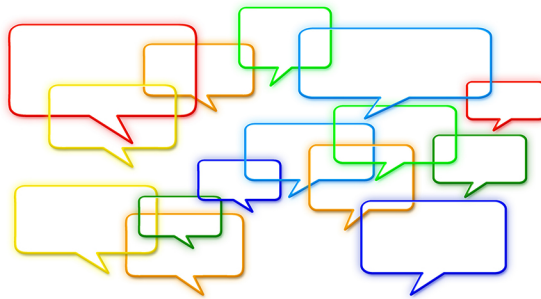


ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA IV

EDITAN

FRANÇOISE OLMO CAZEVIEILLE
MARÍA LUISA CARRÍO-PASTOR
CARLOS PERIÑÁN-PASCUAL
FRANCESCA ROMERO FORTEZA



Estudios de lingüística aplicada IV

Editat

Françoise Olmo Cazevieille

Carlos Perriñán-Pascual

María Luisa Carrió-Pastor

Francesca Romero Forteza

2020

Colección *UPV Scientia*

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: Olmo Cazevieille, Françoise [et al] (2020) *Estudios de lingüística aplicada IV*. Valencia: Universitat Politècnica de València

Edición científica:

Françoise Olmo Cazevieille
María Luisa Carrió Pastor
Carlos Perifián Pascual
Francesca Romero Forteza

Comité científico:

Alonso Almeida, Francisco. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*
Cantos Gómez, Pascual. *Universidad de Murcia*
Casas Gómez, Miguel. *Universidad de Cádiz*
González García, Francisco. *Universidad de Almería*
Mairal Usón, Ricardo. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Mitkov, Ruslan. *University of Wolverhampton*
Martín Arista, Javier. *Universidad de La Rioja*
González García, Virginia. *Universitat de València*
Lorente Casafont, Mercè. *Universitat Pompeu Fabra*
Estopà Bagot, Rosa. *Universitat Pompeu Fabra*
Briz Gómez, Antonio. *Universitat de València*

© De los textos: sus autores

© 2020, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6627_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-927-7



Estudios de lingüística aplicada IV/ Editorial Universitat Politècnica de València.
Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

RESUMEN

Como en los volúmenes anteriores, este se divide en dos partes, el análisis del discurso y la enseñanza y aprendizaje de lenguas, principales ejes vertebradores de la lingüística aplicada. Recoge nueve capítulos que atañen a diferentes ámbitos como el discurso de los cómics, la minería de datos, la variación lingüística, las metodologías activas, la integración de las tecnologías digitales, la traducción, el aprendizaje asistido por ordenador, entre otros.

EDITORES

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.

Carlos Perriñán-Pascual es doctor en Filología Inglesa y profesor Titular en la Universitat Politècnica de València. Sus intereses investigadores se han centrado en estas últimas dos décadas en la ingeniería del conocimiento, el procesamiento del lenguaje natural, la lingüística computacional y la minería de textos. Más concretamente, es el responsable de la implementación computacional de una base de conocimiento para la comprensión automatizada del lenguaje, un sistema de extracción terminológica en dominios especializados, un entorno de experimentación en procesamiento de datos textuales y un programa para la detección automática de problemas publicados en las redes sociales, entre otras aplicaciones informáticas. Su producción científica incluye numerosas publicaciones en los campos de la lingüística, el procesamiento del lenguaje natural y la inteligencia artificial.

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.

Índice

Prólogo 1

SECCIÓN I. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1. El llenguatge *underground* actual: una anàlisi de les historietas d'*Alta Tensió*
Anna I. Montesinos López..... 5

Capítulo 2. Diseño y desarrollo de un lexicón de polaridad para el análisis del sentimiento
Igor Dzichkovskii 23

Capítulo 3. Diseño de sistema para búsquedas simultáneas multilingües en bases de datos
Sonia Martínez Rodenes 37

SECCIÓN II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 4. Recursos de aprendizaje para las variedades diatópicas del español: el caso del español bonaerense
Nicolás Panzuto Piccini..... 53

Capítulo 5. Enhancing Listening Skills and Learning Specific Language with Transcription. Activities Using Lyrics Training
Ricardo Casañ Pitarch 69

Capítulo 6. Propuesta de vídeos didácticos para el aprendizaje de chino mediante la clase inversa
Qindan Xiao y Daniela Gil Salom..... 83

Capítulo 7. From Generation Gap to Generation Lap: Gen Z Subcultures
Alexia Larchen..... 113

Capítulo 8. A Teaching Unit for Intercultural Communicative Competence
Sofia Di Sarno García..... 131

Capítulo 9. El diseño de una herramienta de evaluación de la competencia digital en el aprendizaje de lenguas en la educación primaria
Oana Militaru 153

Prólogo

En el cuarto volumen de *Estudios de lingüística aplicada* que tenemos el grato placer de presentar se recogen las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lingüística aplicada por estudiantes del Programa de Doctorado en Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones, del Máster en Lenguas y Tecnología, así como por investigadores consolidados.

Este libro contiene las participaciones seleccionadas de los seminarios de investigación celebrados en el Departamento de Lingüística Aplicada durante el curso académico 2018-2019, después de una revisión ciega por pares. Al igual que en las anteriores publicaciones y conforme aparece reflejado en el índice, la publicación está estructurada en dos secciones, el análisis del discurso y la enseñanza y aprendizaje de lenguas, principales ejes vertebradores de la lingüística aplicada. Esta disciplina de dimensión tanto teórica como práctica tiene como finalidad aplicar los conocimientos teóricos a un campo de estudio específico, buscando la resolución de problemas reales relacionados con el uso de las lenguas. Así se plasma en los distintos artículos reunidos en esta obra que atañen a diferentes ámbitos, como son el discurso de los cómics, la minería de datos, la variación lingüística, las metodologías activas, la integración de las tecnologías digitales, la traducción, y el aprendizaje asistido por ordenador, entre otros.

La primera parte de esta obra está conformada por tres investigaciones relativas al análisis del discurso. Anna I. Montesinos López propone un estudio sobre el cómic *underground* actual y su función social. Para ello, analiza las historias de la revista *Alta Tensión* y nos traslada a la década de los sesenta en la que se desprende una voluntad de alterar el orden establecido. A continuación, Igor Dzychkovskii expone el diseño y el desarrollo de un lexicón de polaridad para el análisis del sentimiento. Se trata de una herramienta que permite analizar los sentimientos en una gran cantidad de datos digitales en tiempo real y sin intervención humana. Finalmente, Sonia Martínez Rodenes fundamenta su artículo en el desarrollo de estrategias para la mejora de sistemas de búsquedas simultáneas multilingües de textos. Estas dependen de las aplicaciones informáticas utilizadas, del software instalado, así como de las páginas de Internet que se utilicen.

La segunda parte de este volumen alberga seis capítulos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como ya hemos indicado. En el primero, Nicolás Panzuto Piccini se centra en las variedades diatópicas del español bonaerense e incorpora en una página web actividades para trabajarlas. Esta plataforma de autoaprendizaje pretende colmar el hueco observado en los recursos disponibles en la formación de esta variedad. En el segundo capítulo de esta parte, Ricardo Casañ Pitarch presenta *Lyrics Training*, un *software* en línea gratuito. Esta herramienta permite realizar

transcripciones de cualquier tipo de vídeos previamente cargados en *Youtube*. Está especialmente pensada para los docentes de lengua para fines específicos que necesitan crear su propio material para situaciones concretas. A continuación, Qindan Xiao y Daniela Gil Salom proponen unos vídeos didácticos para el aprendizaje de chino mediante la clase inversa o *flipped classroom*. Esta metodología utiliza dicho material para preparar a los discentes a las clases presenciales de chino como lengua extranjera. En el siguiente capítulo, Alexia Larchen estudia los hábitos globales relacionados con la tecnología de la generación Z. Determina unos patrones relacionados con las preferencias para la memorización del vocabulario, así como la experiencia con aplicaciones de realidad aumentada y tarjetas de aprendizaje del léxico en dispositivos móviles. Le sigue el capítulo de Sofía Di Sarno García focaliza su investigación en el concepto de competencia comunicativa intercultural. Desarrolla una unidad didáctica con el objetivo de fomentar la interculturalidad y detalla el experimento llevado a cabo con una clase de segundo de primaria. Por último, Oana Militaru, tras analizar el currículum oficial vigente en Educación Primaria y basarse en las competencias, comunicativa y digital, diseña un instrumento de evaluación de materiales educativos estableciendo las actividades necesarias para el aprendizaje de lenguas como ítems de valoración.

Los distintos trabajos de investigación compilados evidencian la vitalidad de la lingüística aplicada poniendo de manifiesto su utilidad y valor a la hora de buscar soluciones, basadas en la fundamentación teórica, a los problemas relacionados con la lengua sean cuales fueren su temática: la enseñanza de lenguas, la lingüística computacional, la traductología, la planificación lingüística, etc. De ahí emana la importancia de que las publicaciones en este campo expongan resultados que detallen los avances conseguidos y den pistas nuevas a los docentes y a los investigadores, sean noveles o experimentados.

Como característica de esta nueva edición, es de destacar la formación de un prestigioso comité científico (véase contraportada de este volumen), del que queremos destacar la disponibilidad para evaluar los distintos volúmenes, ya que estamos seguros que su gran valía académica aportará calidad a las publicaciones. Deseamos finalizar este prólogo expresando nuestro más profundo agradecimiento a los autores y a los miembros de este comité, reconocidos lingüistas a nivel nacional e internacional, por haber aceptado formar parte de él y brindar así su apoyo científico a la publicación de esta serie de *Estudios de lingüística aplicada*.

Los editores

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

El llenguatge *underground* actual i les variacions lingüístiques en el còmic *Alta Tensión*

Anna I. Montesinos López

Departamento de Lingüística Aplicada Universitat. Politècnica de Valencia

1.1. Introducció

Com parla el còmic *underground* actual? Aquesta és la pregunta que contestem en aquest capítol mitjançant l'anàlisi sociolingüística de la variació del nou còmic *Alta Tensión*, sorgit el proppassat any 2019. Certament, el nové art és fonamentalment visual i està format per la imatge i pel text, generalment; encara que no sempre hi apareix el text, com veurem més endavant. Així i tot, proposem l'estudi del còmic *underground* des del punt de vista de la variació funcional del llenguatge.

Segons els experts en el discurs del còmic, aquest és un mitjà de comunicació de masses de naturalesa lexipictogràfica, que apareix com una singular cruïlla de l'art del dibuix i de la narració literària, però que fins fa poc ha interessat escassament als investigadors del món acadèmic (Gasca & Gubern, 2011: 9). En aquest sentit, Eisner (1996: 7) va mostrar la seua queixa quan remarcava l'escassa consideració que ha tingut la narració gràfica malgrat que els elements que la componen sí que han merescut atenció acadèmica per separat; però que en un format únic s'ha guanyat un lloc

insignificant en el món literari i artístic. Porcel (2002: 11) explica que en aquest menyspreu subjau el vell prejudici que identifica la paraula escrita amb allò culte i la imatge que l'explica i l'enriqueix amb allò il·letrat. Per tot això, l'art seqüencial no sols mereix una seriosa consideració per part de l'artista i de la crítica literària sinó també per part de la lingüística, especialment dels estudis del llenguatge i del discurs.

Alta Tensión s'aparta d'una manera conscient i voluntària de les normes tradicionals i de les estructures establertes. Aquesta és una publicació en format revista, la qual suposa una experiència de descobriment per al lector, que pot accedir a tot un catàleg de nous autors i autores i, sobretot, a renovades formes d'entendre la historieta (Pons, 2019). Quant al context discursiu, pertany a l'àmbit de l'*underground* del segle XXI. Com és sabut, l'*underground* és un moviment contracultural, de caire artístic i contestatari, sorgit en la segona meitat del segle XX. El còmic *underground* (*historieta subterrània*) en origen, és simplement un concepte tècnic referit als canals d'edició, impressió i distribució de les historietes, que es desenvolupen al marge de les grans editorials dels EUA als anys 60 (Onliyu, en la introducció de la recopilació *Antologia española del comix underground*, 1981: 5).

Segons Dopico (2005: 10), el còmic *underground* que va nàixer en la premsa contracultural dels EUA va suposar un atac a la manera tradicional de pensar i viure el món burgès i manifestava un descontent radical i un profund sentiment de renovació que semblava voler destruir el sistema. A més a més, presentava un immediatisme profund, que es manifestava en la idea del "fes el que vulgues ara", i exposava un humanisme d'una simplicitat aclaparadora que establia que allò revolucionari era ser jove. En contrast, continua Dopico dient que, en l'actualitat, la contracultura s'ha convertit en un estereotip, que agrupa allò *underground*, allò alternatiu, i tot moviment que, sent jove i contestatari, no es pot etiquetar amb els tradicionals noms a l'ús. Així, alguns dels temes que romanen són les drogues i el sexe, i les vinyetes sovint contenen testimonis irrespectuosos i blasfems, amb expressions vulgars, amb uns dibuixos d'aspecte brut i recarregat que no busquen la bellesa.

1.2. Objectius i metodologia de la investigació

D'acord amb Gasca i Gubern (2011), que plantegen el còmic com una narrativa dibuixada, anem més enllà i plantegem que aquest gènere creatiu mereix l'estudi detallat d'una de les parts integrants, sense oblidar-ne l'altra (les imatges), encara que això és matèria d'estudi d'una altra investigació. L'objectiu principal del present treball és caracteritzar el llenguatge i les varietats lingüístiques que són pròpies d'un còmic *underground* actual. A fi de portar a terme aquesta investigació, partim de dos plantejaments diferents i complementaris per a la nostra anàlisi.

En primer lloc, des de la perspectiva comunicativa i discursiva, els discursos són formes d'acció i interacció social, situats en contextos socials en què els participants no

són tan sols escriptors i lectors, sinó que també són actors socials que són membres de grups i cultures, de manera que les regles i normes del discurs són socialment compartides; per la qual cosa, les condicions, funcions i efectes del discurs són socials, i la competència discursiva s'adquireix socialment (Van Dijk, 1999: 19).

A més a més, des de l'antropologia lingüística, considerem que l'estudi del llenguatge és un recurs de la cultura i de la parla com una pràctica cultural (Duranti, 2000: 21). En aquest cas, es tracta de la cultura *underground* a través del llenguatge emprat pels personatges i els narradors de les historietes il·lustrades. En aquest sentit, els autors i les autores de les historietes s'encarreguen d'observar i recopilar, a fi de fer palés en la narració de les seues històries, les formes lingüístiques que donen els punts de vista que volen exposar de la realitat que volen transmetre.

Des d'aquesta perspectiva, les llengües són considerades com constructes humans que són símptomes i part de la vida dels pobles i alhora instruments de comunicació i representació del món (Duranti, 2000: 8). Per això, es focalitza en els usos lingüístics que es produeixen per explicar el significat d'aquestes formes que poden adquirir d'acord amb els contextos en què són utilitzades, i establir patrons d'interacció, capaces de desvetllar la imatge del món. El llenguatge serveix per construir identitats individuals i col·lectives (relacions de poder, solidaritat, domini o resistència) i així les persones són considerades com vertaders agents socials (Heras, 2006: 291).

En segon lloc, des del punt de vista de la sociolingüística variacionista, realitzem una anàlisi del còmic segons els factors de temps, espai, grup social i situació comunicativa, els quals donen lloc a les variacions lingüístiques següents:

- Variació diacrònica o històrica.
- Variació diatòpica o dialectal.
- Variació diastràtica o social.
- Variació diafàsica o funcional.

Seguint Casesnoves (2012: 13), un únic tret lingüístic pot esdevenir símbol de diferenciació social, d'identificació amb un grup, i es pot convertir, en definitiva, en un indicador. Aquest és una variable lingüística que, tot i que els parlants no en siguen conscients, es troba distribuïda diferentment entre els grups socials d'una comunitat de parla, açò és, que el trobem de forma sistemàtica quantitativament parlant entre les dades lingüístiques en determinats grups, per la qual cosa ens indica la classe social a la qual pertany qui parla.

Així, un altre concepte que incloem és el de prestigi lingüístic (segons Casesnoves, 2012: 27), que incorpora diversos elements com són l'ús de la normativa, ús en contextos formals, ús d'una determinada varietat de la llengua, ja que el prestigi d'aquesta prové del que tenen les persones que la utilitzen, la conducta i manifestació d'un estatus social i cultural alt. Així, el prestigi lingüístic suposa una valoració positiva de la varietat o de la llengua per l'ascens social.

1.3. Descripció del còmic objecte d'estudi

El còmic *Alta Tensión* és una publicació que recupera, l'aparença formal de la revista dels anys vuitanta, que va desaparèixer després d'una crisi (Aguilar, 2019), i que conté una selecció d'autores i autors d'àmbit tant local com internacional, la qual cosa dona un panorama de la increïble diversitat i riquesa que viu el còmic avui (Pons, 2019). De les paraules amb què ha estat definit el còmic, en destaquem les següents: té un esperit trencador (Pons, 2019), electrizant i tremendament estimulants, un bon aparador en llibertat per a les signatures locals de dibuixants; pur còmic gamberro i subversiu, amb contingut explícit (*solo para adultos*) (Devís, 2019); serveix de revulsiu en el panorama de còmic actual, constitueix una bona raó per tornar a enganxar-se al còmic adult (segons Pablo Herranz, editor de la revista, en Tebeosfera).

A nivell formal, la revista sorgeix el dia sis de maig de 2019 amb una periodicitat trimestral, amb una grandària de 27'5cm x21cm, en una enquadernació en rústica sense solapes, de color a la portada i la contraportada i blanc i negre a l'interior i conté 68 pàgines. Quant a la macroestructura, té 16 seccions, de les quals 13 són historietes, realitzades per 14 autores i autors, i les altres tres seccions són l'editorial, una entrevista a un autor i un article sobre les realitzacions artístiques de diversos autors i autores.

En una entrevista, el mateix editor comenta que un dels objectius principals de la publicació és fer tornar als antics lectors, aquells que deixaren de llegir còmic i que, amb el pas dels anys, ara ja són adults; i d'una altra banda, la joventut de vint anys que ara sí que està disposat a consumir còmic d'aquesta manera, encantats de connectar-se amb còmics de tot arreu (Rodríguez, 2019).

La consideració de qui llegeix és tal que la revista inclou també entrevistes o articles sobre l'autoria de la historieta perquè el lector pugui entendre també el context artístic i sociopolític de la història que s'hi planteja. La revista pretén descobrir i explicar el context al lector perquè no sols llegisca el còmic sinó que l'entengui també. D'aquesta manera, a més de donar a conèixer els artistes més joves i subversius també pretén un esperit didàctic perquè qui llegeix augmenti el seu bagatge de coneixement del còmic, així com afavorir una millor comprensió de les historietes que s'hi inclouen.

D'altra banda, quant al títol, cal observar que l'alta tensió són els sistemes que empenen energia elèctrica amb una tensió eficaç nominal superior a un límit preestablert i és, per això, que la revista evoca una eixida per dalt de l'*status quo ante*. Socialment, el context dels últims anys, és de pèrdues de llibertats i de retalls en els drets laborals, d'agressió masclista i feminicidis, de repressió contra els artistes, la detenció de cantants, l'atur juvenil, etc. És per això que el moment en què veu la llum aquesta revista és de denúncia de les situacions limitants, especialment per als més joves.

A més de la portada, de les 13 historietes il·lustrades que conformen la revista, dues no contenen text, més que de forma ocasional bé en alguns objectes que apareixen a les vinyetes (*Una década* de Luna Pan) o bé en els titulars de les seqüències de la historieta (*Tobacco Road* d'Igor Hofbauer). També trobem dues històries on les joves

protagonistes parlen des dels seus soliloquis, amb un to intimista sobre les seues preocupacions, desànim i evolució personal (*Algunos días* d'Amelia Navarro; *Nunca nadie me dijo* de Rut Pedreño). En altres casos, trobem escenaris festius relacionats amb la festa d'octubre (*Oktoberfest* de Sofia Olsson) o la celebració satànica en un akelarre (*Akelarre* de Magius), escenaris formals com ara la missa o la confessió a l'església (*La iraa* d'Irto Montana) o el teatre i altres escenaris públics (*Una furtiva lágrima* de Boris Caramull i Adrián Bago), escenaris informals al bar (*Garret. Ante la duda...* de Gerardo Sanz) o en la intimitat del llit (*Fucked up & ready to die* de Pedro d'Aprenont) i escenaris d'evasió, de deliris i somnis psicotròpics (*Viaje extraño en tren* de Pedro Mancini; *Aventuras Turbo Increíbilísimas del Tercer Mundo* d'Iurhi Peña). D'aquesta forma, es despleguen diversos camps semàntics segons els contextos tractats en les historietes, com ara el del Satanisme en els mots: *akelarre, luna brillante, noche, ojos rojos, ritual de invocación satánica, Satán, macho cabrío, altar, sentimiento religioso, dogma, trono, ascenso espiritual, satanismo* o el de la pedofília en el lèxic següent: *abusos sexuales, nos tocaba debajo de la ropa, maltratos físicos, golpes, menores, pederastia, pedofilia, abuso a menores, pederasta*.

Quant a la part formal, la portada del còmic analitzat només conté el títol de la revista i altres aspectes formals com ara la data, el número, el preu i la limitació d'edat. No obstant això, la imatge que conté és ben expressiva i comunicativa, com es veu en la imatge 1.1.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.1. Portada del còmic *Alta Tensión*

La intertextualitat de la portada es resol dins de la revista en un quadre informatiu de l'editorial, sobre l'autor. *Witchcraft* és una obra de l'autor de la portada, a la qual fa un gest de complicitat a la portada de la revista. Aquella realitza una visita en clau *underground* al Hollywood dels anys 50 i mostra dos personatges: Frank Sinatra i Anton S. LaVey. Qui llegeix aquesta portada de l'*Alta Tensión* ha de fer una clara al·lusió textual a un còmic conegut del mateix autor, ja que aquest pot inspirar-se en qualsevol text previ disponible al seu abast, i en aquest cas fa ús d'un text conegut de la pròpia autoria. L'autor fa una pressuposició pragmàtica, en la qual reconeix un coneixement del món i saber enciclopèdic compartits amb qui llegeix (Calsamiglia & Tusón, 1999: 190).

En aquest sentit, la intertextualitat es refereix a la relació de dependència que s'estableix entre, per un costat, els processos de producció i de recepció d'un text determinat i, per un altre, el coneixement que tinguen els participants en la intenció comunicativa d'altres textos anteriors relacionats amb el text (Beaugrande & Dressler, 1997: 249).

Pel que fa a la interpretació de la portada, la figura del dimoni existeix per oposició o qüestionador de l'àngel. Per això, encara que només aparega el dimoni a la part esquerra del personatge de la portada, ometent l'àngel complementari d'aquest al costat dret, en la ment de qui llegeix igualment està aquest últim, atés que el primer existeix per oposició al segon. És un joc semanticovisual en el qual qui llegeix interpreta aquest buit com una elisió intencionada de l'autor a fi de ressaltar exclusivament una de les parts del tot. A més a més, hi ha altres elements que reforcen la interpretació de la informació com són els dits disposats en forma de banyes, el foc de l'infern i els símbols de les estrelles de cinc puntes o pentagonals disposades del revés.

La primera historieta il·lustrada és *La iraa*, que encaixa perfectament amb la revista de caire irreverent i amb el seu nom *Alta Tensión*. Ambdues expressions ens remetent a situacions explosives i fulminants dins d'un mateix camp semàntic en què es relaciona una de les emocions més explosives amb el títol que també pot ser interpretat com l'emoció detonant que genera la revista. Per això, és molt interessant l'estructura que proposa el lligam entre la portada i la primera historieta, vist que atorga en la lectura gran cohesió i coherència textuals, temàtiques i pragmaticosemàntiques.

1.4. La variació lingüística

En aquest apartat, mostren les dades qualitatives referents a la variació lingüística que han resultat de l'anàlisi del còmic objecte d'estudi.

1.4.1. Variació diacrònica

La varietat lingüística diacrònica o històrica és la que reflecteixen les llengües quan es modifiquen les seues estructures en els contextos d'ús amb el pas del temps. Aquest és un fet del qual són conscients els lectors quan en textos de la seua mateixa època

ensopega amb expressions que se li presenten com a arcaïsmes o bé com a neologismes, segons que es tracte d'expressions que van caient en desús o d'unes altres que són introduïdes per alguna moda incipient o que responen a noves necessitats comunicatives (Maingueneau & Salvador, 1993. 119).

En el cas del còmic que ens ocupa només trobem una historieta on hi ha la presència de marques lèxiques i expressions més pròpies d'una època passada que de l'actual. Així, en el còmic de Villarejo *Andrés Agallas*, els dos personatges ens recorden als de *Roberto Alcázar y Pedrín*, atès que estan caracteritzats com un adult, don Andrés, i l'altre com un nen gran o jove adolescent, que es diu Juanín, en què el gran instrueix al jove i el jove admira profundament l'adult, però es troba frustrat i fart de realitzar les feines de restauració de la casa de l'adult, ja que el que ell vol és convertir-se en *una màquina de matar*, gràcies a uns sofisticats mètodes d'entrenament, que li havia promès don Andrés.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.2. Primera vinyeta de la historieta *Andrés Agallas* de Villarejo en *Alta Tensión*

El *don* de *don Andrés* és un tractament de respecte que s'anteposa als noms de pila masculins. Antigament, estava reservat a determinades persones d'elevat rang social. Quant a la forma *Juanín*, encara que el diminutiu sol expressar valors expressius d'afecte i emoció, ací sembla que es tracta de petitesa i discriminació per raons d'edat.

Quan *Juanín* s'adreça a *don Andrés*, ho fa amb l'ús de la forma *usted*, el qual és un pronom personal per al tractament de la cortesia, respecte o distanciament, llevat d'algunes zones hispanoamericanes on s'empra en el tracte entre amics o familiars de forma cordial, que no és el cas que estem analitzant.

La història de *don Andrés* i *Juanín* es desenvolupa amb les queixes del jove (que es veu com un esclau de les feines que li dicta el gran, i les anomena *chapuzas domésticas*) i els enganys de *don Andrés* sobre els mètodes d'entrenament, segons diu ell, *imprescindibles para defenderse y arrear mamporros a todos los tunantes a los que nos enfren-tamos en nuestras aventuras*. En aquesta expressió, *tunante* és sinònim de *bergant*, *brivall*, *canalla* i *malfactor* i, en castellà, de *pícaro*, *brivón*, *taimado*, *haragán*, *bellaco*, *espavilado*, *tramposo*, *desvergonzado* i *malicioso*. A més a més, l'expressió *arrear mamporros* és de caire col·loquial i fa referència a fer colps amb la mà o el puny.

Finalment, mitjançant l'engany i l'argúcia converteix el nen en una espècie de calamita, que comporta el sotmetiment sexual del nen al poder del gran, si vol assolir el seu somni de convertir-se en un expert lluitador. Fet i fet, aquesta història de pederàstia tanca el mateix volum que comença denunciant aquest fet en l'església en *La iraa*.

1.4.2. Variació diatòpica

La varietat diatòpica o dialectal es refereix a la diversitat de parlars en l'àmbit territorial d'una llengua. Aquestes modalitats es caracteritzen per posseir alguns trets fonètics, morfològics, sintàctics i lèxics diferencials, els quals, malgrat pertànyer al sistema de la llengua, poden no donar-se o donar-se de diferent manera en uns altres dialectes de la mateixa llengua (Conca *et al.*, 1998: 105).

La varietat diatòpica en la qual està escrit el text del còmic *Alta Tensión* és la llengua espanyola peninsular, bé perquè la procedència de l'autoria és la península ibèrica o bé perquè els autors estrangers han estat traduïts a aquesta varietat de la llengua. No obstant això, hi ha una historieta que prové d'una autora mexicana i s'expressa en la varietat diatòpica corresponent al seu origen. Aquesta és la historieta *Aventuras Turbo Increíbles del Tercer Mundo* d'Iurhi Peña, la qual té com a tema el consum de drogues. L'expressió *qué tranza*, que apareix al còmic, es refereix al distribuïdor de droga o a l'individu abocat a la distribució d'estupefaents als carrers a canvi d'una remuneració.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.3. Vinyetes de la historieta *Aventuras Turbo increíbles del Tercer Mundo d'Iurhi Peña* en *Alta Tensión*

Així mateix, les formes lingüístiques *No mames*, *Ja Ja Ja*, *a huevo* i *chido* signifiquen *no molestes*, *és clar* i *bo*, respectivament. A més a més, l'ús de les formes verbals de pretèrit perfecte simple en situacions temporals imperfectes són pròpies de variants dialectals com la que es parla a Mèxic i la podem veure en la forma *Ja ja. Ya te dormis-te, we*, com es pot observar en la imatge 1.3. que hi ha més amunt.

1.4.3. Variació diastràtica

La variació diastràtica o social és la que es produeix en grups de parlants socialment afins que generen una fraseologia i unes maneres expressives significatives per al grup (Conca *et al.*, 1998: 101). Es refereix, per tant, als dialectes socials o sociolectes (Cuenca, 2008: 137). Al llarg del còmic veiem variacions pròpies de la jovenalla, com es veu en les frases que mostrem a continuació:

- *Y entonces llegó mogollón de gente.*
- *Hay una cosa guapa que quiero mostrarte.*
- *Sip. Aquí estamos.*
- *Te piras a casa o qué ?*
- *La peña empieza a irse.*
- *Iba bastante pedo.*
- *La hierba era realmente fuerte*

En aquests casos, els mots *mogollón*, *sip*, *te piras*, *la peña*, *pedo* i *hierba* signifiquen en gran quantitat, cosa bonica, sí, te'n vas, grup d'amics, embriaguesa i droga com ara la marihuana, respectivament. Així mateix, hi ha vocabulari que sols és conegut per les persones joves com ara l'estil musical *viejo brit-pop*, anomenat en el còmic *Oktoberfest* de Sofia Olsson. A més a més, l'ús del prefix *super-*, per exemple en els mots següents *¡Es superpsicodélico!* i *superespectacular*, i la realització de mots escurçats mitjançant el truncament per afèresi, com ara en *¡Tranqui!* (per *¡Tranquilo!*) o *under* (per *underground*) també conformen la varietat diastràtica pertanyent a la parla dels joves. Per últim, trobem diverses vegades l'expressió *hey*, com ara en *Hey, tío, no me gusta presumir pero...*

D'això es desprén que qui escriu aquestes històries i els joves que les llegeixen estan familiaritzats amb aquestes formes almenys en àmbits informals i, generalment, no consideren que la llengua estàndard tinga un gran valor.

1.4.4. Variació diafàsica

La variació diafàsica dona lloc a les varietats funcionals, que es caracteritzen per uns trets lingüístics relatius a l'àmbit d'ús o context en el qual es manifesten. En aquest sentit, podem parlar de diverses varietats del llenguatge: culte i especialitzat, estàndard, col·loquial i vulgar. Definim els registres segons els tres factors bàsics del context lingüístic, que són camp o tema, mode i to.

La variació funcional ofereix a la persona que enuncia la possibilitat de triar entre un repertori de varietats i configurar els procediments del discurs en tant que ajustat a uns estils, registres o gèneres (Maingueneau & Salvador, 1993: 124). Seguint aquests autors, mostrem, doncs, el repertori sociolingüístic (dialectes geogràfics, socials i històrics d'una mateixa llengua) i el registre (col·loquial, estàndard, etc. segons que s'hi combinen els factors de formalitat, tema i propòsit de l'acció comunicativa i mode de realitzar-se aquesta com a text en un context determinat).

D'aquesta manera, en aquesta variació esdevé fonamental l'estudi del camp o tema, el mode i el to, així com els àmbits d'ús.

Taula 1. 1. Variació diafàsica o funcional

	vulgar	col·loquial	estàndard	culte
camp	quotidià	quotidià	general	especialitzat
mode	oral espontani	oral espontani	escrit/oral no espontani	escrit/oral no espontani
to	molt informal	informal	formal	molt formal

Font: Conca et al. 1998, 113

En la majoria de les historietes analitzades trobem que el camp és quotidià, el mode és l'oral espontani i, majorment, el to és informal o familiar, molt informal i, fins i tot, vulgar.

Quant a la comunicació oral en l'àmbit col·loquial apareixen les convencions estereotipades de salutació (*Hola, ¿Cómo estás?*), en els agraïments (*Gracias*), en acomiadament (*chao*). A més a més, hi ha marques d'oralitat com és *¡uau sí!*, en la qual s'observa l'expressivitat i l'economia del llenguatge en la reducció de l'expressió *guau*, que és una interjecció per expressar admiració o entusiasme, especialment entre els joves. També, en la reiteració en diversos còmics de les interjeccions per indicar riure o burla: *Ja ja* o *Jeje*. En els diàlegs trobem marques d'oralitat en l'ús dels elements propis del mode oral com són: *pues, la verdad, sí...*; *¡Hey!*; *oye...* *Chao; Vale; Dios, qué embarazoso; mira...*

També l'oralitat queda reflectida en la fonètica dels personatges quan es produeixen el quequeig i parla vacil·lant, com es pot veure en les frases següents: *Pu... Pues, la verdad no sé cuánto tiempo más aguantaré trabajando en atención al cliente; Vo... Voy a parar un ra... ratito.*

Dins del mode oral i espontani de la comunicació, no volem deixar d'esmentar el mecanisme de creació expressiva per excel·lència del còmic: les onomatopeies. Aquestes consisteixen en la imitació lingüística o representació d'un so no discursiu. En algunes de les historietes, les onomatopeies són ben abundants, encara que en són una excepció en la revista, ja que no s'hi tracta d'un dels recursos més emprats. Veiem-ne dos exemples en la imatge 1.4. que hi ha a continuació.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.4. Vinyeta de la historieta *Dave & Bro in: fucked up & ready to die* de Pedro d'Apremont en *Alta Tensión*

D'altra banda, aquest llenguatge oral i espontani dona lloc a metàfores i exageracions en exemples com aquest: *Sí..., creo que si digo una vez más "Gracias" o "que pase un buen día" me va a provocar un brote psicótico*. Hi apareix una metàfora per representar l'estat que té una persona quan es reiteren moltes vegades les convencions de la comunicació cordial.

En aquest exemples hem pogut veure el to informal predominant en el còmic, encara que també hi ha el to vulgar amb la presència de renecs i mots grollers, com es pot veure a continuació:

Alguien tendría que hacer algo con estos hijos de puta.

Puto pederasta asqueroso.

Joder, ¡Toma revancha! ¡Ja! ¡Ja!

Joder, joder, joder, joder

¡Follar! ¡Follar! ¡Follar! ¡Follar! ¡Follar! ¡Follar!

¡Qué hostias es eso!

Mierda, se ha acabado el vino.

¿Esta mierda tendrá algún efecto?

¡Pero... al carajo!

Aquesta última forma s'empra per expressar un fort rebuig d'alguna cosa o d'algú. En tots els exemples veiem les expressions malsonants, algunes de les quals són emprades de forma reiterada i insistent en diversos còmics (p. ex. *joder* o *follar*) i d'altres encara que tenen la mateixa forma realitzen funcions diferents (p. ex. *mierda*). Veiem aquest exemple en la imatge 1.5.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.5. Vinyeta de la historieta *Dave & Bro in: fucked up & ready to die* de Pedro d'Apremont en *Alta Tensión*

D'altra banda, l'adreçament personal és determinant en la variació lingüística i té relació directa amb els pronoms personals que s'hi utilitzen i amb la subjectivitat del llenguatge (Calsamiglia & Tusón, 1999: 138). Veiem, doncs, els diversos casos en què s'empra l'adreçament formal i l'informal o familiar. En primer lloc, en l'editorial de la revista, d'una banda, l'emissor es mostra mitjançant la primera persona del plural i, d'altra banda, fa explícita la presència del receptor mitjançant l'ús de la segona persona del singular, ja que s'adreça a qui llegeix mitjançant les formes verbals de la segona persona del singular: *tienes en tus manos el primer número de Alta Tensión*. En la variant estàndard peninsular d'ús de la segona persona del singular *tú* expressa confiança, coneixement i proximitat, mentre que la forma *usted* indica respecte, desconeixement o distància (Calsamiglia & Tusón, 1999: 141).

