	Nota
Autor	Responsable de la recopilación
Fecha de creación de la ficha	Fecha de sustracción del término

Ficha basada en el modelo de ficha terminológica de Arntz y Picht (1995, p. 260)

A continuación, se elaboró el glosario. Debido a que la terminología no demandaba mayor trabajo se ha procedido a utilizar Microsoft Excel 2016 para la elaboración del glosario. Consiguientemente, hice lo siguiente:

Paso 1: el primer paso que realizamos fue dividir en una hoja del programa Excel dos columnas, una de los términos y otra para su definición y significado, pero antes le dimos un título a nuestro glosario: “Glosario de Términos del Español Peruano Amazónico Loretano”. Después rellenamos la primera casilla de la columna de los términos, denominándola *Término EPAL* (las siglas significan *Español Peruano Amazónico Loretano*). Seguidamente pasamos a realizar el registro de los 60 términos. Todos ellos fueron ordenados alfabéticamente. Cuando tuvimos los 60 términos registrados en la columna, procedimos a insertar la definición y significante que les correspondía.

Paso 2: en otra hoja en Excel comparamos el español peruano amazónico con el español del *DRAE*. Lo que hicimos fue importar los términos (del español peruano amazónico loretano) de la primera hoja de nuestro glosario, es decir, los registramos nuevamente en una nueva hoja para luego dar a cada término un equivalente o sinónimo de acuerdo con el español normativizado del *DRAE*.

Paso 3: ejecutamos una tercera hoja en nuestro programa Excel 2016, esta vez para realizar la segunda parte de nuestro glosario. Pasamos ahora a registrar todos los términos normativizados que incluye el *DRAE* y que incluimos, además, en la hoja anterior de Excel del paso 4 para darles un equivalente en el español amazónico peruano loretoano.

Paso 4: Por último, se exportaron todas las hojas de Excel, creamos y guardamos todos los documentos en formato PDF/XPS para nuestro resultado final.

2.3. Resultados

La explicación para el análisis del glosario de español amazónico peruano loretoano – español *DRAE* y español *DRAE* – español amazónico loretoano se ha dividido en dos campos: la variación léxica y la variación semántica. Se ilustra brevemente (14 ejemplos) el glosario de términos peruanos amazónicos loretoanos y el glosario de términos *EPAL* con sus definiciones en español *DRAE*:

GLOSARIO DE TÉRMINOS PERUANOS AMAZÓNICOS LORETANOS	
Columna1	
<i>TÉRMINO EPAL</i>	<i>DEFINICIÓN SEGÚN DRAE Y EPAL</i>
Andariego	<i>adj.</i> Que anda mucho, que anda de una parte a otra. U.t.c.s.
Antuco	<i>sust.</i> Hipocorístico de Antonio.
Ayahuasca	<i>sust.</i> Bebida alucinógena preparada por los chamanes de ciertas comunidades amazónicas, con la corteza de la planta del mismo nombre.
Añañahui	<i>sust.</i> Vocablo tomado del kechwa que equivale a luciérnaga.
Baladora	<i>sust.</i> Honda confeccionada con delgadas bandas de caucho, atadas por un extremo a un pequeño horcón.
Buchisapa	<i>sust.</i> Persona de barriga grande.
Bufo	<i>sust.</i> Delfines que pueblan los ríos de la Amazonia. Suelen ser de color rosa o colorado.
Cachero	<i>adj.</i> Voz amazónica usada para designar a las personas muy activas sexualmente.
Calato	<i>adj.</i> Desnudo.
Caucholomo	<i>adj.</i> Persona que labora cargando bultos, estibador; chauchero.
Cocacho	<i>sust.</i> Voz equivalente a puñetazo.
Cumpa	<i>sust.</i> Vocablo derivado de compradre.
Chapo	<i>sust.</i> Voz tomada del kechwa, chapu. Equivale a bebida preparada con plátano maduro licuado.
Chacra	<i>sust.</i> Voz tomada del kechwa, chakra. Equivale a alquería, granja. En la Amazonia peruana, parcelas pequeñas de cultivo con precaria choza que sirve de vivienda al campesino.

Figura 2.1. “Glosario de términos *EPAL* con sus definiciones en español *DRAE*”

GLOSARIO DE TÉRMINOS EPAL - ESPAÑOL	
Columna1	DRAE
TÉRMINO EPAL	TÉRMINO EQUIVALENTE EN ESPAÑOL DRAE
Andariego	Andador
Antuco	Antonio
Ayahuasca	Ayahuasca
Añañahui	Luciémaga
Baladora	Honda
Buchisapa	Barrigón
Bufeo	Delfín
Cachero	Fornicador
Calato	Calato
Caucholomo	Estibador
Cocacho	Puñetazo
Cumpa	Cumpa
Chapo	Bebida de platano maduro licuado
Chacra	Granja

Figura 2.2. “Glosario de términos *EPAL* con sus definiciones en español *DRAE*”

Variación semántica:

- Calato según *DRAE*: Desnudo, en cueros
 - Calato según el español loretano: Desnudo
 - ✓ Adjetivo, monosemia
 - “Ella estaba durmiendo calata”. (Panaifo, “Cuentos y algo más”, 1981, pág. 80)
 - Cachero según *DRAE*: Antiguamente, ropa de lana muy tosca y de pelo largo.
 - Cachero según el español loretano: Voz amazónica usada para designar a las personas muy activas sexualmente
- Sustantivo / adjetivo, homonimia

Variación léxica:

- Antuco equivale a Antonio.

Tipo: léxico regional

✓ “*Despuesito de merendar la comidita de anoche... Antuco se echó en la hamaca...*”. (Panaifo, “Cuentos y algo más”, 1981, p. 17)

- Buchisapa equivale a barrigón.

Tipo: léxico regional

✓ “*¿Has tomado masato?... ¡porque estás bien buchisapa, cumpa!*”. (Panaifo, “Cuentos y algo más”, 1981, p.10)

Para simplificar y finalizar este apartado, es pertinente expresar que delimitar semejanzas y diferencias entre realidades no es tarea sencilla, así como no es fácil seguir diacrónicamente la forma dialectal del habla de la zona oriente peruana.

2.4. Conclusiones

En definitiva, con los datos obtenidos de la recopilación de los términos loreto y al compararlos con el español normativizado que incluye la RAE, hemos observado que sí existe variación lingüística entre el español peruano amazónico loreto y el español normativizado de la RAE.

Hemos identificado y clasificado las variaciones léxicas y semánticas del español loreto y al compararlo con el que normativiza la RAE el estudio reveló que la presencia de homonimia y monosemia se hace notar.

Otro dato que revela este estudio es que los términos que exponemos como ejemplos en la investigación, son, en su mayoría, de origen kechwa, de otras lenguas nativas amazónicas como también del español. Además, muchos términos del glosario nacen del contacto del kechwa y español.

Para la elaboración del glosario primero tuvimos que adaptar y proponer la ficha terminológica tomando en cuenta otros modelos. Luego pasamos a la elaboración de un glosario simple en el que registramos los términos amazónicos peruanos con sus definiciones y equivalencias en el español normativizado que incorpora el *DRAE* y viceversa.

Creemos que es útil la propuesta de un glosario de variaciones de peruanismos loreto porque, así como las contribuciones de muchos extranjerismos son necesarias para el enriquecimiento de los idiomas, creemos que la terminología del español loreto podría causar el mismo efecto. Por supuesto, siempre y cuando esa contribución responda a las necesidades expresivas de los hablantes de español.

2.5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2006), “Variación léxica”, en Álvarez A. (ed.). *La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora, 117-166.
- Auger, P y Rousseau, A. (1987). *Metodología de la recerca terminológica*. (T. Cabré, Trad.). Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Arntz, R. y Picht, H. (1995). *Introducción a la terminología*. Madrid, España: Pirámide.
- Benvenuto Murrieta, P. (1936). *El lenguaje peruano. Tomo I*. Lima, Perú: Talleres Sanmartí y Cía S.A.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, España: Antártida-Empúries.
- Candel, M. (2006). *Propuesta de metodología para la gestión terminológica aplicada a la traducción profesional*. Valencia, España: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Crystal, (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española. Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>. [Fecha de acceso: 20.4.16]
- Dubuc, R. (1999), *Manual práctico de terminología*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Eco, H. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona, España: Crítica.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones Sociolingüísticas del Castellano en el Perú*. Lima, Perú: IEP ediciones. Disponible en <http://lanic.utexas.edu/project/laop/iep/ddtlibro45.pdf> [Fecha de acceso: 20.4.16]
- Escobar, A. (1984). *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima, Perú: IEP ediciones.
- Guerrero Ramos, G, (1997), “¿Qué es y para qué sirve la terminología?” en J. A. de Molina y Redondo y J. de D. Luque Durán (eds.) *Estudios en Lingüística General (III)*. Granada: Granada Lingüística y Método Ediciones, 171-178.
- Howard, R. (2007). *Los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas de los Andes*. Lima, Perú: IEP.

- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona, España: Anagrama. Panaifo, A. (1981). *Cuentos y algo más*. Iquitos, Perú: Editorial propia.
- Pavel, S. y Nolet, D. (2001). *Manual de Terminología*. (Beatriz de Vega, Trad.). Dirección de Terminología y normalización. Oficina de traducciones. Ministro de Obras Públicas y Servicios Gubernamentales de Canadá.
- Ramírez, L. (2003). *El español amazónico hablado en el Perú*. Lima, Perú: Juan Gutemberg.
- Termcat. (1990). *Metodología del treball terminològic*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.

SECCIÓN II

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 3

Enseñanza de lenguas extranjeras a través de videojuegos: revisión de casos experimentales y prácticos

Ricardo Casañ Pitarch
Universitat Politècnica de València

3.1. Introducción

El interés científico por la combinación entre lingüística y videojuegos ha aumentado progresiva y considerablemente a lo largo de la década actual. En este sentido, existen datos significativos que apuntan a la industria del videojuego como una de las más rentables y con mayor auge de la actualidad a nivel global (Siwek, 2014; Newzoo, 2016; Entertainment Software Association, 2014). Es por ello que varias áreas de estudio científico han encontrado en los videojuegos un fuerte aliado para el desarrollo de nuevas aplicaciones y sus usos, entre ellas se encuentra la lingüística. Este capítulo introduce las posibilidades de investigación alrededor de la combinación entre lingüística y videojuegos. A pesar de la existencia de varios campos de la lingüística que se han centrado en el estudio de videojuegos (véase casos de análisis del discurso [Ensslin, 2015, Gee, 2015] y de la traducción [Bernal-Merino, 2014; Mangiron & O'Hagan,

2006]), esta revisión presenta casos relacionados con la educación, concretamente la enseñanza de lenguas extranjeras, de una manera bibliográfica. Para alcanzar este propósito, se detallará la conexión entre videojuegos serios, gamificación y el enfoque basado en juegos en el campo de la enseñanza de lenguas (Gee, 2014; Prensky, 2003).