Així mateix, les seccions explicatives i informatives de la revista sobre les autores i els autors són les més formals. És el to menys informal de la revista, atès que no hi ha vulgarismes ni renecs com esdevé en algunes historietes. És més, hi ha el reconeixement del receptor i la cerca de la complicitat amb qui llegeix d'una altra manera, mitjançant locucions i frases fetes i l'ús d'un llenguatge carregat de dinamisme i poc pausat més propi de les persones joves, amb la presència d'expressions com ara *Pidiendo a gritos, mostrar lo más granado del planeta* o *Y, por supuesto*. Les exageracions, les formes familiars i les metàfores són presents en aquests exemples: *La operación de riesgo de este número lleva la firma de nuestro querido Igor Hofbauer* i *En Alta Tensión siempre encontrará su casa. Bienvenido*. Així mateix, també les preguntes retòriques que completen la informació d'una forma didàctica i dinàmica, amb qüestions com les següents: *¿El objetivo primordial?* o *¿Cuándo volvemos?* A més, hi ha les locucions col·loquials que també permeten la identificació de la joventut amb la publicació com ocorre en la locució verbal del final de l'editorial: *Que corra la voz*.

Per últim, hi ha el llenguatge descriptiu de les historietes i les seues autories, així com el propi dels joves per mitjà de marques de familiaritat i cordialitat en: *Nos descalzamos con la sueca Sofia Olsson, flipamos con el indie brasileño de Pedro d'Apremont, deambulamos por un callejón de la mano de la mexicana Iurhi Peña o soñamos despiertos con el surrealismo del argentino Pedro Mancini*.

En el còmic *La iraa*, el personatge del cura que s'adreça a l'auditori empra la forma verbal de la primera persona del plural, tot incloent el lector, com es veu en la forma *debemos* de la frase següent: *La juventud pasa muy rápido y es por eso que debemos aprovechar al máximo cada segundo*. La identificació de la persona que parla amb la primera persona del plural incorpora el locutor a un grup, de manera que és el grup el que proporciona al locutor la responsabilitat de l'enunciat i el *nosaltres* s'empra per representar el locutor que ocupa un lloc en un col·lectiu (Calsamiglia & Tusón, 1999: 139).

Per tant, l'adreçament de vosté (*usted*) es dona entre desconeguts, quan en la historieta *Garret vida de un perro*, els protagonistes, un home i un gos, acudeixen a un bar i en la vinyeta expressen el que segueix:

Cambrer: *Predone caballero pero su perro no puede entrar.*

Home: *¿Mi perro?*

¿Cómo que mi perro? Este perro no és mío. ¡Perdone! Se pertenece a sí mismo.

¡Como usted y como yo!

També apareix en l'adreçament del gos als lectors en el final de les conclusions del seu monòleg, com podem veure a continuació: *Y no se aflijan. Dudar es, sin duda, uno de los rasgos distintivos más característicos de los humanos.*

Un altre cas de l'ús de l'adreçament formal el trobem en la historieta *Una làgrima furtiva*, com un mecanisme de respecte davant algú amb més edat i desconegut, quan la protagonista es posa en contacte amb una amiga de la seua tia difunta: *Me gustaría hablar con usted sobre mi tía. A través de uno de los medios con los que usted colabora... llevo más de un mes intentando localizarla*, en les formes *hablar con usted*, *con los que usted colabora* i *intentando localizarla*.

Per acabar, tractem la paremiologia que apareix en el còmic. En la paremiologia, trobem la realització d'unitats fraseològiques que corresponen a clixés expressius de la llengua. Tot tipus d'unitat fraseològica és una mena d'unitat sintagmàtica fixada, "empaquetada" prèviament i disponible per a l'usuari: locucions, frases fetes, dites, construccions gramaticals convencionalitzades com a esquema, etc.; i el seu ús –en els contextos adequats– palesa una idiomàtica que identifica el parlant com a membre d'una col·lectivitat, i per això el seu interès és considerable des del punt de vista sociolingüístic (Maingueneau & Salvador, 1993: 126).

Veiem-ne alguns casos. En la primera historieta de *La iraa*, observem que en la primera pàgina hi ha sis vinyetes, la primera de les quals està il·lustrada amb una església en un plànol general exterior; en la segona, un plànol interior on hi ha un cura oferint missa; en la tercera, hi ha un crist crucificat; en la quarta, hi ha un vitrall, detall de l'església, i motius religiosos; és en la cinquena vinyeta quan apareix el personatge principal que parla en la primera, segona i sisena vinyeta, encara que no hi aparega. Aquest inici narratiu genera expectativa en qui llegeix i dona pas a les convencions de la missa.

Així, hi ha el ritual del sermó i de la missa amb la comunió i el tancament, que es manifesten en les expressions estereotipades del ritual: *Tomad y bebed todos de él, el cuerpo y la sangre de Cristo, Amén, podéis ir en paz*, que expressa el cura.



Font: Desfiladero Ediciones (2019)

Imatge 1.5. Vinyeta de la historieta *La iraa d'Ertito Montana en Alta Tensión*

Fins ací, hi ha diverses vinyetes en què el capellà apareix bavejant quan veu un nen a la missa i també quequeja. En la confessió, el mateix capellà no actua amb rectitud segons la seua missió cristiana, sinó que es produeix un altre trencament i, a més de tornar a bavejar, es mostra llunyà a la missió de l'església quan fa preguntes poc apropiades, ja que pretén saber informació personal de la seua potencial víctima.

El diàleg esdevé quan el capellà, en el confessionari diu: *Ave María purísima*, al que la protagonista contesta: *Sí, sí... lo que sea*. Qualsevol que conega el ritual espera una resposta determinada a aquesta expressió i aquesta previsió no arriba, ja que es trenca el ritual i és on es genera un plantejament de problema en la història.

Les normes socioculturals s'estableixen segons els costums i els usos socials, els quals tenen un caràcter estereotipat. Quan les accions es desenvolupen seguint un ordre canònic no cal citar-les totes, a fi de no ser redundant, i és el narratori qui ompli els buits gràcies als seus coneixements enciclopèdics. Seguint Adam & Lorda (1999: 101), qualsevol ruptura en aquest sentit és percebuda com una anomalia i alguns autors juguen amb aquesta possibilitat per produir un efecte sorpresa com ocorre en la seqüència del confessionari que acabem de veure. Aquesta transgressió permet plantejar el nus que donarà lloc al desenllaç posterior de la història.

Al final de la historieta *Garret vida de un perro*, apareix una intertextualitat paremiològica per interpretar l'última reflexió: *Además con la gente que no duda sucede lo mismo que con los gatos y los abstemios, ¿qué sucede? Que no son de fiar. Ja ja ja ja ja ja ja ja ja ja*. El paral·lelisme s'estableix amb la frase feta: *Los niños y los borrachos siempre dicen la verdad*, però en aquest cas, busca unes formes lingüístiques

antagòniques de l'original, vist que el verb depèn tant del punt de vista (*dudar* enfront de *decir la verdad*) és decisiu en la tria dels substantius (*borrachos, abstemios*) i també la humanització del gos en determina el resultat (*niños, gatos*).

Finalment, un altre cas, el trobem en el còmic *Una furtiva lágrima*, ja que en l'última vinyeta, la protagonista diu *Ese plato que los gourmets consumen frío*. És una clara referència a l'expressió *La venganza es un plato que se sirve frío*, que s'empra quan algú vol revenja contra un altre i sol esperar a estar tranquil per reflexionar millor com ho farà perquè cause un dany major. En aquesta ocasió, hi ha l'omissió del mot principal *venganza* i la transmutació del verb *servir* per *consumir*, per part dels *gourmets*.

Com acabem de veure, en el cas particular de les parèmies dels proverbis i els refranys, cal remarcar que simbolitzen la tradició cultural col·lectiva dels parlants. Així, representen l'autoritat anònima de la saviesa popular i tradicional i el contingut de les parèmies sol ser conservador i, a més a més, adopta el valor pragmàtic de consells de comportament o de prediccions. Aquestes parèmies solen donar més força a la caracterització o a l'acció que acompanyen, ja que atorga un valor sentenciós i generalitzador, que el lector interpretarà en el seu context.

1.5. Conclusions

Fet i fet, el còmic *underground* actual continua parlant des d'allò subterrani, amb expressions vulgars, especialment la jovenalla, i extremadament informals. Així, alguns dels temes han canviat i n'han sorgit de nous, relacionats amb l'actualitat i la denúncia social, com són la pedofília, el feminicidi o l'atur laboral dels joves. Mentre que altres temes es mantenen amb el pas del temps com són el consum d'estupefaents o la sexualitat. Aquests temes i contextos determinen els camps semàntics que hi apareixen, així com les manifestacions lingüístiques corresponents.

A nivell sociolingüístic, la variació diacrònica i la variació diatòpica són majorment estables mitjançant formes lingüístiques actuals i de la variant peninsular, respectivament; això no obstant, hi ha algunes excepcions que hi contrasten amb la inclusió de formes d'èpoques passades i de variants dialectals diferents.

En general, pel context que envolta les historietes *underground*, on les situacions són properes o no compromeses, els temes són mundans, la intenció és la relació, la reflexió o la denúncia social, amb un evident baix prestigi lingüístic, la varietat diafàsica o funcional és principalment col·loquial i en alguns casos vulgar, especialment en els diàlegs dels personatges, tractant-se d'un registre menys informal en la veu del narrador o en els contextos estereotipats.

En el cas de les formes lingüístiques de la revista *underground Alta Tensión*, de la mateixa manera que no es busca la bellesa en les formes gràfiques, no es pretén imitar les formes de prestigi sinó que més aviat se cerca l'allunyament d'aquestes com una manera d'aversion cap allò correcte i adequat. Llavors hi ha el que es coneix com

prestigi encobert, ja que representa una desviació d'allò que es considera prestigiós i funciona només entre parlants de petites comunitats o grups reduïts, amb la qual cosa més que de marcadors d'estatus parlem de marcadors d'identitat o solidaritat (Casesnoves, 2012: 8). A més a més, a partir de diverses intertextualitats que conté la revista, podem afirmar que per part dels autors i les autores hi ha una pressuposició pragmàtica, que considera el coneixement del món de qui llegeix i, per tant, hi ha un coneixement enciclopèdic compartit.

Les formes lingüístiques *underground* de la revista analitzada són formes de trencament dels estereotips i convencions, de transformació de la paremiologia, la reiteració intencionada, les paraules malsonants, les exageracions i les metàfores. Tot això, genera diàlegs i discursos propers a les persones joves i plens de dinamisme gràcies al format del còmic que aporta a més la comunicació de les imatges per enriquir el text o viceversa.

1.6. Referències bibliogràfiques

- AAVV (1981). *Antología española del comix underground: 1970-1980*. Barcelona: La Cúpula.
- Adam, J.-M. & Lorda, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aguilar, E. (2019). "Alta Tensión nace para dar voz al cómic underground actual. *AlicantePlaza* (13-5-2019). (<https://alicanteplaza.es/alta-tension-nace-para-dar-voz-al-comic-underground-actual>).
- Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. & Tusón A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casesnoves, R. (2012). *La sociolingüística variacionista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Conca, M. et al. (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Cuenca, M. J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.
- Devís, Á. G. (2019) "Las revistas de cómic no han muerto: nace Alta Tensión". *ValenciaPlaza*. (2-5-2019). (<https://valenciaplaza.com/las-revistas-de-comic-no-han-muerto-nace-alta-tension>).
- Dopico, P. (2005). *El cómic underground español, 1970-1980*. Madrid: Cátedra.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo. Barcelona: Norma.
- Gasca, L. & Gubern, R. (2011). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Heras, M. A. De las (2006). “Antropología lingüística: nuevas relaciones entre lengua y cultura”. En *Actas del III Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2006)*. 291-296
- Mangueneau, D. & Salvador V. (1993). *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- Pons, Á. (2019). “Alta tensión”, *Levante. Mercantil Valenciàno*. Posdata. Pàg. 5. (11-5-2019).
- Porcel, P. (2002). *Clásicos en jauja: la historia del tebeo valenciano*. Alacant: Edicions de Ponent.
- Rodríguez, R. (2019). “Alta Tensión, la casa común del cómic underground”. Verlanga Cultura-València. (<https://verlanga.com/mascultura/comics-mascultura/alta-tension-la-casa-comun-del-comic-underground/>).
- Tebeosfera (2019). *Alta Tensión*. (https://www.tebeosfera.com/colecciones/alta_tension_2019_desfiladero.html).
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 2

Diseño y desarrollo de un lexicón de polaridad para el análisis del sentimiento

Igor Dzichkovskii

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

2.1. Introducción

El presente estudio nos lleva al análisis de los datos masivos, considerando que uno de los más grandes y significativos puntos de información accesibles está en las redes sociales. Cada rastro que dejamos dentro del mundo virtual está registrado, etiquetado y añadido al conjunto, un material que genera interés en empresas, la industria, etc. De hecho, la información que compartimos en nuestras redes sociales está siendo analizada por algunas empresas interesadas en nuestras acciones cotidianas. Gracias a *rastreadores de la información*, *cookies* y otros recursos, es posible rastrear toda nuestra actividad dentro de la red. Todo esto da a los investigadores una gran oportunidad de analizar e investigar las opiniones y acciones realizadas de manera online entre personas muy diferentes, procedentes de países distintos, que trabajan en variadas empresas, etc.

Los investigadores empezaron a dividir las palabras en grupos diferentes, como positivo y negativo, para poder usar ordenadores y aplicaciones que analizaran los textos mostrando su connotación. Este tipo de análisis tiene su propio nombre, i.e. Minería de Opiniones o Análisis de Sentimientos, refiriéndose al “campo de investigación que consiste en la clasificación de palabras, textos o documentos de acuerdo con las opiniones, sentimientos, emociones y subjetividades expresadas” (Wanton, 2009). Por desgracia, la Minería de Opiniones no es tan productiva para el español como para el inglés, razón por la cual los lexicones que existen son pocos e incluso algunos no tienen mucha fiabilidad.

Por esta razón, el principal objetivo de este trabajo es proponer una metodología para la construcción semiautomática de un lexicon de polaridad de la lengua española. Con este propósito, reutilizamos lexicones ya existentes como base principal, aunque demostraremos que los resultados obtenidos son potencialmente más efectivos que los recursos iniciales. Otros objetivos que se derivan de este son los siguientes:

- Describir los obstáculos que encontramos durante el proceso de elaboración de un recurso léxico de estas características.
- Preparar la base (i.e. el modelo léxico y su descripción) para futuras líneas de investigación.
- Aumentar el número de los lexicones de polaridad existentes en la lengua española.

2.2. Minería de Opiniones

El *Big Data* (en otras palabras, el conjunto de todos los datos en la red) creó un nuevo proceso de analizar los datos, el cual se denomina Minería de Datos, o también Exploración de Datos. La Minería de Datos intenta encontrar los patrones de los datos de *Big Data*, usando los métodos de aprendizaje automático, estadística, etc. La Minería de Textos que forma la parte de la Minería de Datos es el proceso de obtener información nueva de manera automática a partir del análisis de un gran volumen de textos. La Minería de Textos, al igual que otros tipos de minerías, sirve para numerosos campos de estudio. Justicia de La Torre sostiene que entre la Minería de Datos y la Minería de Textos existen diferencias, destacando que la naturaleza de la información de partida es una diferencia fundamental entre Minería de Datos y Minería de Textos. La autora manifiesta: “Los datos tienen una estructura explícita y contienen conocimiento de forma implícita, mientras que con el texto ocurre todo lo contrario, es decir, contiene un conocimiento explícito y una estructura que se puede sobrentender” (Justicia de La Torre, 2017). Lo más importante a destacar es que la Minería de Textos incluye la Minería de Opiniones, es decir, el análisis de sentimientos. La tarea de clasificación automática de textos a partir de la polaridad (negativa, positiva, etc.) ofrece la posibilidad de analizar fácilmente cualquier tipo de textos.

Jiménez Palomino plantea que este término implica una serie de aplicaciones de técnicas del procesamiento del lenguaje natural y la Minería de Textos. Dice que hablando de Análisis de Sentimientos, también llamada Minería de Opiniones, se refiere a una serie de aplicaciones diferentes de técnicas del procesamiento del lenguaje natural y Minería de Textos, cuyo objetivo es la extracción de información subjetiva a partir de contenidos generados por los usuarios, por ejemplo comentarios en blogs, redes sociales, etc. (Palomino, 2018)

Este autor observa que la Minería de Opiniones forma parte de la Minería de Textos, que por su parte forma parte de la Minería de Datos. La visualización de esta estructura se presenta en la siguiente figura¹.

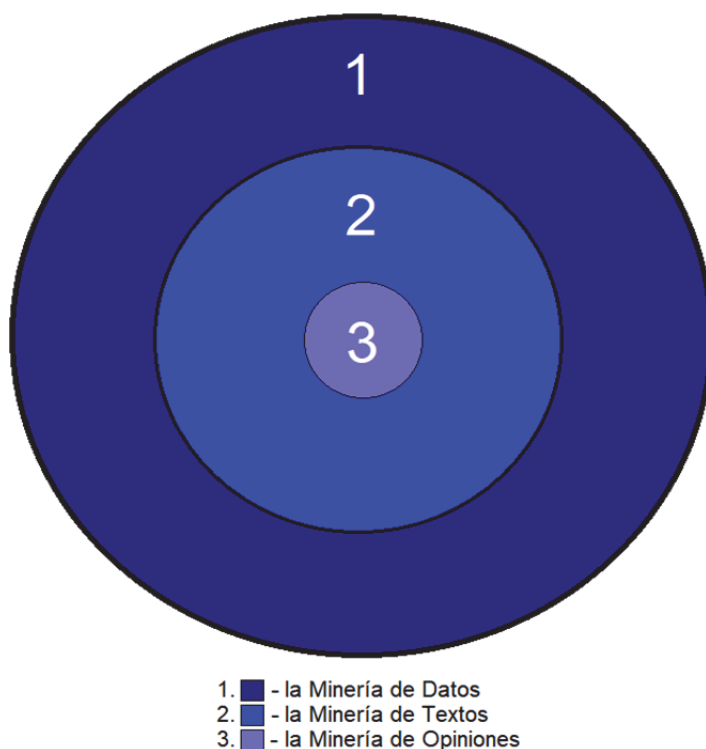


Imagen 1. Visualización de minerías

Los beneficios de este tipo de minería son evidentes. El análisis de sentimientos nos ofrece la posibilidad de realizar una muestra de la opinión pública sobre ciertos temas.

¹ Imagen 1. Visualización de minerías

Martínez Pagés también concluye que la Minería de Opiniones es importante y útil para los negocios, pero destaca que hacen falta lexicones de polaridad, observando, que debido al aumento y la popularidad de las redes sociales en los últimos años, aparecieron diversas técnicas de Minería de Datos y de análisis de sentimientos que tienen importancia y utilidad, para las empresas diversas, para conocer la opinión pública de sus productos o servicios. No obstante, la mayoría de las herramientas en el mercado que realizan análisis de sentimientos orientados a productos se centran en la opinión sobre el producto en general, y no intentan a buscar por qué las opiniones son positivas o negativas. (Martínez Pagés, 2017)

2.3. Recursos de polaridad léxica

Hay pocos recursos precisos y útiles de la lengua española. Cada lexicón tiene sus propias ventajas y desventajas. En este trabajo se revisan las siguientes herramientas de la Minería de Opiniones:

- SentiWordNet por su actualización, cantidad de palabras y profundidad de sistema de clasificación de palabras. Entre las desventajas está complejidad de su sistema y desde aquí llegan errores o abundancia de subjetividad.
- eSOL por su facilidad del uso que al mismo tiempo es su desventaja también por tener un sistema simple que da errores.
- Sel, porque es un lexicón flexible (por las clasificaciones que ofrece) y profundo. Su punto débil es su tamaño, porque el recurso dispone no más de 2000 palabras.
- ML-SentiCon que tiene la estructura clara y detallada. También ofrece diferentes idiomas de diferentes regiones de España y tiene dos tipos de lexicones diferentes que también pueden servir para distintas investigaciones.

2.4. Experimento

En este experimento, se utilizaron los siguientes recursos informáticos:

- SQLITE (versión 3.3.0), que es un sistema de gestión de bases de datos que nos permitió mantener, construir, modificar y comparar las bases de datos y ejecutar el código SQL para trabajar con ellas. SQL, por su parte, es el lenguaje de programación de consulta estructurada, que permite administrar y recuperar la información dentro de las bases de datos.
- Notepad++ nos permitió editar, escribir y cambiar la información necesaria en los archivos de texto (p.ej. en formato CSV).
- Las herramientas de Minería de Datos del recurso FunGramKB (DAMIEN), que es un entorno construido por Perrián-Pascual (2017).

- WordNet, que es una base de datos léxica de la lengua inglesa. Sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que son sinónimos cognitivos son agrupados en synsets. Los synsets están conectados por su significado semántico-conceptual y las relaciones léxicas. Para nuestro trabajo, se utilizó el recurso que contiene wordnets de 6 lenguas distintas: inglés, español, catalán, vasco, gallego y portugués (Gonzalez-Agirre, Laparra & Rigau, 2012). Para nuestra investigación, usamos WordNet español.
- CREA, o el Corpus de Referencia del Español Actual, es el corpus de textos de la Real Academia Española que puede ser utilizado para registrar la frecuencia de las palabras del idioma español.

El primer paso o fase de este trabajo consistió en el análisis de otros lexicones y su comparación. Hemos encontrado que hay una serie de problemas, debido a que los lexicones son bastante diferentes. Esto significa que comparar los lexicones según sus características puede ser difícil, poco fiable e incorrecto. Por esta razón, se decidió comparar todas las palabras que tenían todos los lexicones.

Los lexicones que hemos examinado fueron añadidos en SQLite con el objetivo de obtener aquellas palabras que estaban en todos los lexicones de nuestro estudio. A través de SQLite, obtuvimos la lista de 240 palabras que están en todos los lexicones. Entonces, confeccionamos una tabla con 100 palabras aleatorias, las cuales están en todos los lexicones. En esta tabla, cada palabra que se obtuvo mostraba los campos de la polaridad según los correspondientes lexicones, excepto SentiWordNet, que fue utilizado en los pasos siguientes.

Este conjunto de las palabras se envió a tres revisores hispanohablantes, cuyo objetivo era etiquetar las palabras según su propia experiencia vital y conocimientos de la lengua española, para lo cual no se les proporcionó ninguna información complementaria sobre la polaridad determinada en los lexicones. Preparamos la lista de 100 palabras y explicamos detalladamente a los expertos el trabajo que debían realizar. En estas instrucciones, les explicamos que debían evaluar las palabras a partir de un inventario de 5 etiquetas según la connotación que tuviese la palabra:

- “Muy negativo” o 1;
- “Negativo” o 2;
- “Positivo” o 3;
- “Muy positivo” o 4;
- “—“ o 0;

El último criterio significaba que la palabra, según los expertos, podía tener más de una connotación dependiendo del uso o significado que tuviera.

Al final obtuvimos una lista de 100 palabras etiquetadas por tres personas, nativos de lengua española, acompañadas con una serie de observaciones. A modo de ejemplo, la

tabla² representa una muestra de las respuestas de los revisores (la puntuación y ortografía son originales).

Tabla 1. Respuestas de nativos

Palabra	Polaridad	Observaciones
defectuoso	muy negativa	Defectuoso es algo que no funciona bien o que no sirve para nada (como un dispositivo o un objeto)
calamidad	muy negativa	Es una desgracia o una persona molesta, por lo que es algo que nunca queremos que nos pase
inepto	negativa	Alguien que no es capaz de hacer algo
maravilloso	muy positiva	Determina el hecho de que algo sea naturalmente indescriptible o sobrenatural describiendo una cualidad.
bienestar	muy positiva	Se asocia a la salud, a estar bien, en contextos de medicina, centros de bienestar, gimnasios, etc.
estimular	positiva	Lo considero positivo, ya que “estimular” es sinónimo de “motivar” y eso es bueno.
inquieto	positiva	Para mí es una connotación positiva porque es alguien que es muy activo
llorar	ambigua	Depende del contexto: llorar de felicidad puede tener una connotación positiva, sin embargo, llorar de dolor (emocional o físico) representa un hecho negativo.
profusión	ambigua	Puede ser abundancia de algo que sería positivo o un exceso de algo que puede ser negativo

² Tabla 1. Respuestas de nativos

Mediante una medida estadística Kappa, test que analiza las concordancias y discrepancias entre dos distribuciones de observaciones obtuvimos índices Kappa individuales que nos permitieron calcular el coeficiente Kappa medio, que matemáticamente comprueba el nivel de fiabilidad. Este proceso dio el siguiente resultado:

- Kappa medio: 0.82041
- Fiabilidad de concordancia: muy buena

lo cual demostró la precisión alta de nuestro material para la construcción del lexicón.

Después de la prueba Kappa, empezamos a elaborar el rango de negatividad y positividad. Las palabras examinadas por los expertos se acompañaron con la polaridad presentada en SentiWordNet. Con este propósito, se utilizó el recurso SQLITE, donde subimos los datos relevantes en forma de tablas y utilizamos el siguiente código SQL para obtener la información necesaria:

```
“SELECT w.word, w.posscore, w.negscore, p.tag FROM wordssentiment AS w, palabrasRev AS p WHERE w.word = p.palabra”.
```

En este caso, las instrucciones w.word, w.posscore, w.negscore y p.tag hacen referencia a los datos necesarios que queremos obtener: la palabra, su índice de positividad, su índice de negatividad y la etiquetación de los expertos. Las letras w y p referencian a las tablas implicadas en este proceso: w para wordssentiment (SentiWordNet) y p para palabrasRev (expertos). Finalmente, w.word = p.palabra implica que SQLite nos da la información solo si los valores en estos dos campos de las tablas referenciadas como w y p son iguales.

De esta forma, conseguimos los rangos de SentiWordNet para cada grupo de connotación. El resultado es que cada palabra tenía asignada su propia polaridad negativa y positiva. Es importante destacar que SentiWordNet usa tres escalas de la connotación: la positiva, la negativa y la objetiva. En cambio, para nuestra investigación, se tomó la decisión de no usar la connotación objetiva por su inutilidad, ya que decidimos que la objetividad no contribuye a determinar la connotación de la palabra. De hecho, los sistemas que usaron la objetividad en su lexicón no tienen mucha varianza, proporcionando así resultados muy parecidos, razón por la cual se eliminó el parámetro de objetividad. El conjunto de palabras que obtuvimos fue marcado con las etiquetas dadas por los expertos. Así conseguimos un nuevo conjunto de 88 palabras marcadas por los expertos y SentiWordNet.

Las palabras que obtuvimos fueron analizadas según tres parámetros: la negatividad y la positividad que tenían según SentiWordNet y las etiquetas de los expertos. Las etiquetas de los expertos (i.e. 1, 2, 3, 4) correspondieron a los grupos de palabras. Por ejemplo, el grupo 1 tenía todas las palabras que fueron marcadas por los revisores como “muy negativo”. Necesitábamos saber cuántas palabras tenían asignadas cada

etiquetación numérica, si el modelo mostró discrepancias y cuáles fueron. Para esto, usamos el código de la búsqueda:

```
“SELECT * FROM SentiTags WHERE tag = '3' AND negscore < '0.2’”
```

En este código el símbolo “*” significa que buscamos todas las palabras de la tabla SentiTags de las connotaciones que habíamos preparado antes del grupo 3 (tag) y que tiene un determinado negscore. Con unas ligeras modificaciones, una instrucción SQL similar serviría para obtener las palabras de otro grupo y con un determinado posscore. Por ejemplo, para ver todas las palabras del grupo 4 es suficiente con cambiar el tag y poner negscore < 1. Aunque esta tarea se puede realizar de manera manual, resultaría bastante laboriosa, razón por la cual se realizó de manera automática.

Al terminar de preparar nuestros rangos, obtuvimos dos escalas de diferentes polaridades. La escala positiva:

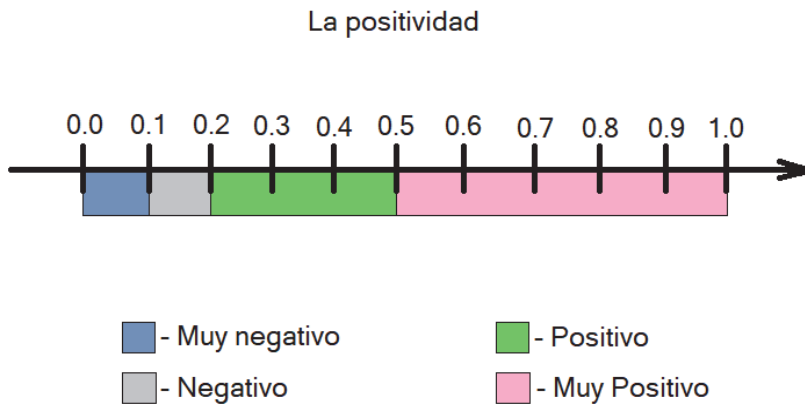


Imagen 2. La escala de polaridad positiva

Y la escala negativa:

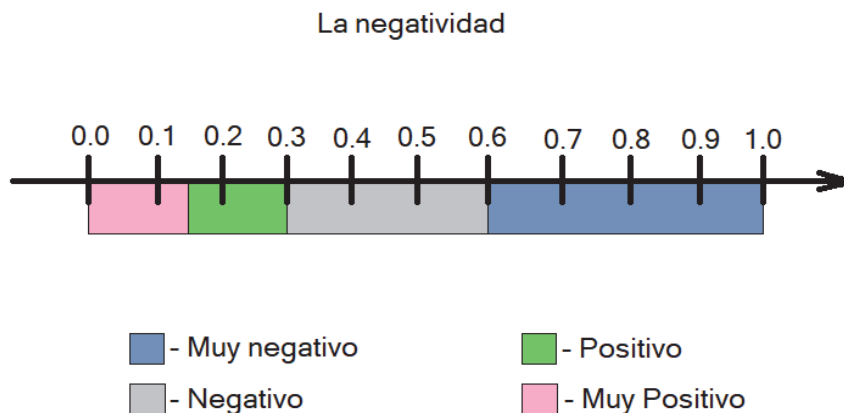


Imagen 3. La escala de polaridad negativa

Introduciendo los rangos obtenidos a la base de datos descargamos las palabras relacionadas con diferentes polaridades. Una vez descargada la lista de palabras en formato CSV, la cargamos como tabla relacional en SQLITE para comparar las palabras del CREA con las nuestras, para lo cual empleamos el siguiente código:

```
“SELECT DISTINCT DESC c.freq, w.words FROM sentiWords AS w, CREA AS c WHERE w.words = c.words”
```

Utilizamos la palabra clave DESC para obtener las palabras y su frecuencia ordenadas descendientemente hasta dejar 1400 palabras que serán examinadas manualmente, aparte del análisis de los expertos para una mayor objetividad posible.

En conclusión, obtuvimos la tabla de palabras con la frecuencia más alta según CREA, tabla que estaba pendiente de revisión. Esto se presenta en la imagen³, donde Muy neg, Neg, Pos y Muy pos representan las diferentes dimensiones de polaridad que pueden tener las palabras y Score es la puntuación de pertenencia de la palabra a la dimensión a la que está asignada: el valor 1 representa que la palabra sí pertenece al grupo y el valor 0 implica que no pertenece al grupo.

Nos faltaba por revisar la tabla obtenida. Un nuevo problema se presentaba con las barreras lingüísticas. El autor de esta investigación no es hispanohablante nativo, así que entender la connotación de las palabras fue casi imposible. Esta parte del proceso conlleva una revisión manual de los datos, lo cual puede implicar un alto grado de

³ Imagen 3. La escala de polaridad negativa

subjetividad. Para conseguir el nivel más alto de objetividad, se creó el modelo visual de revisión de las palabras que se presenta en la imagen⁴. Este modelo tiene dos campos: la polaridad positiva y la polaridad negativa. A priori, las palabras muy negativas y muy positivas forman la parte más nuclear y reducida de estos dos campos. Ahora bien, no cada palabra negativa es necesariamente muy negativa, aunque cada palabra muy negativa siempre es negativa, ocurriendo algo similar con las palabras de polaridad positiva. Las flechas significan que las palabras no se solapan entre sí y que cada palabra de nuestro léxico tiene solo un único valor de polaridad, es decir, las palabras polisémicas de nuestro estudio muestran un único tipo de connotación para todos sus sentidos.

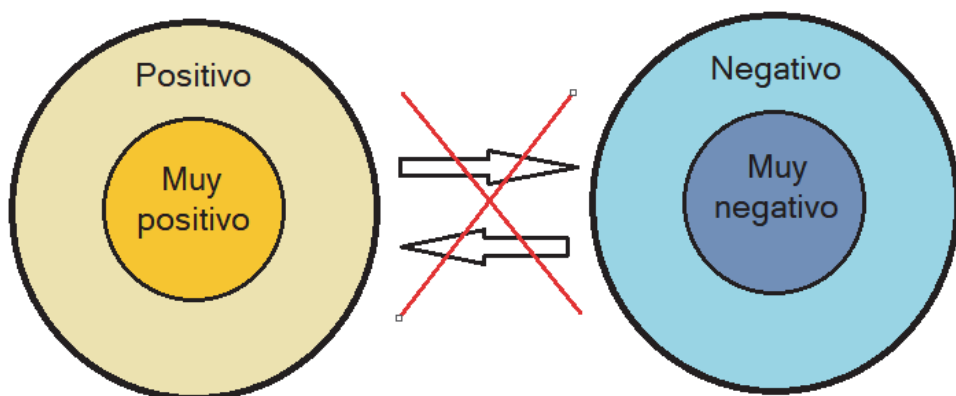


Imagen 4. Modelo de revisión de la polaridad de las palabras

Según este modelo, tenemos 568 palabras en total: 122 son muy negativas, 192 negativas, 171 son positivas y 83 son muy positivas. Con el fin de obtener la mayor objetividad posible, la tabla final con las palabras examinadas manualmente fue nuevamente revisada por tres expertos hispanohablantes nativos, confirmando la precisión del léxico obtenido. En este proceso, los revisores encontraron palabras que no pertenecían a sus grupos. Por ejemplo:

- Novedad del grupo muy positivo, la cual tendría que estar en el grupo positivo.
- Admirable del grupo positivo, la cual tendría que estar en el grupo muy positivo.

⁴ Imagen 4. Modelo de revisión de la polaridad de las palabras

- Despreciable del grupo negativo, la cual tendría que estar en el grupo muy negativo.
- Terriblemente del grupo negativo, la cual tendría que estar en el grupo muy negativo.
- Lamentablemente del grupo negativo, la cual tendría que estar en el grupo muy negativo.

Estas palabras y otras más que fueron encontradas perteneciendo a grupos que no eran los suyos fueron etiquetadas con el valor 0 y las palabras que sí pertenecían a sus grupos se etiquetaron con el valor 1. La tabla⁵ presenta una muestra de la evaluación recibida por algunas de las palabras en cada uno de los grupos.

Tabla 2. Evaluación de las palabras distribuidas entre las dimensiones de polaridad

Muy neg	Score	Neg	Score	Pos	Score	Muy pos	Score
muerte	1	perdida	1	consejo	0	misericordia	1
miedo	1	corrupcion	1	paz	1	verdad	0
dolor	1	error	1	atencion	0	exito	0
muerto	1	ausente	0	valor	1	respeto	1
temor	1	imposible	1	fuerte	0	esperanza	1
amenaza	1	culpa	1	anualmente	0	triumfo	1
angustia	1	accidente	1	preciso	1	santisimo	1
sufrir	1	debilidad	1	reconocimiento	1	santo	1
terror	1	inutil	1	considerado	1	salvador	1
diablo	1	incapaz	1	gracia	1	alivio	1

Con todos estos datos, pudimos calcular finalmente el porcentaje de las palabras correctamente distribuidas con ayuda de nuestro sistema. Los resultados de precisión que obtuvimos fueron los siguientes:

- El grupo muy negativo tiene 0.81967% de palabras correctas.
- El grupo negativo tiene 0.79166%.
- El grupo positivo tiene 0.78947%.
- El grupo muy positivo tiene 0.79518%.

⁵ Tabla 2. Evaluación de las palabras distribuidas entre las dimensiones de polaridad

2.5. Evaluación del experimento

Los porcentajes obtenidos demuestran que, aunque el lexicón resultante no es perfecto, tiene bastante precisión como para considerarlo adecuado para la Minería de Opiniones. Recordamos que en este lexicón aparecen los números 1 y 0 para indicar el estado de pertenencia de las palabras a los grupos asignados, donde 1 es correcto y 0 es incorrecto. Decidimos dejar estos números en el Anexo I para mostrar así los casos de incoherencia y errores del sistema. Por tanto, antes de utilizar este inventario léxico en un sistema de procesamiento del lenguaje natural, recomendamos quitar las palabras que tienen el valor 0. En definitiva, el lexicón obtenido podría considerarse satisfactorio, ya que fue revisado en cada etapa de nuestro experimento por expertos nativos, evaluándolo además con los significados que tiene cada palabra en el DRAE.

Es importante destacar que los diversos problemas y retos que han ido surgiendo durante el proceso asistido de elaboración de nuestro lexicón se solventaron con éxito. Por ejemplo, con el fin de dotar de mayor objetividad a la evaluación de las palabras, cada una de estas ha sido examinada y justificada por más de tres personas. Los nueve revisores y expertos que colaboraron en nuestro experimento son nativos de lengua española con formación universitaria en grados o posgrados. Por otra parte, los tests que hemos pasado, p.ej. test Kappa, también avalaron la fiabilidad de los resultados en particular y de nuestro experimento en general.

Muchos de los errores que hemos detectado son en su mayoría errores provocados por la información contenida en recursos como SentiWordNet y WordNet, porque estos sistemas vinculan las palabras sinónimas a un mismo synset, donde hemos encontrado que (a) las palabras vinculadas a un synset pueden tener connotaciones diferentes o que (b) los synsets vinculados a los diferentes sentidos de una palabra pueden mostrar connotaciones diferentes. Estos errores carentes de adecuación psicológica no son graves, pero tampoco contribuyen a la automatización de la elaboración de un lexicón. Por tanto, si los investigadores no revisan sus lexicones usando un sistema similar al descrito en este estudio, es muy probable que obtengan lexicones con errores o con poca fiabilidad.

En definitiva, hemos elaborado a través de un enfoque semiautomático un lexicón de polaridad de 569 palabras organizadas en torno a 4 grupos de connotaciones diferentes, donde hemos encontrado algunos problemas y obstáculos importantes durante el proceso que hemos sabido resolver. Describiéndolos en nuestro trabajo, compartimos esta experiencia con los investigadores que van a elaborar sus propios lexicones de polaridad o mejorar los ya existentes.

2.6. Conclusiones

El enfoque adoptado en esta investigación es el llamado enfoque semiautomático, lo cual implica que la mayor parte del procesamiento requerido por la Minería Textual fue realizada por el ordenador, aunque los resultados fueron revisados por los investigadores y expertos que amablemente participaron en la fase de evaluación del proyecto.

El lexicón que hemos preparado dividiendo las palabras en grupos diferentes, como positivo y negativo, está listo para ser utilizado en sistemas de análisis de datos textuales, que analizarán los textos mostrando su connotación. Se espera que este trabajo pueda servir para futuras investigaciones, facilitando la información necesaria a los científicos que estén interesados en continuar y profundizar en este campo de la Minería de Datos. Por otra parte, este mismo trabajo podría continuar ampliando el lexicón obtenido y mejorando el nivel de fiabilidad de esta investigación.

Por esta razón, el principal objetivo de este trabajo es proponer una metodología para la construcción semiautomática de un lexicón de polaridad de la lengua española. Con este propósito, reutilizo lexicones ya existentes como base principal, aunque demostraré que los resultados obtenidos son potencialmente más efectivos que los recursos iniciales.

En este trabajo, reutilizando lexicones que ya existen como base principal, se alcanzó a describir los obstáculos encontrados durante el proceso de elaboración de un recurso léxico, preparar la base (i.e. el modelo léxico y su descripción) para futuras líneas de investigación y aumentar el número de los lexicones de polaridad existentes en la lengua española, mostrando que los resultados obtenidos son potencialmente más efectivos que los recursos iniciales por usar las ventajas que tienen aquellos recursos.

2.7. Referencias bibliográficas

- Gonzalez-Agirre, A., Laparra, E. y Rigau, G. (2012). *Multilingual Central Repository version 3.0: upgrading a very large lexical knowledge base, Proceedings of the Sixth International Global WordNet Conference (GWC' 12)*. Matsue, Japan.
- Jiménez Palomino, R. (2018). *Influencia del Aprendizaje Computacional Basado en Técnicas de Minería de Textos en la Clasificación de Comentarios de Textos Agresivos*. Andahuaylas: UNAJMA.
- Justicia de la Torre, M. D. C. (2017). *Nuevas técnicas de Minería de Textos: Aplicaciones*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Pagés, J. J. (2017). *Minería de opiniones mediante análisis de sentimientos y extracción de conceptos en Twitter*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Periñán-Pascual, C. (2017). *Bridging the gap within text-data analytics: A computer environment for data analysis in linguistic research*. *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 23 (2), 111-132.
- Wanton, T. M. (2009). *Método para la determinación de la polaridad de las opiniones*. Cumaná: Universidad de Oriente.

Capítulo 3

Diseño de sistema para búsquedas simultáneas multilingües en bases de datos

Sonia Martínez Rodenes

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

3.1. Introducción

Actualmente los procedimientos de búsqueda de contenidos en internet van directamente vinculados a los métodos o recursos que se utilizan para la recuperación de la información. Por lo tanto, no podemos disociar qué es lo que estamos buscando de cuál es la información que vamos a recibir tras completar nuestros procesos de búsqueda. Encontrar pues información relevante, acorde a nuestra necesidad de búsqueda, así como de qué manera recibimos esta información dependerá directamente de cómo estén configuradas las aplicaciones informáticas utilizadas a tal efecto, por ejemplo las apps de nuestros *smartphones* o *tablets*, el software de nuestros ordenadores o las páginas de internet que utilicemos.

El objeto de estudio que se va a tratar en el presente trabajo de investigación se fundamenta en el desarrollo de estrategias para la mejora de sistemas de búsquedas simultá-

neas multilingües de textos con el objetivo de lograr satisfacer la creciente necesidad de información que reclaman actualmente un enorme abanico de usuarios de soportes de comunicación tecnológicos en el ámbito de entornos tanto privados como profesionales o académicos, en un mundo globalizado y en continua y vertiginosa evolución.

Tanto los procedimientos de búsqueda de información como los métodos de recuperación de la misma necesariamente tienen que ir ligados a una metodología de trabajo. Las distintas metodologías a implementar en los diversos procesos de búsqueda y recuperación de información pueden ser muy diferentes según se basen aquellas en unas u otras técnicas a emplear para la obtención de la recuperación de información deseada de una forma óptima (Chaín Navarro, 2004). Por lo tanto, si además, a este procedimiento de recuperación de información le añadimos la dificultad de que los textos que recogen los datos que buscamos puedan encontrarse redactados y disponibles en internet bien simultáneamente en diferentes idiomas o bien en idiomas distintos al utilizado para nuestras búsquedas, se incrementará notablemente la complejidad de estas metodologías y de las técnicas que tienen que hacer posible el acceso óptimo a la información requerida (Avilés, 2004).

3.2. Contexto de la investigación

La demanda de todo tipo de información ha ido notablemente incrementándose en las últimas décadas de la mano del desarrollo tecnológico y de la accesibilidad de este desarrollo a un cada vez mayor número de usuarios a lo ancho y largo del planeta (Romanos, s.f.). Al mismo tiempo que se ha incrementado esta demanda de información se ha ido multiplicando el ámbito de las necesidades de obtención de la misma inundando ésta a todas las capas y ambientes sociales (Hewins, 1990). Este tipo de necesidades ha ido evolucionando a su vez en base al incesante incremento de la cantidad de información disponible para todo tipo de usuarios y en base a las diferentes modalidades de almacenamiento de esta información y de las diferentes opciones y posibilidades en la realización de búsquedas y recuperación de todo ese amplio volumen de información (Martínez Rodríguez, 2006).

La necesidad de información y la evolución de los procesos han llevado a la información desde su acostumbrado, durante siglos, almacenamiento en papel escrito hasta el momento actual en el que la revolución tecnológica ha supuesto un cambio radical en dichos procedimientos de almacenaje y por lo tanto en los métodos de obtención de la información para su posterior utilización. De este modo, en nuestros días podremos entender la importancia que tiene el tipo de información que nos podemos encontrar y mediante que métodos podemos recuperarla en función de las necesidades de los usuarios que la demandan (Ferrández, 2008).

Así, en función del entorno o ámbito en el que nos manejamos, a veces confluyentes, y de la información requerida en cada uno de esos entornos, se van creando nuevos niveles de necesidad de información, tanto en los ambientes de trabajo profesionales o los

de estudios académicos como en los ámbitos privados personales. En todos estos ámbitos se hace necesario compartir toda la información requerida y disponible a través de distintos y diversos medios dotados de mayor o menor complejidad.

Se hace pues del todo necesario entender claramente donde radican los orígenes de la información y cómo evoluciona la misma a lo largo de los años para poder proceder a diseñar y elaborar sistemas óptimos de proceso de dicha información y procesos o técnicas de recuperación que puedan satisfacer el nivel de requerimiento que plantea hoy en día la sociedad en su creciente necesidad de búsqueda y recuperación de información almacenada en la red (Martínez Méndez, 2004). Mediante la elaboración de estudios de investigación relacionados con este tema se pretende poner de manifiesto la necesidad de entender la estructura de los actuales sistemas de almacenamiento y obtención de dicha información, teniendo en cuenta la velocidad a la que se producen los cambios hoy en día en el progreso tecnológico que afectan necesariamente a la rápida evolución de todos los sistemas relacionados con estos procedimientos (Tolosa & Bordignon, 2008).

Según (Abadal & Codina, 2005), “La Recuperación de Información (RI) es la disciplina que estudia la representación, la organización y el acceso eficiente a la información que se encuentra registrada en documentos.”

En los procesos de recuperación de información se hace absolutamente necesario que a la obtención de la misma se le pueda aplicar algún criterio relacionado con el de mayor relevancia posible a la hora de seleccionar datos en el procedimiento de recuperación de información (Méndez & Muñoz, 2004). Es el caso de búsquedas cuando se dispone de diferentes listados de documentos de acuerdo con el criterio determinado de búsqueda en el que se dé la situación, por lo que resultaría de gran utilidad poder tener en cuenta la posibilidad de obtener toda la información existente, resultado de esa búsqueda independientemente del idioma en que se encuentren los documentos que fueran relevantes.

En base a esta premisa, la propuesta del presente trabajo de investigación es el estudio de la necesidad para desarrollar búsquedas simultáneas en varios idiomas de palabras clave recogidas en una lista construida por el usuario, analizando en base a ésta los resultados que se obtendrían dependiendo del tipo de búsqueda que se realizara, bien realizando las búsquedas en el idioma original o bien mediante la traducción previa de estas palabras clave del listado de referencia (Olvera Lobo & Gutiérrez-Artacho, 2013).

En muchas ocasiones o incluso se podría suponer que habitualmente, debido a que la información objeto de búsqueda se puede encontrar publicada en varios idiomas o simplemente la información más relevante relativa al tema objeto de requerimiento, pudiera estar publicada en idiomas diferentes al de la búsqueda, el hecho de no disponer de herramientas donde se facilite la posibilidad de buscar de forma simultánea dicha información en varios idiomas, los resultados obtenidos pueden no ser del todo lo satisfactorios que sería deseado y, en consecuencia, la búsqueda podría resultar poco eficaz,

ya que se podría estar dejando de obtener información relevante para la búsqueda y por lo tanto no se estaría cubriendo de manera eficiente una necesidad de obtención de datos (Ramírez, 2017).

Según (Deco, Bender, & Chiari, 2007),

“Si se desean recuperar documentos en otro idioma, es necesario efectuar una traducción de la consulta para realizar la búsqueda en dicho idioma. La Recuperación de Información multilingüe trata el problema de encontrar documentos que están escritos en otros idiomas, distintos al idioma de la consulta.”

Las soluciones a los sistemas de recuperación de información tienen el problema común de la semántica del vocabulario al utilizar el lenguaje natural. Por lo tanto, las máquinas y por ende los algoritmos creados para la resolución de la recuperación de información tienen el mismo problema, lo que hace complicado encontrar una buena solución heredado de la problemática con el procesamiento del lenguaje natural.

La necesidad pues de facilitar la posibilidad de realizar búsquedas en modalidades multilingües parece ser con seguridad una realidad fácilmente constatable que, con la globalidad, el desarrollo tecnológico y el crecimiento del acceso al uso de internet, ha ido y seguirá yendo en creciente auge (Cumbreras, 2009). Por lo tanto, y teniendo en cuenta que en un escenario de búsqueda multilingüe de información, el idioma de la consulta puede ser distinto a una parte o incluso a la totalidad de los hipotéticos documentos susceptibles de encontrarse como resultado de la consulta. Y como ya hemos comentado, una posibilidad poco eficiente para la obtención de referencias o documentos en otros idiomas es la traducción previa de dichas palabras en el momento de la búsqueda, pero en este caso nos encontramos con el problema de la semántica del vocabulario, lo que añade al procedimiento que nos atañe un componente de incertidumbre más o menos importante, el cual pretendemos minimizar en virtud de la obtención de resultados óptimos a las búsquedas realizadas.

En el artículo citado anteriormente de (Deco, Bender, & Chiari, 2007) presentan resultados de evaluación de diccionarios multilingües en línea para traducciones en idiomas de español, inglés y francés.

En el artículo, en la parte final de conclusiones, obtienen como posibles soluciones a la traducción de las consultas a través de diccionarios y glosarios, pero también mediante sistemas más actuales como sistemas de traducción automática.

Las búsquedas de información actuales se centran básicamente en la obtención del máximo número de respuestas que coincidan con mayor fidelidad con el criterio de búsqueda. Las búsquedas que se realizan en la mayoría de las ocasiones en un idioma concreto, el propio del habla del usuario, pero es evidente que si fuera posible y sencillo se harían habitualmente en varios idiomas a la vez ya que se suele tener la necesidad de tener acceso a aquel volumen de información que por el origen de los documentos puede no estar traducida al idioma origen de la búsqueda y al tener acceso a la gestión del conocimiento en múltiples idiomas sí se podría obtener un volumen mucho mayor

de documentos a procesar como resultado de la búsqueda y obtener así información más exacta acerca de los temas objeto del interés del usuario para poder discernir cuáles son los adecuados.

También se habla del concepto de recuperación de información translingüe de la que también existen varias investigaciones anteriores sobre el tema, como el estudio que realizan los autores (Carbonell, y otros, 1997) por la realidad de tener información en varios idiomas y la necesidad de su recuperación, resultado de la globalización y los avances tecnológicos.

La recuperación de información translingüe se puede entender como búsquedas realizadas en un idioma y al realizarse el proceso de ejecución de la consulta de búsqueda se ofrece como resultado una relación de documentos en diferentes idiomas, independiente de cuál hubiera sido el idioma en el que se realiza dicha consulta. Para ello, sería necesario que el sistema de búsqueda realizara internamente la traducción del término o términos de la consulta y así pudiera realizarse dicha búsqueda en los diferentes idiomas que el sistema en cuestión tuviera predefinidos en dicho proceso.

Como objetivo principal del trabajo de investigación se ha establecido el diseñar un sistema para la realización de búsquedas simultáneas bilingües y en extrapolación multilingües, las búsquedas se han trabajado en los idiomas español e inglés.

Para ello necesitamos documentos y palabras de búsqueda para realizar la puesta en práctica del sistema diseñado.

3.3. Metodología

Resultado de la evolución tecnológica es bien conocido la existencia de una incalculable variedad de información de todo tipo en internet. Se ha escogido consecuentemente un corpus que permitiera la posibilidad de realizar búsquedas en dos idiomas, por simplificar y dotar de claridad y concreción a las conclusiones del trabajo. Debido a la premisa del tiempo y a la preferencia de un corpus interesante para esta investigación se decidió utilizar como corpus uno ya existente y específico relacionado con lingüística y que contuviera los textos en más de un idioma.

Este corpus seleccionado, además, ha sido escogido atendiendo a sus característicos textos originales, a la cantidad adecuada de información que en el mismo se incorpora y, muy a tener en cuenta, por su relación e interés directo en el ámbito de la lingüística, área académica que es la base del trabajo realizado.

En primer lugar, se procedió a realizar la selección de un corpus textual sobre el que poder realizar las búsquedas objeto de estudio. En concreto para el desarrollo de esta investigación, se eligieron las contribuciones realizadas en el congreso denominado “XXXVI Congreso Internacional AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada)”. Este congreso de lingüística celebrado durante el año de esta investigación en España, denominado «Lingüística aplicada y transferencia del conocimiento:

empleabilidad, internacionalización y retos sociales». Concretamente había sido celebrado en Cádiz (España) del 19 al 21 de abril de 2018, organizado por la Universidad de Cádiz. Aprovechando esta información reciente y de gran interés, averiguamos que dichos textos fueron publicados en lo que se derivó como libro de resúmenes en formato pdf del congreso y lo interesante de los mismos para nuestro trabajo es que pueden aparecer indistintamente en inglés o en español.

El motivo en el que se fundamenta principalmente la elección de estos textos es el de tratarse de un congreso de ámbito internacional en el que las aportaciones de las ponencias del mismo se presentan en el idioma origen del lugar de celebración del congreso y los ponentes extranjeros utilizan la lengua inglesa para sus ponencias y, en consecuencia, para la elaboración de los textos. Para ello, y como trabajo extra relacionado con la metodología, elaboramos un corpus utilizando textos actuales extraídos de estos resúmenes publicados.

En el desarrollo de la investigación total se ha trabajado con un total de 336 resúmenes de los cuales 173 están redactados en idioma inglés y un total de 163 están escritos en idioma español. La suma de ambos conjuntos alcanza un total de 148454 palabras.

Los criterios por los cuales se han elegido estos textos se basan en primer lugar en el interés del tema tratado en los mismos y, además y no con menos importancia, en el número de contribuciones que recogen, de más de trescientos resúmenes y también por el reflejo que constata y evidencia claramente de la necesidad de creación de un diseño de sistema multilingüe en pos de una eficaz recuperación de la información requerida, se acordó con los objetivos que desea alcanzar el usuario en cuestión (Izquierdo, 2007). Como éste, al realizar la búsqueda no puede saber a priori en qué idioma ha sido publicado el texto relacionado con el tema de su interés, al realizar alguna consulta de un término debería poder obtener como resultados tanto los textos que contienen el término buscado en el idioma con el que ha realizado la búsqueda, como también en el segundo idioma en el que constan los textos escritos en dicho resumen.

Para la preparación del corpus utilizado en este trabajo de investigación realizamos un tratamiento de los textos de los resúmenes, ya que el formato de esta información no era adecuado para el trabajo posterior.

El corpus utilizado de resúmenes del congreso se descargó de la página web del congreso. El resultado fue un documento completo en formato pdf con todos los resúmenes de las ponencias celebradas en el congreso, de los cuáles, algunos están en inglés y otros en español.

Lo dividimos en textos independientes por resumen para tenerlo dividido y así tener diferenciados los textos en inglés y en español. De esta forma, es más fácil agruparlos y localizarlos de alguna manera para tenerlos más controlados.

Un trabajo interesante pero que no se ha llegado a realizar para mejorar la velocidad de procesamiento y el control de los documentos, hubiera sido incluir marcas de

etiquetado en el contenido de los textos, marcándolos con algún tipo de marcas universales o crear propias para realizar pruebas más exhaustivas y poder indexar la información por algún campo. Este punto no se ha realizado porque no ha sido objeto de este trabajo, pero dejamos la línea abierta para posibles futuras investigaciones con los textos del corpus utilizado.

En el marco actual de desarrollo tecnológico en el que vivimos, los llamados motores de búsqueda que existen y que se utilizan en aplicaciones diversas como herramienta de localización de información en internet están en un proceso de evolución continuo. El modo en el que trabajan estos motores de búsqueda se basa en el almacenamiento de la información relacionada con las búsquedas que realizan previamente en bases de datos, pudiendo de esta forma mostrar los resultados de esas búsquedas a los usuarios que los utilizan en un espacio muy breve de tiempo, estamos hablando en ocasiones de tiempo del orden de milisegundos. A este procedimiento descrito se le denomina indexación y es realizado previamente por los sistemas de búsqueda que han sido concebidos por cada buscador (Archanco, 2018).

En el presente proyecto de investigación no existe ninguna pretensión encaminada a establecer comparaciones de lo que en la actualidad podemos encontrar en internet mediante la utilización de cualquiera de los tipos de motores de búsqueda existente. Estos motores de búsqueda son aplicaciones de importante complejidad y fruto del desarrollo de expertos en la materia durante un tiempo considerable. Esto supone que existan muchos tipos y diferentes y se van mejorado notablemente en pos a una mayor eficacia en sus resultados. El objetivo del presente proyecto de investigación es llevar el análisis de la eficacia de los resultados de las búsquedas a nuestro ámbito y así, basándonos en una considerable simplificación del concepto de búsqueda, poder establecer comparaciones de resultados mediante búsquedas simples de palabras en los dos idiomas de referencia utilizados sobre un grupo reducido de textos sencillos.

Como hemos comentado anteriormente, el objetivo principal es diseñar un sistema para la realización de búsquedas simultáneas multilingües. En este punto se pretende diseñar un sistema para realizar búsquedas simultáneas multilingües sobre los textos del corpus. Como búsquedas multilingües, tenemos inglés y español, ya que los textos de los resúmenes del corpus que se va a crear, estarán en una de estas dos lenguas.

La metodología de trabajo que se ha utilizado para esta investigación se ha sustentado en la utilización de un corpus que había sido preparado y procesado previamente, tal y como se ha comentado anteriormente. Se fundamenta la utilización de este corpus en la idoneidad del mismo como herramienta facilitadora del procedimiento de la recuperación de información que se necesita, y específicamente por la necesidad de realizar búsquedas en más de un idioma, lo cual facilitaba dicho corpus.

Para poder constatar que se corrobora la necesidad de disponer como herramienta de trabajo en los procedimientos de búsqueda de información un sistema adecuado en la búsqueda simultánea multilingüe y en concreto bilingüe se ha considerado óptimo y

por ello escogido el idioma español por ser el idioma materno y por tanto el de uso habitual de la investigadora que suscribe esta investigación, y en segundo lugar el idioma inglés, primero por su constatable universalidad, no sólo como idioma utilizado a nivel planetario, y segundo y principalmente por ser el idioma en el que existe más información en internet. A su vez y no con menor importancia, se ha elegido como segundo idioma en el desarrollo del proyecto el inglés por ser con el que personalmente se maneja con más comodidad ésta investigadora al ser el segundo idioma que utiliza cotidianamente en el ámbito profesional.

Posteriormente, en segundo lugar, al observar la no existencia de una relación de palabras clave propia en los resúmenes de los textos, se procedió primero a la extracción de un listado de palabras consideradas interesantes para su tratamiento, escritas en español y, en segundo lugar, se realizó la traducción de éstas al idioma inglés.

Llegados a este punto es importante destacar que como estructura básica de los resúmenes no existe la subparte como tal de palabras clave por lo que para realizar una hipotética indexación por campos relacionados con la materia y para ganar en velocidad se debería incluir esta parte en los resúmenes. Así tendríamos un listado acorde e interesante para el contexto de los congresos de palabras clave en español para realizar las pruebas y otro listado de palabras clave en inglés.

Para ello, realizamos una aplicación sencilla para la elaboración de un algoritmo base en lenguaje C++, lenguaje utilizado en muchos motores de búsqueda en internet. La aplicación diseñada realiza las búsquedas de las palabras del listado en uno de los dos idiomas que le adjuntamos dentro de los textos del corpus y va sacando resultados de cantidad de aparición de estas palabras en los textos (Ballari, 2018).

En la posterior fase de trabajo, se procedió a la realización de un conjunto de diferentes pruebas de búsqueda de palabras y, por ende, de recuperación de diversos textos escritos en cada uno de los dos idiomas de trabajo, español e inglés, elaborando un listado de palabras bilingüe, tras partir previamente de uno de los dos idiomas y a continuación haber ido traduciendo las consultas al segundo de los idiomas, para así poder comprobar la ausencia de resultados óptimos interesantes tras la ejecución de las búsquedas cuando éstas búsquedas se realizan en un idioma de origen, estableciendo la demostración del interés necesario de desarrollar o elaborar sistemas que permitan las búsquedas simultáneas multilingües o bilingües, por resultar ser herramientas facilitadoras de resultados dotados de mayor riqueza de opciones de consecución de las informaciones requeridas por los usuarios que realizan las búsquedas.

Para comprobar que existe una falta de resultados óptimos relacionada con la traducción y también con el problema intrínseco que nos aporta la semántica del vocabulario, una de las pruebas que se pusieron en práctica consistió en hacer uso de una supuesta traducción automática únicamente ejecutada sobre el listado de palabras clave, sin tener en ningún caso en cuenta el contexto, tras realizar esta prueba se pudo constatar que en

varias ocasiones la traducción resultante que se obtiene de manera automática no ofrece la precisión y concreción acorde a la búsqueda deseada.

Tras acabar estas pruebas indicadas anteriormente se procedió a posteriori a elaborar una tabla en la que se recogían los resultados obtenidos con la intención de comprobar así la diferencia de resultados de búsqueda que se obtenían al realizar las consultas en uno y otro idioma de referencia.

Una vez revisados los textos creados, analizamos su contenido para extraer una lista de palabras significativas tanto en la relación de los textos en español como en los textos en inglés y confeccionamos una lista de palabras por cada uno de los idiomas (inglés y español), que nos sirviera de forma representativa en nuestra investigación.

El listado creado de palabras en idioma español consta de palabras significativas tanto por su significado dentro de las ponencias del congreso como para estudiar la casuística al obtener distintos resultados y el listado de palabras obtenido en idioma inglés lo mismo. Para realizar las búsquedas por palabras clave en uno y otro idioma se seleccionaron unas 10 palabras. Se consideró este número de palabras a utilizar en ambos idiomas una cantidad idónea para la obtención de unos resultados que pudieran resultar significativos a la hora de establecer conclusiones de la investigación.

Con posterioridad y tras obtener estos listados citados se procedió a la traducción de todos y cada uno de los términos seleccionados de palabras al segundo idioma de referencia, o sea que se fueron traduciendo al idioma inglés todas las palabras contenidas en el listado de palabras escritas originalmente en español y, a su vez, se tradujeron al español todas las palabras contenidas en el listado de palabras originalmente escritas en inglés.

Para ilustrar la metodología seguida y los resultados obtenidos en esta investigación se adjuntan unas tablas. Se sigue una nomenclatura propia utilizada para analizar en las siguientes secciones los resultados:

- Cuadro inicial con el resumen de las pruebas realizadas.
- Extracción y explicación de resultados con comentario personal.
- Palabra: palabra de la consulta a realizar.
- Conjunto de palabras: más de una palabra que compone la consulta.
- N° ocurrencias: número de veces que aparece la consulta de la búsqueda en los textos a buscar.
- Variante: variación interesante con respecto a la palabra original.
- Inglés traducido: traducción al inglés de la palabra o palabras.

Tabla 1. Listado de palabras clave para la realización de las búsquedas simultáneas

Listado de palabras clave comunes en inglés y en español

Inglés	Ocurrencias	Español	Ocurrencias
pronunciation	6	pronunciación	1
communication strategies	2	estrategias de comunicación	0
online	20	en línea	10
multimodality	5	multimodalidad	2
bilingualism	21	bilangüismo	2
gender	13	género	19
anaphora	4	anáfora	0
assessment	21	evaluación	23
terminology	8	terminología	14
linguistic diversity	4	diversidad lingüística	0

Búsqueda simultánea multilingüe	Ocurrencias
pronunciation + pronunciación	7
communication strategies + estrategias de comunicación	2
online + en línea	30
multimodality + multimodalidad	7
bilingualism + bilingüismo	23
gender + género	32
anaphora + anáfora	4
assessment + evaluación	44
terminology + terminología	22
linguistic diversity + diversidad lingüística	4

Como se puede comprobar al realizar las búsquedas por las palabras clave seleccionadas en inglés, se obtienen un número de resultados distinto de los resultados obtenidos en español como era de esperar debido a que los textos de las ponencias están escritos en uno de los dos idiomas utilizados en la investigación.

Además, comprobamos que al traducir la palabra clave en algunos casos en español no ha dado resultados como en “estrategias comunicativas”, “anáfora” y “diversidad lingüística”. Por lo tanto, si no realizamos la correspondiente búsqueda en inglés nos llevaría a ningún resultado sobre esas palabras clave en el conjunto de ponencias del congreso.

Tabla 2. Listado de palabras buscadas inicialmente en español y luego la correspondiente en inglés

Listado de palabras significativas seleccionadas en español

A continuación, se detallan las búsquedas realizadas para palabras con algún tipo de casuística para estudiar los resultados obtenidos.

<i>Palabra</i>	<i>N</i>	<i>Variante</i>	<i>N</i>	<i>Inglés traducido</i>	
español	77	español*	98	spanish	88
españoles	13				
situaciones comunicativas	4			communicative situations	1
lengua meta	7			target language	8
lingüística aplicada	7			applied linguistics	3
lengua extranjera	21	LE	12	foreign language	23
MCER	6			CEFR	4

Se ha realizado una selección de palabras en español pensando en el interés de los usuarios que realicen búsquedas relacionadas con las ponencias y otras búsquedas para ver resultados y comprobar qué tipo de problema se produce. En estos casos se intentará plantear alguna posible solución para ayudar a que los resultados de las consultas sean más precisos.

Búsqueda de palabras en español y la búsqueda de las palabras traducidas a inglés:

- Al buscar la palabra “español”, obtenemos 77 ocurrencias.
- Al buscar la palabra “spanish”, obtenemos 88 ocurrencias.
- Al buscar el conjunto de palabras “situaciones comunicativas”, obtenemos 4 ocurrencias.
- Al buscar “communicative situations”, obtenemos 1 ocurrencia.

Tabla 3. Listado de palabras buscadas inicialmente en inglés y luego la correspondiente en español

Listado de palabras significativas en inglés seleccionadas

<i>Palabra</i>	<i>N</i>	<i>Variante</i>	<i>N</i>	<i>Español traducido</i>	<i>N</i>
english-medium instruction	2	EMI	13		
catalan-medium instruction	0	CMI	1		
english as a lingua franca	14	ELF	10		
english as a foreign language	5	EFL	25		
big data	2				
bilingual programmes	4			programas bilingües	0
higher education	23			educación superior	3
CLIL	19			AICLE	2

En los casos de búsqueda de palabras en inglés, podemos detectar que en ocasiones las siglas correspondientes a palabras clave están muy extendidas y se suelen utilizar más que la palabra clave asociada.

Como la palabra clave CLIL, aunque también tiene la correspondiente palabra en español AICLE, pero es menos utilizada.

Como ya se ha comentado anteriormente en otros apartados previos de esta investigación, es importante destacar que dependiendo de cómo se realicen las traducciones de los términos se obtendrán resultados que pueden diferir según fuera el nivel y adecuación de la traducción que haya realizado cada usuario concreto.

Como alternativa de trabajo a la mencionada anteriormente, también se podría haber optado por realizar la traducción de cada uno de los textos en su totalidad, pudiendo haber utilizado como ayuda la de alguno de los múltiples servicios disponibles de sistemas de traducción online gratuitos que existen hoy en día en internet. Las alternativas habrían sido, o bien traducir los textos que están en español a inglés y de esta forma tener todos los textos en idioma inglés, o bien traducir los textos que están en inglés a español y tendríamos todos los textos en idioma español. De esta forma almacenaríamos estos textos para realizar una búsqueda directamente de la palabra o palabras ya traducidas en un solo idioma.

3.4. Resultados

Después de ejecutar diferentes pruebas con el programa diseñado en la búsqueda de términos utilizando los textos del corpus escogido se llegaron a resultados esperados.

Se han realizado las pruebas establecidas inicialmente de búsquedas multilingües en los textos del corpus tratado mediante una lista de palabras clave confeccionada a medida para esta investigación.

Por una parte, se han realizado búsquedas de las palabras clave en uno de los dos idiomas, español, se ha traducido las palabras a inglés y se han realizado las búsquedas sobre los mismos textos en el segundo idioma.

Como era de esperar, los resultados no coinciden, obtenemos diferentes casos para los dos idiomas estudiados, ya que los documentos escogidos en el corpus están indistintamente en las dos lenguas.

Estas pruebas sobre el corpus se han repetido para el segundo idioma considerado en nuestra investigación, inglés, con otras palabras clave diferentes, y también se han traducido las palabras clave al español para obtener los casos que resultan de la búsqueda de estas palabras clave.

En este caso tampoco coinciden los resultados obtenidos en uno y otro idioma.

La conclusión que destacamos es que al realizar búsquedas de palabras clave en una de las dos lenguas sobre los documentos del corpus utilizado en la investigación sería extrapolable a las búsquedas realizadas en otro origen de documentos como internet o bases de datos, en la que algunos documentos pueden estar en el mismo idioma que el de las palabras clave y otros no. Se estaría dejando de obtener información relevante para el usuario. Si previamente se traducen estas palabras clave a un segundo idioma y se realiza la búsqueda sobre documentos en ambos idiomas, obtenemos tanto documentos en el idioma origen de la búsqueda como en el idioma traducido. En este caso, el valor de las búsquedas estaría en la adecuada traducción de las palabras clave.

También se han realizado pruebas con palabras clave en principio comunes a los dos idiomas, como puede ser algún neologismo, algún extranjerismo y en concreto anglicismo y algunas siglas también.

Con los resultados obtenidos podemos deducir que la sospecha inicialmente presentada de la necesidad de establecer un sistema de búsqueda bilingüe y multilingüe simultáneo es necesario para obtener mejores resultados para los usuarios que necesitan obtener información que puede encontrarse en varios idiomas.

Como aplicación directa resultado de este estudio podría ser la búsqueda de ponencias interesantes para el usuario seleccionando aquellas por palabras clave sobre temas concretos. De esta forma y si existiera más información previa y anterior a las ponencias se podría establecer un horario hipotético personal de asistencia a las charlas que mejor interesara al usuario.