3.2. Inicios del uso de videojuegos para la enseñanza de lenguas

A principios de la década de los años 80, algunos investigadores como Malone (1981) o Gagnon (1985) entre otros comenzaron a sopesar la posibilidad y los beneficios de utilizar los videojuegos con una finalidad pedagógica en el aula. Sin embargo, las restricciones tecnológicas de aquella época dificultaban que esta posibilidad se convirtiera en realidad. En este sentido, el inicio del auge de los videojuegos con finalidad educativa comenzó a partir de la primera década de los años 2000. Uno de los principales propulsores de este auge fue Prensky (2001, 2003) quien alertó de la necesidad de utilizar los recursos tecnológicos y desarrollar la competencia digital de los alumnos con el fin de mejorar la calidad educativa en cuanto al contenido, metodología y motivación de estos acorde a su era contemporánea. Al mismo tiempo, las aportaciones pedagógicas de los videojuegos a la educación provocaron que el enfoque basado en juegos se comenzara a utilizar en los centros educativos de varios países. De Freitas (2006) definió al enfoque basado en juegos digitales como el uso de aplicaciones electrónicas para proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje interesantes y motivadoras que se centran en alcanzar metas educativas específicas. Entre los beneficios de este enfoque, Corti (2006) sugirió que este podía mejorar la participación de los alumnos, la motivación, interacción, resolución de problemas y permitía la repetición de actividades.

En este sentido, se puede determinar que todos los videojuegos enseñan algo; siendo este propósito voluntario o involuntario y centrado en un campo de enseñanza específico o al azar. Sin embargo, para implementar el enfoque basado en juegos, es necesario utilizar aquellos que aporten conocimiento relevante al estudiante. En este punto, es donde se debe hacer referencia a los videojuegos serios, los cuales enseñan una serie de conceptos e ideas de manera intencionada, a diferencia de los convencionales. Estos pretenden entretener pero ante todo que el alumno aprenda una serie de conceptos determinados. Algunos ejemplos de videojuegos serios son *Combat Medic* y *Robotic Surgery* (Virtual Heroes, 2014; 2016) o *The Conference Interpreter* (Calvo-Ferrer, 2017). Por el contrario, los videojuegos convencionales pueden enseñar un contenido específico sin que este sea el propósito principal. Al igual que una película o libro, un videojuego convencional puede enseñar geografía, historia, artes escénicas, un idioma sin ser intencionado. Algunos ejemplos de videojuegos convencionales que se han utilizado para fines educativos son *The Sims* (Ranalli, 2008), *the World of Warcraft* (Nardi & Harris, 2006), *The Secret of Monkey Island* (Fernandez-Vara, 2009).

3.3. Casos de estudio sobre enseñanza de lenguas con videojuegos

En referencia a la investigación actual sobre videojuegos y enseñanza de lenguas, es incuestionable que exista actualmente una necesidad de valorar la influencia del uso de videojuegos en el alumno en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiéndose tratar tanto de videojuegos serios como de convencionales con fines educativos. En este sentido, existen varios estudios realizados por investigadores del campo de la educación y la lingüística aplicada que han valorado el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras centrándose en las destrezas comunicativas y/o la gramática y el vocabulario al igual que la adquisición de contenidos no lingüísticos, o la influencia de la motivación de aprender jugando con videojuegos; véase a continuación varios ejemplos.

Tabla 3.1. Ejemplos de videojuegos utilizados para desarrollar distintas destrezas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Conocimiento/ Destreza	Autor y Año	Videojuego/s utilizados
Comprensión Oral	Calvo-Ferrer (2017)	<i>The Conference Interpreter</i>
	Mills (2010)	<i>Lyrics Training</i>
Expresión Oral	Canto & Jauregi (2017)	<i>Second Life</i>
	Cózar-Gutierrez & Sáez-López (2016)	<i>Minecraft</i>
Comprensión Escrita	Adams (2009)	<i>Neverwinter Nights</i>
	Franceschini, Gori, Ruffino, Viola, Molteni, & Facoetti (2013)	<i>Rayman Raving Rabbids</i>
Expresión Escrita	Squire & Jan (2007)	<i>The Mad City Mystery</i>
	Bing (2013)	<i>Uncharted 2: Among Thieves</i>
Vocabulario y Gramática	Godwin-Jones (2016)	<i>Pokemon Go</i>
	DeHaan, Reed & Kuwanda (2010)	<i>Parappa the Rapper 2</i>
Contenidos no Lingüísticos en una lengua extranjera	Johnson, Vilhjalmsson & Samtani (2005)	<i>Tactical Levantine Arabic</i>
	Virtual Heroes (2016)	<i>Robotic Surgery</i>
Motivación	Rankin, Gold, & Gooch (2006)	<i>Ever Quest 2</i>
	Barreto, Vasconcelos & Orey (2017)	<i>Club Penguin™</i>

En el caso del desarrollo de las destrezas auditivas, Calvo-Ferrer (2017) propone un videojuego serio de elaboración propia, que además de facilitar la adquisición de vocabulario específico, trata de que el alumno escuche una serie de conferencias y vaya traduciendo simultáneamente al locutor. Previamente, Mills (2010) desarrolló un videojuego convencional que consiste en transcribir canciones y su dificultad se puede graduar. A pesar de no tratarse de un videojuego serio, varios autores han utilizado o recomendado este recurso en el aula de enseñanza de lengua extranjera (véase Soares-Silva, 2011; Teixeira-Miyamoto, 2017). Por otro lado, en cuanto a la destreza de expresión oral, se han identificado varios casos de juegos convencionales que han sido utilizados para desarrollar esta destreza. En ambos casos se trata de videojuegos de rol multijugador de participación masiva, conocidos por las siglas en inglés *MMORPG* (Massive Multiplayer Online Role Playing Games). En el estudio de Canto y Jauregi (2017), estos muestran que mediante una práctica didáctica para el desarrollo de la expresión oral a través del videojuego *Second Life*, los alumnos mostraron un mayor interés y compromiso a realizar dicha actividad que en los casos de trabajo tradicional en el aula. De manera similar, Cózar-Gutierrez y Sáez-López (2016) utilizaron el videojuego *MineCraft* para el mismo propósito. El resultado de su estudio fue que sus participantes también experimentaron una mayor motivación además de mejorar los resultados de desarrollo de la destreza, mayor colaboración y creatividad y la participación fue mayor.

Por contrapartida, también se encuentran casos de estudio enfocados hacia el desarrollo de las destrezas escritas mediante el uso de videojuegos. Por un lado, Adams (2009) utilizó el videojuego *Neverwinter Nights* para acercarlos a la lectura. El resultado de este estudio fue que mediante este videojuego, los estudiantes necesitan leer rápidamente para avanzar en el juego, con lo que es una manera de crearles la necesidad de desarrollar esta destreza. Además, los resultados también sugieren que los alumnos mejoraron sensiblemente su capacidad lectora para adquirir nuevo vocabulario y obtener información. En el segundo caso, Franceschini, Gori, Ruffino, Viola, Molteni y Facoetti (2013) utilizaron el videojuego *Rayman Raving Rabbids* para ayudar a niños disléxicos a mejorar su capacidad lectora. Los resultados mostraron que este trastorno se puede trabajar con videojuegos tanto para el tratamiento como para la prevención y el diagnóstico temprano. En cuanto a las destrezas de expresión escrita, Squire y Jan (2007) estudiaron el desarrollo de las habilidades argumentativas mediante el uso del videojuego *The Mad City Mystery*; el resultado de dicho estudio fue satisfactorio y los autores justificaron este logro alegando también hacia la motivación de los estudiantes por jugar y competir. Los desafíos, roles, recursos del juego y la colaboración entre compañeros fueron la base para promover un pensamiento crítico del estudiante. De forma similar, Bing (2013) se centró en mejorar las destrezas narrativas de sus estudiantes con el videojuego *Uncharted 2: Among Thieves*. Este autor afirmaba que la experiencia facilitó la inmersión de los alumnos en un contexto lingüístico real donde

se aprende de manera experimental y los estudiantes absorben el conocimiento en un clímax pseudo-emocional exento de los temores habituales en el aula de enseñanza convencional. El resultado fue que los participantes de este estudio realizaron documentos narrativos siguiendo la estructura establecida y en el texto se incluyeron un alto índice de detalles descriptivos.

Otro aspecto que se suele trabajar en la enseñanza de lenguas a través de videojuegos es la adquisición de formas del lenguaje. Godwin-Jones (2016) propuso el uso del videojuego *Pokémon Go* para facilitar a los alumnos ampliar su vocabulario en lengua extranjera. En este caso, el juego se aplicó en estudiantes de secundaria, quienes tenían que cazar a distintos tipos de personajes y describir su físico, sus cualidades y su rol en la historia. De Haan, Reed y Kuwanda (2010) también se centraron en la adquisición de vocabulario a través del videojuego *Parappa the Rapper 2*, el cual combina música y letras de canciones. En este caso, el resultado fue considerado válido por los autores del estudio, pero destacan que el éxito del mismo se debía a la motivación de los estudiantes a jugar al videojuego y realizar la tarea de manera sincronizada.

Ligado a la adquisición de vocabulario y otras formas del lenguaje, existen varios videojuegos que sin ser necesariamente lingüísticos, se pueden utilizar para enseñar contenidos y que a través de estos el estudiante aprenda también lenguaje. Por mencionar dos ejemplos, *Tactical Levantine Arabic* y *Robotic Surgery* van más allá de la enseñanza del lenguaje. En el primer caso, el objetivo principal es la enseñanza de la lengua árabe pero también introduce aspectos militares, geográficos y culturales. En el segundo caso, el propósito es enseñar a médicos el uso de ciertas herramientas quirúrgicas y como llevar a cabo distintas operaciones; el hecho de que el videojuego esté en lengua extranjera provoca que el alumno esté inmerso de manera virtual en un contexto propio de la lengua extranjera y adquiera vocabulario específico mediante la experimentación que ofrece el videojuego.