3.5. Referencias bibliográficas

- Abadal, E., & Codina, L. (2005). Recuperación de información. Bases de Datos Documentales: Características, funciones y método. 29-92.
- Archanco, R. (10 de 06 de 2018). *Cómo funciona un motor de búsqueda*. Obtenido de <https://papelesdeinteligencia.com/como-funciona-un-motor-de-busqueda/>
- Avilés, R. A. (2004). La investigación en Recuperación de Información: Revisión de tendencias actuales y críticas. *Cuadernos de documentación multimedia*, (15), 2-3.
- Ballari, T. (20 de 06 de 2018). *Motores de búsqueda en Internet. Un enfoque generacional*. Obtenido de <http://www.unlu.edu.ar/~tyr/tyr/TYR-motor/ballari-motor.pdf>
- Carbonell, J., Yang, Y., Frederking, R., Brown, R., Geng, Y., & Lee, D. (1997). *Translingual information retrieval: A comparative evaluation*. Recuperado el 2 de 7 de 2018, de <https://www.cs.cmu.edu/~jgc/publication/Translingual%20Information%20Retrieval.pdf>

- Chaín Navarro, C. (2004). *Técnicas y métodos de recuperación de la información* (No. 025.4. 036: 004.78). Murcia: DM.
- Cumbreras, L. S. (2009). Evaluación del algoritmo de fusión documental 2stepRSV en un sistema de Búsqueda de Respuestas Multilingüe. *Procesamiento del lenguaje natural* 43, 287-294.
- Deco, C., Bender, C., & Chiari, M. (2007). Problemas de la traducción de la consulta en la búsqueda de información multilingüe. *INFOSUR*, 39-50.
- Ferrández, I. F. (2008). Un sistema de búsqueda de respuestas basado en ontologías, implicación textual y entornos reales. *Procesamiento del lenguaje Natural*, 41, 47-54.
- Hewins, E. T. (1990). Information needs and use studies. En Annual review of information science and technology (ARIST). Vol. 25. *Annual review of information science and technology (ARIST)*., 25, 145-172.
- Izquierdo, F. F. (2007). QALL-ME: Question Answering Learning technologies in a multiLingual and multiModal Environment. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 38, 43-47.
- Martínez Méndez, F. J. (2004). *Recuperación de información: modelos, sistemas y evaluación*. Murcia: Kiosko.
- Martínez Rodríguez, A. (2006). *Indicadores cibernéticos: Nuevas propuestas para medir la información en el entorno digital*. *ACIMED*, 14(4). Recuperado el 12 de 7 de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352006000400003&lng=es&tlng=es
- Méndez, F., & Muñoz, J. (2004). Reflexiones sobre la evaluación de los sistemas de recuperación de información: necesidad, utilidad y viabilidad. *Anales de documentación*, 7, 153-170.
- Olvera Lobo, M., & Gutiérrez-Artacho, J. (2013). *Nuevas tendencias en recuperación de información: la búsqueda de respuestas desde la perspectiva de la traducción*. Recuperado el 21 de 07 de 2018, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/35889/Art%c3%adculo%20Aieti.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ramírez, M. Á. (2017). Evaluación de herramientas de recuperación de información electrónica. . *Enl@ ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 14(1), 29-50.
- Romanos, d. S. (s.f.). Recuperado el 2 de 6 de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402000000100002&lng=es&tlng=es.
- Tolosa, G., & Bordignon, F. (2008). *Introducción a la Recuperación de Información*. Recuperado el 12 de 6 de 2018, de <http://eprints.rclis.org/12243/1/Introduccion-RI-v9f.pdf>.

SECCIÓN II

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 4

Recursos de aprendizaje para el español bonaerense

Nicolàs Panzuto Piccini

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

4.1. Las variedades del español en la enseñanza de ELE

El papel protagonista del español como lengua extranjera, ELE en adelante, es innegable y su presencia es patente en aulas de aprendizaje de idiomas en todo el mundo. Con más de una veintena de países hispanohablantes, establecer un punto de encuentro entre todas las variedades de este idioma supone un reto aparentemente imposible, sobre todo teniendo en cuenta el palmario predominio del español peninsular en el ámbito académico. Quizás esto se deba a que fue el Imperio Español durante su época de expansión y conquista el encargado de difundir su lengua vernácula.

De todos modos, la historia ha experimentado muchos cambios desde entonces y, en líneas generales, podemos afirmar que la “convivencia lingüística” en los pueblos hispanohablantes es agradable. En esta línea, el establecimiento de una variedad estándar y común a todos los hablantes es cada vez más indispensable. Todo esto sin dejar de lado la valiosa presencia de la inmensa cantidad de variedades diatópicas que alberga el idioma español.

Los estudiantes de ELE también tienden a valorar la variación lingüística y con mucha frecuencia muestran interés en aprenderlas. Las variedades argentinas del español, seguramente por su proporción en número de hablantes y sus aportes a la cultura

hispanoamericana, no pasan desapercibidas. Así lo demuestra su aparición en diplomas como el DELE. En el siguiente mapa podemos encontrar la distribución de hablantes españoles nativos de español en el mundo:

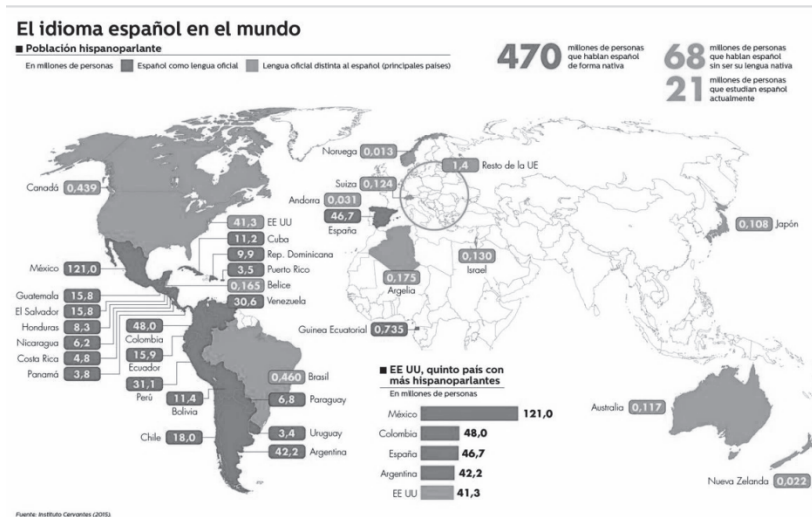


Figura 1. El idioma español en el mundo. Instituto Cervantes (2015)

En el *Diccionario de términos clave de ELE* encontramos la definición de variedad lingüística como “la diversidad de usos de una lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza” (Atienza Cerezo 2008:121). La misma entrada identifica cuatro tipos de variedades, que son “las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua), las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas”.

El español de América aparece caracterizado al mismo nivel que los distintos dialectos del español de España, si bien más adelante se habla de subdialectos: “el voseo, por su parte, caracteriza determinados subdialectos del español de América, y constituye al mismo tiempo una variedad diacrónica del español peninsular” (2008), algo curioso si tenemos en cuenta que de los más de 480 millones de hispanohablantes nativos, más de 124 son mexicanos, 49 son colombianos, 46 son españoles y 44 son argentinos (Bonet, J. M. et al., 2018). En definitiva, es evidente que hace falta una nueva nomenclatura con el fin de normalizar la idiosincrasia de todas las zonas lingüísticas hispanohablantes.

Teniendo en cuenta esta necesidad, el objetivo de este artículo es seleccionar recursos para el aprendizaje del español bonaerense y analizarlos desde una perspectiva didáctica según su formato y estilo de aprendizaje. Para ello, se ha acudido a diversas

publicaciones sobre recursos de aprendizaje para las variedades del español, así como a la experiencia adquirida como estudiante en el máster en Lenguas y Tecnología de la Universitat Politècnica de València.

4.2. El español bonaerense en ELE

Ahora bien, ¿qué rasgos lingüísticos diferenciadores presenta la variedad rioplatense en contraste con el resto de variedades? ¿Qué hace única al habla de los porteños?

Moreno (2009) habla de normas lingüísticas divididas en zonas hispanohablantes y sitúa el español bonaerense dentro del español austral, propio del sur del continente americano. Junto con el español del Caribe, el de México y Centroamérica, el de los Andes y el de Chile, conforma el *español de América*, en contraste con el *español de España*, la otra zona lingüística principal.

El español austral también se denomina rioplatense por su influencia histórica del Virreinato del Río de la Plata y comprende el español guaranítico y el atlántico. El primero abarca el español paraguayo y el nordestino argentino, mientras que el segundo se divide en el español del interior y el del litoral, que tiene dos variantes, el español patagón y el español rioplatense. Este último se subdivide en el español uruguayo y el español bonaerense, como podemos observar en el siguiente esquema:

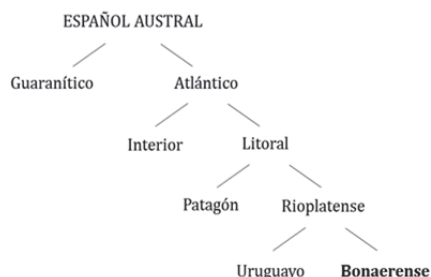


Figura 2. Clasificación del español austral según Moreno (2009). Elaboración propia

Esta variedad del español tiene su origen en la historia de Buenos Aires, donde se conformó una identidad lingüística y cultural muy diferenciada del resto de Argentina y del resto de países hispanohablantes, heredera de un amplio número de sociedades, tanto europeas como indígenas como resultado de una evolución histórica, social y política (Fontanella de Weinberg, 2000). Todo esto ha conducido a la constitución de la idiosincrasia porteña.

En el Diccionario de la Real Academia este término aparece definido como: “Relativo a Buenos Aires, capital de Argentina, e, históricamente, de la provincia argentina del mismo nombre”. Esta historia se plasma en la lengua de los porteños, desde la influencia italiana en la curva de entonación y el léxico, la influencia lingüística europea e

indígena hasta “el lunfardo”, el argot de los criminales que se ha convertido en la base del léxico coloquial bonaerense y se ha extendido al resto de zonas lingüísticas.

Para esclarecer cuáles son los conocimientos que deben adquirir los hablantes de español como lengua extranjera con la variedad peninsular preferente, hemos acudido al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En esta publicación encontramos algunos rasgos que hemos considerado pertinentes a la variedad bonaerense, dado que el documento solo incluye la etiqueta Hispanoamérica y, en algunos casos, los nombres de países o regiones (p. ej. Río de la Plata).

Cabe destacar que el voseo aparece en el apartado *Gramática* del nivel A1, por lo que vemos una tendencia a incluir las zonas voseantes de Hispanoamérica ya desde un nivel básico, descrito como “forma vos para 2.^a persona del singular”. En la siguiente tabla se pueden observar los rasgos nombrados anteriormente según su aparición por niveles de lengua y por apartados lingüísticos:

Tabla 3. Rasgos lingüísticos del PCIC de la variedad bonaerense. Elaboración propia

Apartado	Niveles B1 – B2	Niveles C1 – C2
Nociones generales	<ul style="list-style-type: none"> · <i>apurarse</i> · <i>estar apurado</i> · <i>de repente</i> · <i>ya mismo</i> 	[ausencia de rasgos]
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> · <i>la sala</i> (en vez de <i>el salón</i>) · <i>más nada</i> · <i>no más</i> · preferencia por la perífrasis “<i>ir a + infinitivo</i>” · formas de futuro simple para expresar probabilidad, suposición o duda. · tendencia a preferir las formas del subjuntivo en <i>-ra</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · tendencia a adverbializar adjetivos (<i>viste lindo</i>) · tendencia a la refleja concordada (<i>se venden libros</i>) · preferencia por las formas <i>acá/ allá</i> · tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto (<i>Hoy llegué tarde</i>) · construcción “<i>lo más + adjetivo o adverbio</i>” (<i>Estoy lo más bien</i>)
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> · Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos · Seseo (ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales · Debilitamiento extendido de la «s» implosiva o final de sílaba (aspiración, asimilación y elisión) 	<ul style="list-style-type: none"> · Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos · Žeísmo o rehilamiento de la «y» (sonido fricativo prepalatal sonoro o sordo tenso y estridente)

Como observamos en la tabla, la presencia de rasgos es escasa. Así, la ausencia de una tipología lingüística unificada e institucionalizada de estos “subdialectos” hispanoamericanos podría ser una posible causa de la falta de material didáctico sobre estas variedades o su desprestigio didáctico. Por este motivo, aconsejamos consultar una tipología más detallada y estructurada en las publicaciones de Fontanella de Weinberg (2000), Moreno (2010), Di Tullio y Kailuweit (2011), Escriche Clemente (2012), González Blanco (2018) o Panzuto Piccini (2019).

Ahora bien, si realizamos una búsqueda sobre certificados de ELE, la presencia de las variedades de América suele estar presente. Para ejemplificarla, hemos seleccionado algunos de los certificados más relevantes sobre la variedad austral. Así, lo encontramos como variedad predominante de dos certificados y variedad periférica de los exámenes DELE y SIELE, como observamos en la siguiente tabla:

Tabla 4. Diplomas de español como lengua extranjera que incluyen la variedad austral. Elaboración propia

Nombre	Ámbito	Variedad predominante	Variedades periféricas	Institución
1. Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)	Internacional	Español austral	Español de América Español peninsular	Consortio Interuniversitario de Español como Lengua Extranjera
2. Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como Lengua Extranjera (DUCLE)	Internacional	Español austral	Español de América Español peninsular	Universidad Nacional de Rosario
3. Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)	Internacional	Español “neutro”	Español de América (español austral) Español peninsular	Instituto Cervantes, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Salamanca y Universidad de Buenos Aires
4. Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)	Internacional	Español peninsular	Español de América (español austral)	Instituto Cervantes

4.2.1. Hacia un modelo de enseñanza para las variedades del español

¿Cómo deberían enseñarse los distintos modelos de lenguas en la clase de ELE? Esta es una cuestión abordada muy recientemente y que todavía está en constante desarrollo.

Si acudimos a las competencias de adecuación sociolingüística del MCER, encontramos en el nivel B2: “Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo”. En el caso del español, esta exigencia haría referencia a todos los hablantes nativos. De aquí se desprende que, a partir del nivel B2, el estudiante de español como lengua extranjera deberá ser capaz de reconocer los distintos acentos del español y poder interactuar con cualquier hispanohablante, si bien es algo que consideramos complicado incluso entre hablantes nativos de español.

Para abordar esta complicada cuestión, acudiremos a las teorías de Andiñón Herrero (2013) y de Moreno (2010, 2018)¹, que proponen una metodología abarcadora que consideramos muy útil para el aprendizaje de la variedad bonaerense.

En primer lugar, Moreno (2010:22) pone énfasis en el aprendizaje de las variedades del español durante el proceso de aprendizaje:

El aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de sus variedades. Esto explica que la variación lingüística ocupe un lugar relevante en el proceso de aprendizaje y que su estudio haya de ponerse en relación inexcusable con la enseñanza de la lengua

Asimismo, realiza una extensa descripción de las competencias clave para el profesorado de lenguas extranjeras (2018), donde hace hincapié en la importancia de las variedades y su presencia en el aula y sitúa al profesor como eje para que el mecanismo de enseñar múltiples variedades pueda funcionar.

Respondiendo a la pregunta de cómo hacer funcionar este mecanismo, Andiñón Herrero (2013) propone partir del concepto de variedad estándar, una variedad en la que todos los hispanohablantes se sientan representados, pero ninguno de manera exclusiva. De este modo, lo ideal sería evitar localismos y variedades diastráticas y utilizar esta variedad neutra como medio de comunicación y aprendizaje para estudiantes extranjeros, entre otros. Recalcamos aquí que este sería un caso ideal de proceso de enseñanza. El español estándar todavía está en proceso de construcción.

La autora propone los términos de variedades preferentes y periféricas. En esta línea, define variedad preferente como el geolecto (o dialecto) que el profesor utilizará como medio principal para comunicarse. Esta será la variedad en la que se presenten los materiales con los que trabajarán los estudiantes, así como los ejercicios realizados.

Por otra parte, las variedades periféricas estarán conformadas por otros geolectos que no formen parte de la variedad preferente o estándar. Como indica la autora (2013:23):

El conocimiento y contacto con realizaciones de la lengua que no pertenecen al modelo concreto (...) le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder a hablantes procedentes de otras zonas geográficas y, por ende, a su diversidad dialectal.

¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Acudimos también a las palabras de Santiago (2015:148), quien defiende que los métodos para la enseñanza de español deberían basarse en un modelo de lengua “más abarcador de todo lo que conforma el idioma castellano” y que “resulta del todo inadecuado que predomine una variedad determinada”. En esta línea, propone revisar los materiales de ELE y replantearlos de forma totalmente distinta.

Concluimos con las palabras de Gassó (2009:20-21) sobre el tratamiento de aspectos de variedades lingüísticas en la clase de ELE:

- Para decidir qué variedad del español va a prevalecer como modelo de producción, es importante tomar en cuenta la situación de enseñanza-aprendizaje.
- En todas las situaciones de enseñanza (se trate de países hispanohablantes o no), es recomendable que haya textos de diferentes variedades desde el principio en la clase de ELE, con el fin de desarrollar la comprensión oral y escrita.
- En situación endolingüe, es recomendable que aparezca en la clase la variedad lingüística del lugar como modelo de producción, de modo de aprovechar al máximo las posibilidades que brinda el contexto.
- En situación exolingüe, conviene presentar textos de una variedad unificada como modelo de producción. La decisión de cuál conviene que sea esta variedad depende de decisiones curriculares con frecuencia, o del profesor, y se relacionan con los objetivos de los cursos, con el origen del profesor, con los materiales, entre otras cosas.
- Quienes aprenden español no son hablantes de una variedad determinada del español, sino hablantes de español como lengua extranjera, y combinan en su habla elementos de las variedades con las que tienen o han tenido contacto.

4.3. Análisis de recursos para el aprendizaje de la variedad bonaerense

4.3.1. Recursos de aprendizaje dirigido

Escriche Clemente (2012) realiza un recorrido por las principales características lingüísticas, así como la literatura bonaerense para concluir con una propuesta didáctica basada en distintas obras artísticas.

En su trabajo de fin de máster por la Universitat de Barcelona, la autora comienza proponiendo la aplicación del cine argentino en el aula de ELE con dos películas sumamente representativas: “La historia oficial” para trabajar la historia argentina y “Luna de Avellaneda” para trabajar el habla coloquial bonaerense.

En segundo lugar, se centra en el ámbito musical, poniendo ejemplos de milongas y tangos famosos. En tercer lugar, el ámbito literario, presenta un fragmento de la obra “El túnel” de Ernesto Sabater, un escritor argentino contemporáneo. Por último, Escriche incluye dos ejemplos de conversación real: una entrevista formal y otra coloquial.

En la mayor parte de los casos, la autora propone realizar tareas de identificación y análisis de elementos léxicos, gramaticales y especialmente pragmáticos.

González Blanco (2018) realiza también una descripción de los principales rasgos del español bonaerense y realiza una propuesta didáctica dividida en distintos apartados en su trabajo de fin de máster por la UNED.

Por una parte, ejercicios de pronunciación y entonación, donde incluye letras de tango, vídeos y poemas. En segundo lugar, un apartado gramatical donde incluye textos literarios, cómics de Mafalda y un breve test sobre el léxico. Por último, presenta un apartado léxico, que aparece complementado con un glosario para facilitar las tareas de identificación del alumno.

Respecto al léxico, la autora omite el del mundo rural e incluye el referido a la ropa, los transportes, la comida, el turismo, las personas y sus cualidades, las relaciones interpersonales, los tabúes, la educación, el trabajo, el ocio, la vivienda, la comunicación, la cultura y el deporte.

En cuanto a los destinatarios, ambas autoras coinciden en que deben ser estudiantes de español que ya hayan adquirido un nivel B1 o B2, dado que en niveles inferiores la realización de estas actividades puede llevar a confusión y dificultará el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, nos gustaría hacer hincapié en dos simples apartados de los trabajos que consideramos mejorables. En primer lugar, en ninguno de los trabajos encontramos textos periodísticos, un tipo de textos muy frecuente en los certificados de ELE y muy populares entre los hablantes españoles. En segundo lugar, la práctica de la producción oral no está presente en las actividades, si bien se trata de una habilidad productiva y, por tanto, facilita que los conocimientos se asienten con mayor facilidad.

4.3.1.1 Manuales de texto

A continuación analizaremos manuales enfocados a un nivel elemental de español como lengua extranjera y centrados en la variedad rioplatense como preferente, si bien se podrá hacer referencia a otras variedades periféricas como el español peninsular o el latinoamericano. Hemos seleccionado tres manuales basándonos en el análisis de Ventura (2010):

1. Malamud, Elina y Bravo, María José. 2007. *Macanudo: español como lengua extranjera desde el Río de la Plata*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
2. Oxman, Claudia (coord.). 2008. *Voces del sur 1*. Buenos Aires, Voces del Sur.
3. Sans, Neus (coord.). 2009. *Aula del sur*. Buenos Aires, Voces del Sur.

1. *Macanudo: español como lengua extranjera desde el Río de la Plata* (2007). Se trata de:

“Un material para la clase de español lengua segunda o extranjera que, sin pensarse como excluyente de materiales complementarios, servirá al estudiante como propuesta

de práctica, ejercitación, consulta y disparador de situaciones de intercambio social que ponen el acento en el aprendizaje colaborativo y en la circulación de significados, como parte del proceso de formación de un aprendiz- usuario de la lengua” Ibídem (2007:7)

Este manual está dirigido a estudiantes jóvenes y adultos de niveles iniciales de ELE, siguiendo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia, MCER en adelante (Consejo de Europa, 2001). Si bien está pensado desde el español del Río de la Plata, con sus características lingüístico-culturales, en la misma introducción se afirma que sirve para cubrir las necesidades de un usuario del español en cualquier contexto hispanohablante.

Es interesante que las unidades se dividen en dos funciones: recursos pragmáticos, socioculturales y discursivos y recursos lingüísticos. Las unidades se dividen en 7 apartados.

En gateras parte de los conocimientos introductorios; *Herramientas* presenta los recursos para el uso de la lengua; *Hablame, rompé el silencio* se centra en la práctica de contenidos; *De puño y letra* se centra en la práctica de la expresión escrita; *Un cacho de cultura* trata aspectos, costumbres o prácticas socioculturales; *Te llamo* se centra en la comprensión oral y, por último, *Tenga en cuenta que...* hace un repaso de lo aprendido en la unidad.

Como se explica en el índice, los contenidos están relacionados con los niveles A1-A2 del MCRE como saludos, alimentos, partes de la casa, etc. No obstante, Ventura (2010:1436) indica que los ejercicios “parecen ser una ejercitación de repetición de formas preestablecidas”.

Destacamos que en el manual sí se hace mención a las variedades lingüísticas en contraste y, desde nuestro punto de vista, presenta apartados culturales relevantes y entretenidos. Asimismo, el apartado *Un cacho de cultura* presenta actividades sobre la idiosincrasia argentina.

2. *Voces del sur* (2008) se presenta como un material para “estudiar la lengua en contexto”, promueve las formas de hablar y las pautas culturales de Argentina y de América Latina en general. Este manual insiste en que “el español neutro” no existe, más bien se centra en hacer un uso efectivo de la lengua “aquí y ahora”.

En cuanto a la organización del libro, citamos a Ventura (2010:1436) que indica que se propone “un material que parte de la lectura de un artículo o texto que guía las actividades. Eso estará seguido por una comprensión detallada que focaliza en temas léxicos, gramaticales, etc.”. Más adelante (Ibídem, 2010:1437), se presentan “consignas de producción oral que proponen actividades para el aprendizaje de recursos lingüísticos necesarios para la situación comunicativa propuesta, así como en el área de escritura”. Al final, encontramos dos apartados: Proyecto de lectura y Proyecto fuera del aula, donde se ponen en práctica los contenidos trabajados.

Ventura considera que este es el manual que mejor refleja los objetivos planteados, si bien destaca algunas desventajas como el hecho de que “aparecen cuadros con fórmulas que no van a ser útiles a los estudiantes para pensar en qué contexto usar cada forma, puesto que no se presentan ejemplos que los ayuden a pensar las posibilidades” (Ibídem, 2010:1438).

A diferencia del resto de manuales analizados por la autora, este “sí parte de la presentación de un texto que muestra, en diferentes contextos, los temas que va a desarrollar”. Desde nuestra perspectiva, el manual es muy completo y será de utilidad para elaborar contenidos en nuestra plataforma.

Encontramos el tratamiento de voseo, así como la aparición de una historieta para trabajar aspectos lingüísticos y culturales.

3. *Aula del sur* (2009) consiste en la adaptación de un libro en el que la variedad preferente es la peninsular (*Aula Internacional*) a la variedad rioplatense y que incluye también otras variedades latinoamericanas.

Destacamos que ya desde el principio aparece el tratamiento de “variedades fonéticas, gramaticales y léxicas” (Ibídem, 2009:7). La estructura está organizada en los apartados: Comprender, con textos y documentos de carácter variado; Explorar y reflexionar, con actividades de observación de la lengua; Practicar y comunicar, dedicado a la práctica lingüística y comunicativa y Conocer, un pequeño apartado cultural con canciones, fragmentos literarios, juegos, etc.

Ventura (2010:1435) señala que, en contraste con lo explicado en la introducción, no queda claro en qué medida los cuadros presentan un enfoque diferente al tradicional. También indica que en los últimos dos bloques aparecen “textos interesantes si se piensa en el contenido cultural que aportan, pero siguen manteniendo el trabajo a partir de listas y las microtareas comunicativas parecen más bien un ejercicio de repetición de fórmulas y de listas de frases”.

En sus conclusiones, la autora (2010:1438) destaca que la idea subyacente en todos los manuales es abordar el lenguaje desde una perspectiva “que dé cuenta de todas sus complejidades e interrelaciones con los distintos ámbitos sociales y, en última instancia, psicológicos”. Así, los diversos contextos comunicativos son el material primordial de aprendizaje y las funciones lingüísticas se aprenden a partir de ellos.

Ahora bien, la autora también critica fuertemente el hecho de que, si bien el planteamiento es atractivo, las páginas de los manuales están “llenas de cuadros gramaticales distribuidos de manera bastante desorganizada” (Ibídem, 2010:1439). En esta línea, considera que reflexionar sobre cuestiones de forma inductiva y sin un modelo no es algo propio de usuarios de nivel básico. En su lugar, puede ser mucho más eficaz mostrar ejemplos o lecturas que presenten la cuestión y donde se analicen las formas y usos. De todos modos, las propuestas son innovadoras y muy relevantes para el aprendizaje de variedades como la rioplatense en la clase de ELE, que hasta

ahora habían tenido un espacio inexistente. Aunque se planteen desde un enfoque comunicativo, coincidimos con Ventura en que todavía queda mucho camino por recorrer para que la realización y la presentación de materiales se adecúen a las propuestas planteadas.

Concluyendo este subapartado, destacamos la necesidad de que los materiales de aprendizaje se adecúen a las propuestas, si bien reconocemos que no es una tarea nada fácil. Para acortar estas distancias, sería ideal proponer a los estudiantes de ELE enfoques comunicativos con los que puedan analizar y aprender la lengua en contextos y situaciones reales con las que posiblemente pueda encontrarse en el futuro como hablante de español.

4.3.2. Recursos de aprendizaje en línea

Existen algunos blogs con actividades sobre el uso del voseo o de léxico hispanoamericano que no presentan una estructura didáctica clara como el de <https://aprendaespanhol.wordpress.com/2009/09/29/el-voseo-ejercicios/>, donde se presenta un ejercicio de rellenar huecos con las soluciones. Sin embargo, no se trata de ejercicios interactivos.

En cuanto al voseo, hemos encontrado actividades como la propuesta didáctica de Magalhães Lima (2012) en http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=9&Actividad_id=431, donde propone una serie de actividades para estudiantes de nivel intermedio (B1-B2) a partir de las tiras del cómic de Mafalda.

Destacamos en este apartado la web <http://videoele.com/> una propuesta didáctica que consideramos muy útil para el autoaprendizaje basada en vídeos, desarrollada por Iruela (2009-2019). La estructura de la web es clara y desde la página de Inicio podemos acceder a la descripción del recurso. *VideoEle* contiene unidades didácticas organizadas en cuatro niveles (A1-B2). Están basadas en vídeos breves (de entre 3 y 6 minutos) de elaboración propia, con sus correspondientes actividades de explotación didáctica. Los materiales didácticos ponen énfasis en las destrezas de comprensión audiovisual y, en menor medida, en la comprensión lectora. Los materiales del autor sí se adecúan al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ya que desde los primeros niveles (A1-A2) podemos encontrar ejemplos de actividades de identificación del voseo.

Después de presentar un breve vídeo con su transcripción sobre un tema en particular, el autor presenta una guía didáctica con los contenidos objetivo de cada unidad donde incluye actividades en formato escrito. Para poder corregirlas, incluye también una guía didáctica en la que incluye los apartados: antes de visionar, mientras visionas, después de visionar y para aprender más, con las respuestas de cada unidad. Por último, el autor se sirve de la plataforma EdILIM para realizar actividades interactivas relacionadas con el vídeo. Esto le aporta un carácter lúdico e interactivo a la web y es posible acceder a los aciertos/errores.

Si bien esta propuesta didáctica está enfocada a una variedad peninsular, se incluyen también algunos contenidos de dialectos del español de Hispanoamérica clasificados como español latino. Así, en parte de los contenidos de nivel A2 el autor presenta dos versiones del mismo vídeo realizado con dos acentos distintos y presentando distintas actividades como el uso del voseo o los pronombres *acá, allá, ahí*.

Destacamos aquí otra creación del autor, *CancionEle*, un recurso en el que incluye canciones de distintos géneros y de cantantes de distintas procedencias también en formato vídeo junto con la letra y una serie de actividades interactivas (desarrolladas con EdiLIM).

Por último, nos gustaría finalizar este apartado con un recurso creado recientemente, <http://e-che.com> (Panzuto Piccini, 2019)². Este recurso se basa en proporcionar a estudiantes de ELE un recurso en línea de referencia y práctica de la variedad bonaerense del español. Está basado en <http://wix.com>, una plataforma de creación de páginas web intuitiva y accesible. *e-che* presenta una batería de e-actividades divididas en dos grandes apartados: *Leer* y *Escuchar*. En ellos, se parte de un texto, ya sea oral o escrito, y se pide al usuario que realice tareas de identificación y contraste con otras variedades. La plataforma está dirigida principalmente a estudiantes de ELE con un nivel mínimo de B1 y las actividades están ordenadas por orden de dificultad para que el proceso sea gradual. Las actividades están desarrolladas con la aplicación de *Learningapps* y se basan principalmente en el método informal, es decir, el aprendizaje en un contexto relajado y en contacto con la cultura. Por eso, las actividades parten de conceptos y conocimientos culturales.

Por otra parte, siguiendo las líneas del aprendizaje colaborativo, la plataforma dispone de un foro para que los usuarios puedan registrarse y participar en distintos hilos temáticos para obtener respuestas casi inmediatas. También pueden subir su foto de perfil e interactuar con otros usuarios, así como crear hilos nuevos. En una primera etapa de diseño y evaluación, se han obtenido resultados prometedores (Panzuto Piccini, 2019), concluyendo que sería necesaria la creación de recursos similares para satisfacer las necesidades de los estudiantes de ELE. La plataforma todavía sigue en proceso de desarrollo y quedan pendientes aspectos como hacer una evaluación cuantitativa con un número mayor de estudiantes, mejorar el diseño, aumentar la cantidad y variedad de contenidos, así como plantear otras formas de aprendizaje mediante la web que serán objeto de futuros estudios.

² <https://nicopiccini.wixsite.com/e-che>

Tabla 5. Recursos de aprendizaje para la variedad bonaerense. Elaboración propia

RECURSO	ESTILO	FORMATO	VARIEDAD	TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES
Batería de actividades de Escriche Climente (2012)	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje mecanicista · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel · Disponible en línea 	<ul style="list-style-type: none"> · Español peninsular 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +B2 · Actividades sobre elementos culturales bonaerenses (como Mafalda, Borges, el tango...) enfocadas al léxico, la gramática y las variedades lingüísticas · Actividades individuales
Batería de actividades de González Blanco (2018)	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel · Disponible en línea 	<ul style="list-style-type: none"> · Español peninsular 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +B2 · Actividades sobre cine y literatura bonaerenses enfocadas al léxico y a la pragmática · Actividades grupales
Macanudo: español como lengua extranjera desde el Río de la Plata (2007)	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje mecanicista · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel · Disponible en línea 	<ul style="list-style-type: none"> · Español bonaerense 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +A1 · Introducción al ELE desde una perspectiva bonaerense · Actividades con enfoque comunicativo para realizar en grupos
Voces del sur 1 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje mecanicista · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel · Disponible en línea 	<ul style="list-style-type: none"> · Español bonaerense 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +A1 · Introducción al ELE desde una perspectiva bonaerense · Actividades con enfoque comunicativo para realizar en grupos
Aula del sur (2009)	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje mecanicista · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel · Disponible en línea 	<ul style="list-style-type: none"> · Español bonaerense 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +A1 · Introducción al ELE desde una perspectiva bonaerense · Actividades con enfoque comunicativo para realizar en grupos
Actividad sobre el voseo en <i>aprendaspanhol.com</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Auto aprendizaje · Aprendizaje mecanicista 	<ul style="list-style-type: none"> · En línea (ejercicios interactivos) 	<ul style="list-style-type: none"> · Español peninsular 	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel +B2 · Blog con una actividad sobre el voseo asociada a unos vídeos
Batería de e-actividades <i>videoele.com</i> + [CancionEle]	<ul style="list-style-type: none"> · Auto aprendizaje · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje informal · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · En línea (ejercicios interactivos) 	<ul style="list-style-type: none"> · Español peninsular · Español latino [en creación] 	<ul style="list-style-type: none"> · Niveles A1-B2 · Actividades interactivas a partir de vídeos con historias · Manuales explicativos · Manuales para profesores + [· Ejercicios interactivos con letras de canciones y sus vídeos]
Plataforma <i>e-che.com</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Auto aprendizaje · Aprendizaje dirigido · Aprendizaje mecanicista · Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> · En línea (ejercicios interactivos) 	<ul style="list-style-type: none"> · Español bonaerense · Español peninsular [en creación] 	<ul style="list-style-type: none"> · Niveles B1-C1 · Actividades interactivas a partir de textos y vídeos sobre elementos culturales bonaerenses con un enfoque informal · Manuales y vídeos explicativos · Foro para practicar con otros estudiantes

4.4. Conclusiones

Si tenemos en cuenta que la presencia de la variedad bonaerense en los certificados de ELE es evidente y, por tanto, los estudiantes deben estar preparados para identificar variedades del español ya desde niveles iniciales, los métodos para la enseñanza de español deberían basarse en un modelo de lengua “más abarcador de todo lo que conforma el idioma castellano” y que “resulta del todo inadecuado que predomine una variedad determinada” (Santiago, 2015:143, 148).

En esta línea, Santiago propone también revisar los materiales de ELE y replantearlos de forma totalmente distinta. Entre algunos de los cambios propuestos, sugiere la presencia de fenómenos como el seseo o el yeísmo por su gran expansión en el mundo hispanohablante. Del mismo modo, afirma que los aspectos gramaticales, léxicos y pragmáticos no pueden pasar desapercibidos (Ibídem, 2018).

En definitiva, la necesidad de materiales para el aprendizaje de variedades diatópicas es apremiante, si bien podemos afirmar que la creación de recursos está en progreso. Algunos proyectos pioneros como *e-che* dan fe de ello y surgen con el ambicioso objetivo de acotar las distancias lingüísticas dentro del gran espectro de la lengua española y aportar un espacio de aprendizaje sobre la cultura y el habla de Argentina, si bien todas las culturas hispanas tienen la misma importancia y, por ende, su presencia es apremiante. Así, podemos afirmar que los recursos analizados pretenden dar los primeros pasos para la nueva generación de materiales de ELE.

4.5. Referencias bibliográficas

- Andión Herrero, M^a. A. (2013). “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2”. Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest 2013. Instituto cervantes.
- Atienza Cerezo, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Bonet, J. M. et al. (2018). *El español: una lengua viva*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, traducción 2002. Madrid en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Di Tullio, A. y Kailuweit R. (2011). *El español rioplatense: lengua, cultura y expresiones culturales*. Lingüística Iberoamericana, 51. Madrid: Vervuert.

- Escriche Clemente, L. (2012). *El universo español bonaerense en la clase de ELE*. Trabajo fin de máster. Departamento de Filología Hispánica. Universitat de Barcelona en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32583/1/TFM%20LUCIA%20version%20final.pdf>
- Fontanella de Weinberg, M. B. (2000). “El español bonaerense” en Fontanella de Weinberg, M. B. (coord.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Editorial, 37-61
- Gassó, M^a. J. (2009). “El voseo rioplatense en la enseñanza de español” en *Suplementos marcoELE*, 9. V Encuentro brasileño de profesores de español en <https://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- González Blanco, M^a. R. (2018). *El español argentino (subvariedad bonaerense) como variedad periférica de interés en la enseñanza de ELE*. Trabajo fin de máster. Facultad de Filología. Universidad Nacional de Educación a Distancia en http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mrgonzalez/Gonzalez_Blanco_MariaRosario_TFM_.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Madrid, Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros.
- Moreno Fernandez, F. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segunda y extranjeras*. Dirección académica. Instituto Cervantes.
- Panzuto Piccini, N. A. (2019). Análisis de recursos de aprendizaje para el español bonaerense: una propuesta e-didáctica. Trabajo fin de máster. Departamento de Lingüística Aplicada. Universidad Politécnica de Valencia.
- Santiago, X. (2015). *Los métodos, ¿modelos de lengua? El tratamiento de la variación diatópica, diastrática y diafásica en algunos manuales de ELE*. Universitat Autònoma de Barcelona, Depòsit Digital de Documents.
- Ventura, M^a. V. (2010). “Manuales para la enseñanza del español desde el Río de la Plata: un análisis de sus propuestas y su aplicación” en IV Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires: Departamento de Letras, Universidad de Buenos Aires, 1433-1439 en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2830/1248>

Capítulo 5

Enhancing Listening Skills and Learning Specific Language with Transcription Activities Using Lyrics Training

Ricardo Casañ Pitarch

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

5.1. Introduction

The use of digital applications seems to have increasingly become a common practice in educational contexts in the present decade; however, finding suitable material to teach foreign languages is often a difficult task, and this may become even tougher when it comes to a specific field like engineering, medicine, law, business, or education, among others. Fortunately, there are several open online resources nowadays that allow that teachers can create their own activities, which are perfectly adapted to the aims of their lessons and subject. In this case, this research focuses on presenting the open online software Lyrics Training as a pedagogical tool in the foreign language classroom. The use of these applications has enhanced the quality of traditional lessons by incorporating additional tools that did not exist in the past. In this case, Lyrics Training is a digital application that allows learners listening to audios and doing activities which consist in filling the existing gaps in the lyrics or subtitles. This chapter

suggests that this software tool would be suitable in foreign language classroom and it could be used to acquire new vocabulary from specific fields as well as enhancing listening skills. In the past, some previous research was made concerning the use of this software (Diaz-Bravo, 2015; Cowie, 2018). In addition, it shall be acknowledged that this application also introduces some of the principles of video games; and in the educational field it could bring some additional benefits concerning a higher motivation to play and consequently to learn, increasing their time of exposure to the target language forms and providing with the necessary opportunities to process and practice these forms at the learners' own pace (Dondlinger, 2007). The goal of this research is to provide a theoretical background that supports the pedagogical use of Lyrics Training to teach language for specific purposes and help improve learners' listening skills in a foreign language and suggest a teaching plan with this method. The theoretical framework introduces a summary of existing literature on the application and benefits of transcription tasks in the foreign language classroom (Lynch, 2001; Cowie, 2018), and then an introduction of the software Lyrics Training and some guidelines on how it works are detailed. At last, a teaching proposal on how this proposal could be implemented is introduced before getting to the conclusion. This proposal is addressed to language for specific purposes teachers who are willing to innovate in their classroom by using digital applications that help support their lessons.

5.2. Theoretical Background

5.2.1. Transcription tasks in the Foreign Language Classroom

Research on the practice of transcribing as a learning task in the foreign language classroom has been previously introduced by several scholars. See Cooke, 2013; Ferdiansyah and Nakagawa, 2013; Hoskins, Sasaki and Johnson, 2004; Kotani and Yoshimi, 2018; Lynch, 2001; Mennim, 2011; and Stillwell, Curabba, Alexander, Kidd, Kim, Stone and Wyle, 2010, among others. Basically, transcribing consists in listening to a recording in the target language, and then writing the recording as it is being listened. Noumeir (2006) suggested that a transcription consists in transforming the audio data into a document. In the field of music, Klapuri and Davy (2006) explained that transcribing is the process of converting an acoustic signal into some form of notation. However, in the field of language analysis, Duranti (1997) went further and added that transcribing also had to do with fixing fleeting events such as utterances or gestures on a paper or electronic device with the aim of analyzing them, rather than only writing down oral discourse. In this sense, this multimodal perspective could be an additional value in the language teaching field as well despite the main aim of this transcribing approach would be to develop language skills and helping acquire language forms.

As previously mentioned, this practice could be considered an approach in the foreign language classroom (Clark, 1993; Hoskins, Sasaki & Johnson, 2004; Rowe, 2012). This practice could have been inspired in the idea of deep listening, which consisted in

involving students in activities that require a high degree of concentration while listening and working through exercises at the same time, mainly dictation activities (Clark, 1993). This activity would be classified as bottom-up, focusing on the recognition of words and the message conveyed rather than on interpretations of the message - Top-down - (Sheppard & Butler, 2017). In words of Hoskins, Sasaki and Johnson (2004:3), the deep listening dictation exercise involves “transcribing while listening to an academic lecture followed by carefully correcting the transcription and then listening reflectively while reading the self-corrected transcription”. Thus, it seems that students making effort to concentrate in their language learning tasks will be more likely to enhance their language knowledge and skills. Among other researchers, Calvo-Ferrer (2018) carried out an experiment on measuring the effort of a group of participants who were involved in a gamified environment; their results showed that the fact of playing games in the classroom made them stay more focused on the task and consequently their results were better than the control group since the learners’ degree of exposure to the content and the task was higher, as well as being a volunteer act. According to this researcher’s conclusions, it seems that this playful environment was fundamental to increase their degree of motivation towards learning and this influenced in their effort to complete the activities. In this case, the task was incorporated in a video game that consisted in listening to the different audios in English while translating them into Spanish by choosing the most suitable option. This idea of motivation connects with Dörnyei (2018), who suggested that students only take efforts to learn if they are either intrinsically or extrinsically motivated to do so. In this case, using a video game would motivate students due to the fact that they involve a pleasant and entertaining learning process. In the field of education, Winslade (2005) also supports this idea of playing and suggested that children should play games most of their time, and video-games could be considered a way of experiencing situations based on real life events that could be useful for their development and they are presented in a an attractive way to the students at the same time. At last, some other authors have previously supported the idea of using video games as an educational tool justifying the benefits in their learning process; see Gee (2012), Peterson (2016), Reinders (2012), or Sykes (2018), among others.

Considering these ideas and previous experiences, the application of a deep listening approach based on transcribing audios, or part of them, could be an interesting exercise in the foreign language, either in general teaching or language for specific purposes. In addition to the motivation benefits of the game, the real essence of this proposal would be based in enhancing listening skills and helping learners acquire new forms of language and vocabulary. To this aim, transcribing activities in the classroom can be performed at the students’ own pace, which favors that they can work according to their current level and then progress according to their capabilities. In words of Tsui and Fullilove (1998), transcribing activities would enhance learners’ capacity and skills to decode the speech stream into words, being this complementary to top-down activities, whose main focus is set mainly on fluency rather than on form. In general,

transcription activities allow that students individually and repetitively listens to a fragment of the audio as many times as they need to write down the message; consequently, this method facilitates that the students avoid possible anxiety caused by the speakers' voice, pace, or accent, as well as the conversation context, vocabulary or the situation in which the activity is being performed and the quality of the audio in class (Renandya & Farrell, 2011; Underwood 1989). In addition to enhancing listening skills, it is expected that this repetitive exposure to vocabulary help learners to acquire a high degree of new forms. Meier (2015) and Smidt and Hegelheimer (2004), among others, suggested that this learning could be a focal method to help learners acquire new vocabulary and language forms since it is a way of input like reading.

At last, it shall also be acknowledged that this type of exercise should be considered a way of input as well as a form of processing it, rather than output. The essence of this activity is the exposure to the language and providing students with repetitive exercises (drills). However, it is also possible that instructors completed the *input-process-output stage* (VanPatten & Sanz, 1995) by incorporating tasks that required students to use the new language in a real or simulated context (Rost, 2013)

5.2.2. An Introduction to Lyrics Training

Lyrics Training is a free-access online serious game that was launched in 2010 by the company *Elasthink*. Initially, it was addressed to enhancing listening skills through music songs and exposing the players to both written and oral discourse, so consequently providing them with new vocabulary and language forms. The game website suggests that *Lyrics Training* mainly helps train learners' listening skills and enhances their capacity to recognize sounds and words in a foreign language, as well as learning new vocabulary and expressions and reinforcing grammar through continuous repetition. In addition, they also highlight the fact that the fact of practicing in a playful context helps fulfill the previous goals. This assertion has also been supported by other researchers (Hirsh-Pasek, Berk & Singer, 2009; Price, Rogers, Scaife, Stanton and Neale, 2003; Robertson, Morrissey & Rouse, 2018) who suggest that learning with games engages students in their learning process and increase their attention, effort and time of exposure (Ramírez-Verdugo & Alonso-Belmonte, 2007; Sylvén & Sundqvist, 2012).

The first academic research introducing this software was Mills (2010). This author explained that "*Lyrics Training* is a website utilizing imbedded *YouTube* music videos of popular songs to provide language learners with a fun way to practice language skills" (2010:1-2). He clearly unfolded how to use the game and its main characteristics. As explained, the main engine of this game is the videos available in *YouTube*. *Lyrics Training* uses these videos and they add the lyrics with some gaps that the player need to fill in. The amount of gaps depends on the difficulty level selected; and these can be beginner, medium, advanced and expert. The beginner level contains gap-fill activities with 10% of the text blank, whereas the intermediate level has got 25%, the

advanced one 50%, and the expert mode requires that players fill all the text (100%). The songs to play are available in different language, although most of them are in English.

In words of Mills (2010:5), the main purpose in this game is that users “complete a gap-fill exercise using the transcript of the lyrics below the video”. The video stops and it will not continue until the player fills the gap with the correct word or chooses the skip it, with the correspondent penalization; repetition is also allowed. The scoring system is based on the successfully completion of the activity, considering the amount of words introduced and the time needed to finish the song. This game can also be played in the karaoke version; however, this option will not be considered in this paper since it is not relevant to the aim of this research. At last, Mills (2010) also appoints that players can create their own accounts and keep track of their performances, and see their ranks and statistics.

Since its launch, the application has improved by adding further options and these have given and additional value to the game and its application in the foreign language classroom. Among the most interesting ones, the teacher can modify the activities and select the words that would be missing (i.e.: specific vocabulary, prepositions, nouns), which permit using the application to practice specific content or skills. In addition, the teacher (or any user) can create their own activities, which do not need to be based on music but on any other video available in *YouTube*. This allows learners to practice with videos that can be related to their language interest such as engineering, medicine, law, business, or education, among others; and consequently this playful resource can help process the acquisition of new language forms and vocabulary in specific contexts. In addition, a new gaming mode was later introduced which consists in choosing the right option among different ones to fill the gap, being especially useful for mobile devices.

This section also introduces some guidelines on how to create videos for *Lyrics Training* and which could be used in the foreign language classroom to teach language for specific purposes. As explained in their website, editing your own lyrics is a useful resource but it involves a complex process for novice users since precise synchronization between video and lyrics is fundamental. To start with, the user needs to choose a video from *YouTube* and copy the link in the search bar. Automatically, the video will be found and the user needs to select it as the video to be edited. Next, the edition stage begins, and as it is explained by the official website, it is essential that the time the line starts should be tightest possible. Ideally, it should be set before the target fragment begins and never after. They also suggest that lines should not be too long, and they can be separated in two halves and appearing together, one after the other. If part of the video should be omitted, *Lyrics Training* allows that it begins later or finishes later; however, it does not seem that some parts of the video can be erased after it starts and then continue with another scene. To do this, the video from *YouTube* can be downloaded, edited as the user likes, and then uploaded again if the copyright of the video

allows doing so. Once the video is edited, the new lyrics should be set as *Pending Review*, and they will be reviewed by the *Lyrics Training* team and approved for its use if they comply with the terms and conditions as well as with the quality standards.

At last, it is necessary to comment that *Lyrics Training* should be tagged as a serious game. In this sense, Calvo-Ferrer (2018) defined serious games as those whose primary aim is to teach specific content rather than entertaining. However, entertaining cannot be omitted in the educational context, since this is the primary aim of all the games (González-González, & Blanco-Izquierdo, 2012). Thus, serious videogames shall be understood as those software games whose primary function is to teach specific content and they also include entertaining and playful features that are characteristic among other videogames, and whose original purpose was not to teach (Casañ-Pitarch, 2018). Therefore, the playful factor is the main source to motivate students; thus, if they play, they learn (Dondlinger, 2007). In this case, *Lyrics Training* promotes learners stimulation through competition against other players and the possibility of enhancing one's own scoring. This form of stimulating the students with video games was previously promoted by Malone and Lepper (1987), who divided motivation into individual elements (challenge, curiosity, control, fantasy) and interpersonal ones (cooperation, competence, and recognition).

5.3. Teaching Plan

The following teaching plan has been designed for students of Business English at tertiary level, whose language level in English is intermediate (B1-B2). The aim of this lesson is to teach specific vocabulary on the topic 'achieving goals' and enhance learners' listening skills with their exposure to and practice with a gamified exercise created with *Lyrics Training* (URL Link: shorturl.at/klqz1). As suggested in our literature, the exposure to new content through game-based lessons should engage learners with their active participation, which would result in acquiring new vocabulary forms and getting used to listening them as well as enhancing their general listening skills in natural environments (VanPatten & Sanz, 1995). This proposal is divided into the input, process, and output stages; however, it shall be noticed that the videogame would be used in the process stage, providing the students with gamified drills to practice the new input.

The first stage would be to provide students with the new input. Some of these new forms are the ones shown in table 1. Students will start the lesson by reading a text which includes some language forms related to the topic 'achieving goals', see figure 1. The first activity consists in reading the text "Five rules to set yourself up for success" and finding words and expressions concerning the topic, 'achieving goals'. Then students should answer some questions to check their text comprehension. With these two exercises, students will be exposed to the new vocabulary for the first time in the lesson.

Table 1. Vocabulary on the topic ‘achieving goals’

Achieve your goals	Lacking in	Gain control	Successful
Act on your goals	Miss opportunities	Get specific	No room for doubt
Reach a goal	Slip through your fingers	Make a plan	Predisposed to

Activity 1. Read the following text and underline words and phrases related to ‘achieving goals’. Then answer the comprehension questions below.

Five Rules to Set Yourself Up for Success

If you want **to succeed**, you need **to set goals**. Without **goals** you **lack focus** and direction. **Goal setting** not only allows you to **take control** of your life's direction; it also provides you a benchmark for determining whether you are actually **succeeding**. Think about it: having a million dollars in the bank is only **proof of success** if one of **your goals** is to amass riches. If **your goal** is to practice acts of charity, then keeping the money for yourself is suddenly contrary to how you would define success.

To accomplish your goals, however, you need to know how **to set them**. You can't simply say, "I want" and expect it to happen. **Goal setting** is a process that starts with careful consideration of what you want **to achieve**, and ends with a lot of hard work to actually do it. In between, there are some very well-defined steps that **transcend the specifics of each goal**. Knowing these steps will allow you **to formulate goals** that you can **accomplish**.

(The text continues)

Question 1. List the five rules to succeed.

Question 2. Define the term goal-setting.

Question 3. Why is motivation important when setting goals?

(The original exercise includes 8 questions)

Figure 1. Reading activity, retrieved from Mindtools Website on 23 March 2020:
https://www.mindtools.com/pages/article/newHTE_90.htm

The second stage of this teaching plan focuses on the use of *Lyrics Training*. This activity is the main chore of this teaching proposal, and it processes the new input with a gamified resource. Students will play this game, which consists in deep-listening a speaker, who is talking about ‘achieving goals’, and then in filling empty gaps with the correct words. Most of these empty gaps need to be filled with the language forms that have been previously introduced in class whereas some others are general English. It is expected that this activity helps learners acquire the new forms since they are presented in a repetitive way, making them meaningful to the students. The length of this video is 3:41 minutes; there are 555 words and this activity has 219 gaps. It is expected that students need between 12 and 25 minutes to complete this activity. Teachers can also use the expert mode of this activity, which would require students to transcribe the whole text (555 words). Other options (easy, intermediate, and advanced) would also be possible, but missing words would be chosen at random and this does not guarantee that the activity would focus on the selected vocabulary. However, this would still be a suitable exercise to enhance learners’ listening skills, and also to gain some forms of vocabulary. In addition to these features, this proposal also introduces a competitive component; *Lyrics Training* allows that teachers’ customized exercises rank students’ performances, which could result in rising learners’ motivation (Malone & Lepper, 1987).

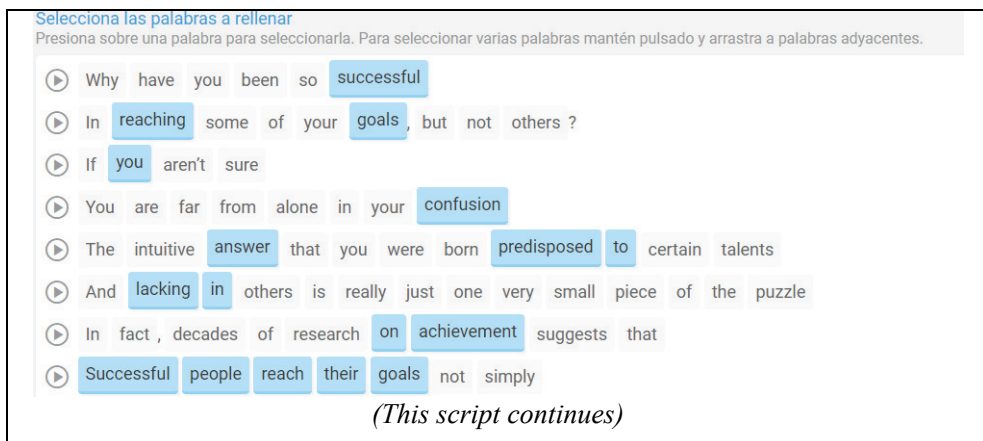


Figure 2. Selecting missing words

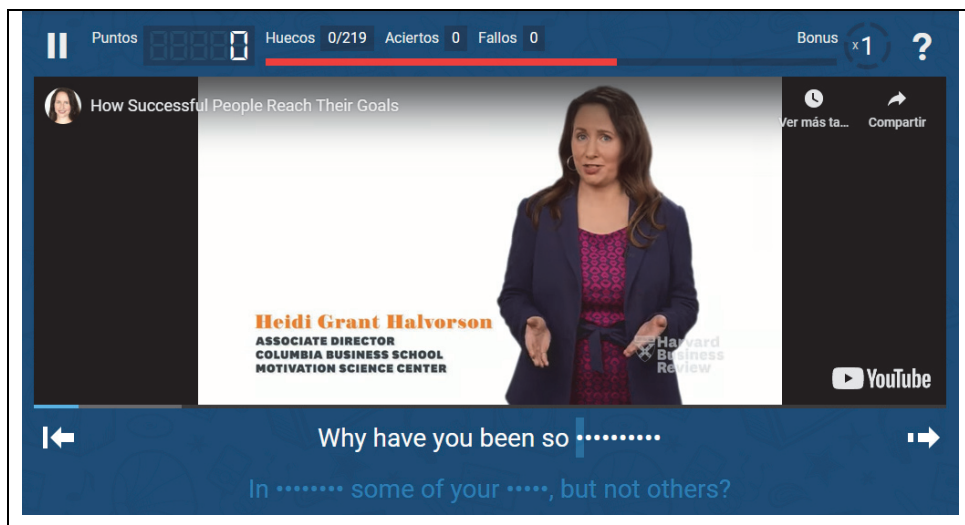


Figure 3. Playing Lyrics Training

After practicing the new vocabulary with Lyrics Training, learners should have the opportunity to use it in a real context. In this case, two tasks are proposed in order to cover the three learning stages towards language acquisition: input, process, and output. Our first exercise focuses on the writing skills; and students should write a 150-200 word composition stating some professional and academic goals that they would like to reach in the following 5 years explaining what they need to do to achieve them. The second task is oral; it consists in discussing in pairs how some people can become successful in their jobs. For example, discussion can be around how a 20 year old person can become a doctor, city major, sportsperson, architect, engineer, or a lawyer among others. In order to give more intensity to this task, students would practice with a different partner every time.

5.4. Conclusion

As it has been shown in this chapter, it seems that the software *Lyrics Training* could support foreign language learning in an entertaining and engaging way. In fact, it has been previously used by other scholars, who invited their students to listen to music and transcribe songs in the target language (Clark, 1993; Hoskins, Sasaki & Johnson, 2004; Rowe, 2012). This involved deep listening, which require a high degree of concentration in tasks that could be classified as bottom-up (Clark, 1993; Sheppard & Butler, 2017). As it has been illustrated, the transcribing approach mainly helps learners enhance their listening skills and acquire new language forms (Lynch, 2001; Stillwell et al., 2010); although it could also have some benefits on the other language

skills. This research suggests that this type of activity could be beneficial as well as innovative in the language for specific purposes classroom regarding the input and process stages. In contrast to the general language classroom, the aim of the specific language one is to introduce language forms that are common in a particular context. These situations tend to concern professional language, including jargon and technical words. In this case, the main aim is not necessarily to develop the language skills (reading, listening, writing and speaking), although they are fundamental to communicate and thus they are the means by which the new language forms are introduced (input), processed, and practiced (output) (Van Patten & Sanz, 1995).

In this case, *Lyrics Training* introduces new language forms that are listened from a video or audio, and the activity consists in filling the gaps (Mills, 2010). These empty gaps could concern any target specific vocabulary and its most common language forms. Their exposure to these forms should be repetitive and meaningful, so the students can have the necessary opportunities to practice them and understand that they are the target (Renandya & Farrell, 2011; Underwood 1989). Furthermore, the fact that allows students to follow their own pace and have different opportunities to listen the same fragments should help them advance gradually rather than frustrating them when some parts of an audio become too difficult for the student; the purpose is to keep students motivated (Dondlinger, 2007). In case, if this happened, they could skip those difficult words rather than staying blocked in the same stage. Therefore, this proposal with *Lyrics Training* to teach language for specific purposes is not only an attempt to be innovative, but it emphasizes the importance of dealing with playful environments and learners' motivation during their learning processes. Consequently, it is expected that this type activities engage learners to play and consequently they increase their time of exposure to the activity and they enhance their efforts to complete the activity as well.

The fact that this software allows creating tailored made materials from videos from *YouTube* makes it a suitable tool for the aim of teaching language for specific purpose. As it was previously acknowledged, finding suitable material to teach language for specific purposes could be a complex task; in this case, the more specific is the vocabulary, the more difficult is to find. Thus, this tool is an excellent ally for teachers of language for specific purposes who would like to introduce new language forms from very specific fields such as engineering, medicine, law, business, or education, among others, in an entertaining and challenging way that requires learners to concentrate in a task. The main barrier is that teachers need to learn how to use this tool, which also requires some practice and gaining experience in order to create high quality videos with lyrics or subtitles perfectly synchronized. In further research, this proposal should be applied in the classroom and implement an experiment that measures the learners' performance on language acquisition and listening development, as well as their motivation when completing activities through *Lyrics Training*.

5.5. Bibliographic references

- Angerbauer, K. (2018). Exploring simplified subtitles to support spoken language understanding (Master's thesis). Stuttgart, Germany: University of Stuttgart.
- Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Exploring digital nativeness as a predictor of digital game-based L2 vocabulary acquisition. *Interactive Learning Environments*, pp. 1-13.
- Casañ-Pitarch, R. (2018). An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Applications in Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6), 1147-1159.
- Clark, G. (1993). The Ango Kaidoku technique for learning foreign languages. Tokyo, Japan: Dobun-Shoin.
- Cooke, S. D. (2013). Examining transcription, autonomy and reflective practice in language development. *Relc Journal*, 44 (1), pp. 75-85.
- Cowie, N. (2018). Student transcription for reflective language learning. *ELT Journal*, 72 (4), pp. 435-444.
- Diaz-Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24, pp. 203-214.
- Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of applied educational technology*, 4 (1), pp. 21-31.
- Duranti, A. (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of linguistic Anthropology*, 7 (1), 63-97.
- Ferdiansyah, V. & Nakagawa, S (2013). Effect of captioning lecture videos for learning in foreign language. *IPSJ SIG Technical Report*, 13. Retrieved online on 14/04/2018 from http://www.slp.cs.tut.ac.jp/old_2013/Material_for_Our_Studies/Papers/shiryou_last/2013-WS-04.pdf.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London, UK: Routledge.
- González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers, & Education*, 58 (1), 250-262.
- Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hoskins, C., Sasaki, Y., & Johnson, I. (2004). Focused listening: Development of a balanced listening curriculum in EAP. *Language Research Bulletin*, 22, pp. 50-61.

- Klapuri, A. and Davy, M. (2006). *Signal Processing Methods for Music Transcription*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Kotani, K., & Yoshimi, T. (2018). Listenability Measurement Based on Learners' Transcription. *The Journal of Information and Systems in Education*, 18 (1), pp. 1-6.
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55 (2), pp. 124–132.
- Malone, T.W., & Lepper, M.R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction (Volume 3): Cognitive and Affective Process Analyses*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Meier, A. (2015). L2 incidental vocabulary acquisition through extensive listening to podcasts. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 15 (2), pp. 72-84.
- Mennim, P. (2011). Learner negotiation of L2 form in transcription exercises. *ELT Journal*, 66 (1), pp. 52-61.
- Mills, D. J. (2010). Lyrics Training.com. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Retrieved online on 10/04/2018 from <https://tesl-ej.org/~teslejr/pdf/ej54/m3.pdf>.
- Noumeir, R. (2006). Radiology interpretation process modeling. *Journal of biomedical informatics*, 39 (2), pp. 103-114.
- Peterson, M. (2016). *Computer games and language learning*. Berlin, Germany: Springer.
- Price, S., Rogers, Y., Scaife, M., Stanton, D., & Neale, H. (2003). Using 'tangibles' to promote novel forms of playful learning. *Interacting with computers*, 15 (2), pp. 169-185.
- Ramírez-Verdugo, D., & Alonso-Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11 (1), pp. 87-101.
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Renandya, W., & Farrell, T. (2011). Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65 (1), pp.52-59.
- Robertson, N., Morrissey, A. M., & Rouse, E. (2018). Play-based learning can set your child up for success at school and beyond. *Science Education News*, 67 (1), pp. 50-51.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. London, UK: Routledge.

- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83, pp. 1762–1774.
- Sheppard, B., & Butler, B. (2017). Insights into Student Listening from Paused Transcription. *CATESOL Journal*, 29 (2), pp. 81-107.
- Smidt, E. & Hegelheimer, V. (2004). Effects of online academic lectures on ESL listening comprehension, incidental vocabulary acquisition, and strategy use. *Computer assisted language learning*, 17 (5), pp. 517-556.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 31 (4), pp. 577-607.
- Stillwell, C., Curabba, B., Alexander, K., Kidd, A., Kim, E., Stone, P., & Wyle, C. (2010). Students transcribing tasks: Noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal*, 64 (4), pp. 445–455.
- Sykes, J. M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51 (1), pp. 219-224.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Similarities between playing World of Warcraft and CLIL. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), pp. 113-130.
- Tsui, A. B. M., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 432-451.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. New York, NY: Longman.
- Van Patten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P., Lee, J., Mileham & R. Weber (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, pp. 169-185. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Capítulo 6

Propuesta de vídeos didácticos para el aprendizaje de chino mediante la clase inversa

Qindan Xiao y Daniela Gil-Salom

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

6.1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta recoge un estudio empírico sobre la implementación de los vídeos didácticos en la metodología de la clase inversa. El contexto académico en el que se sitúa es la enseñanza de chino a jóvenes de origen chino, residentes en España con español como lengua primera. Las clases presenciales tienen lugar en un centro privado y son impartidas por una profesora nativa china. El objetivo del estudio es comprobar la eficacia de los vídeos didácticos en aras de un mejor aprendizaje; se espera una respuesta participativa en el uso de estos materiales y una mayor implicación por parte de los estudiantes en el desarrollo de las clases presenciales. Para

ello, tras presentar los vídeos creados especialmente para el grupo, se analizan las respuestas de los participantes a los ejercicios planteados con la herramienta *Socrative*, las visualizaciones de los vídeos alojados en *Youtube*, los comentarios de los estudiantes añadidos tras su visionado y las opiniones expresadas en una entrevista. Los resultados obtenidos indican la conveniencia de utilizar este tipo de vídeos y ofrecen propuestas de mejora en su aplicación.

6.2. Los vídeos didácticos y la clase inversa en el aula de lenguas

La metodología denominada Clase Inversa (CI) parte de principios psicopedagógicos tales como el Constructivismo (Willams & Burden, 1999), el Conectivismo (Siemens, 2006; Lepi, 2012), el Aprendizaje basado en problemas (Barrows, 1996) y el Aprendizaje centrado en el estudiante (Weimer, 2002). Bergman y Sams (2002:13), como pioneros en la práctica de la CI, definen esta metodología de enseñanza como sigue:

Basically, the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class.

(Bergman & Sams, 2002:13)

Por su parte, Lage, Platt & Treglia (2000:32), la explican así: “Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa”. En esta definición queda indicado el proceso básico de la CI, es decir, el trabajo realizado en la clase tradicional se realiza en casa y la tarea que se hacía originalmente en casa, se completa en el aula.

Además, hoy en día, con la popularidad de Internet y el uso generalizado de dispositivos electrónicos como ordenadores y teléfonos móviles, la vida de los estudiantes se ha visto profundamente influida por estas tecnologías. La Web 2.0 puede ofrecer interacción, participación y colaboración a los usuarios. También puede ayudar a los docentes a transmitir la información de manera diversa, por ejemplo, los estudiantes pueden aprender viendo vídeos (Albó et al., 2016; Gil-Salom, 2015; Pelegrín et al. 2017) o pueden hacer ejercicios con herramientas digitales y aplicaciones interactivas de manera presencial y no presencial (Lot, 2005; Walling, 2014; Barreras, 2016). Las múltiples opciones del formato multimedia pueden despertar el interés de los estudiantes y proporcionarles más canales para aprender conocimientos.

En esta investigación, nos centramos en cómo plantear el trabajo previo en la CI mediante los vídeos y las aplicaciones de tipo Poll como *Socrative* (Olmo-Cazevieille & Gil-Salom, en prensa) para la enseñanza de chino como lengua extranjera en el contexto del aula para alumnos de origen chino, pero con español como primera lengua.

Según la literatura reciente, la introducción de vídeos didácticos puede ser muy positiva para los estudiantes; ejemplos de ello son los estudios de Bradford, Muntean & Pathak (2014) para las Matemáticas, el de Teo et al. (2014) para la Química o el de Basal (2015) y Hung (2015) quienes nos indican la conveniencia de su uso también en la enseñanza de lenguas.

El objetivo general de este trabajo es pues, analizar los vídeos didácticos como material de estudio previo a las sesiones presenciales en la metodología de la CI. Los objetivos específicos son: (1) Comprobar la eficacia de los vídeos didácticos para el estudio previo a las sesiones presenciales de chino, (2) Verificar si la aplicación *Socrative* es adecuada para valorar la validez pedagógica de los vídeos didácticos como tarea previa a las clases presenciales e (3) Indagar el grado de satisfacción por parte de los alumnos sobre el uso de los vídeos didácticos y los cuestionarios de *Socrative* como tareas de estudio previo.

6.3. Metodología

Los alumnos que participan en este experimento son 15 estudiantes de nivel intermedio o entre iniciación e intermedio y todos son de familias chinas. Sus padres se asentaron en España hace mucho tiempo, por lo que la mayoría de ellos nacieron en España y han vivido y educado en España; en consecuencia, el español es su primera lengua. Pero al mismo tiempo, debido a la influencia del entorno del idioma chino de la familia, pueden entender y hablar con fluidez, no hay acento chino en español, la expresión es natural. Su nivel de comprensión y expresión oral se encuentra entre A2 y B1 del MCERL¹. Por lo tanto, las habilidades de lenguaje que los estudiantes necesitan reforzar son la comprensión lectora y la expresión escrita.

Con objeto de conocer la cultura de origen, se escogió un tema de carácter etnográfico: “Los paisajes indispensables”. Entre ellos, no solo se incluyen los de arquitectura mundialmente conocida, sino también aquellos que son necesarios para conocer la cultura china, paisajes de la geografía física con los que se identifica el pueblo chino y, por tanto, los que configuran su vida cotidiana.

Para llevar a cabo esta investigación se siguieron cuatro fases o pasos que posibilitaron el proceso metodológico. En primer lugar, se elaboraron cinco vídeos didácticos, se seleccionaron dos vídeos de difusión y cuatro audios. En segundo lugar, se plantearon las tareas correspondientes a cada vídeo para su realización después de su visualización. En tercer lugar, se analizaron los informes de la herramienta *Socrative* (utilizada para evaluar la comprensión de los vídeos), las visualizaciones y los comentarios. Por último, se llevó a cabo una entrevista con los estudiantes para conocer sus opiniones.

¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

6.3.1. Los vídeos didácticos

Como material para la preparación de las clases presenciales, se utilizaron cinco vídeos didácticos, dos vídeos de difusión y cuatro audios.

Los vídeos didácticos son materiales didácticos muy importantes en este experimento de la CI, la mayoría de ellos fueron elaborados por la misma docente aprovechando la función de la grabación de pantalla de iPad. El proceso seguido para la producción de un vídeo didáctico fue el siguiente:

- 1) Preparación del contenido de enseñanza: se selecciona el vocabulario y los puntos gramaticales que se van a tratar.
- 2) Elaboración de las diapositivas: para el primer y segundo vídeo, se utilizó *Notebook* (cuaderno electrónico) para hacer la exposición; después, se recurrió a *Powerpoint* para presentar el contenido a enseñar.
- 3) Ensayo de grabación: se hizo una prueba con el fin de asegurar su viabilidad.
- 4) Grabación con iPad: aunque no aparece la imagen de la docente, se oye su voz cuando explica mientras controla la diapositiva y marca lo importante.
- 5) Subida del vídeo hecho a *Youtube*: previamente se creó un canal específico de la docente.

Este tipo de vídeos son denominados “vídeos screencast”, que es una grabación digital por pantalla del ordenador. Además de los vídeos elaborados por la profesora, también hay otro tipo de vídeos, como aquellos para presentar los paisajes naturales de China, que son vídeos de difusión. Se hizo la búsqueda de vídeos por Internet, se seleccionaron los considerados más adecuados, se eligieron los fragmentos necesarios y se combinaron.



Figura 1. Los dos vídeos didácticos de la primera y la segunda sesión previa (Primera lección: contemplar la marea)

En estos vídeos (Figura 1) se explica el significado, la pronunciación y el uso de palabras relacionadas con el tema a tratar, como, por ejemplo: 潮水 (*cháo shuǐ*) que es un sustantivo, que significa *la marea*. 恢复 (*huī fù*) es un verbo, que significa

recuperar, está relacionado con la marea, porque en el texto se describe que cuando la marea retrocedió, la superficie del río recuperó su calma original. 浩浩荡荡 (*hào hào dàng dàng*) puede ser un adjetivo para describir el amplio y creciente estado de cosas, debido a que cuando la marea viene, se ve que la masa de agua está moviéndose hacia la costa con una superficie amplia, cuanto más cerca está la marea de la orilla, más fuerte es el sonido, más fuerte es el impulso. Es necesario aclarar que el uso de las palabras descriptivas puede ser diferente entre la literatura china y española, con lo cual no siempre existen palabras equivalentes para describir el mismo objeto o paisaje.