Finalmente, uno de los aspectos más relevantes del estudio de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas mediante videojuegos es la motivación del estudio y su filtro afectivo hacia el aprendizaje basado en este tipo de juegos. En este sentido, una base de estudio adecuada para este propósito es la presentada por Malone y Lepper (1987). Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, existen dos tipos de motivación: la individual y la interpersonal. La primera de ellas se justifica mediante la atracción del estudiante hacia el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía. Por otro lado, la motivación interpersonal es la cooperación, la competencia y el reconocimiento del éxito. En este sentido, existen estudios que han valorado la motivación de los estudiantes. Los ejemplos que se proponen son los de Rankin, Gold y Gooch (2006) con el uso del videojuego *Ever Quest 2* y Barreto, Vasconcelos y Orey (2017) llevando a *Club Penguin™* al aula. Los resultados de ambos estudios, al igual que algunos de los expuestos previamente, afirman que la enseñanza a través de videojuegos incrementó y mejoró por este motivo los resultados de aprendizaje.

Tabla 3.2. Tipos de Motivación (Malone & Lepper, 1987)

Motivación Individual	1. Desafío	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Objetivos</i> b. <i>Resultados inesperados</i> c. <i>Crítica y valoración de la partida</i> d. <i>Autoestima</i>
	2. Curiosidad	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Curiosidad sensorial</i> b. <i>Curiosidad cognitiva</i>
	3. Control	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Contingencia</i> b. <i>Elección</i> c. <i>Poder</i>
	4. Fantasía	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Emociones</i> b. <i>Cognición</i> c. <i>Endogeneidad</i>
Motivación Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cooperación 2. Competencia 3. Reconocimiento 	

3.4. Conclusión

El objetivo de este capítulo ha sido introducir varios casos experimentales y prácticos para analizar las diferentes posibilidades de investigación alrededor de la combinación entre la enseñanza de lenguas y videojuegos. Tal y como se ha comentado, el uso de videojuegos es una tendencia educativa en auge. En este sentido, existen multitud de opciones que abarcan el aprendizaje de lenguas a través de videojuegos; y la mayoría se centran en las competencias comunicativas, la gramática, el vocabulario, los contenidos no lingüísticos, o simplemente la motivación del estudiante. Este capítulo ha presentado varios casos prácticos y experimentales de cada uno de los elementos mencionados, debatiendo los resultados obtenidos o las posibilidades implícitas o derivadas. Sin lugar a dudas, existen multitud de casos que otros autores han realizado y que se podrían haber incluido en este estudio pero al mismo tiempo es indudable que este campo de investigación aguarda una innumerable cantidad de posibilidades docentes e investigadoras, que en la mayoría de los casos irán determinados por el desarrollo de la tecnología venidera. Además, este enfoque basado en juegos electrónicos o digitales es relativamente novedoso en las aulas educativas y también ofrece multitud de alternativas para desarrollar juegos serios y mejorar o modificar los procesos de gamificación actuales. Es por ello que cualquier investigación empírica futura es probable que aporte datos y resultados muy valiosos acerca del desarrollo de lenguas extranjeras con el apoyo de videojuegos, incluyendo tanto beneficios como limitaciones.

3.5. Referencias bibliográficas

- Adams, M. G. (2009). Engaging 21st-century adolescents: Video games in the reading classroom. *English Journal*, 98 (6), 56-59.
- Barreto, D., Vasconcelos, L., & Orey, M. (2017). Motivation and learning engagement through playing math video games. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14 (2), 1-21.
- Bernal-Merino, M. A. (2014). *Translation and localisation in video games: Making entertainment software global*. Nueva York, NY: Routledge.
- Bing, J. P. K. (2013). Enhancing narrative writing skills through action-adventure video games. *Journal of education and practice*, 4 (15), 36-42.
- Calvo-Ferrer, J. R. (2017). Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48 (2), 264-278.
- Canto, S., & Jauregi, M. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous socializing network opportunities in language curricula: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education Journal*, 7 (1), 21-53.
- Cózar-Gutiérrez & Sáez-López (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (2). Recuperado el 07/05/18 de: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Corti, K. (2006). Games-based Learning; a serious business application. *PIXELearning Limited*. Recuperado el 07/05/18 de: <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci777s2c/lectures/Ian/serious%20games%20business%20applications.pdf>
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, media and technology*, 31 (4), 343-358.
- DeHaan, J., Reed, W. M., & Kuwanda, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 74-94.
- Ensslin, A. (2015). Discourse of games. En C. Ilie y K. Tracy (eds), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, pp. 1-6. Hoboken, NJ: Wiley Online.

- Entertainment Software Association (2014). Games: Improving the Economy. Recuperado el 07/05/18 de: http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/11/VideoGames21stCentury_2014.pdf.
- Fernández-Vara, C. (2009). The secret of Monkey Island: playing between cultures. En D. Davidson (ed.), *Well Played 1.0: Video Games, Value and Meaning*, pp. 331-354. Pittsburgh, PA: ETC Press.
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M. y Facchetti, A. (2013). Action video games make dyslexic children read better. *Current Biology*, 23 (6), 462-466.
- Gagnon, D. (1985). Videogames and spatial skills: An exploratory study. *Educational Communication and Technology Journal*, 33 (4), 263-275.
- Gee, J. P. (2014). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Hampshire: Macmillan
- Gee, J.P. (2015). Discourse analysis of games. En R. H. Jones, A. Chik, y C.A. Hafner (Eds.), *Discourse and digital practices: doing discourse analysis in the digital age*, pp. 18-27. Nueva York, NY: Routledge.
- Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology* 20 (3), 9-19.
- Johnson, W. L., Vilhjalmsson, H., and Samtani, P. (2005), The tactical language training system. En L. Aroyo (ed.), *Interactive Events*, 11-14. Recuperado el 07/05/18 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/6fe1/3604325cb0864ce1e8fea7b9f43a1c44e72b.pdf#page=15>.
- Malone, T.W. (1981). What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games. *Pipeline*, 6 (2), 50-51.
- Malone, T.W., & Lepper, M.R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. En R.E. Snow & M.J. Farr (eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process Analyses*, pp. 223-253. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mangiron, C., & O'Hagan, M. (2006). Game Localisation: unleashing imagination with 'restricted' translation. *The Journal of Specialised Translation*, 6 (11). Recuperado el 07/05/18 de: http://www.jostrans.org/issue06/art_ohagan_utf_test.php.
- Mills, D. J. (2010). LyricsTraining.com. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Recuperado el 07/05/18 de: <http://www.teslej.org/pdf/ej54/m3.pdf>.

- Nardi, B., y Harris, J. (2006). Strangers and friends: Collaborative play in World of Warcraft. *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work*, pp. 149-158. New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Newzoo (2016). *The global games market reaches \$99.6 billion in 2016, mobile generating 37%*. Ámsterdam, Países Bajos. Recuperado el 07/05/18 de: <https://newzoo.com/insights/articles/global-games-market-reaches-99-6-billion-2016-mobile-generating-37>
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Premsky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1 (1), 21-24.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (5), 441-455.
- Rankin, Y. A., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. En E. Gröller y L. Szirmay-Kalos, *Eurographics*, pp. 33-38. Recuperado el 07/05/18 de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.151.8843&rep=rep1&type=pdf>.
- Siwek, S. (2014) *Video Game in the 21st Century: The 2014 Report*. Washington, DC: Entertainment Software Association. Recuperado el 07/05/18 de: http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/11/Games_Economy-11-4-14.pdf
- Soares-Silva, J. (2011). A reflexão colaborativa como propulsora da formação continuada de professores de língua inglesa mediante o uso das ferramentas virtuais. *Cadernos do Aplicação*, 24 (2), 245-275,
- Squire, K. D., & Jan, M. (2007). Mad City Mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of science education and technology*, 16 (1), 5-29.
- Teixeira-Miyamoto, M. R. (2017). O Impacto do uso das novas tecnologias em aulas de inglês para cursos tecnológicos. *Revista CBTEcLE*, 1 (1), 494-507.
- Virtual Heroes (2014). Combat Medic [Software].
- Virtual Heroes (2016). Robotic Surgery [Software].

Capítulo 4

“Neurosensory Stimulation Project” to improve Business English students’ weaknesses in listening

Cristina Pérez Guillot, Marta Conejero López
Universitat Politècnica de València

4.1. Introduction

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) has evidenced the need for the development of language policies at all European universities.

The Universitat Politècnica de València (UPV), given the importance of the use of foreign languages in the professional career of its graduates, requires that they master a foreign language once they complete their university studies. Internationalization is one of the UPVs priorities.

To this end, all the Degrees include a B2 English subject to help students achieve the specified level. In addition, undergraduates may sit the CertACLES (ACLES 2012) exams, which are proficiency exams developed by the Language Centre of the UPV, in

accordance with the model developed by the Spanish Association of Language Centres in Higher Education.

Our focus in this chapter, as teachers of Business English at the UPV Business Administration Faculty (FADE), has been to observe our undergraduates' difficulties to improve their B2 speaking skills in one of the FADE degrees in business management. FADE undergraduates see their particular urgency to develop better speaking skills more evidently before graduation. They need to apply for internships, which require facing telephone job interviews. These, as well as accrediting foreign language competence, are the main challenges for them as undergraduates. One of our most important roles is to help our students succeed in each of the four skills.

To this end, we analysed the possible reasons for our students' weakness in spoken English. Understanding and listening skills were rarely studied as the main cause of low speaking performance in this FADE degree; until the end of 2015, each of the 4 skills were practised independently. In line with Montgonery (Montgomery 2008) , most EFL students in general and CertAcles exam candidates in particular considered the listening section to be the most difficult, closely followed by the speaking section, and by the writing and reading sections. These two were far behind in terms of perceived difficulty.

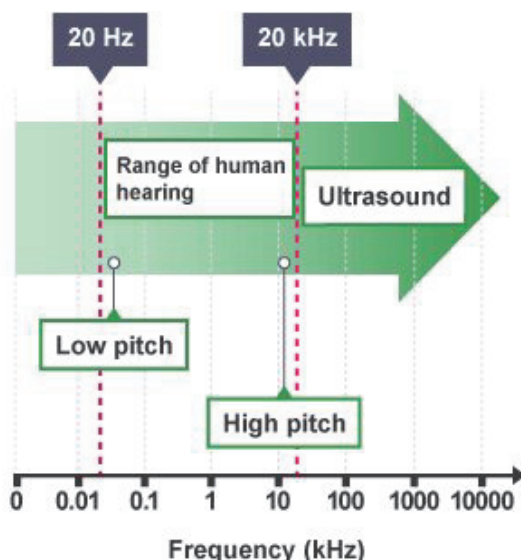
This chapter explains how crucial it is to improve listening skills in order to strengthen our B2 students' use of spoken English. The solid framework needed to achieve the specified objective was developed at The UPV as part of a FADE/CDL research project using neurosensory stimulation between December 2015 and September 2016.