2. 雅鲁藏布大峡谷 El cañón Yarlung Tsangpo

Figura 2. Vídeo didáctico de la tercera sesión previa

En este vídeo (Figura 2.) también se explica el significado, pronunciación y uso de palabras relacionadas con el tema a tratar (el paisaje del cañón *Yarlung Tsangpo*) como, por ejemplo: el sustantivo 山脉 (*shān mài*), que significa *la cordillera*. 呈现 (*chéng xiàn*) es un verbo cuyo significado es *presentarse*. 人迹罕至 (*rén jì hǎn zhì*) puede ser utilizado como un adjetivo para describir un lugar que es muy remoto, que solo pocas personas han estado allí. Las palabras 人迹罕至 y 浩浩荡荡, que tienen cuatro caracteres, pertenecen a un tipo de palabras que en chino se llama 成语 (*chéng yǔ*), su traducción al inglés es *chinese idioms* y en español es *modismos*.

Los alumnos que estudian chino necesitan aprender *chéng yǔ*, porque se utilizan frecuentemente en el lenguaje cotidiano, pero a menudo también se utilizan en el lenguaje escrito o formal como, por ejemplo, en las obras literarias y los discursos orales.

En los textos que los estudiantes van a aprender hay muchos *chéng yǔ* y están relacionados con el tema a tratar. Para que los estudiantes aprendan su significado y entiendan el texto, se explican en los vídeos didácticos.

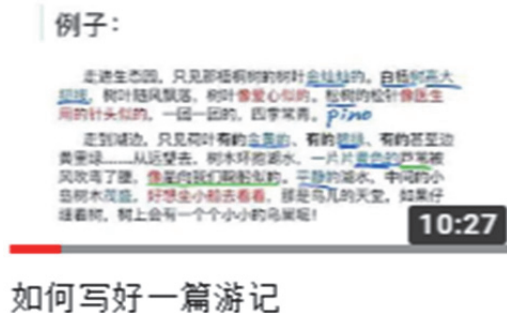


Figura 3. Vídeo didáctico 4: Redacción de un texto de viaje

Primero, para explicar el Vídeo didáctico 4 (Figura 3), hay que aclarar que 游记 (*yóu jì*) es un tipo de género literario y un término específico que se refiere a los textos que apuntan y narran las experiencias de viajes.



第三课小鸟天堂2

Figura 4. Vídeo didáctico de la cuarta sesión previa (*Tercera lección: el paraíso de las aves*)

Para la cuarta sesión previa, se preparó otro vídeo didáctico (Figura 4). El tema de este vídeo es *El paraíso de las aves*, un paisaje natural ubicado en Xinhui, una ciudad en la provincia Guangdong. De hecho, este paisaje no es tan famoso como los anteriores, el *Río Qiantang* o *El cañón Yarlung Tsangbo*, pero el autor de este texto es un gran escritor llamado Bajin, autor de muchas obras literarias de calidad. Además, este texto es un buen ejemplo de texto de viaje. En este vídeo se explica el significado, pronunciación y uso de palabras relacionadas con el tema a tratar, como, por ejemplo: el sustantivo 规律 (*guī lǜ*) significa *la regularidad*. El verbo 划桨 (*huá jiǎng*) significa *remar*. El adjetivo 白茫茫 (*bái máng máng*) significa *un recinto amplio de blancura*, para describir la superficie de un lago o un río grande.



雅鲁藏布大峡谷，世界上最深的大峡谷

Figura 5. Vídeo de difusión de la introducción del cañón Yarlung Tsangbo

La Figura 5 muestra el vídeo de difusión que presenta la ubicación y las características geográficas del cañón *Yarlung Tsangbo*, para que los estudiantes lo conozcan visualmente antes de leer el texto sobre el mismo.



中国自然风景

Figura 6. Vídeo de difusión de los paisajes naturales de China

En la Figura 6, el vídeo de difusión representado es el que ofrece algunos paisajes naturales famosos de China. De esta forma, a los tres paisajes de los textos correspondientes del libro, se añaden cuatro más que son: *Río Li de Guilin*, *Montaña Huang*, *Jiu zhai Gou* y *Zhang Jia Jie*. Este vídeo es importante para que los alumnos conozcan más panoramas relevantes de China. Con el fin de apuntar sus preferencias por estos paisajes, los valorarán mediante una escala de tipo Likert (Tabla 1) con valores de 1 a 5, correspondiendo el 1 a “no me gusta en absoluto”, el 2 a “no me gusta”, el 3 a “indiferencia”, el 4 para “me gusta” y el 5 para “me gusta mucho”.

Tabla 1. Preferencia de paisajes naturales del vídeo de difusión

中国自然风景欣赏喜爱程度评分及推荐

姓名:

日期:

名称	1 (非常不喜欢)	2 (不喜欢)	3 (没感觉)	4 (喜欢)	5 (非常喜欢)
1. 钱塘江大潮 La marea de río <u>Qiantang</u>					
2. 雅鲁藏布江 Rio Yalu ZanoBu					
3. 小鸟天堂 Paraíso de los pájaros					
4. 桂林漓江 Rio Li de Guilin					
5. 黄山 Montaña Huang					
6. 九寨沟 <u>Jiu zhai gou</u>					
7. 张家界 Zhang Jia Jie					
我的推荐 Mi recomendación	名称 (Nombre): 地点 (Localización):				

Después de marcar sus preferencias, se les da también la opción de recomendar un lugar escribiendo su nombre y su localización, esto aparece en la parte inferior de la tabla.

6.3.2. Diseño de las tareas previas

Se planificaron cinco sesiones previas en las que se incluyen once tareas para que los estudiantes realicen dos o tres tareas por semana antes de ir a clase. El objetivo es que puedan involucrarse en las clases presenciales de manera eficaz después de cumplir estas tareas.

Tabla 2. Primera sesión previa

TAREA	HERRAMIENTA	TIEMPO
<p>TAREA 1</p> <p>Material: Vídeo didáctico I</p> <p>Contenido: Explicación del vocabulario y puntos gramaticales importantes de morfosintaxis necesarios para trabajar el tema</p> <p>Actividad 1: Visionado del vídeo y toma de apuntes</p> <p>Actividad 2: Copia de caracteres (5 veces)</p> <p>Actividad 3: Ejercicios de comprensión</p>	<p><i>Youtube</i></p> <p><i>Socrative</i></p>	<p>Vídeo:16'65</p> <p>Actividad 1: 16'65+20'</p> <p>Actividad 2: 15'</p> <p>Actividad 3: 15'</p> <p>Total: 66'65</p>
<p>TAREA 2</p> <p>Material: Archivo de audio</p> <p>Contenido: Audición del texto a trabajar en la sesión presencial siguiente</p> <p>Actividad: Apuntar palabras desconocidas</p>	<p>Libro de texto</p> <p><i>Youtube</i></p>	<p>Audio:3'01</p> <p>Actividad: 10'</p> <p>Total: 13'01</p>

En la primera sesión previa (Tabla 2), hay dos tareas que los alumnos deben cumplir antes de la clase presencial. Se pueden realizar las dos tareas aproximadamente en una hora. En la primera, los estudiantes han de ver un vídeo preparado especialmente para los contenidos concretos de la unidad. En cuanto al vocabulario, se presentan términos específicos del fenómeno en cuestión, por ejemplo: *cháo shuǐ* (pinyin), que significa *la marea*, o verbos tales como *huī fù*, que significa *recuperar*. Al tratarse de un vocabulario nuevo y en ocasiones específico y no cotidiano, el alumno tiene tiempo de anotarlo, prestando más atención que en una sesión conjunta propia de actividades interactivas y no de asimilación de conceptos, tal y como se ha explicado en la introducción teórica.

En la segunda tarea, escuchan un audio del texto que trabajarán en la sesión presencial siguiente; mientras apuntan las palabras desconocidas, que pueden preguntar a la profesora en la clase.

En la tercera sesión previa (Tabla 4), los estudiantes han de ver un vídeo didáctico para el segundo texto, que trabaja las explicaciones del vocabulario y puntos gramaticales, por ejemplo: 山脉 (*shān mài*), que significa *cordillera*, 花卉 (*huā*), que significa *flores y plantas* o verbos tales como 呈现 (*chéng xiàn*), que significa *presentarse*. De esta forma el alumno tiene su primera toma de contacto con el tema a tratar: *el cañón Yarlung Tsangpo*. En la actividad 2, los alumnos copian los caracteres enseñados en el vídeo para practicar la escritura. Mediante el instrumento *Socrative* realizan un cuestionario de comprensión. En la tarea 2, igual que en la primera sesión previa, los estudiantes escuchan un audio de un texto con pronunciación estándar, el cual está previsto leer en la clase presencial.

Tabla 5. Cuarta sesión previa

TAREA	HERRAMIENTA	TIEMPO
<p>TAREA 1</p> <p>Material: Vídeo de difusión</p> <p>Contenido: Paisajes naturales de china</p> <p>Actividad: Visionando el vídeo, rellenar el cuestionario de satisfacción y elegir lugar favorito</p>	<p><i>Youtube</i></p> <p>Cuestionario de satisfacción</p>	<p>Vídeo:13'54</p> <p>Actividad: 13'54+5'</p>
<p>TAREA 2</p> <p>Material: Vídeo didáctico</p> <p>Contenido: Redacción de un texto de literatura de viajes</p> <p>Actividad: Tomar apuntes visionando el vídeo</p>	<p><i>Youtube</i></p>	<p>Vídeo:10'27</p> <p>Actividad: 10'27+10'</p>
<p>TAREA 3</p> <p>Material: Un texto del libro</p> <p>Contenido: La marea de Río Qiantang</p> <p>Actividad: Leer dos veces para practicar la pronunciación.</p>	<p>El libro de texto</p>	<p>Actividad:10'</p>

Para la cuarta sesión previa (Tabla 5), se han planificado tres tareas. La primera tarea es visionar un vídeo de difusión sobre los paisajes naturales de China, rellenando un cuestionario de satisfacción y eligiendo cuál es el que ha gustado más. En la segunda tarea, tienen que ver un vídeo didáctico para aprender cómo redactar un texto de viaje en chino, en el que se explica la estructura básica de este tipo de texto, complementado con un ejemplo para una mejor comprensión. La última tarea requiere que los alumnos lean el texto aprendido en la primera sesión para repasar y practicar la pronunciación.

Tabla 6. Quinta sesión previa

TAREA	HERRAMIENTA	TIEMPO
<p>TAREA 1</p> <p>Material: Vídeo didáctico</p> <p>Contenido: Explicación del vocabulario y puntos gramaticales importantes de morfosintaxis necesarios para trabajar el tema</p> <p>Actividad 1: Visionado del vídeo y toma de apuntes</p> <p>Actividad 2: Copia de caracteres (5 veces)</p> <p>Actividad 3: Ejercicios de comprensión en papel</p>	<p><i>Youtube</i></p>	<p>Vídeo:14'32</p> <p>Actividad 1: 14'32+15'</p> <p>Actividad 2: 15'</p> <p>Actividad 3: 15'</p> <p>Total: 59'32</p>
<p>TAREA 2</p> <p>Material: Archivo de audio</p> <p>Contenido: Sonido del texto a trabajar en la sesión presencial siguiente</p> <p>Actividad: Apuntar palabras desconocidas</p>	<p>Libro de texto</p> <p><i>Youtube</i></p>	<p>Audio:5'24</p> <p>Actividad: 10'</p> <p>Total: 15'24</p>
<p>TAREA 3</p> <p>Material: Indicaciones elaboradas por la profesora</p> <p>Contenido: Instrucción de la presentación</p> <p>Actividad: Repasar el paso de hacer presentación</p>	<p>Documento en papel</p>	<p>Actividad:10'</p>

En la quinta sesión previa (Tabla 6), habrá tres tareas que se pueden realizar en una hora y media. El contenido del vídeo didáctico es la explicación del vocabulario y los puntos gramaticales importantes del texto sobre el paisaje del *Paraíso de las aves*; por ejemplo, el sustantivo 船桨 (*chuán jiǎng*) , que significa *el remo de barco*, o adjetivos tales como 灿烂的 (*chàn làn*) , que significa *esplendoroso*. Así, tendrán una comprensión previa para realizar los ejercicios en la clase presencial.

En la tarea 2, escucharán un audio del texto que se va a trabajar en la siguiente clase y apuntarán las palabras desconocidas. Se apreciará que este tipo de tarea se ha repetido muchas veces. Esto es así, porque la profesora quiere que sus alumnos estén acostumbrados a marcar las palabras que no conozcan. De este modo, siempre tendrán algo para preguntarle, lo que refuerza la interacción entre los estudiantes y el docente.

La última tarea consiste en repasar los pasos para realizar la presentación oral. Esto les permite plantearse qué van a hacer en la presentación.

6.3.3. Evaluación mediante Socrative

*Socrative*² es una aplicación con un sistema de respuesta inteligente que permite al docente preparar cuestionarios digitales de respuesta múltiple, respuesta abierta o de verdadero/falso; los alumnos pueden responder con un móvil, una tableta, un PC o un portátil en tiempo real o en cualquier momento (solo si el profesor deja el acceso abierto); al terminar el cuestionario se muestran los resultados individuales y globales.

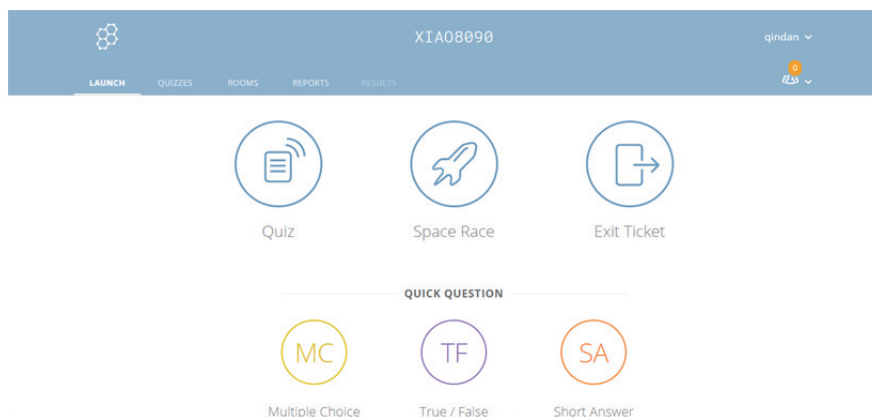


Figura 7. Captura de pantalla de *Socrative* (modo profesor)

² www. socrative.com

Esta aplicación aporta las siguientes tres ventajas desde la perspectiva del aprendizaje y la evaluación en la implementación de la CI:

- Es más atractivo para el alumnado frente al cuestionario en papel, aumenta la motivación. Con la función de añadir fotos, el cuestionario se ve más vívido.
- Permite dar *feedback* al alumnado inmediatamente. Los estudiantes pueden recibir doble retroalimentación después de completar cada pregunta: por un lado, si su respuesta es correcta y, por otro, la explicación del profesor a la respuesta. De este modo, el estudiante no tiene que esperar hasta la próxima clase para que el profesor proporcione la respuesta y la explique. Después de leer la explicación del profesor y después de pensar por su cuenta, si aún no lo entienden, pueden preguntar al profesor en la siguiente sesión. De esta manera, tomarán la iniciativa de aprender con preguntas.
- Puede corregir automáticamente las preguntas, calcular la puntuación total de cada persona y la tasa correcta de cada pregunta. Así se gana mucho tiempo, de modo que el profesor puede conocer visualmente si el alumno ha completado la tarea y los resultados. Luego, en la siguiente lección, el profesor puede concentrarse en los problemas más comunes de los alumnos, además de saber el concepto que no comprende cada alumno en particular, de modo que puede explicarlo individualmente.

Se elaboraron cuatro cuestionarios (Figura 8) para que los estudiantes los respondieran en las sesiones previas. Cada cuestionario contiene de 10 a 15 preguntas clasificadas en cuatro tipos de preguntas según la destreza que se evalúa.

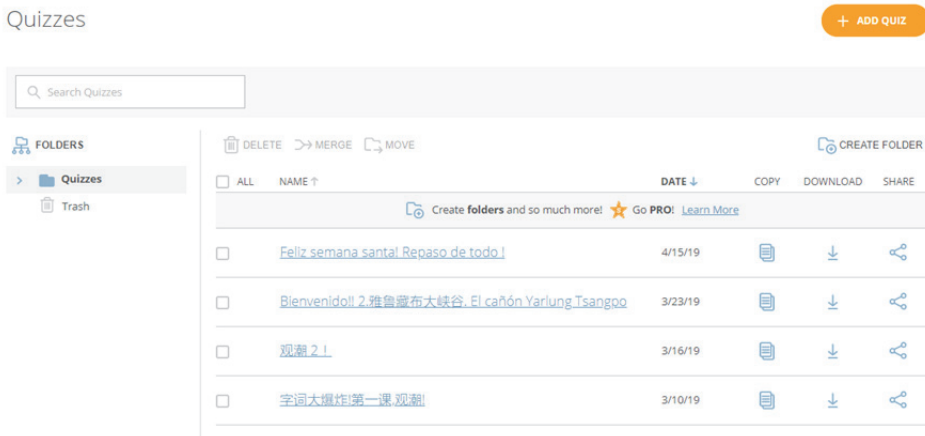


Figura 8. Cuatro cuestionarios para las sesiones previas

- Cuestionario Tipo 1: seleccionar la palabra que corresponda a la imagen (Figura 9). Este tipo de pregunta es para examinar si los alumnos conocen el significado del carácter, que es muy útil para los caracteres con significado concreto como el de la imagen. Además, hay una explicación de otros caracteres.

#1



这是什么? ¿Qué es esto?

ANSWER CHOICE

A	盗
B	盘
C	盐
D	盆

Explanation:
A是dào,盗贼:偷东西的人。Ladrones. B是pán,盘子:用来装菜的。Plato. D是pén,水盆。bebedero.

Figura 9. Pregunta de tipo 1

- Cuestionario Tipo 2 (Figura 10): elegir el carácter que corresponda al *Pinyin*. Este tipo de pregunta es para examinar si los alumnos han aprendido la pronunciación de los caracteres. Asimismo, se han incluido otros caracteres similares al correcto, para ver si ellos pueden distinguirlos.

#3



钱塘江大潮被chéng()为天下奇观。

ANSWER CHOICE

A	秤
B	称
C	程
D	衬

Figura 10. Pregunta de tipo 2

- Cuestionario Tipo 3 (Figura 11): elegir una palabra que coincida con el significado de la oración. En esta frase, falta una palabra, hay que elegir una adecuada. Este tipo de cuestionario es para examinar si los estudiantes comprenden el significado y el uso de esta palabra.

#1

2015年, 中国男生的_____身高是167cm.

ANSWER CHOICE

A	平均
B	平均
C	平均
D	平均

Figura 11. Pregunta de tipo 3

- Cuestionario Tipo 4 (Figura 12): hacer una oración con la palabra indicada. Este tipo de pregunta es de mayor dificultad y puede comprobar si el alumnado ha entendido el uso de la palabra, y si es capaz de aplicarla con la gramática y la estructura de frase. Es conveniente que el profesor ofrezca unos ejemplos a modo de explicación.

#11

用“依旧”造句。

Explanation:

时间悄悄地过去, 我依旧坚持追求着曾经梦想。
老师上课时说过很多次, 不能吃口香糖, 但是依旧有学生偷吃。

Figura 12. Pregunta de tipo 4

En conclusión, con el apoyo de *Socrative* se facilita la corrección de los cuestionarios, aparte de que se realiza el cálculo de la calificación automáticamente y también genera informes; dichos informes pueden enviarse por correo electrónico o pueden descargarse.

6.3.4 Análisis de visualizaciones y comentarios

Lamentablemente, no contamos con mucho apoyo tecnológico, de manera que no hay una plataforma educativa a nuestra disposición. Con el fin de compartir los materiales de aprendizaje, se alojan los videos didácticos en *Youtube*. En este sitio se puede crear una cuenta y subir videos; así, los alumnos pueden entrar y ver los videos con facilidad. Además, se puede compartir el enlace de un video por cualquier red social. Los alumnos pueden escribir sus ideas en la caja de comentarios, de esta manera, se mejorará la interacción entre los alumnos y, entre los alumnos y la profesora. Considerando todas estas ventajas, se ha creado un canal en *Youtube* (Figura 13) y se ha utilizado como plataforma educativa.

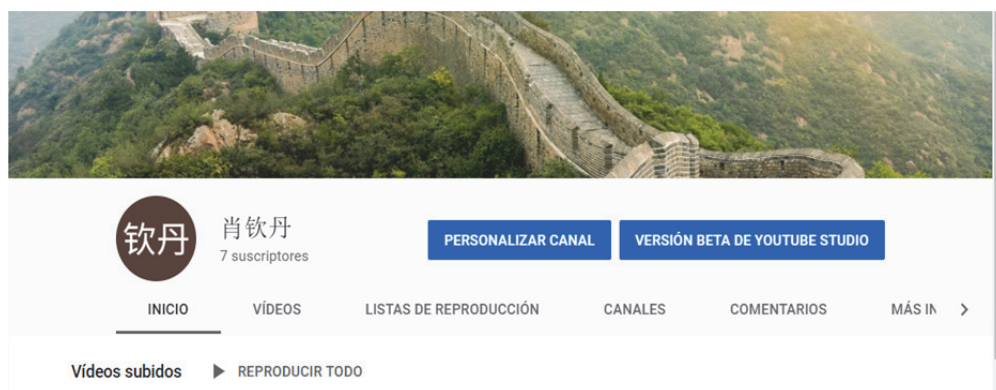


Figura 13. Canal de *Youtube* de la profesora

Conocer la cantidad de visualizaciones de los videos didácticos (Figura 14) nos permite saber si los estudiantes vieron los videos de instrucción y si hubo estudiantes que los vieron repetidamente. Podremos analizar si los estudiantes tomaron la iniciativa para completar el estudio previo de la clase, porque el aprendizaje previo de los estudiantes afectará a la enseñanza en el aula (si los estudiantes han visto el video, si han aprendido el contenido básico de la próxima clase y si han surgido dudas). En el aula, la participación y la motivación de los estudiantes mejorará enormemente, y la aceptación pasiva de la información pasa al aprendizaje activo para que la profesora ayude a los alumnos a resolver sus problemas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 14. Visualizaciones de los vídeos didácticos

Los comentarios (Figura 15) reflejan las opiniones de los vídeos, bien sobre el contenido o bien sobre la forma de enseñanza, todos son valiosos para la investigación y para la reflexión de la profesora.



Figura 15. Captura de pantalla de caja de comentarios a los vídeos

6.3.5. Entrevista

Para saber cómo perciben todos los discentes el uso de los vídeos y si los ejercicios de *Socrative* son bien recibidos, se lleva a cabo una entrevista de grupo. Dicha entrevista está preparada para los alumnos que participan en este experimento que son niños y adolescentes (de 11 a 16 años) y que consta de preguntas específicas como las siguientes:

- ¿Te gustan los vídeos didácticos como materiales del estudio previo? ¿Por qué?
- ¿Cuándo tiempo debería durar el vídeo didáctico?
- ¿Te gusta hacer los ejercicios en *Socrative*? ¿Por qué?
- ¿Cuántas preguntas debería contener el ejercicio?

Las respuestas a estas preguntas se analizarán clasificando y resumiendo las opiniones. Estas opiniones nos indicarán si debemos modificar algún aspecto de los vídeos didácticos y si la herramienta *Socrative* debiera continuar utilizándose.

6.4. Resultados

Pasamos ahora a describir los resultados de las respuestas a las preguntas con *Socrative*, el impacto de los vídeos por medio de la cuantificación de las visualizaciones, el análisis de los comentarios a los vídeos y, por último, las opiniones emitidas durante la entrevista grupal.

6.4.1. Informe de *Socrative*

Se ha utilizado *Socrative* para presentar cuatro ejercicios previos a la clase presencial y, así, poder verificar la vista previa del alumno. En los siguientes cuadros (Figuras 16 a 19) podemos ver la puntuación total de cada alumno, la respuesta y la exactitud de cada pregunta, así como la tasa correcta de cada pregunta en la clase.

Show Names Show Answers

Name ↑	Score (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
*****	90%	C	C	B	D	B	C	A	A	D	B	□
*****	60%	C	B	D	D	B	D	A	B	C	B	ns
*****	90%	C	C	B	D	A	C	A	B	D	B	□
*****	90%	C	C	B	D	B	A	A	B	D	B	□
*****	0%											
*****	0%	A										
*****	0%	A	B									
*****	90%	C	C	B	D	B	C	A	A	D	B	□
*****	80%	C	C	A	D	B	B	A	B	D	B	□
*****	100%	C	C	B	D	B	C	A	B	D	B	□
*****	80%	C	C	B	D	B	B	A	B	D	C	□
*****	80%	C	C	D	D	B	C	A	B	B	B	□
*****	90%	C	C	B	D	B	B	A	B	D	B	□
*****	0%											
Class Total		83%	82%	70%	100%	90%	50%	100%	80%	80%	90%	

Figura 16. Captura de pantalla de los resultados de los cuestionarios (Primera sesión previa)

En la primera sesión previa (Figura 16), hay diez estudiantes que han cumplimentado el ejercicio en *Socrative*. Los huecos que están en blanco o no están completados, corresponden a cuatro alumnos que no hicieron el ejercicio en la fecha debida, los realizaron más tarde. En los ejercicios hechos, en general, se han obtenido buenas notas, solamente un alumno tiene una puntuación de 60. Eso indica que la dificultad de las preguntas quizá fuera demasiado baja.

观潮 2 ! - Sat Mar 16 2019

Show Names Show Answers

Name ↑	Score (%) ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9
*****	78%	B	D	True	C	B	C	C	A	D
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	B	B	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	B	C	True	B	D	C	C	A	D
*****	78%	A	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	A	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	33%	A	D	True	C	B	C	B	B	C
*****	67%	B	C	True	C	D	C	C	A	B
*****	11%	A	B	False	C, B					
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	B	C	True	B	B	C	C	C	D
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	33%	B	C	True	B					
*****	0%	A								
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	B	C	True	B	B	C	C	A	C
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	89%	B	C	True	B	B	C	C	A	D
*****	78%	B	D	True	C	B	C	C	A	D
Class Total		74%	72%	94%	6%	88%	100%	94%	88%	81%

Figura 17. Captura de pantalla de los resultados de los cuestionarios (Segunda sesión previa)

En la segunda sesión previa (Figura 17), la cantidad de estudiantes que completaron el ejercicio fue de 13, lo que, en comparación con la primera vez, supone un aumento de participación. Pero aún hubo dos estudiantes que no participaron en esta práctica previa. Cabe mencionar que hubo tres estudiantes que realizaron dos o tres veces la actividad para sacar una nota mejor. Esto indica que la actividad les ha motivado; al terminar los cuestionarios, reciben la puntuación final y pueden hacerlos de nuevo si no están satisfechos con el resultado.

A continuación, pasamos a analizar las calificaciones y las tasas correctas. Excepto los tres ejercicios sin realizar, los puntajes de los estudiantes han sufrido en general un

descenso. Los estudiantes que obtuvieron 100 puntos en el ejercicio anterior obtuvieron 89 puntos en este ejercicio. Lo que ocurrió es que había un tipo de pregunta más, una de las preguntas con dos respuestas correctas. Pero la profesora no había indicado en la pregunta que había dos respuestas correctas, de manera que los alumnos no eligieron dos opciones. Se puede observar a través de los resultados de *Socrative*, que la mayoría de los estudiantes son capaces de comprender gran parte de los conocimientos aprendidos visionando los vídeos didácticos, lo que refleja la efectividad de estos vídeos. Cabe señalar, que uno de los estudiantes solamente obtuvo 33 puntos, la profesora ya sabe que debe ayudarlo a resolver las dudas relacionadas con estas preguntas que respondió incorrectamente, durante la siguiente clase.

Bienvenido!! 2雅魯藏布大峽谷. El cañón Yarlung Tsangpo - Sat
Mar 23 2019

REPORTS

Show Names Show Answers

Name	Score (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	75%	C	E	B	D	B	C	C	B	D	B	B	D	B
****	92%	C	E	B	B	D	A	C	B	B	B	B	D	B
****	33%	A	C	A	B	C	B	C	D	D	A	A	A	B
****	50%	C	E	A	C	A	A	B	B	B	E	B	D	C
****	33%	A	A	A	A	A	A	B	B	C	A	B	C	B
****	100%	C	E	A	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	92%	C	E	A	B	D	A	C	B	D	E	B	D	B
****	83%	C	E	A	B	A	B	C	B	D	B	B	D	B
****	50%	C	B	B	B	D	A	A	D	B	E	B	D	D
****	58%	C	A	A	B	D	B	B	B	D	C	B	D	C
****	58%	C	E	B	B	B	C	C	B	A	B	B	B	A
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	17%	C	B	C	C	A	D	B	A	D	C	A	B	C
****	0%													
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	C	B	D	B	B	D
****	75%	B	E	B	B	D	C	C	C	D	B	B	D	B
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	100%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	D	B
****	92%	C	E	B	B	D	A	C	B	D	B	B	B	B
****	0%			B			C							
****	0%				D									
****	0%													
****	92%	C	E	B	B	B	A	C	B	D	B	B	D	B
Class Total		88%	76%		80%	60%	65%	79%	75%	72%	67%	92%	73%	79%

Figura 18. Captura de pantalla de los resultados de cuestionarios (Tercera sesión previa)

En la tercera sesión previa (Figura 18), todos los alumnos realizaron los ejercicios, entre ellos, hay seis alumnos que decidieron hacerlos más de dos veces. En cuanto a sus puntuaciones, siete estudiantes lograron una tasa de precisión del 80% o más en la

primera vez, mientras que la tasa correcta por primera vez para otros estudiantes es del 33% al 75%. Después de varias repeticiones de la pregunta, la tasa correcta de cada pregunta ha alcanzado más del 60%.

Name ↑	Score (%) ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
*****	60%	B	显用来推船	C	C	D	C	B	B	cordille	El agua	在下大雨，	橡皮都能依	他很高兴
*****	80%	B	划船	C	D	A	C	B	B	内华达山脉	agua hir	阿嚏，跟我	我哥哥的身	我妈妈姓
*****	60%	B	para 划船	C	B	A	C	B	B	一座山	...	我妈妈依旧	我的哥哥身	
*****	10%	B												
*****	80%	B	划船	C	D	A	B	B	B	cordille	el agua	我十年前最	我妈妈前几	弟弟高兴
*****	40%	B	remar no	C	B	B	C	B	A	ehmm pu	el agua	Wo yi ji	no se	ni gei
*****	40%	B	移动船的	C	D	D	C	D	C	?	el agua	老板依旧染	我恢复了书	我呈现姓
*****	40%	B	划船	C	A	C	C	B	C	??	el agua	我用依旧道	我恢复了书	我呈现姓
*****	30%	B	para rem	C	C	C	C	A	A					
*****	60%	B	桨是用来划	C	C	A	C	B	B	很多山一起	el agua	苹果还依旧	我用了胶带	我在台上
*****	40%	B	ktuuuig	A	D	B	C	B	C	r	r	e	e	e
*****	30%	C	para fol	B	C	A	C	B	D	qizhe	vicente	Totoide		
*****	80%	B	划船	C	D	A	C	D	B	cordille	el agua	昨晚梦见奶	他在圆跪恢	第一天
*****	10%	B	划桨											
*****	20%	B	para rem	A	D									
*****	10%	B	划船的											
*****	60%	B	划桨	C	D	A	B	B	C	cordille	el agua	这件衣服很	她把手机吹	她呈现姓
*****	10%	B												
*****	90%	B	划船	C	D	A	A	B	B	cordille	el agua	我的衣服吹	国志圆戴了	他的脸量
*****	30%	B	划船	C	B									
Class Total		95%	28%	81%	50%	57%	79%	79%	50%	38%				

Figura 19. Captura de pantalla de los resultados de cuestionarios (Cuarta sesión previa)

La cantidad de alumnos que han hecho el ejercicio correspondiente a la cuarta sesión previa (Figura 19) ha disminuido a 13 personas, entre ellas, hay tres alumnos que no han realizado todas las preguntas.

En el último ejercicio, se han añadido dos tipos de preguntas, de respuesta abierta y de redacción de una oración utilizando una palabra ofrecida. Estas preguntas son difíciles para corregir, por lo tanto, en la pregunta 2 y 9, el sistema de *Socrative* juzga que sus respuestas son incorrectas por no coincidir totalmente las respuestas de los alumnos y las propuestas por la profesora. Pero hay alumnos que han contestado bien, solo se observa una ligera diferencia con la respuesta predeterminada. Este cuestionario es el más complicado de los cuatro. En consecuencia, con *Socrative* recomendamos diseñar preguntas de opción múltiple.

Por el análisis de estos datos, los comentarios y las observaciones en clase respecto a la actitud de los alumnos, consideramos que estos ejercicios previos realmente pueden ayudar a tener una comprensión básica y un mayor dominio de conocimiento. El uso de *Socrative* puede motivar a la mayoría de los estudiantes y hacer que los profesores trabajen de manera más eficiente. Es decir, los docentes pueden conocer la situación

general de aprendizaje del grupo y los problemas particulares de cada estudiante, con lo cual el profesor puede planear los ejercicios y dar tutoría a los alumnos de forma individualizada.

6.4.2. Visualizaciones y comentarios

Este subapartado recoge los resultados que hemos obtenido respecto a la frecuencia de visualizaciones de los dos tipos de vídeos y los comentarios surgidos tras su visualización.



Figura 20. Captura de pantalla de vídeos didácticos y vídeos de difusión con las visualizaciones

La Figura 20 muestra nueve vídeos y tres audiciones. Los cinco que aparecen marcados con un recuadro rojo son los vídeos didácticos elaborados por la profesora, los cuales recibieron 51, 38, 45, 35 y 37 visualizaciones, respectivamente. Dado que el número de alumnos participantes en esta investigación es de 15 personas, estas cifras reflejan que hay alumnos los han visionado repetidas veces.

Comparado con los vídeos didácticos, los vídeos de difusión tienen menor índice de visualización. Sin embargo, como en esta plataforma no se permite ver quién ha visto el vídeo, es probable que existan alumnos que no lo hayan visionado, pero también otros que los hayan visto muchas veces.

Sin embargo, gracias a los comentarios que escriben algunos estudiantes debajo, tenemos referencias de quién los ha visto y ha querido añadir un comentario (Figuras 21 y 22).