4.2. Process description

The Neurosensory Stimulation project started at the UPV Business Administration Faculty (FADE) in December 2015. Project team members belong to FADE and to a private company called Isora solutions. Dr C. García, FADE Vice-dean in charge of infrastructures, and the FADE Business English teachers Dr C. Pérez-Guillot and Dr M. Conejero agreed to conduct this research project in collaboration with H. Cerna and A. Capitán, Tomatis consultants and founders of Isora solutions-Madrid. Tomatis was the technology supplier. This company supervised the neurosensory stimulation programs, decided the type of stimulation to be given to each group and lent the UPV wireless headphones and electronic-ear devices to be used by participants in each stimulation period. A partnership agreement between the UPV and Isora solutions was signed in April 2016 so as to define clear guidelines that should be followed while developing this research project: The agreement specified a 3-year initial set of stages; the first stage, January-September 2016, is what will be explained below.

The main novelty of this study lies in the number of participants and their heterogeneous nature. Firstly, the general objective was to gather a minimum of 150 and a maximum of 180 volunteers from the university community to participate in a

series of neurosensory stimulation processes. The specific aim of neurosensory stimulation is to generate the opening of the ear to a higher frequency range (D’Amboise C. 1003 & Rosen, S. 2011) thus enabling linguistic integration of the desired language, in this case, Business English for FADE Students..



<http://a.files.bbci.co.uk/bam/live/content/zq96yrd/small>

Figure 4.1. Human Frequency range

The Project involved teachers, researchers, students, administration and services staff, with a variety of EFL levels; from those with basic knowledge (A1 level) to those participants who almost master the language (C1 level). Eighty of the participants belonged to FADE. Our aim was to find evidence of our 80 students’ specific listening comprehension weaknesses, as these could be causing their lack of fluency and confidence when using spoken English

The selected participants were between 19 and 59 years of age. Their EFL levels ranged from A2 to C1+, the B1 group being the largest. Further details about participants are listed below.

- An initial group of 180 UPV members started in January 2016 as volunteers to participate in the project, after an e-mail call sent in December 2015.
- 120 participants finished the three neurosensory stimulation periods between January and September 2016.

- 1 regular Audiometric test, using a standard audiometer, was carried out in February 2016 to determine if all the initial 180 volunteers had healthy ears and the required physical ability to listen Figure 1. Human Frequency range (<http://a.files.bbci.co.uk/bam/live/content/zq96yrd/small>).
- 60 out of 180 volunteers had low hearing levels and were not admitted.
- 1 general health questionnaire was answered and signed in February 2016 by the 120 participants finally admitted; the purposes of this GHQ were i) to check if all the participants were in good health condition and ii) to identify if any of them suffered from epilepsy, as epileptic people must not receive neurosensory stimulation.
- The 120 participants attended 3 stimulation periods, of 13 days each, two hours per day, excluding Saturdays and Sundays.
- 4 specific listening tests, using the Tomatis listening test device, were carried out by Tomatis consultants and their colleagues between February and September 2016:

February 2016, to determine initial ability to listen

April 2016, to see listening ability after the first stimulation period

June 2016, to assess listening ability after the second stimulation period and September 2016, to evaluate listening ability after the third and last stimulation period.

The listening test evaluates an individual's auditory thresholds in terms of frequency, ability to identify the source of sounds, ability to discriminate between frequencies, and auditory laterality

Tomatis experts in France create and supervise the NsS programs; they decide the type of stimulation to be given to each group and keep it as totally "classified information". Therefore, both UPV subjects participating and the researchers are unaware of the NsS program configuration; neither project team members nor Isora solutions Tomatis consultants have access to the NsS specifications. Only the evident information is known: once the electronic ears are transmitting, any person wishing to put on the wireless headphones can listen to what is being sent to the participants' headphones, as spare headphones were always available.

In the first period, each group (blue, orange and green) has a specific filtered music program with 4 music tracks of 30 minutes; the second period includes English texts read aloud by a native speaker as well as filtered music (4 tracks of 30 minutes combining music and texts read aloud). The third and final period mixes a passive-and-active set of tracks which requires using the Forbrain device as well as the bone-conduction headphones; the Forbrain device maximises bone-conduction and has a

microphone which helps its users become “pronunciation-conscious. It is, therefore, the first project of its kind to take place in Spain. Furthermore, another of its innovations is that it also includes a comparative study of Spanish/Valencian bilingual speakers and their evolution.

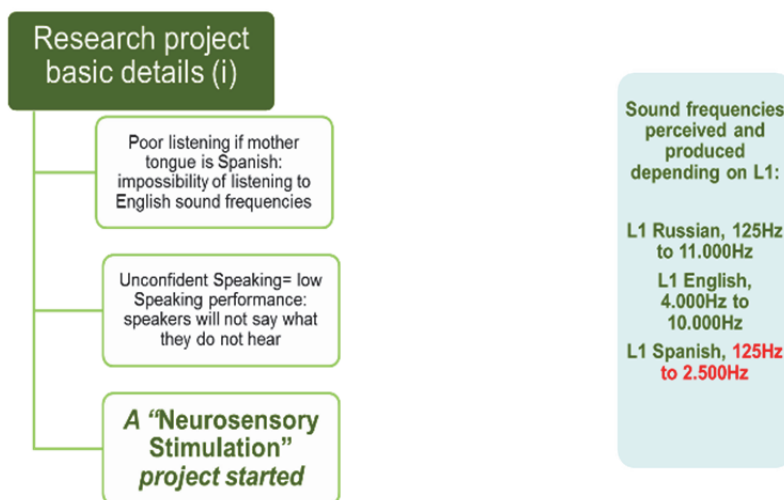


Figure 4.2. Research Project details

All the participants had to perform a placement test for us to be sure about their level of competence in that specific moment.

We used a placement test (Candel, & Perez-Guillot 2016) designed by the UPV language Centre to measure CEFR levels A2–C1 on a regular basis. The test has two sections. The first section assesses grammar and vocabulary and consists of 50 multiple-choice and cloze questions in which students have to complete sentences with one word. The program automatically limits the time for this section to 30 minutes. Within this time, students can review and change their answers as often as they wish, knowing that wrong answers are not penalized. The second part of the computer-based test consists of listening comprehension. This section comprises three separate recordings corresponding to levels B1, B2 and C1. Each listening exercise has a set time. Students read the questions before listening to the recording and after listening, they are required to answer multiple-choice questions.

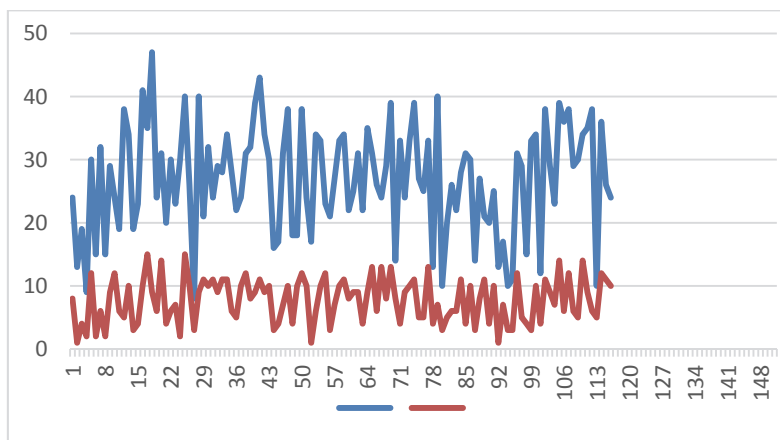


Figure 4.3. Placement test results

It should be emphasised that aural understanding and general listening skills are rarely studied as the main cause of low speaking performance in EFL learners and users. This study focuses on the particular case of FADE UPV learners and users, whose typical EFL courses included learning and practising each of the 4 skills independently, or in two blocks: speaking and writing were the productive ones, whereas listening and reading were receptive. It used to accept that speaking did not depend on listening or the extent to which it did, was not measured as a must. These two skills were normally detached from reading and writing: the 4 skills were rarely considered totally interacting skills in UPV EFL courses until the end of 2015.

It is important to highlight that according to the results, both in the placement test already mentioned and the schedule Progress exams from FADE students, the majority of the participants had reasonably good results in grammar in comparison with the listening results.

The need to improve the way our students listened to the specific range of sounds used by English speakers was clear.

Taking advantage of the fact that the study was conducted with members of the university community, a second aim was to obtain and measure the performance improvement of each of the participants; their skills and abilities to understand and speak English will be analysed in future stages of the project. In previous studies (Chian & Dunkel 1992) it has been shown that these abilities are the ones which business English students find most difficult at any level. This is also constantly reflected in the results obtained in the English certification tests (at any of these levels: A2, B1, B2, C1) that regularly take place at the UPV.

So the information, we as teachers have gathered between 2007 and 2015 has been used as a starting point for designing the Neurosensory stimulation programs these project deals with. Everything transmitted by the electronic ear devices was selected by Tomatis consultants.

4.3. Conclusions

As we have explained above, in stage I of our project, the placement test results show that our 80 FADE students and all the participants needed to improve their listening skills; because they are native Spanish speakers, they faced additional difficulties. The specific range of sound frequencies belonging to Castilian Spanish caused them problems to understand spoken English.

Thanks to the final Listening test, hearing levels were measured and the ability to discriminate between different sound intensities was between 40 and 80% better in the majority of the participants.

The auditory stimulation process included as stage II of our project permitted to extend the range of frequencies that our students were able to process; neurosensory linguistic integration was extremely effective for participants in general and for our 80 FADE students in particular.

We would like to highlight that the aim of neurosensory stimulation was to generate the opening of the ear to a higher frequency range, thus enabling linguistic integration of the desired language, in this case, English.

It should be noted that, due to the heterogeneous nature of the volunteers participating in the project in terms of knowledge of the English language, it has been possible and interesting to measure the effectiveness of the neurosensory stimulation process depending on the starting level of each of the volunteers. That is, checking whether, after stimulation, the learning pace at lower levels (A1, A2 or B1) was the same or different compared to those who started with a higher level of English (B2 or C1). Our next objective will be focused on that issue,

Considering these preliminary research findings resulting from Business English student’s performance observation, the authors can conclude that after following the stimulation process the majority of the participants have shown a more confident listening attitude and performance. What used to be an outstanding weakness started to become a strength. Finally we should consider that the connection and interaction of the 4 skills in the classroom is becoming a crucial point in our students’ teaching and learning process.

4.4. Acknowledgements

The authors would like to thank the Universitat Politècnica de València, Tomatis & Isora Solutions for the support to develop the “Neurosensory Stimulation for the Integration of English Language” Research Project 2016-2018.

4.5. References

- Anderson, A., & Lynch, T. (2003). Listening (11th ed.). O ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). External auditory canal examination and cerumen management. Ad Hoc committee on advances in clinical practice. ASHA Suppl 1992:22-4. Oxford: Oxford University Press.
- Berlin Declaration (30 June 2001) Language Studies in Higher Education: A Key Contribution to European Integration. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/docs/BDeclEN.pdf> [04.01.2013].
- Brindley, G., & Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19(4), 369-394.
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Person Education, Inc.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: CUP.
- Buendía, F; et all. (2017). A Computer-based Framework to process Audiometric Signals using the Tomatis Listening Test System. Proceedings 14th International Joint Conference on e-Business and Telecommunications (ICETE 2017). Madrid, Spain.
- CDL Website: 2013
http://www.upv.es/entidades/ACDL/menu_urlc.html?/entidades/ACDL/infoweb/cdl/info/U0577518.pdf [04.01.2013].
- Candel, M.A; Perez-Guillot, C. A Comprehensive placement test tool for language centres. Available from:
https://www.researchgate.net/publication/259829435_A_Comprehensive_placement_test_tool_for_language_centres [Dec 5, 2016].
- Chiang, C., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 345-374.
- Conejero López, M. (2017). *New Challenges for Language Testing: Towards Mutual Recognition of Qualifications*. Edited by Maria Luisa Carrió-Pastor. Chap 1.2, 13-24. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Council of Europe. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR. Online version: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf [15.01.2014].
- D'Ambrose, Chris (2003). *"Frequency Range of Human Hearing". The Physics Fact! book*. Retrieved [2007-02-28](#)
- Mendelsohn, D. J. (1998). Teaching listening. Annual Review of Applied Linguistics, 18, 81-101.
- Montgomery, H. (2008) . Self-Reported Listening Strategies by Students in an Intensive English Language Program, UMI <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1588770111/fmt/ai/rep/NPDF?s=AUhtSGIP2Vw1kvP2xw5OiA1yA28%3D>). [07.04.2014].
- Orduna Nocito, E. (2013). Language Accreditation in Spanish University Circles: relevant features in ACLES’s model. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).
- Pérez-Guillot, C. & Zabala-Delgado, J. 2015. “Comparing Candidates’ beliefs and exam performance in speaking tests”. Language Value 7, 22-44. Jaume I University ePress: Castelló, Spain <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>.
- Comparing candidates' beliefs and exam performance in speaking tests. Available from: https://www.researchgate.net/publication/284450348_Comparing_candidates'_beliefs_and_exam_performance_in_speaking_tests [accessed Jul 7, 2016].
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. TESOL Quarterly, 17(2), 219-239.
- Rosen, Stuart (2011). *Signals and Systems for Speech and Hearing* (2nd ed.). BRILL. p. 163. For auditory signals and human listeners, the accepted range is 20Hz to 20kHz, the limits of human hearing
- Ruane, M. (2003). Language centres in higher education: facing the challenge. <http://asp.revues.org/1127> [4.01.2013].
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. The Modern Language Journal, 78(2), 179-189.
- Taylor, L & Geranpayeh, A. (2011). Assessing listening for academic purposes: Defining and operationalizing the test construct. Journal of English for Academic Purposes 10 (2011) 89–101.

Capítulo 5

Las necesidades de los estudiantes y los desafíos de ELE en los últimos cursos de la carrera de filología hispánica en las universidades chinas

Mengzhi Lian

Universitat Politècnica de València

5.1. Introducción

Según la definición del *Plan curricular de español para el periodo superior de licenciatura en filología hispánica* (2000: 21), el periodo superior se refiere a los cursos universitarios de tercer y cuarto año. Durante este período, los alumnos, por una parte, siguen aprendiendo y profundizando en sus conocimientos lingüísticos españoles; por otra parte, empiezan a prepararse para sus futuros trabajos después de graduarse. Dada

esta nueva situación en este último periodo, las necesidades de los alumnos cambian, los profesores y los institutos deben prestarles ayudas más diversas. Se aproximará este tema desde el análisis de las situaciones del EEE8¹ y del empleo; y se analizará la organización de las asignaturas del periodo superior en las facultades de filología hispánica.

5.2. Los alumnos y los exámenes de EEE8

5.2.1. Presentación breve de EEE8

El EEE8 es la abreviatura de “Examen de Español especializado Nivel 8”. Es el único examen cuyo diploma y resultado goza de reconocimiento oficial en China, y tiene el objetivo de evaluar el nivel lingüístico alcanzado por los alumnos después de dos años de aprendizaje en el periodo superior.

Este examen celebrado anualmente, es únicamente para los alumnos de cuarto curso de filología hispánica. Generalmente, cada alumno solo puede participar una vez, si suspende la primera vez, tendrá la única oportunidad de intentarlo en la convocatoria del año siguiente, mientras que en el examen de DELE² no hay límite semejante.

El examen de EEE8 también tiene tres módulos:

- a) El módulo de examen escrito
- b) El módulo de comprensión auditiva
- c) El módulo de expresión auditiva (interpretación)

El examen cubre la evaluación de las destrezas exigidas (escuchar, hablar, leer, redactar, traducir, etc.) por el Plan Curricular. Para pasar el EEE8, los alumnos no tienen que aprobar cada módulo, basta con sacar más de 60% de los puntos totales (60 de 100 o 90 de 150).

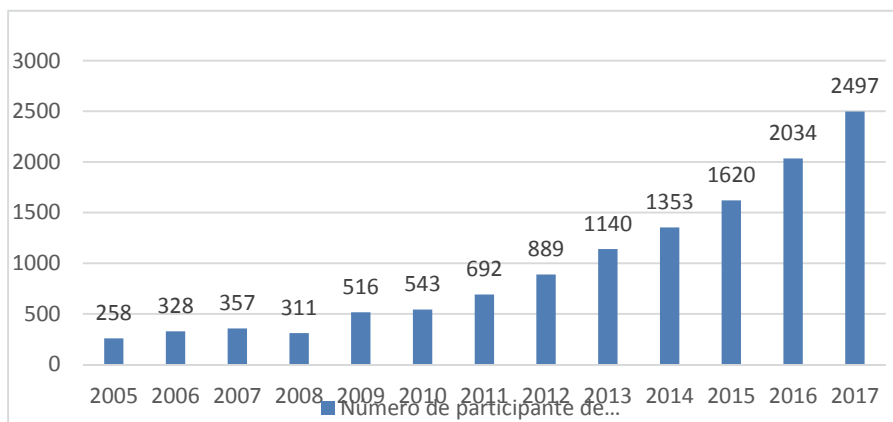
5.2.2 Análisis de los resultados del EEE 8

Desde la primera convocatoria de EEE8 han transcurrido 13 años, como se indicaba en *Informe de investigación de EEE 8 de los institutos superiores*, el aumento vertiginoso de los participantes reflejaba el desarrollo rápido de ELE universitaria (Chang y Liu, 2015) y este número sigue incrementando, como se aprecia en la tabla 1.

¹ EEE8: Se refiere a Examen de Español especializado Nivel 8

² DELE: Diploma de español como lengua extranjera, son títulos oficiales otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/ques>)

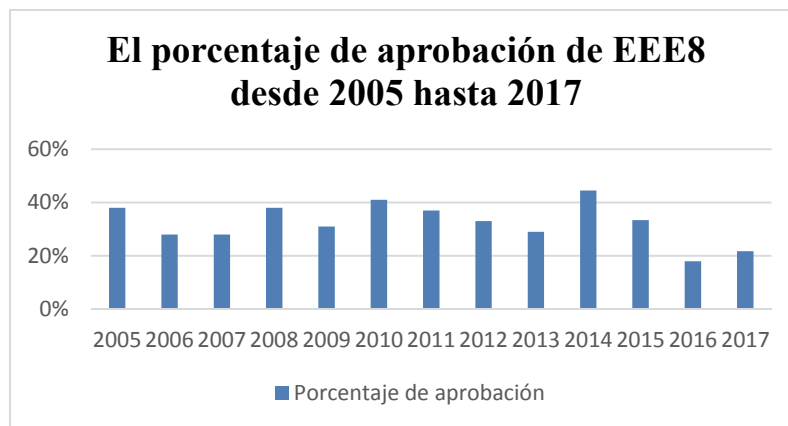
Tabla 5.1. El número de participantes de EEE8 de cada año desde 2005 hasta 2017



Fuente: El congreso nacional de investigación y discusión de la ELE de las universidades chinas de 2017³

No obstante, los resultados de los exámenes de EEE 8 revelan que la situación de aprendizaje de los alumnos es algo preocupante. En la tabla 2 se puede observar que, desde 2005 hasta 2017, la mayoría de los alumnos no aprobaban este examen. Es decir, una gran parte del alumnado chino del periodo superior no alcanza el nivel exigido por el Plan Curricular.

Tabla 5.2. El porcentaje de aprobación de EEE8 de cada año desde 2005 hasta 2017



Fuente: El congreso nacional de investigación y discusión de la ELE de las universidades chinas de 2017

³ Hasta la fecha caducada, todavía no se ha celebrado el Congreso de 2018 y no se ha publicado los resultados de EEE8 de 2018, por eso, solo tenemos datos hasta 2017.

Después de analizar los resultados del EEE 8, se descubre que el alumnado tiene problemas en cumplir determinadas tareas:

- a) En el módulo de escrito
 - a. Rellenar los huecos en el artículo con una de las tres/cuatro opciones
 - b. Explicar en español las frases cursivas (españolas) en el artículo
- b) Todo el módulo de comprensión auditiva
- c) Todo el módulo de interpretación/*Sight translation*

Los módulos b) y c) evalúan las habilidades de comprensión auditiva, la de transferencia lingüística de los alumnos y también la de expresión oral; en cuanto al módulo a), la prueba pide que el alumnado comprenda el contenido del texto y sepa completarlo con opciones correctas valiéndose de sus conocimientos lingüísticos; mientras en las pruebas b), en las frases por explicar suelen aparecer técnicas retóricas, o expresiones nativas y coloquiales, este tipo de ejercicio exige que los alumnos cuenten con ciertas habilidades transculturales.