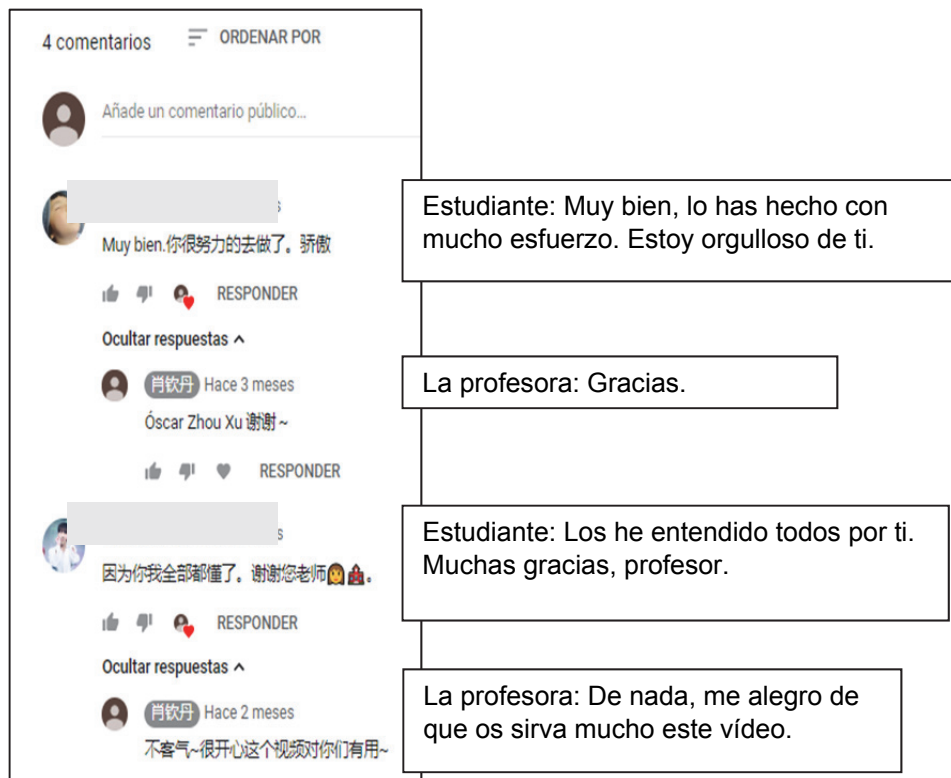


Figura 21. Captura de pantalla de los comentarios de los alumnos (I)

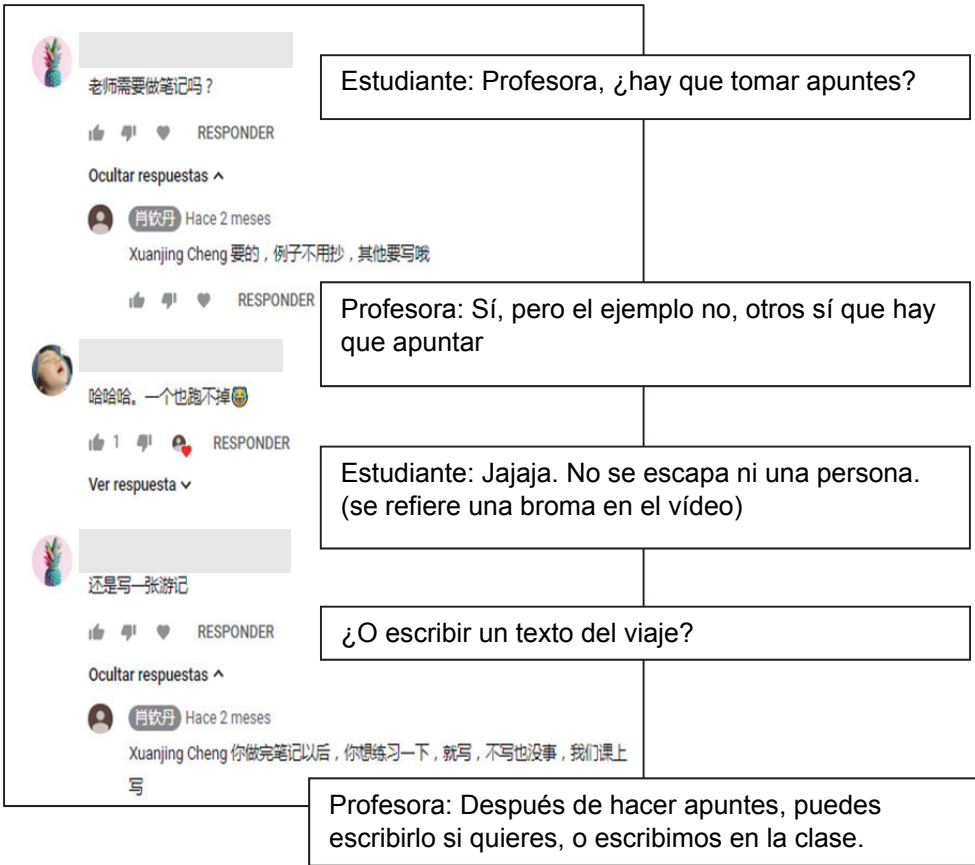


Figura 22. Captura de pantalla de los comentarios de los alumnos (II)

A través de la comunicación interactiva, podemos ver cómo es posible hacer más cercana la relación profesor-alumno. Asimismo, la gratitud y los elogios del alumno pueden animar al docente a que se sienta más seguro y motivado. Especialmente hemos observado que había cuatro alumnos que siempre dejaban comentarios, estos mismos, también estaban más activos en la clase presencial.

6.4.3. Entrevistas

Se ha entrevistado a los alumnos de este experimento, analizado sus ideas sobre el grado de satisfacción de los vídeos y los cuestionarios de *Socrative*. Además, se recogieron consejos para mejorar.

En primer lugar, la mayoría de los encuestados opinan que a ellos les han gustado los vídeos didácticos porque pueden organizar el tiempo por sí mismos para verlos y tomar apuntes a su propio ritmo. También hay un alumno que piensa que los vídeos deberían ser más divertidos.

En segundo lugar, a los estudiantes les gustan los ejercicios de *Socrative*, porque consideran que es más interesante hacer ejercicios por ordenador o móvil, de esta forma también pueden saber si sus respuestas son correctas.

Por último, la mayoría de ellos aconseja que los vídeos didácticos deberían durar menos de 15 minutos, un alumno prefiere que no superen los 10 minutos. En cuanto a la cantidad de las preguntas de *Socrative*, piensan que menos de 15 sería más adecuado.

Según la entrevista, la mayoría de ellos está satisfecho con los vídeos didácticos como material de trabajo previo y con los cuestionarios mediante *Socrative*. Les motivan a estudiar y a realizar las tareas. Sin embargo, hay alumnos que piensan que les cuesta estudiar porque los vídeos requieren mucho esfuerzo.

6.5. Conclusiones

Como planteamos en la introducción de nuestro trabajo, el propósito era analizar los vídeos didácticos como material de estudio previo a las sesiones presenciales en la metodología de la CI. Según los datos analizados, hemos obtenido resultados positivos. Hemos comprobado que los vídeos didácticos son eficaces para el estudio previo, dado que los comentarios de los alumnos a los vídeos han demostrado que estos vídeos pueden ayudarles a estudiar los conocimientos que van a tratar en las clases presenciales. Además, hemos verificado que la aplicación *Socrative* es adecuada para valorar la validez pedagógica de los vídeos como tarea previa a las clases presenciales. Los resultados de los cuestionarios mediante la herramienta de *Socrative* nos han proporcionado datos que indican esta eficacia. Dada su interfaz intuitiva ha sido sencilla su implementación para cuantificar el progreso del aprendizaje. El grado de satisfacción del uso de los vídeos didácticos y los cuestionarios de *Socrative* como tareas de estudio previo, ha sido constatado gracias a la entrevista realizada con los estudiantes involucrados.

Con esta investigación esperamos que haya oportunidades en el futuro para continuar estudiando y aplicando este método de enseñanza. En cualquier caso, esperamos que este trabajo pueda ser útil para otros investigadores interesados en la CI como metodología activa para el aprendizaje de lenguas.

Como en cualquier investigación, nuestro estudio tiene algunas limitaciones. La primera es que el tiempo de las sesiones ha sido limitado. Solo hemos podido trabajar cinco sesiones, con lo cual los datos obtenidos son finitos y no hemos podido analizarlos de manera más específica. La segunda limitación es la cantidad de estudiantes. Tener una muestra con un tamaño más grande ayudará a enriquecer los datos resultantes y las informaciones cualitativas, así como los comentarios de estudiantes. Otra limitación es que no hemos tenido un grupo control, lo que quizás podría complementar este estudio para comprobar la eficacia de los vídeos didácticos comparando con otro grupo.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, quisiéramos sugerir algunas propuestas para investigaciones futuras. En primer lugar, sería conveniente controlar el tiempo de los vídeos, que deberían durar menos de 15 minutos y los ejercicios de *Socratic* deberían contener menos de 15 preguntas. En segundo lugar, se podría variar el contenido de los vídeos, no solo enseñar vocabulario y gramática del libro de texto, sino utilizar diferentes materiales y didactizarlos, por ejemplo: vídeos de difusión, fragmentos de película, canciones, etc. Por último, sería recomendable elaborar vídeos didácticos cooperando con otro docente para reducir el estrés del trabajo y compartir recursos.

6.6. Referencias bibliográficas

- Albó, L., Hernández-Leo, D., Barcelo, J., & Sanabria-Russo, L. (2016). Video-Based Learning in Higher Education: The Flipped or the Hands-on Classroom? *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 19(2).
- Amo, D. y Santiago, R. (2017). *Learning Analytics. La narración del aprendizaje a través de los datos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barreras, M.A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 173-196.
- Barrows H. (1996). "Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview", en Wilkerson L., y Gijsselaers W.H. (eds.): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 3-12.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.

- Bergmann, J. y Sams, A., (2012). “Flip your classroom: Reach every student in every class every day”. International Society for Technology in Education (ISTE)
- Bradford, M., Muntean, C., & Pathak, P. (2014). An analysis of flip-classroom pedagogy in first year undergraduate mathematics for computing. In 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings (pp. 1-5). IEEE.
- Gil-Salom, D. (2015). Alemán para Grado en Ingeniería Informática aplicando flipped teaching, *Estudios de lingüística aplicada I*, Skorczynska Sznajder, H. T.; Carrió Pastor, M. L.; Saz Rubio, M. M. & Tamarit Vallés, I.T. (Eds.) Editorial Universitat Politècnica de València <http://hdl.handle.net/10251/53329>
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lepi, K. (2012). “A Simple Guide To 4 Complex Learning Theories”, en <http://www.edudemic.com/2012/12/a-simple-guide-to-4-complex-learning-theories/> [fecha acceso: junio 2019]
- Lot, C. (2005). Introduction to the Wiki. Distance Learning Systems. Center for Distance.
- Olmo-Cazevielle, F. & Gil-Salom, D. (en prensa) *Socrative y Kahoot: dos herramientas digitales de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de lenguas*
- Pelegrín, J. D., López, C. E. P., López, A. V., Millán, A. J., Gómez, M. J. M., & Tamajón, B. L. (2017). Flipped “learning”: aplicación del enfoque Flipped Learning a la enseñanza de la lengua y literatura españolas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 2, 1-23.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. US/Canada: Lulu Press.
- Teo, T. W., Tan, K. C. D., Yan, Y. K., Teo, Y. C., & Yeo, L. W. (2014). How flip teaching supports undergraduate chemistry laboratory learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(4), 550-567.
- Walling, R.D. (2014). *Designing Learning for Tablet Classrooms. Innovations in Instruction*. Nueva York: Springer.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

Capítulo 7

From Generation Gap to Generation Lap: Gen Z Subcultures

Alexia Larchen

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

7.1. Introduction: generation cohorts

The growing immersiveness of digital media, entertainment and learning environments has triggered the reconsidering of the characteristics of digital and non-digital generations and raised the need for remodelling the existing structure. From a sociological perspective, a generation can be defined as a group of people that are born during the same time period, have roughly similar ages, share at roughly the same time significant life events occurring at critical developmental stages, and form their habits and values under the influence of the same environmental factors during adolescence and early adulthood (Strauss & Howe, 1991; Schewe & Meredith, 1994; Kopperschmidt, 2000; Rogler, 2002; Codrington & Grant-Marshall, 2004; Parry & Urwin, 2011). This concept, often mentioned in the academic literature, was developed in depth and structured by Karl Mannheim in *Das Problem der Generationen* (1928/1952), which drew atten-

tion to the importance of socio-historical impact. In chapter VII Mannheim takes the concept of generations beyond the mere chronological succession of groups, considering also shared intellectual, social, and political experiences (Dilthey cited in Mannheim, 1952).

In sociology, a group of people who share a habitus, lifestyle and similar experiences is called a cohort (Parry & Urwin, 2011). By most definitions, each generational interval is approximately twenty years long, which represents the average length of time between birth and childbearing—or the beginning of the next generation (Sandeen, 2008). As stated by the same source, twenty years is also the length of each of the four distinct phases into which an average human lifespan of roughly eighty years can be divided: youth, rising adulthood, midlife, and old age.

Examples of generation cohorts in the United States could be the World War II cohort (the Greatest Generation), whose members are characterized as patriotically minded, and the post-war cohort (also known as the Depression Cohort, the Silent Generation, or the seekers), which was associated with the country's economic growth and strong family values. The next generation was the baby boomers, the result of the previous generation's increased birth rate. They tended to be freedom-minded, idealistic and experimental, with a hippy subculture in music and lifestyle. The boomers were succeeded by Gen X or the baby busters, who were notoriously entrepreneurial, flexible and culturally diverse. Next came Generation Y, also known as the millennials or Generation Next, who were computer-minded and became rapidly accustomed to the use of mobile phones and social media.

As calculated by Strauss and Howe (1991), the WWII Generation was born between 1901 and 1924, the Silent Generation from 1925 to 1942, the Baby Boomer Generation between 1943 and 1960, Generation X or the Thirteenth Generation from 1961 to 1981, and the Millennial Generation or Generation Y between 1982 and 2003. Tapscott (1999) and Oblinger & Oblinger (2005) also outline a Net Generation, born between 1981 and 1994 which coincides with the early millennials of Strauss and Howe. The most recent generation by now is known as Generation Z (Generation Next, the iGeneration, or the screensters). As reported by Glum (2015), Generation Z is growing up in a time of complexity, it does not want to be tracked, it would rather use Snapchat, Secret, or Whisper than communicate, it wants to co-create and live stream, it has an attention span of eight seconds, it prefers to communicate through images, icons and symbols rather than texts, and it multitasks on five screens (smartphone, TV, laptop, desktop and iPod) instead of just one or two.

In the 1960s, the shifts that took place between generations became widely known as the 'generation gap', which referred to value changes and a growing lack of understanding between the older and newer generations. Since the 1980s, we also have to keep in mind a "generation lap", or the generations' experience with the new technologies

(Tapscott, 1999). In 2001, Marc Prensky coined the terms ‘digital natives’ (2001) for members of Generation Y and ‘digital immigrants’ for anyone born before the Internet and ICTs became such a major part of the information landscape (Combes, 2009). Digital natives, also known as cyberkids (Holloway and Valentine, 2003), the Net Generation (Tapscott, 1999) or the Google Generation (Callan, 2008) have changed the way people communicate, socialise, create and learn (Helsper & Eynon, 2010) as compared with the digital immigrants. As outlined by Prensky (2001), digital immigrants to some degree retain their own digital “accent”, that is, they are still with one foot in the past, which can be seen in such things as their tendency to turn to the Internet for information second rather than first, or when they read a program's manual instead of just assuming that the program itself will teach us how to use it.

Generation Y has been described as possessing better digital literacy skills and an increased readiness to use information in innovative ways (Dorman, 2000; Skiba & Barton, 2006,) which establishes the digital native/digital immigrant dividing line between the cohorts. However, the new generation of Gen Zers is the most tech-savvy of them all. As described by Oblinger & Oblinger (2005), to them the internet is like oxygen, something they cannot imagine living without. They use devices and online interaction as part of daily lives (Voorveld & van der Goot, 2013; Moulton, 2015; Castellano, 2016; Rickes, 2016) and they are more self-directed, and more able to multi-task than previous generations (Igel & Urquhart, 2012; Cowan, 2014).

A workshop-based study, conducted by Kinash, Wood and Knight (2013) in Australia and the US highlighted the generational differences in perspective between teachers and students, finding that apart from the obvious and expected gap between the tools that teachers are willing to use and those that students expect, there exists another, conceptual gap between what teachers and students define as technology. As shown in Appendix 1 (Table 1. Generational overview through technologies, teaching and learning), the generations’ technological and educational backgrounds provide some general guidelines that may be useful in guiding educational processes.

The research presented in this chapter was aimed at examining Gen Z students’ habits surrounding second-language vocabulary memorisation, their experience with augmented reality on devices, and their familiarity with the digital-flashcard application Quizlet. The findings from the questionnaire-based survey are discussed using a Gen Z-based generational approach.

7.2. From 2D to 3D and then from screens to moving around

A look at the history of educational technology in the EFL classroom brings us to Computer-Assisted Language Instruction (CALI), which later transitioned into Computer-Assisted Language Learning (CALL). Eventually this system was adapted to the demands of digital-age teachers and students under the umbrella of Mobile-Assisted

Language Learning (MALL), where people started using lightweight devices such as mobile phones and personal digital assistants (PDAs). Technology-Enhanced Language Learning (TELL) – another umbrella term for the use of technology in language learning in general – highlighted these gadgets’ multimedia functions, their portability, interactivity, connectivity, and immediacy.

In the mid-1990s, two-dimensional computer-simulated environments transitioned into three dimensions, a move most prominently seen in mainstream games affecting the millennial generation’s experience, like Super Mario World, among many others. As stated by Cabrera (2019), “3D level design is much more conducive to slower-paced, exploration-based worlds than tightly packed platforming challenges. Simply navigating a 3D world with Mario’s new moveset was fun enough, and having varied objectives allowed players to explore more lifelike worlds than were ever possible in 2D. The massive 3D worlds of Mario 64 blew people’s minds back in 1996, and their open-ended structure combined with Mario’s diverse moveset gave them a replay factor that was unmatched by 2D games in the series.”

In the 1990s the launch of augmented reality (AR) on digital devices saw 3D models moving from inside computer screens out into the real world, into real physical space. As stated by Chicchi Giglioli et al (2015) and Chavan (2016), AR permitted the overlaying of new information on top of the already existing physical environment. Although the term is attributed to Caudell during his work on an industrial project for Boeing, augmented reality was first practically applied in the cinema industry by Heilig (1957), in computer-graphics research by Krueger et al. (1975), during experiments with head-mounted displays by Southerland (1968), and in 1980 by Mann, who achieved a photographically overlaid reality on a portable-computer prototype. The system was tested by the US Air Force, obtaining positive reviews, and later spread to the mainstream in games and other fields.

Modern educational applications of AR technology have been explored for pre-school use in such applications as AR Flashcards for alphabet and animal learning, Quiver 3D for colouring, and Narrator AR for writing. For primary and secondary school, some of the mainstream options for Android and iOS include Elements 4D for chemistry; Zoo-Burst, Arloon Plants and Anatomy 4D for natural science, biology and anatomy; Civilisations AR for art, culture and history; Amazing Space Journey, Star Walk and Sky Map for astronomy use; and Google Translate AR and Modly (with a 3D virtual teacher) for foreign-language study along with 3D pop-up story books. AR application, according to various authors (Salmi et al., 2010; Bower et al., 2014; Ibáñez et al., 2014; Chiang et al., 2014; Huang, Chen & Chou, 2016), can enhance the effectiveness of the learning process, strengthen students’ intrinsic motivation, and improve low school achievement, offering a rich gaming experience and enhancing users’ educational-realism-based practices.

The 2016 launch of Pokémon Go, a popular augmented-reality and location-based game, not only influenced the commercial, travel, and other sectors, but also increased gamers' physical activity and reduced sedentary behaviours (Althoff, White & Horvitz, 2016; Nigg, Mateo & An, 2017). The system combines a real-world neighbourhood captured on the mobile phone camera with AR-animated Pokémons that the players have to seek out and collect by exploring their surroundings (Rasche, Scholomann & Mertens, 2017). The Pokémon Go achieved worldwide success, attracting an estimated 27 and 67 million iOS and Android users in 2016 and 2020 respectively in the United States alone (Statista, 2019). It strongly influenced the development of AR-supported language-learning applications. What set it apart from other applications, developed by individual researchers and not as rich in resources, was that it did not use optical sensors to create AR experience but physical location instead (Godwin-Jones, 2016).

During the past decades, and in step with CALL, MALL and TELL development, second-language vocabulary acquisition has shifted from word lists and paper flashcards to web-based platforms which can be run on portable devices. After its launch in 2007, Quizlet software became one of the most popular applications rapidly spreading among digitally minded teachers and learners and demonstrating excellent results in facilitating vocabulary retrieval by e-flashcards among secondary school and university students in different countries (Sanosi, 2018; Andarab, 2019; Montaner-Villalba, 2019). On the other hand, the use of new, augmented-reality flashcards with 3D graphics, resulted in significant improvements in vocabulary memorisation in early childhood education (Lee et al., 2017; Hashim et al, 2018; Chen & Chan, 2019), providing a rationale for research with more age groups, countries and student categories.

7.3. Data collection and findings

In order to ascertain Generation Z preferences and expectations in vocabulary-memorisation tasks, a research was conducted in March and April of 2019 in the Teacher Training Department of the Universitat de Valencia (UV). The sample consisted of a total of sixty-two university students (N=62) aged 18 to 22, born from 1997 to 2001. Gender differences were not part of the focus of the study but will be considered in all subsequent research.

The study was aimed at obtaining the students' preferences and experiences related to the use of the new technologies in second-language vocabulary memorisation, and

The Hypothesis 0 (H0) of the study was that the students had extensive experience working with digital flashcards for vocabulary memorisation.

The Hypothesis 1 (H1) of the study was that the students had little experience working with digital flashcards for vocabulary memorisation.

The Hypothesis 2 (H2) of the study was that the students had extensive experience with 3D models and augmented reality on digital devices.

The Hypothesis 3 (H3) of the study was that the students had little experience with 3D models and augmented reality on digital devices.

Ninety-three volunteers were given a preference-and-experience survey (Appendix 2. Quantified data for student survey), which sixty-two of them completed. The data obtained from a multiple-answer questionnaire show that most of the learners (almost 60%) preferred learning-by-seeing, more than 45% of the research population opted for learning-by-doing, and only 21% chose the option of learning-by-hearing (Table 11. Preferred ways to perceive information). The study also reported that no more than 19.4% of the students were motivated to learn English as a Second Language by personal issues; many of the subjects (more than 72.6%) were driven by the need to pass exams and by motives related with their job future (Table 4. Learning objectives related to English as a Second Language).

The most common vocabulary-training choice among participants was the use of vocabulary lists in notebooks (61.3%), which is a traditional memorisation method typical of Gen Xers (Table 5. Vocabulary memorisation strategies based on personal preferences). Surprisingly, students stated they had little experience with digital media for vocabulary memorisation (Table 7. The use of software applications for vocabulary memorisation). Almost 80% had never used them and 14.5 % almost never. The same was the case with augmented reality on digital devices (Table 8. The use of augmented reality on digital devices). More than 58% had never used it and 22.6 % almost never. However, the students explained this as a simple matter of habit carried over from their school days and eagerly accepted to try out new strategies and use digital media instead of paper and pencil.

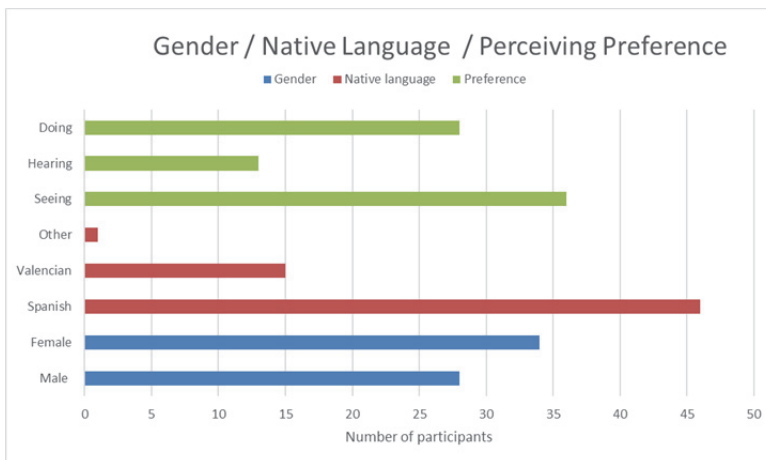


Figure 1. Graphical presentation of data from tables 2, 3 and 11

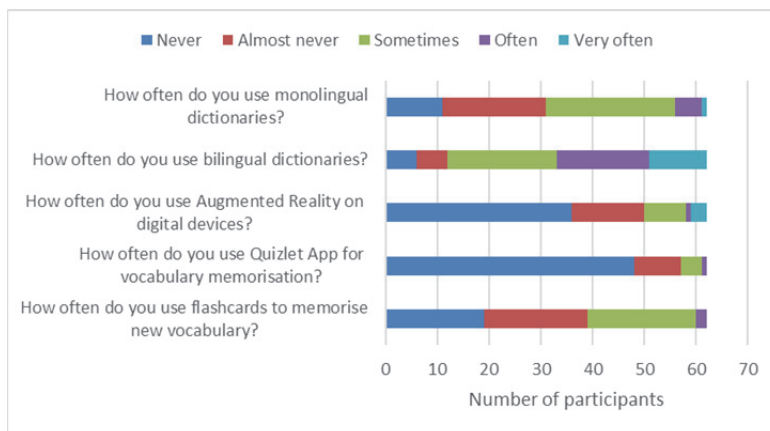


Figure 2. Graphical presentation of data from tables 6, 7, 8, 9 and 10

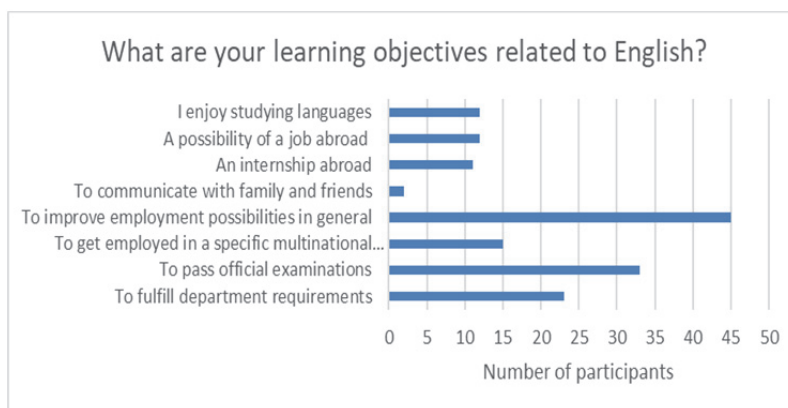


Figure 3. Graphical presentation of data from table 4

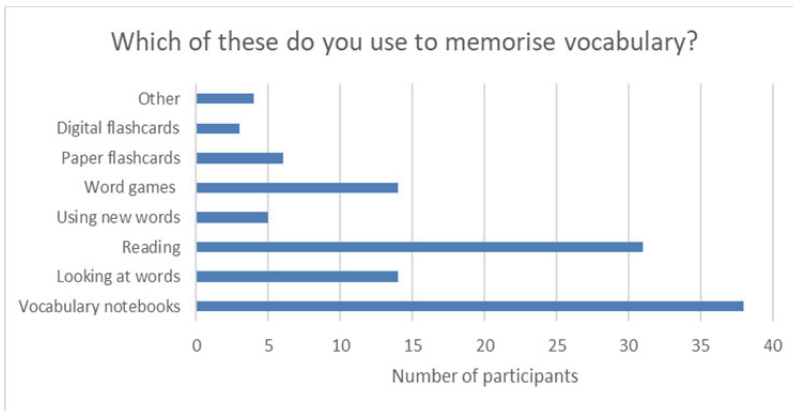


Figure 4. Graphical presentation of data from table 5

After the survey data and the experimental findings were processed, hypotheses 1 (H1) and 3 (H3) were confirmed, while hypotheses 0 (H0) and 2 (H2) were rejected.

7.4. General discussion: Generation Z subcultures

The study data reveal that although by age classification the students belonged to Gen Z, their study habits were influenced by previous cohorts.

As a result, the finding raised the following questions on the part of the researcher:

1. Could the described research population be named generation Z or should it be seen as a Gen Z subculture?
2. Could there be any other subcultures within Generation Z?
3. How to address Gen Zers in second-language vocabulary acquisition?

Answering these questions would require more study among the age groups belonging to Generation Z about their ICT experiences and preferences. The analysis of the student survey consisted of the quantifying of such data as demographics, learning objectives, preferences and habits. Apparently, as demonstrated by the data, not all the Gen Z students are techies, which does not mean they would not be receptive to new technologies when given the opportunity. Students' free-time habits, such as sports, reading, writing, and playing games on computers and other devices, would need to be taken into consideration in order to offer them the most suitable memorisation strategies in second-language vocabulary acquisition. Of special interest is the effect of place-based games on Gen Zers and the reduction in sedentary habits among players, because several recent studies (Nigg, Mateo & An, 2016; Wong et al., 2017; Ma, Ng, Schwanen et al., 2018) have pointed out that the popularity of the Pokemon Go game

altered its users' lifestyles. Gen Z subcultures would also need to be specified for second-language vocabulary input because while there are some global technology-related habits among Gen Zers, on a social and personal level their preferences may range from pen-and-pencil to the latest technological advances. Teachers and researchers would need to search new methodological approaches to raise intrinsic motivation among Gen Z students when dealing with monotonous tasks that learners need to perform as part of home assignments and under deadline pressure. When more information is collected and analysed, new prospects for designing, developing and testing of adaptive-technology-enabled tools in the second-language classroom will reveal themselves.

7.5. Bibliographic references

- Althoff, T., White, R. W., & Horvitz, E. (2016). Influence of Pokémon Go on Physical Activity: Study and Implications. *Journal of medical Internet research*, 18(12), e315. <https://doi.org/10.2196/jmir.6759>
- Andarab, M. S. (2019). Learning vocabulary through collocating on Quizlet. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 980–985. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070409>
- Bencsik A., Horváth-Csikós G. & Juhász T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3), 90-106. <https://doi.org/10.7441/joc.2016.03.06>
- Bevan-Dye, A., Garnett, A. & De Klerk, N. (2012). Materialism, status consumption and consumer ethnocentrism amongst black generation Y students in South Africa, *African Journal of Business Management*, 6(16), 5578-5586.
- Bower, M., Howe, K., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education: Cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15. Doi:10.1080/09523987.2014.889400
- Cabrera, J. (2019). How games made the transition from 2D to 3D. Retrieved from: <https://en.softonic.com/articles/3d-video-game-history>
- Callan, M. (2008). Review of Brabazon, T. (2007). The University of Google: education in the (post) information age. Aldershot: Ashgate Publishing. *Journal Of Information Literacy*, 2(1), pp. 83 - 84. doi:10.11645/2.1.44
- Castellano, S. (2016). Welcome Generation Z to Work. *TD: Talent Development*, 70(2),18. <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TDArchive/2016/02/Intelligence-Welcome-Generation-Z-to-Work>

- Caudell, T.P. (1994). Introduction to Augmented Reality, *Proceedings of the Conference on Telem manipulator and Telepresence Technologies*, SPIE, Vol. 2351.
- Chavan, S. R. (2016). Augmented Reality vs. Virtual Reality: Differences and Similarities. *International Journal of Advanced Research in Computer Engineering & Technology*, 5(6), 1947-1952.
- Chen, R. W., & Chan, K. K. (2019). Using Augmented Reality Flashcards to Learn Vocabulary in Early Childhood Education. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1812–1831. <https://doi.org/10.1177/0735633119854028>
- Chiang, T. H. C.; Yang, S. J. H. & Hwang, G. J. (2014). An AR-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(4), 352–365.
- Chicchi Giglioli, I. A., Pallavicini, F., Pedroli, E., Serino, S., & Riva, G. (2015). Augmented Reality: A Brand-New Challenge for the Assessment and Treatment of Psychological Disorders. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2015. Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2015/862942>.
- Codrington, G., & Grant-Marshall, S. (2004). *Mind the gap*. Johannesburg, South Africa: Penguin Books.
- Combes, B. (2009). Digital natives or digital refugees? Why we have failed Gen Y? Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/662>
- Cowan, M. (2014). *Generation Z - New Kids on the Block Have Arrived*. London: Happen Group.
- Dorman, S.M. (2000). Implications of Growing up Digital. Review of Tapscott's Growing Up Digital. *The Journal of School Health*, 70(10) pp.420-422.
- Glum, J. (2015). Marketing to Generation Z: Millennials Move Aside as Brands Shift Focus to Under-18 Customers. Retrieved from <http://www.ibtimes.com/marketing-generation-z-millennials-move-aside-brands-shift-focus-under-18-customers-1782220>
- Hashim, N. C., Majid, N. A. A., Arshad, H., & Obeidy, W. K. (2018). User Satisfaction for an Augmented Reality Application to Support Productive Vocabulary Using Speech Recognition. *Advances in Multimedia*, 2018, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2018/9753979>
- Heilig, M. (1962). Sensorama simulator. U.S. Patent No 3, 870. Virginia: United States Patent and Trade Office.

- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520.
<https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age. Education and Information Technologies*, 8, 383–386.
<https://doi.org/10.1023/B:EAIT.0000008698.37757.ee>
- Huang, T.C., Chen, C.C., & Chou, Y.W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Ibáñez, M. B., Di Serio, Á., Villarán, D., & Delgado, K. C. (2014). Experimenting with electromagnetism using AR: impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1–13.
- Igel, C., & Urquhart, V. (2012). Generation Z meet cooperative learning. *Middle School Journal*, 43(4), 16-21. doi:10.1080/00940771.2012.11461816
- Johnston, K. A. (2013). A guide to educating different generations in South Africa, *Issues in Informing Science and Information Technology*, 10, 36, 261-273.
- Kinash, S., Wood, K., & Knight, D. (2013). Digital immigrant teachers and digital native students: What happens to teaching? *Educational Technology Solutions*, 54, 56-58.
- Krueger, M. W., Gionfriddo, T., & Hinrichsen, K. (1985). Videoplacement – an Artificial Reality. *ACM SIGGHI Bulletin*, 16(4), 35-40.
- Kupperschmidt, B.R. (2000). Multigeneration Employees: Strategies for Effective Management. *Health Care Manager*, 19(1), 65–76. DOI: 10.1097/00126450200019010-00011.
- Lee, L. K., Chau, C. H., Chau, C. H., & Ng, C. T. (2017). Using Augmented Reality to Teach Kindergarten Students English Vocabulary. Proceedings - 2017 International Symposium on Educational Technology, Iset 2017, 53–57. <https://doi.org/10.1109/Iset.2017.20>
- Ma, B. D., Ng, S. L., Schwanen, T., Zacharias, J., Zhou, M., Kawachi, I., & Sun, G. (2018). Pokémon GO and Physical Activity in Asia: Multilevel Study. *Journal of medical Internet research*, 20(6).
- Mann, S. (1997). Wearable computing: a first step toward personal imaging. *IEEE Computer*, 30(2).
- Mannheim, K. (1952). The sociological problem of generation. *Essays on the Sociology of Knowledge*, 163–195.

- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2010). Generations defined. *Ethos*, 18(1), 8-13.
- Montaner-Villalba, Salvador. (2019). The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom. In Meunier, Fanny; Van de Vyver, Julie; Bradley, Linda; Thouésny, Sylvie (Eds), *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019* (pp. 304-309). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.1027>
- Moulton, D. (2015). Generation Z steps up to the workplace. *Bottom Line*, 31(12), 7. <http://search.proquest.com.ezp.waldenulibrary.org>
- Nigg, C. R., Mateo, D. J., & An, J. (2017). Pokémon GO May Increase Physical Activity and Decrease Sedentary Behaviors. *American journal of public health*, 107(1), 37–38. Doi:10.2105/AJPH.2016.303532
- Nigg, C.R., Mateo, D.J., & An, J. (2017). Pokémon GO May Increase Physical Activity and Decrease Sedentary Behaviors. *American journal of public health*, 107(1), 37-38.
- Number of active users of Pokémon Go worldwide from 2016 to 2020, by region in millions. (2019, October 12) Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/665640/pokemon-go-global-android-apple-users/>
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation? In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation*, 1–20.
- Parry, E., & Urwin, P.J. (2011). Generational differences in work values: a review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews*. 13(1), 79-96. Doi:10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x
- Pegler, K., Kollwyn, J. & Crichton, S. (2010). Generational attitudes and teacher ICT use, *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 443-458.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rasche, P., Schломann, A., & Mertens, A. (2017). Who Is Still Playing Pokémon Go? A Web-Based Survey. *JMIR serious games*, 5(2), e7. Doi:10.2196/games.7197
- Rickes, P. C. (2016). Generations in flux: How Gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education*, 44(4), 21. www.scup.org/phe
- Rogler, L.H. (2002). Historical generations and psychology: The case of the Great Depression and World War II. *American Psychologist*, 57(12), 1013-1023.