Por eso, las dificultades que manifiestan los alumnos en estas pruebas nos revelan que ellos necesitan más ayudas en el fortalecimiento de comprensión auditiva, la interpretación y las habilidades transculturales

5.3. La situación del empleo de los alumnos chinos de filología hispánica.

El problema del empleo para los estudiantes universitarios del periodo superior es un asunto que se debería resolver lo antes posible, ya que cada año se gradúan muchos universitarios en China.

Gracias a las comunicaciones cada vez más estrechas e intensas entre China y los países hispanohablantes, hay una mayor necesidad en la sociedad china de emplear a personas graduadas en filología hispánica.

Desde 1999 hasta 2017, no solo hay una expansión notable de alumnos de español en las universidades, sino también en otros institutos o centros de lengua extranjera que ofrecen cursos de español. Esta velocidad vertiginosa del aumento de estudiantes chinos con interés en la lengua española podría significar un peligro en la búsqueda de trabajo, ya que el mercado laboral no puede ofrecer tantos puestos.

5.3.1. La situación general del empleo de los graduados universitarios chinos de la carrera de filología hispánica.

Según el *Informe sobre empleo y movimiento de profesionales que hablan español en China* (Lou y Chen, 2017), después de graduarse, la mayoría de los alumnos de filología hispánica trabajan en entidades diversas, como en instituciones educativas (17%), para el gobierno (10%), en organismos internacionales culturales (3%), ejercen trabajos

de libre ejercicio (2%) u otros empleos (6%), pero la mayoría de los graduados optan por entrar en las empresas (62%). Además, según la encuesta del Informe, estos últimos se inclinan por tener un nivel mayor de satisfacción que los anteriores (Lou y Chen, *ibid.*).

Wang y Zheng realizaron una encuesta en 2015, en la cual investigaron qué inclinación por el empleo tenían los alumnos del tercer y cuarto cursos de las facultades de filología hispánica en China. Según el análisis de los resultados, el 59,4% de ellos se inclinaban por trabajar en empresas comerciales.

Además, según el informe de Lou y Chen (2017), entre los alumnos de español, el 67% de ellos prefieren trabajar en América Latina en el futuro. Los datos publicados en la página de la Oficina Nacional de Estadísticas de China (National Bureau of Statistics of China, 2018) muestran que en el año 2016 el total de importación y exportación nacional entre China y los países latinoamericanos era casi nueve veces más que la misma con España (235 mil millones vs. 27 mil millones). Esto significa, que las comunicaciones comerciales entre China y los países latinoamericanos son más frecuentes que las que se mantienen con España.

Según estos resultados, trabajar en una empresa sería la primera opción para la mayoría de los graduados de filología hispánica. A continuación, analizaremos las demandas planteadas por estas empresas.

5.3.2. La demanda de los alumnos y de las empresas del empleo

Como se indica en el *Informe sobre empleo y movimiento de profesional que hablan español en China* (Lou y Chen, 2017), entre las empresas donde trabajan los graduados de filología hispánica, el 24,3% se dedica a los negocios, el 13,4% a telecomunicaciones, el 11,9% a infraestructuras, el 10,4% a la industria manufacturera, el 9,2% a nuevas energías.

El tipo de los oficios ejercidos por los graduados de filología hispánica también es muy diverso, según el Informe, el 32% de los graduados trabajan como vendedores, el 26,4% como traductores o asistentes, el 4,1% son técnicos, el 2,8% son consultores, el 0,6% son contadores, el 8,3% se dedican al comercio, el 4,5% a las compras y el 21,3% a otras funciones.

A través del análisis de estos datos, se desprende que, en realidad, la mayoría de los trabajos que ejercen los graduados no están relacionados directamente con la lengua española, sino que se requieren otros conocimientos. Los resultados de este informe (Lou y Chen, *ibid.*) también nos revelan que los graduados, cuyo trabajo se vincula directamente con la lengua, en este caso, con el español, tienen menor grado de satisfacción con el trabajo que ejercen. Es decir, para trabajar en una empresa, aparte de dominar el idioma, es necesario tener conocimientos profesionales relativos al cargo que ejerzan.

Las opiniones de las empresas respaldan esta idea, esperan que sus empleados tengan conocimientos profesionales además de saber hablar español, y que dominen con destreza habilidades comunicativas. Es decir, más que el simple traductor, las empresas necesitan empleados competentes que puedan resolver los problemas profesionales con esta lengua. Esto exige que los empleados dominen conocimientos de amplia escala, los lingüísticos, los profesionales y técnicos, los culturales, y también habilidades de expresiones y comprensiones orales.

Tanto la distribución de los puestos de los graduados de español como la demanda de las empresas nos demuestran que: en la actualidad, para los alumnos de filología hispánica, ya no es suficiente tener solamente el idioma español, ellos necesitan dominar conocimientos y habilidades más amplios y más prácticos para el trabajo real.

Efectivamente, para enfrentarse al nuevo desafío, los alumnos de filología hispánica, sobre todo los de tercer y cuarto curso, tienen que ponerse a planificar su carrera profesional después de graduarse. Lo ideal sería que los alumnos elijan, según su habilidad e interés, el oficio al cual quieran dedicarse, y aprendan los conocimientos relativos a este, así como los conocimientos específicos.

Las universidades, para ayudar a los alumnos a fomentar estas habilidades, como se indica en el *Informe* (Lou y Chen, *ibid.*), deberían ofrecer cursos sobre conocimientos comerciales, técnicos y de otros ámbitos. Asimismo, y según el informe, sería preciso ofrecer más clases sobre cultura, historia y literatura referente a los países hispanohablantes; con el fin de conocer mejor las necesidades reales del mercado laboral, este informe también sugiere una cooperación entre universidades y empresas. Además, es imprescindible fomentar las destrezas orales, como la expresión oral, la interpretación, la expresión auditiva, etc. En la siguiente parte, presentaremos brevemente la organización de los cursos del periodo superior de las facultades de filología hispánica chinas, y los problemas que tienen

5.4. La organización de los cursos del periodo superior

En los dos apartados anteriores analizamos las necesidades del alumnado desde las perspectivas del EEE 8 y del empleo, y en esta parte, presentaremos la organización de cursos del tercer y cuarto año, para ver si se adapta a las necesidades de los alumnos de este periodo.

En la actualidad se puede apreciar que, en la organización de los cursos en la filología hispánica en China, las facultades de las universidades siguen más o menos modelos similares:

Las asignaturas principales -la lectura intensiva, la lectura superficial, la comprensión auditiva- siempre atraviesan el periodo básico y una parte del periodo superior, las cuales tienen como objetivo principal fomentar en el alumnado las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y redactar, etc. [...] El periodo superior empieza el primer semestre del tercer curso, cuando las facultades empiezan a dar clases de traducción, interpretación, redacción, literatura, cultura, comprensión audiovisual, y lectura de prensa, entre muchas otras. (Liu y Zheng, 2015: 8)

Si hacemos una comparación entre las asignaturas del periodo básico y las del superior, se puede notar que, muchas del periodo superior serían más bien una extensión o continuación de las del básico. Es decir, la práctica de las destrezas lingüísticas es siempre el objetivo principal. Bajo este marco, el alumnado no goza de muchas libertades al seleccionar los cursos que van a seguir. Además, escasean en cierta medida los cursos destinados a formaciones profesionales.

Desde el punto de vista de los alumnos, esta manera de organización de los cursos necesitaría alguna modificación. Se realizó una encuesta (Wang y Zheng, 2015) sobre el alumnado del segundo y cuarto curso de las facultades de filología hispánica de las 20 universidades chinas. Entre los cuestionarios, hay uno sobre qué asignaturas les parecen más útiles para elevar el nivel lingüístico y para el trabajo en el futuro. Para elevar el nivel lingüístico, entre los alumnos de cuarto curso, el 88,6% de ellos creen que la asignatura más útil es la lectura intensiva, mientras el 33,2% optan por la conversación, el 26,3 % por la comprensión audiovisual; para el trabajo, el 44,3% optan por clases de español pragmático comercial, 38,9% por traducción, 35,8% interpretación, el 28,4% comprensión por la auditiva, el 27,0% por la conversación (Wang y Zheng, 2015: 287-288). Es decir, los alumnos se inclinan por creer que la lectura intensiva y el español comercial les son más útiles al fomentar las destrezas lingüísticas y los conocimientos profesionales respectivamente.

No obstante, dada la situación nueva en el periodo superior, se podía aumentar la proporción de las asignaturas de habilidades prácticas, como la de interpretación y la de español pragmático de comercio, los alumnos también planteaban en la encuesta este aumento (Cui, 2015)

No obstante, si queremos realizar alguna modificación, hay que resolver unos problemas muy realistas. Uno de los cuales más pertinentes es la escasez del profesorado cualificado (Chen, 2018). Empero, por medio de los datos que presentamos en los apartados anteriores, se puede deducir que en comparación con los institutos educativos—que concluyen las universidades—las empresas tienen más atracción para los graduados. Esto se atribuiría a la distancia de ingresos de estos dos tipos de entidades. Según la investigación de *Informe* (Lou y Chan, 2017), en comparación con las empresas, los ingresos iniciales en las universidades son más bajos, el proceso de promoción es más lento y duro y el grado de satisfacción es inferior.

Como admiten Liu y Zheng en su informe (2015), los cursos ofrecidos por diferentes universidades dependen de su profesorado y otras condiciones objetivas más que las ideas sobre la enseñanza.

5.5. Conclusiones

En este artículo hemos analizado las necesidades de los alumnos del periodo superior de la especialidad de español en las universidades chinas. Nos aproximamos a este tema partiendo de las perspectivas como EEE 8 y las del empleo. También presentamos las características de la organización de cursos del periodo superior, el intento en la aplicación del sistema de crédito y los problemas que afronta.

Los resultados de EEE8 nos revelan que el nivel lingüístico de la gran parte de los participantes no alcanza la demanda del Plan Curricular del periodo superior. En el examen, los alumnos muestran dificultades en tareas de comprensión auditiva, la interpretación y las que exigen la comprensión de técnicas retóricas y usos coloquiales. El resultado del examen nos refleja que, en esta etapa, al alumnado le falta, en cierta medida, la formación de unas habilidades básicas lingüísticas como la oral, y la transcultural, etc.

También analizamos la situación del empleo de los graduados de filología hispánica. La mayoría de los alumnos se inclinan por trabajar en empresas de dedicaciones diversas, en las cuales van a asumir cargos bastante diversos, pero la mayoría de los cuales no se relacionan directamente con el idioma español. Según las demandas planteadas por estas empresas, el alumnado de español necesita fomentar más su competencia comunicativa, y se enfatiza en la importancia de conocimientos profesionales y técnicos. Todo esto significa desafíos nuevos tanto para el alumnado como el profesorado.

Según los análisis de los dos aspectos mencionados arriba, podemos ver que los alumnos en el periodo superior necesitan desarrollar: 1) las habilidades de comprensión y expresión oral; 2) las destrezas de aplicación práctica de conocimientos lingüísticos; 3) las competencias sociolingüísticas y transculturales.

Mientras esto no ocurra, los cursos del periodo superior no pueden satisfacer las necesidades reales de los alumnos, las razones son las siguientes: 1) no hay mucha libertad al elegir las asignaturas y el alumnado no puede tomar clases según su interés y necesidad real; 2) la proporción entre las asignaturas básicas y las avanzadas siguen la del periodo básico, mientras que el alumnado necesita ahora más horas de clase para formar su habilidad de aplicar el español en ocasiones profesionales. Por todo esto, podemos llegar a la conclusión de que la organización de los cursos en el tercer y cuarto curso no satisface muy bien las demandas reales de los alumnos en este periodo.

Debido a la limitación de unas condiciones objetivas, es difícil resolver este problema completamente a corto plazo, lo más importante es conocerlo primero.

5.6. Referencias bibliográficas

- Chang, F.L. y Liu, Y.Q. (2015). La investigación sobre las situaciones de ELE 8 en las facultades de filología hispánica en los institutos superiores en China. En S.-j. Zheng, *La investigación sobre la enseñanza de español en los institutos superiores de China* (págs. 193-280). Pekín: Editorial de enseñanza e investigación de lengua extranjeras.
- Chen, X. (2018). La primera exploración sobre la reforma del sistema de crédito. *El diario de la educación superior*, 2, 129-131
- Chen, Y. (2018). Cómo fomentar la competencia de autoaprendizaje de los estudiantes en le ELE. *El diario de Universidad Yanbian: la edición de ciencia social*, 2: 134-138.
- Cui, Q. X. (2015). La primera exploración sobre la situación actual de las organizaciones de los cursos de Filología Hispánica en el grado. *El diario académico del Instituto de Tecnología de Chifeng*, 35(12), 117-119.
- Grupo de Elaboración del Plan Curricular de Español para Licenciatura en Filología Hispánica. (2000). *Plan curricular de español para licenciatura en Filología Hispánica*. Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- Liu, Y. Q. y Zheng, S. J. (2015). La investigación sobre los programas de grado de Filología Hispánica en los institutos superiores. En S. J. Zheng, *La investigación sobre la enseñanza de español en los institutos superiores de China* (págs. 7-43). Pekín: Editorial de enseñanza e investigación de lengua extranjeras.
- Lou, Y., y Chen, Z. (2017). Informe sobre empleo y movimiento de profesionales que hablan español en China. Pekín: CECLA.
- National Bureau of Statistics of China. (2018). Obtenido de National data: <http://data.stats.gov.cn/index.htm>
- Wang, M. M. y Zheng, S. J. (2015). La investigación sobre las situaciones de los alumnos de la especialidad española en los institutos superiores. En S. J. Zheng, *La investigación sobre la enseñanzas de español en los institutos superiores de China* (págs. 281-259). Pekín: Editorial de enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.

Capítulo 6

A four-dimensional rubric model to assess CLIL in primary and compulsory high school education

Alfredo Ibáñez, Oksana Polyakova

6.1. Initial considerations

This paper proposes a model of a rubric to assess Content and Language Integrated Learning (CLIL) that, besides considering the three-dimension descriptors of national curriculum contents, cognition and language (Massler, Stotz and Queisser, 2014), introduces a fourth one: categorising the rubric's descriptors as input or output scaffolding assigning a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level to each descriptor. The basis for this decision is that in CLIL instruction there are three stages (Coyle et al, 2010:96) that need to be assessed: meeting input, processing input and producing a response.

These stages require different cognitive skills and therefore need different language interaction. As a result of this, we can assign a higher level of language for input information following Krashen's input+1 hypothesis (Krashen, 1985) and a lower one for output information (namely students' productions). The CEFR we use is the "Flexibility in a Branch Approach" (1994–5 Swiss National Science Research Council Survey), edited by the Council of Europe (2001:35).

With this model, we intend that the rubric be a tool for assessment for learning, helping teachers to evaluate systematically the role of language in content scaffolding as well as providing them with a tool to monitor input and output of both language and content. This will facilitate the students' reflection on the processes required in each sub-stage, raising their language awareness and fostering their understanding of how information is processed in a CLIL environment.

The model explains that in order to achieve language proficiency the CEFR levels in input and language activities do not need to be exactly the same (thus connecting it with the European Language Portfolio) on the one hand and scaffolding and Krashen's input+1 hypothesis, on the other hand. We propose to assign different CEFR levels to the descriptors depending on whether they describe input scaffolding (allowing a higher CEFR descriptor) or output scaffolding (allowing a lower one).

To our knowledge, our work in this position paper marks the first approach explored specifically for the CLIL assessment rubric. Therefore, the study examines the role of input and output scaffolding in the context of primary and secondary compulsory education. The hypothesis being tested is concerned with whether a special four-dimensional rubric is needed to assess CLIL production and interaction in class.

The rubric model was first implemented in the English Training Courses at the Catholic University of Valencia - Universidad Católica de Valencia (UCV) in the winter of 2017.

6.2. Introduction

Assessment is an essential part of the teaching-learning process, and this is especially true in CLIL. According to Marsh et al. (2011:9), it is a process of "collecting and interpreting evidence" for measuring learning outcomes.

Since CLIL began to be implemented at the end of the 20th century, it has been a major concern the question of how to assess it. According to Kiely (2009), assessment practices that are successful in content classes may not apply to CLIL. One of the most distinguished characteristics of CLIL is its "added value" (Marsh, 2012:181), or in other words, the self-learning benefits that derive from learning in L2 since students must reflect more deeply on which methods are most suitable for each of them.

To better implement the above-mentioned self-learning benefits, Kiely (2008) and Broadfoot et al. (2002) consider that assessment in CLIL must be assessment for learning and not assessment of learning as well as the constant strive for learning progress and teaching development.

CLIL teachers need tools that allow them to assess not only content, cognition, culture and competences but also communication. One of the most distinguished characteristics of CLIL is its "added value" (Marsh, 2012:181), or in other words, the self-learning benefits that derive from learning in L2 since students must reflect more deeply on which methods are most suitable for each of them.

Several attempts have been made to tackle the effect of different assessment instruments. There exists research, such as the CLILA project undertaken by Massler, Stotz and Queisser (2014), which has shed light on how to assess all of these areas by making use of a three-dimensional project. This project came to light after analysing how Swiss and German teachers introduced contents in their countries in the L2.

In their research (CLILA project) Massler, Stotz and Queisser (2014) proposed a three-dimensional project which unfolded:

- a. Subject skills and competences.
- b. Subject-specific Themes.
- c. Communicative Competence in the foreign language

However, despite the fact that CLILA is an ambitious process that deals with and manages to combine content and language, it does not reflect the different modes of interaction that language and content must perform according to the input/output stages. In other words and according to (Coyle et al, 2010:87) "in a CLIL classroom and in a CLIL medium-term planning we need to focus equally on how students meet the content (input) and what they do while learning (how they process the output)".

In our assessment practices at UCV we were able to observe how the linguistic descriptors that our students included in their rubrics were exactly the same regardless of whether the activity was introductory (input) or it was some kind of response (output) that the students had to give.

It was soon clear that a satisfactory CLIL could not be taught if there was no knowledge of the different linguistic modes that are needed for each of the stages of the activity. Reflection on this aspect was essential and since we accept that rubrics should be a tool for learning, according to Black & Wiliam (1998) assessment for learning or formative assessment should provide feedback to adapt teaching and learning activities to the students' prior knowledge and competences.

In section 1.3 of this study, we will go into detail regarding how we were adapting the linguistic descriptors according to the activity described as input or output.

What became clear in this study is the need for an evaluation tool that contemplates different linguistic interactions according to the stage of application of the activity. This tool should be simple, flexible, standardized and supported by a reference framework common to the European Union, the CEFR.

By this, we do not mean that the linguistic reflection will dominate the delivery of the content. We believe, along with Coyle et al. (2010) that in CLIL courses language teaching pedagogy by itself does not guarantee success in teaching although language teachers' awareness of how learners learn does.

What we propose in this study is a European model of a rubric that we call "four-dimensional" because it adds, to the three dimensions already collected by Massler, Stotz and Queisser (2014) a fourth one that is the consideration of whether the proposed descriptor corresponds to input or output scaffolding. In this way, we provide a "monitor" (Krashen, 1985) to assist teachers who plan a rubric and raise both teacher and students' "language awareness" (*ibid*) when referring to the CEFR and European Language Portfolio (ELP).

6.3. Scaffolding the three sub-stages of CLIL in a lesson plan

CLIL aims at imparting content in a language that is not that of the students, but it does not pretend to emulate EMI (English as a medium of instruction). One of its main objectives is to organize and process input and to facilitate output in a way that, in addition to making it more easily attainable, provides students with insights into how they learn and how they can improve their learning.

In a world in which information and content have greatly exceeded the capacity that humans have to assimilate it, a methodology that is based more on the "how" than on the "what" becomes paramount. We believe that not only can CLIL benefit both teachers and students that learn contents in L2, but it can help them transfer this self-learning knowledge into all educational and personal areas.

To make this possible, it is essential to promote a systematic reflection of the processes that occur in the so-called "CLIL scaffolding" (Coyle et al, 2010:96), namely:

1. Meeting input
2. Processing input
3. Producing a response

When we talk about input and output, we refer to the content and the language or language for learning necessary to access those contents, although it should be noted that the focus of our analysis is on the content because according to Coyle et al (2010)

in CLIL language learning occurs even though the focus on language is peripheral, not intentional.

However, even if the focus is on content and attention on language is peripheral, following Krashen (1985) it is important to address the input +1 hypothesis that says the zone of proximal development (ZPD) set by Vygotsky's (1986) is achieved when the input is the level of competence of the students +1 level (we take as reference the CEFR of the Swiss agency).

This leads us to consider the different zones of proximal development according to the skills. Receptive skills (reading and listening), which are often used in input activities, allow a higher level of CEFR than the productive skills (speaking and writing) that are used in output.

Systematic reflection on these aspects through the elaboration of descriptors including content, cognition, language skills, CEFR and input/output focus can contribute to introducing organised processes that when repeated frequently in association to content-oriented tasks can secure conceptual and language learning.

Citing Westhoff (2004:60), "our brain keeps track of the regularities in the occurrence of combination and frequency of these combinations. The frequency determines the 'weight' of the established connections". These mental connections created through the above-mentioned neural network are activated in an easier way because of different circumstances. In a sense, a variety of input/output assessment tasks makes CLIL teachers reconsider their approach toward rubric design.

Introducing these concepts in a rubric is of key importance because it monitors the scaffolding process and emphasises those aspects that are essential for CLIL to be effective. In words of Blackwell, Trzesniewsky and Dweck (2007), "adequate scaffolding will take students from a "fixed mode" into a developmental mode".

This scaffolding helps the teacher evaluate continuously how learners may initially comprehend new material and the role of the language in teaching. Reading Coyle et al (2010:96) again, as teachers' monitoring input of content and language makes learning "accessible and challenging".

6.4. A model of implementation of the 4D Rubric: from content-class rubrics to CLIL rubrics, analysis and reframing

The questions and issues discussed so far have emerged from the experience of working with CLIL trainee teachers at the Catholic University of Valencia and other institutions such as Educational Training, Innovation and Resource Centres - *Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE)* in Valencia.

This experience was an ideal scenario to assess what our students were doing and to what extent this diverged from what should be done in a CLIL class. From the moment our students began to develop CLIL rubrics, the following information became clear:

- No criteria existed regarding how the language was combined with the content.
- There was no consideration about input-output scaffolding.
- The concepts of "language for learning" or "framework" were non-existent.

The following sample gives a glance of how our students began dealing with the descriptors in rubrics at the beginning of the course and how they eventually developed them recollecting the discussion points proposed in our classes.

CONTENT

**UNIT
AREA
LESSONS
EDUCATIONAL
LEVEL**

**THE FIVE FUNDAMENTAL RELIGIONS: JUDAISM, ISLAM,
CHRISTIANITY, HINDUISM AND BUDDHISM
BRIDGES AMONG UNIVERSAL RELIGIONS
HISTORY
8
3RD COURSE OF ESO. YEAR 9**

1-Descriptors not arranged from LOTS to HOTS	2-Lack of INPUT/OUTPUT reference consideration.	3-No identification of language structures.	4-No indication of skills	5-No CEFR assignment.
DESCRIPTORS	ACHIEVED	IN PROGRESS	NEED TO WORK	
I can explain what Agnosticism means	I understand and know how to explain the meaning of Agnosticism making use of proper linguistic structures.	understand but don't know how to explain the meaning of Agnosticism making use of proper linguistic structures.	I can't explain the meaning of Agnosticism because I don't understand it. I need to improve my knowledge of the proper linguistic structures.	
Note We have kept the students' original writing, mistakes included, as this is an example of "realia" taken out from one of our classes.				

Figure 6. 1. Student's CLIL first rubric draft

6.5. Analysis of the first students' draft rubrics

The first rubrics made by our students, of which Figure 6.1. is an example, shows a typical situation of a CLIL beginner class. It is important to bear in mind that the assistants to this training course were teachers of content in L1 which makes our analysis more relevant as they had to "reframe" some misconceptions they had in order to "relearn" how to do it in CLIL.

In Figure 6.1. we can see a sample of some of the issues that needed revision:

- a) The lack of order in the progression in the descriptors taken from the revised Bloom's taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001) from Low Order Thinking Skills (LOTS) to High Order Thinking Skills (HOTS) to promote adequate scaffolding:

In the proposed sample we can see that the first descriptor is "I can explain...". "Explaining" is certainly part of output scaffolding and therefore not a suitable verb to start a sequence in a lesson plan, as it is HOTS. We would like to highlight the importance of the ordering of descriptors following the model of Bloom's hierarchies as it paves the way for the rest of the scaffolding in the model of four dimensions that we propose.

- b) The lack of indication of whether the descriptors are of Input-output scaffolding and the effects that this has on the skills sequencing (LRSW) and CEFR input +1:

As we can see in the descriptor of Figure 6.1., there is no information about whether the descriptor belongs to input or output scaffolding. Nor does any information appear regarding the skills used and their sequencing or the Common European Framework of Reference (CEFR).

Through a Socratic questioning exercise, we suggested our students to focus their attention on the following issues when designing a CLIL rubric:

- Identify if the descriptor is defining input or output activities.
- Think about the most appropriate framework to present the content in question.
- Decide the skill in which it would be presented.
- Based on the above, assign a reference level of the Common European Framework of Languages (CEFR).

To facilitate these tasks, we proposed the following key:

L-Listening/R-Reading/S-Speaking/W-Writing

I-Input/O-Output

We have kept the students' original writing, mistakes included, as this is an example of "realia" taken out from one of our classes.

These are some of the responses we obtained in the second draft:

DESCRIPTORS	ACHIEVED	PROGRESS	NEED TO WORK
<p>I can (i) identify(ii) the difference between the five religions. (i)</p>	<p>I know, understand and know how to explain the difference between the five religions making use of comparative structures (more, most never than...). (iii) understand LR A2 Explain SW A1+ (iv)</p>	<p>now, understand and how how to explain the difference between the five religions making use of comparative structures (more, most never than...) understand LR A2 Explain SW A1+ (iv)</p>	<p>I don't know the difference between the five religions and I need to learn the features of each one and how to use the comparative structures (more, most never than...). understand LR A2 Explain SW A1+ (iv)</p>

Figure 6.2. Revised student's CLIL rubric draft As

can be observed, the changes took place in (see Figure 6.2. above):

1. The sequencing of the LOTS to HOTS objectives (a).
2. The identification of the descriptor as output or input (b).
3. The writing of the language structures (language for learning) (c).
4. The skills used and their sequencing (d).
5. The appropriate CEFR level, depending on whether the activity is input or output (e).

This model does not intend to "prescribe" a particular use of the skills, but to increase awareness of how certain skills may be more or less convenient according to a variety of factors. Westhoff (2004:60) claims that "the frequency determines the "weight" of the connections". Identifying the adequate CEFR level depending on the activities may have linguistic, pedagogical and institutional effects.

Linguistic effects become more visible because the four-dimensional rubric promotes teachers' reflection on the students' ZPD. The systematic decision making regarding the CEFR may develop in the teachers some mastery about the scaffolding of the contents in CLIL that currently does not exist or is not sufficiently developed.

Pedagogical effects emerge as teachers have to make decisions on the language skills that best fit the descriptors thus instilling in the students some procedures that they will embed into their learning.

From the institutional point of view, the systematic introduction of CEFR descriptors in rubrics at European level may help teachers and students following this approach converge on common linguistic and pedagogical backgrounds making it easy for policymakers, state holders and teachers alike to collect and analyse data and evidence.

6.6. A model of implementation of the 4D rubric

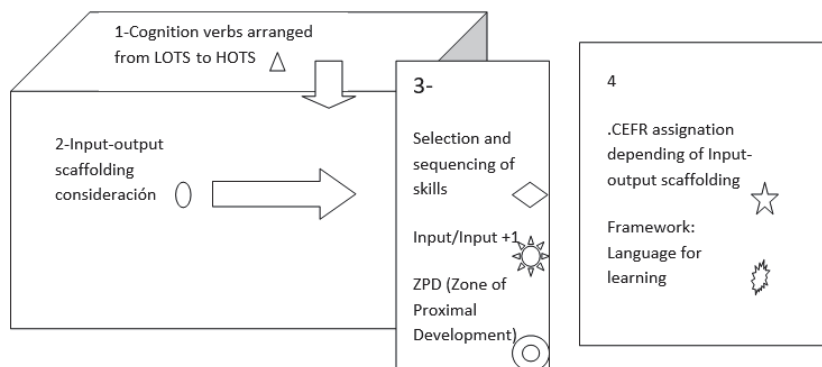


Figure 6.3. The four-dimensional CLIL rubric draft

As we can see in Figure 6.3 the sequence starts with the selection of a suitable verb from the revised Bloom's taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001). In order to provide a good scaffolding, the logical thing to do is start with LOTS and gradually increase the cognitive complexity to finish with HOTS. In the sample we have provided a triangle to mark this stage, an "L" or "H" would also be suitable to note whether the descriptor is LOTS or HOTS.

The second dimension, marked here with an oval symbol, indicates whether the descriptor belongs to input or output phase. This can also easily be marked with capital "I" (input) or "O" (output). Marking this second stage will place both teachers and students in the phase of the lesson they are working on and will raise their awareness on the skills used and the level of language they will be dealing with.

The third dimension (labelled with a diamond for the selection of skills, a sun for "input +1" and a double circle for zone of proximal development) indicates the decisions taken, hints at the reasons why they are taken and shows the results they hope to achieve.

The fourth and last dimension, marked here with a star, assigns to each descriptor a level of CEFR according to whether it is input or output scaffolding. This reflection will facilitate the adequate selection of materials by the teachers and will accustom students to deal with skills of different reference levels. It will also familiarise students with the levels of European convergence and raise their language awareness. If used by several institutions, it could be a common basis of interrelation and reference to create a common European evaluation tool.

The present study was designed to determine the effect of input and output on L2 scaffolding in a content and language class. Thus, the implementation of four-dimensional CLIL rubric represents a change of assessment paradigm shown by future CLIL instructors. Returning to the hypothesis on the 4D CLIL rubric necessity posed at the beginning of this study, it is now possible to state that the research reveals its usefulness both as a training and teaching tool.

For all the above and for the results obtained in the application of this learning tool with our students at the UCV and CEFIRE in Valencia, we invite educational institutions to study and provide suggestions for improvement based on the fact that the European evaluation assessment tool of the future should provide data and information to improve the areas of evaluation that are specific to CLIL and at the same time it fosters a culture of scaffolding that currently does not appear in any assessment tool.

6.8. References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 5 (1) (1998), pp. 7-74
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University of Cambridge.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furlong, A. (2009). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). An Overview*. Retrieved from <http://combat.ecml.at>
- Kiely, R. (2008). *Evaluation of Pro-CLIL*. Paper presented at IATEFL Conference, Cardiff, April 2008.
- Kiely, R. (2009). *CLIL – the question of assessment*. Retrieved from http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clil1_richard.htm

- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Massler, U., Stotz, D., Queisser, C. (2014). Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42(2), 137-150.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: University of Cordoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Massachusetts: The MIT press.
- Westhoff, G.J. (2004). The art of playing a pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks. *Babylonia* 3/04, 58-62.