- Salmi, H., Sotiriou, S., & Bogner, F. (2009). Visualising the invisible in science centres and science museums: Augmented reality (AR) technology application and science teaching. In *Web-Based Learning Solutions for Communities of Practice: Developing Virtual Environments for Social and Pedagogical Advancement* (pp. 185–208). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-711-9.ch014>
- Sandeen, C. (2008). Boomers, Xers, and Millennials: Who are They and What Do They Really Want from Continuing Higher Education? *Continuing Higher Education Review*, 72, 11–31. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903434.pdf>
- Sanosi, A. B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 6(4), 71-77.
- Schewe, C. D., & Meredith, G. (1994). The power of cohorts. *American Demographics*, 16(22).
- Skiba, D. J., & Barton, A. J. (2006). Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners. *Online Journal of Issues in Nursing*. American Nurses Association.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company Inc
- Tapscott, D. (1999). Growing up digital: The rise of the net generation. *NASSP Bulletin*, 83(607), 86–88. <https://doi.org/10.1177/019263659908360714>
- Voorveld, H. A., & van der Goot, M. (2013). Age differences in media multitasking. A diary study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(3), 392-408. doi: 10.1080/08838151.2013.816709
- Wong, M. C., Turner, P., Macintyre, K. & Yee, K. C. (2017). Pokémon-Go: Why Augmented Reality Games Offer Insights for Enhancing Public Health Interventions on Obesity-Related Diseases. *Studies in Health Technology and Informatics*, 241, 128–133. Retrieved from <http://www.embase.com/search/results?subaction=viewrecord&from=export&id=L621886504>

7.6. Supplementary materials

Appendix 1: Generational Differences

Table 1. Generational overview through technologies, teaching and learning

Generations	Characteristics	Technological context	IT skills	Learning and development	Teachers/Students
The baby-boom generation (1943-1960)	Digital Immigrants/ Late digital adopters	Iconic technology: TV, audio cassette & transistor radio. Communication via telephone.	Self-instructed users with incomplete knowledge	General description: holistic and experiential learning. Format: structured. Training focus: technical data & evidence.	Teachers
Generation X (1961-1981)	Digital Immigrants	Iconic technology: VCR, Walkman & IBM PC. Later: satellite and digital TV, personal computers, palm pilots and mobile phones. Communication via email and IM.	Confident users of technology	General description: flexible, mimicry, interactive and just-in-case learning. Format: spontaneous & interactive. Training focus: case studies & applications.	Teachers
Generation Y (1982-1991)	Digital Natives	Iconic technology: internet, email, SMS, DVD, PlayStation & iPod. Later: 24/7 access to virtual social networking (Facebook), virtual social reporting (Twitter) and virtual media (YouTube). Communication via text messages and social media.	Everyday users of technology	General description: rapid, IT-based and just-in-time learning. Format: multi-sensory & visual. Training focus: story-based, emotional & participative.	Teachers/Students
Generation Z (born after 1991)	Hyper-Connected Generation/Technoholics	Iconic technology: MacBook, iPad, Google, Wii, PS3, Android & iOS. Ubiquitous communication via hand-held devices.	Intuitive users of technology	General description: interest-based and informal learning. Format: student-centred; kinaesthetic. Training focus: multi-modal, interactive & eLearning-based.	Students

Source: Adapted from Pegler et al. (2010), McCrindle and Wolfinger (2010), Kinash et al. (2013), Johnston (2013), Bevan-Dye et al. (2012), and Bencsic et al. (2016).

Appendix 2: Quantified data for student survey

Table 2. Could you please indicate your gender?

	Frequency	%	Cumulative %
Male	28	45.2	45.2
Female	34	54.8	100.0
Total	62	100.0	

Table 3. What is your native (first) language?

	Frequency	%	Cumulative %
Spanish	46	74.2%	74.2%
Valencian	15	24.2%	98.4%
Other	1	1.6%	100.0%
Total	62	1.0	

Table 4. What are your learning objectives related to English?

	Frequency	%	Valid %
To fulfil department requirements	23	37.1%	37.1%
To pass official examinations	33	53.2%	53.2%
To get employed in a specific multinational company	15	24.2%	24.2%
To improve employment possibilities in general	45	72.6%	72.6%
To communicate with family and friends	2	3.2%	3.2%
To go on an internship abroad	11	17.7%	17.7%
A possibility of a job abroad	12	19.4%	19.4%
I enjoy studying languages	12	19.4%	19.4%
Total	62		

Table 5. Which of these do you use to memorise vocabulary?

	Frequency	%	Valid %
Vocabulary note-books	38	61.3%	61.3%
Looking at words within periods of time	14	22.6%	22.6%
Reading	31	50.0%	50.0%
Using new words	5	8.1%	8.1%
Word games (puzzles, crosswords, word searches etc)	14	22.6%	22.6%
Paper flashcards	6	9.7%	9.7%
Digital flashcards	3	4.8%	4.8%
Other	4	6.5%	6.5%
Total	62		

Table 6. How often do you use flashcards to memorise new vocabulary?

	Frequency	%	Cumulative %
Never	19	30.6%	30.6%
Almost never	20	32.3%	62.9%
Sometimes	21	33.9%	96.8%
Often	2	3.2%	100.0%
Very often	0	0.0%	100.0%
Total	62	100.0%	

Table 7. How often do you use software apps for vocabulary memorisation?

	Frequency	%	Cumulative %
Never	48	77.4%	77.4%
Almost never	9	14.5%	91.9%
Sometimes	4	6.5%	98.4%
Often	1	1.6%	100.0%
Very often	0	0.0%	100.0%
Total	62	100.0	

Table 8. How often do you use augmented reality on digital devices?

	Frequency	%	Cumulative %
Never	36	58.1%	58.1%
Almost never	14	22.6%	80.6%
Sometimes	8	12.9%	93.5%
Often	1	1.6%	95.2%
Very often	3	4.8%	100.0%
Total	62	100.0	

**Table 9. How often do you use bilingual dictionaries
(with words translated into your native language)?**

	Frequency	%	Cumulative %
Never	6	9.7%	9.7%
Almost never	6	9.7%	19.4%
Sometimes	21	33.9%	53.2%
Often	18	29.0%	82.3%
Very often	11	17.7%	100.0%
Total	62	100.0	

Table 10. How often do you use monolingual dictionaries (with words explained in the foreign language through synonyms, antonyms, examples etc)?

	Frequency	%	Cumulative %
Never	11	17.7%	17.7%
Almost never	20	32.3%	50.0%
Sometimes	25	40.3%	90.3%
Often	5	8.1%	98.4%
Very often	1	1.6%	100.0%
Total	62	100.0	

Table 11. What is your preferable way to perceive information?

	Frequency	%	Valid %
By seeing	36	58.1%	58.1%
By hearing	13	21.0%	21.0%
By doing	28	45.2%	45.2%

Capítulo 8

A Teaching Unit for Intercultural Communicative Competence

Sofia Di Sarno García

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

8.1. Introduction

In the last decades, the field of intercultural communication has notably expanded across different disciplines, such as linguistics, education, anthropology, psychology, and many others, thus, becoming a multidisciplinary field. The expansion of it is due to the evolution of our society, which allows people to easily have contact with those who live on the other side of the globe thanks to advances in technology.

As a matter of fact, the models of communicative competence have been adapted to the needs of this new intercultural society, breathing life into intercultural communicative competence. All of them point out at the importance of being able to act in an appropriate and effective way according to the context, and especially, the culture. This is the reason why Intercultural Communicative Competence (ICC) should be

introduced as a skill in second and foreign language education, since language and culture are constantly interrelated.

The aim of this paper is to propose a teaching unit whose purpose is to bring culture into the English lesson and to make students become more intercultural. In this way, we want to demonstrate that teaching culture in foreign language classes helps in the acquisition of the target language.

8.2. Models of Communicative Competence

During the last decades the importance of Communicative Competence (CC) has been widely recognised in the field of linguistics, this is why in the next sections a short review of the most relevant models of CC will be shown.

Dell Hymes (1972) was the first who developed the concept of CC, and he defined it as “the knowledge of both rules of grammar and rules of language use appropriate to a given context” (as cited in Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008: 158). As a matter of fact, he claimed that CC is indispensable for speakers to negotiate meaning in various contexts. Later on, Widdowson (1983: 27) defined it as “an active force continuing creativity”, thus, he was the first who gave more importance to the concept of performance instead of competence (Bagarić & Mihaljević, 2007).

It is important to introduce the notion of CC in the theoretical framework of this paper because a “competent language user should possess not only knowledge about language but also the ability and skill to activate that knowledge in a communicative event” (Bagarić & Mihaljević, 2007: 100), thus, it is crucial that speakers have full control on it in order for a speech event to be understood.

8.2.1. Canale and Swain's (1980) Model

In the same line of thought, Canale and Swain (1980) understood CC as a fundamental “system of knowledge and skill needed for communication” (Bagarić & Mihaljević, 2007: 96). They argued that there are four main components that form the construct of CC and that are now widely accepted: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. Grammatical competence refers to the control of verbal and non-verbal linguistic code, including vocabulary, morphology, syntax, semantics, phonology and orthography; sociolinguistic competence is needed in order to understand language in different contexts; discourse competence comprehends the dominance of those patterns needed to combine form and meaning in order to obtain a meaningful text (spoken or written); strategic competence is considered as the knowledge of those strategies used by speakers in order to compensate for the lack in mastering some of the other CC components (Bagarić & Mihaljević, 2007: 96). Following Canale & Swain's model, Bachman (1990) designed his own model, presented in the next section.

8.2.2. Bachman's (1990) Model

Ten years after the publication of Canale and Swain's (1980) model, Bachman proposed a new model in his work *Fundamental Considerations in Language Testing* (1990), being this one much more complex than the previous one, and based on research on language testing.

In this model, the author distinguished between organizational competence, which includes morphology, vocabulary, syntax, as well as cohesion and organization, and pragmatic competence that includes the performance of language use through the application of certain abilities and sensibility to register, spontaneity, and cultural references (Bachman, 1990). Figure 1 illustrates the hierarchy among the components of CC (to which Bachman refers to as *language competence*).

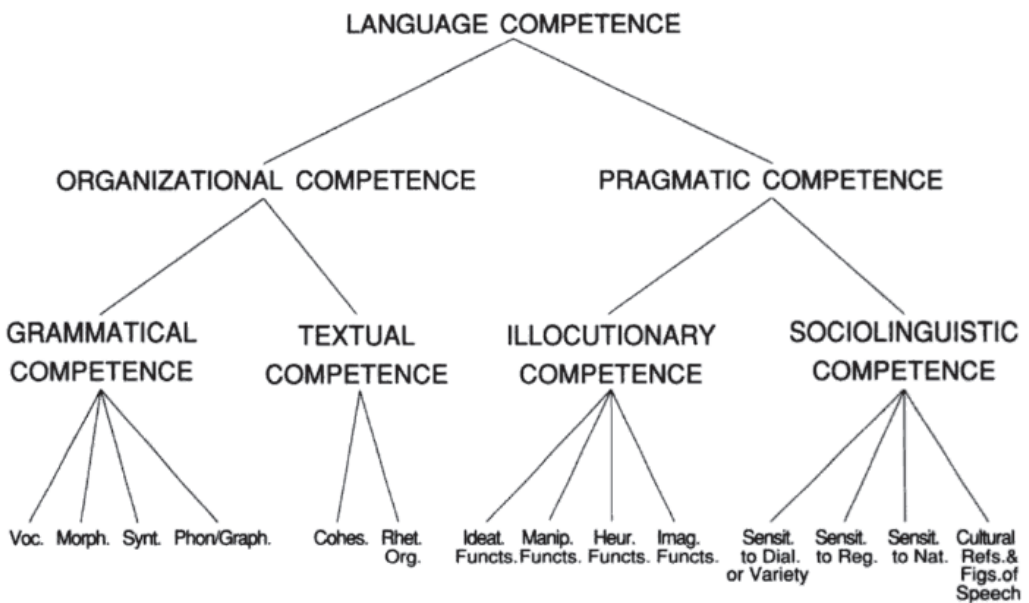


Figure 1: Bachman's (1990: 87) Model of Language Competence

In Bachman's (1990: 86) words, “in language use these components all interact with each other and with features of language use situation” and this interaction is what characterises the use of CC.

8.2.3. *Celce-Murcia et al. (1995) and Celce-Murcia's (2007) Model*

Celce-Murcia et al. (1995) model of CC includes five components: discourse competence, linguistic competence, actional competence, sociocultural competence, and strategic competence.

This model was presented “as a pyramid enclosing a circle and surrounded by another circle” (Celce-Murcia et al., 1995: 9). The circle inside the pyramid is discourse competence, and the three vertices of the triangle are sociocultural competence, linguistic competence and actional competence. The last component was defined as the ability to succeed in communication through the correct performance and understanding of speech acts. What is more, in this model discourse competence was shaped by lexico-grammatical knowledge, actional organizational skills as well as the sociocultural context and vice-versa. Then, the circle which surrounds the pyramid is strategic competence, which was supposed to be always present in communication since it is needed by the speaker in order to negotiate meaning and to compensate for the deficiencies in any other of the components (Celce-Murcia et al., 1995) (as Canale and Swain had previously argued). Figure 2 exemplifies the model.

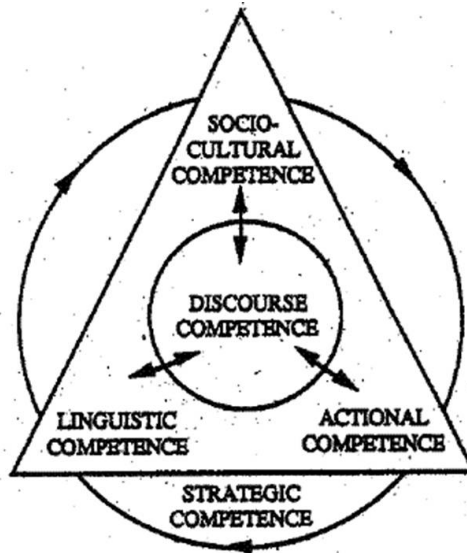


Figure 2: Celce-Murcia et al. (1995: 10) Model of Communicative Competence

Celce-Murcia et al. (1995) also explained the differences between this new proposed model and the other two previously presented in this paper. As a matter of fact, the approach taken in order to elaborate this construct is more pedagogical with respect to the other two frameworks.

This model of CC uses the term linguistic competence instead of grammatical competence since “grammatical” may be misunderstood in the sense that it includes only morphology and syntax, and sociocultural competence instead of sociolinguistic competence in order to better mark the distinction with actional competence and to put much more emphasis on the fact that sociocultural competence is needed for the correct functioning of the other components (Celce-Murcia et al., 1995). Figure 3 represents the evolution from Canale and Swain's model to Celce-Murcia et al. (1995) construct.

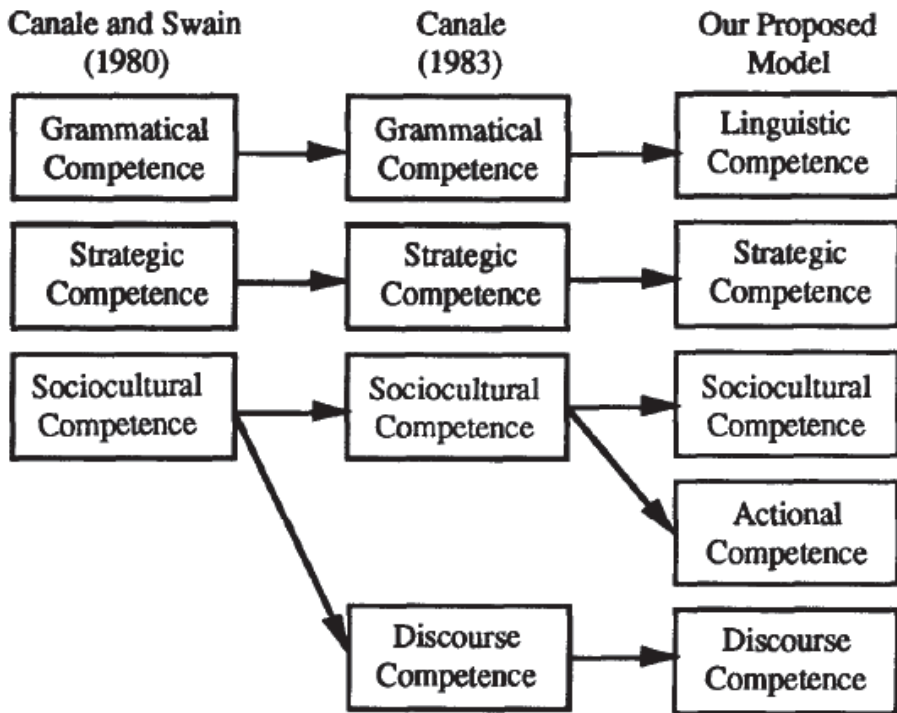


Figure 3: Evolution from Canale & Swain's (1980) model to Celce-Murcia et al. (1995) construct (From Celce-Murcia et al., 1995: 11)

Nevertheless, Celce-Murcia proposed a new model of CC (2007). Actually, the one elaborated in 1995 had been revised, filling the gaps that were found. Figure 4 illustrates Celce-Murcia's construct of CC elaborated in 2007.

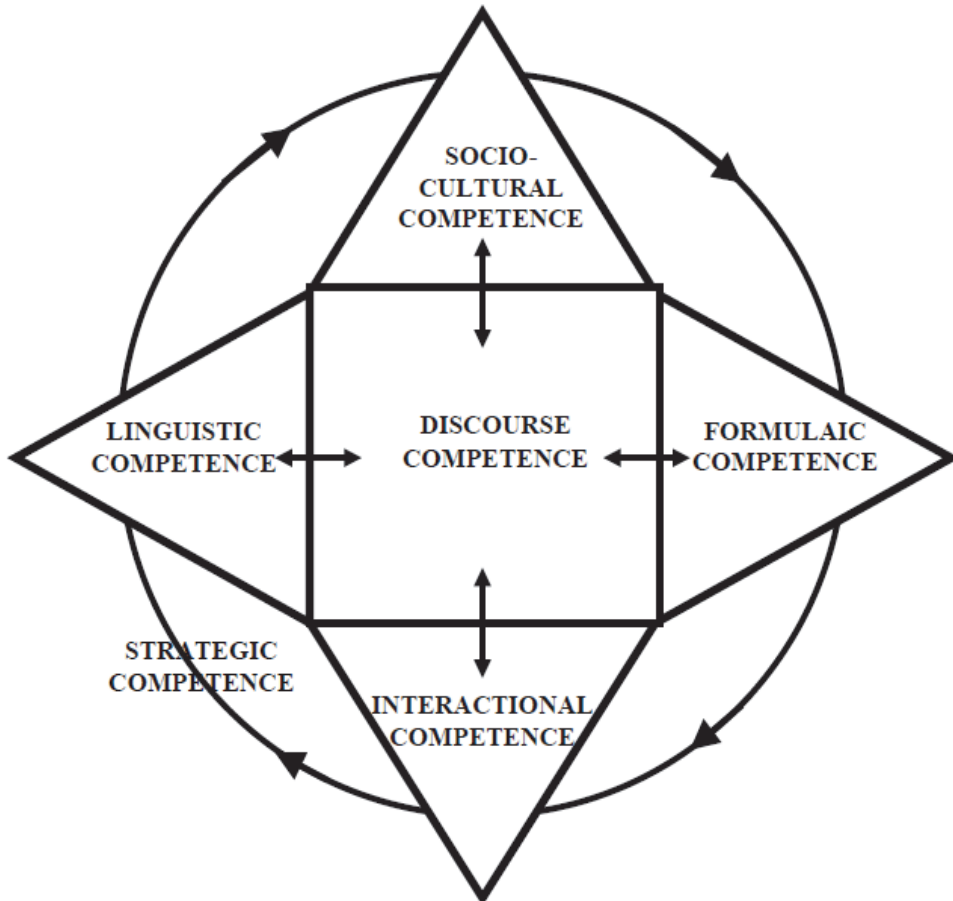


Figure 4: Celce-Murcia's (2007: 45) Model of Communicative Competence

As Celce-Murcia stated, “this new model maintains the top-down role of sociocultural competence” (2007: 46) meaning by sociocultural competence the pragmatic knowledge of the speakers. It also keeps the central role of discourse competence, which “refers to the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, and utterances to achieve a unified spoken message” (Celce-Murcia, 2007: 46), as well as strategic competence.

Nevertheless, there is a change in this new model, since it distinguished between linguistic competence and formulaic competence. The former includes knowledge of phonology, lexicon, morphology and syntax and the latter is its counterbalance. As a matter of fact, “formulaic competence refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interaction” (Celce-Murcia, 2007: 47).

Moreover, interactional competence is a new component of the construct, and it functions as a counterpart of sociocultural competence. Besides, Celce-Murcia claims that this is a key component of the construct, since “the typical performance of speech acts and speech act sets can differ in important ways from language to language” (2007: 49) and that it must be combined with common rules of conversational knowledge.

8.3. Beyond Communicative Competence: Models of Intercultural Communicative Competence

Intercultural communication has concerned humankind for many years. Nonetheless, it is only during the last century that we have witnessed an increasing interest in the role that culture plays in second language acquisition (SLA). As a matter of fact, Schumann’s pioneering *acculturation theory* was published in his work *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition* (1978), where the study case of Alberto, a young Costa Rican man living in the US, was presented in order to explain the relation between the level of acculturation of an individual and the level of proficiency in the target language (TL). Actually, Schumann’s hypothesis is that SLA is just one feature of acculturation, and that the more a language learner acculturates the better he or she will acquire the TL (Schumann, 1978).

For this reason, in the last few decades, the concept of ICC has been defined in several ways, and also referred to with various terms, such as intercultural sensitivity, cross-cultural adaptation, intercultural competence, transcultural adaptation, transcultural communication, international competence, and many others (Sinicrope et al., 2007). In fact, this diversity has also led to disagreement in the definition of ICC, that, according to Hammer et al. (as cited in Sinicrope et al., 2007: 3), is “the ability to think and act in interculturally appropriate ways”, which to us seems to be a simplistic definition of a much more complex concept. For this reason, this section is going to explore three constructs of ICC proposed by Byram (1997), Kim (2001), and Fantini (2005).

8.3.1. Byram's (1997) Model

Byram (1997) made explicit the relationship between the communicative and intercultural communicative competence and foreign language (FL) teaching, which, according to him, is the subject that most helps students to be able to deal with other cultures and interact with other languages apart from their mother tongue. Furthermore, in his book *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997), Byram states that other subjects such as history, geography or literature, play an important role in the acquisition of ICC. As a matter of fact, learners should not only be able to communicate with other speakers, but also to be understood by speakers of different cultural contexts (Byram, 1997).

He proposed a model of ICC, which is represented in figure 5 below. According to him, “when persons from different languages and/or countries interact socially they bring to the situation their knowledge about their own country and that of others” (Coperías-Aguilar, 2007: 64). Attitudinal factors will influence the establishment and maintenance of human relationships, and contemporary intercultural communication will influence attitude and knowledge, which will be crucial in learners’ development of their cultural awareness (Byram as cited in Coperías-Aguilar, 2007). Byram (1997) argued that the learner, in order to become an intercultural speaker, has to develop some specific characteristics, named *savoirs*:

- *savoir être*: it has to do with attitudes and values and consists in being open-minded and willing not to have prejudices about any culture
- *savoirs*: it is the knowledge of how social identities and groups function and interact
- *savoir comprendre*: it has to do with the learners’ “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own” (Byram as cited in Coperías-Aguilar, 2007:64)
- *savoir apprendre/faire*: it is the ability to gain new knowledge about the culture or cultural practices and to put that knowledge into practice in real-time interaction and communication
- *savoir s’engager*: it is the ability to make critical evaluations on the basis of explicit perspectives, criteria, and practices both in one’s own culture and in other cultures

Figure 5 represents Byram’s ICC model.

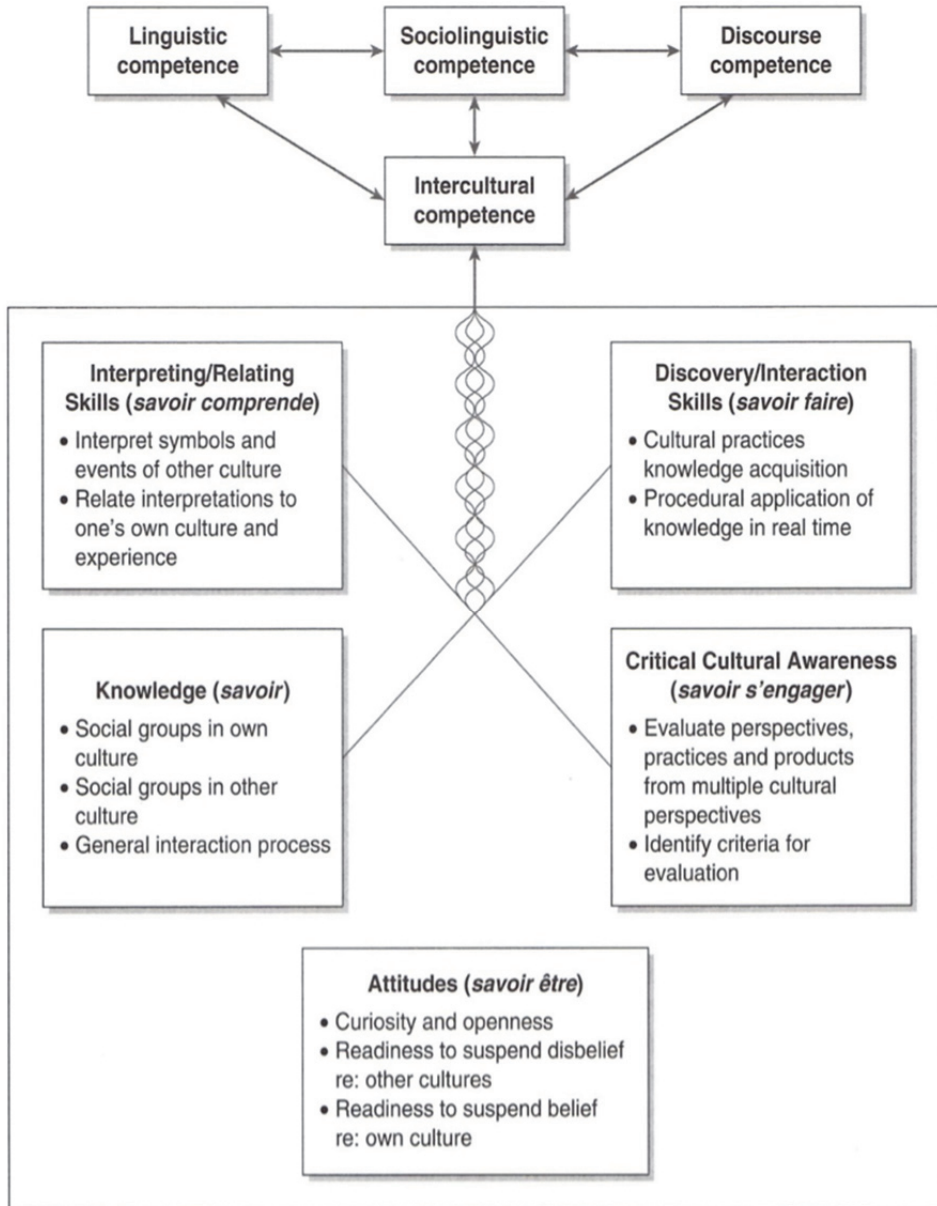


Figure 5: Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (From Deardoff, 2009: 17)

As it can be observed, linguistic aspects are not mentioned in the description of the *savoirs*, since the main focus is on interculturality, that is, on culture and the relationship among cultures (Coperías-Aguilar, 2007).

8.3.2. Kim's (2001) Framework

Some years after the publication of Byram's work, Kim published her book *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation* (2001) in which she presented her idea of ICC. As a matter of fact, according to Kim (2001: 99)

Intercultural communication competence involves the ability to communicate in all types of encounters, regardless of the specific cultural context. Included in intercultural communication competence are the ability to manage various differences between communicators, cultural or otherwise, and the ability to deal with the accompanying uncertainty and stress.

Furthermore, she took into account three dimensions: cognitive, affective, and behavioural. The cognitive dimension refers to the illustrative capacity for linguistic and non-linguistic behaviours, and it comprises the knowledge of the TL and TL culture. Actually, the familiarity with the TL has to do with its pragmatic use, apart from pure linguistic issues such as syntax, vocabulary, and phonetics (Huang, 2014). In line with what Celce-Murcia's second model of CC (2007) would illustrate some years later, Kim suggests that knowing a language means mastering the linguistic, the sociolinguistic, and the pragmatic dimension of it. Apart from that, one has also to be familiar with the culture of the TL, which has to do with the "historical background, its tradition customs, beliefs, values, etc." (Huang, 2014: 99). As a result, having a more complex cognition will enhance the acquisition and the understanding of a different culture.

On the other hand, the affective dimension is seen as the learner's attitude and motivation towards ICC, as well as his or her willingness to adjust to intercultural issues (Kim, as cited in Huang, 2014). This component of ICC is supposed to help learners in cross-cultural accommodation by means of emotional and motivation awareness, and it includes adaptive competence, identity flexibility, and aesthetic emotion. These three elements of the affective dimension have to do with the ability to empathise and meeting the TL culture's habits.

The last characteristic of Kim's ICC framework is the behavioural dimension, which "refers to the action of intercultural communication, containing abilities to be flexible and resourceful in actually carrying out what he or she is capable of in the cognitive and affective dimensions" (Huang, 2014: 99). This component is understood as the one

responsible for the speakers' ability of articulate their affective and cognitive experience when communication starts, which demonstrates that the behavioural dimension of ICC relies on the two other components (Huang, 2014). In order for a speaker or a learner to possess ICC, they need to develop its three components, since they are interrelated.

8.3.3. Fantini's (2005) Model

More recent studies have defined ICC as “the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (Fantini, 2005: 1) where “effective” refers to one's perception of his/her own performance in the TL, and “appropriate” refers to how the host culture perceives one's own performance. According to Fantini (2005), ICC is composed by several components:

- various traits and characteristics: inherent and individual qualities, and characteristics developed during life which are linked to one's own cultural and situational context
- three areas or domains: 1) being able to establish and maintain relations, 2) being able to communicate without misunderstandings, 3) being able to collaborate for shared interests
- four dimensions
- proficiency in the TL: this is central in the development of ICC, since being able to speak more than one language apart from the L1 helps speakers to think in a linguistic system different from their native one, which as a consequence makes them feel closer to another culture since the mere use of another language different of one's own increases the ability to use different communication strategies
- different developmental levels: educational traveller, sojourner, professional, intercultural/multicultural specialist

The four dimensions in which ICC should be framed according to Fantini (2005) are somehow similar to Byram's (1997) *savoirs*:

- knowledge
- attitude
- skills
- awareness

Here, he argues that awareness plays a fundamental role in cross-cultural development because it fosters observation and self-examination about one's own culture and other cultures, which will be thus “contrasted and compared” (Fantini, 2005: 2).

As it can be observed, there are some similarities with the two previously mentioned ICC frameworks, but the difference is that this is the only one who puts more attention on the language proficiency. In fact, other authors had previously claimed that our linguistic system shapes or influences the way we see the world (Sapir-Whorf Hypothesis, 1957).

8.4. The Intercultural Speaker

When talking about ICC one should bear in mind that we socialise with the other members of the group to which we belong to, and we do that especially through language. Thus, we also acquire different forms of using language (Cortazzi as cited in Coperías-Aguilar, 2007). As a consequence, our perception of others' behaviour is influenced by the thoughts and beliefs that we have internalised through the use of a specific language in a specific culture. Actually, Fantini (2006) argues that everybody develops his or her language and culture's communicative competence system (CC1), but those who have contact with other languages or cultures develop additional systems (CC2, CC3). According to him, in order to have access to other CC systems, the speaker has to develop ICC, which in fact consists "in producing unique perspectives that arise from interaction of two (or more) systems" (Fantini, 2006: 11), which could not be developed by monolingual-monocultural speakers of either of the systems known by the intercultural speaker. As a matter of fact, echoing House (2007:19) words, an intercultural speaker "is a person who has managed to settle for the In-between, who knows and can perform both in his and her native culture and in another one acquired at some later date". Nevertheless, this is just in theory, since in the real world somebody who faces a culture different from his or her own can also face culture-shock, identity crisis or other problems related to the adjustment to the new culture (House, 2007).

The usual trend is to see as something "normal" what one usually does or says in his/her own community, and to see something different as unusual because we usually take an ethnocentric perspective. In fact, the contact between two cultures has three possible outcomes: acceptance, assimilation or rejection (Coperías-Aguilar, 2007). Within the ICC framework, it is important to say that learners of a FL should be able to interpret and mediate among speakers of different languages and cultures, being in this way able to adopt a different perspective from their own and to deal with the different perceptions of people from other cultures. In other words, FL learners have to become intercultural speakers, that is, people who have been able to develop a third way in-between their own native culture and the TL culture (House, 2007).

8.5. Teaching Intercultural Communication

Some authors (Byram, Corbett as cited in Coperías-Aguilar, 2007) argue that in order to introduce ICC in the curriculum it is not necessary to introduce a new teaching methodology, since we can still use the same practices. Nonetheless, the change will be on the role that language plays in the formation of students' identities and the perception of their own cultural diversities (Coperías-Aguilar, 2007). This is due to the fact that culture and language are inseparable, thus, students also need to learn the way in which the TL reflects the culture of a specific country. In fact, Huang (2014) claims that although native speakers of the TL may tolerate linguistic mistakes, breaking cultural rules may be took as impoliteness. If the rules of pragmatics tell us that context play a crucial role in the interpretation of an utterance, then in the field of ICC it must be said that it is the cultural context the one which performs the central role.

Furthermore, it is important to mention that between 1990 and 1991 the Spanish Government developed an educational law according to which students should acquire intercultural skills such as tolerance and impartiality, apart from mastering the TL and their own one (Coperías-Aguilar, 2007). The introduction of this law was a significant step towards the acceptance of the idea that intercultural understanding and the knowledge of a foreign language is something necessary in such a globalized society.

Other authors, such as Scheu (1997), suggested that FL teaching should be re-oriented and include the following approaches:

- a psychological approach: considering changes in attitude and sensitivity
- a relativistic approach: attributing a different role to culture
- socializing in FL classes

In contrast to what Byram and Corbett (as cited in Coperías-Aguilar, 2017) stated, Scheu (1997) argued that the adoption of these three approaches implied also a change in the teaching material used and also in the content taught. Actually, he thought that the starting point of a FL class should be the introduction of “cultural information about foreign norms of behaviour and values similar to their own” (Scheu, 1997: 246). By implementing culture in FL classes we aim at eradicating ethnocentricity and the fear towards other cultures.

Another relevant point that Scheu (1997) makes, is that intercultural education also fosters multilingualism, since it helps students learning foreign languages at the same time that they are allowed to maintain their first language. In fact, according to this author, the main function of multilingualism is intercultural communication, which will help in the extinction of linguistic colonialism, that is to say, the predominance of more powerful languages such as English. As the author states, “the unity of a variety of languages and cultures should be the most enriching result of intercultural education in multicultural societies, such as Europe” (1997: 250).

In conclusion, it might be claimed that by implementing ICC in the educational system we can also help in the integration of immigrant children, which, thanks to it, would absolutely foster their acquisition of the host culture (Lasagabaster, 2017).

8.6. Elaboration and Contents of the Teaching Proposal

8.6.1. Students and Setting

The suggested teaching unit was planned for 2nd of primary school. The student's level of English, which is considered a foreign language in this school context, is quite low, thus, the activities prepared are not too demanding in terms of linguistic skills. What is more, this teaching unit has been planned to be implemented in two weeks, that is, in two 50-minute lessons and two of 1 hour and 50 minutes.

The teaching unit was carried out in a primary school located in Burjassot (Valencia), named CEIP Villar Palasí, which has a high rate of foreign students. The class was made up of 23 students (13 boys and 10 girls), aged between 7 and 8 years, the average being 7.39 years old. Besides, students had studied English as a foreign language during the last 4 years.

The reason why this class was chosen is that it was the one with most foreign students. As a matter of fact, 9 students out of 23 have foreign origins. We had students from China, Pakistan, Nigeria, Bolivia, Peru, Bulgaria, Morocco, and Romania, while the others had Spanish origins. This already existing interculturality was seen as a great chance in order to demonstrate students how different and equal at the same time they are, and it was exploited in order to realise the kind of activities proposed in the teaching unit.

8.6.2. Teaching Aims

As mentioned above, this unit was designed in order to foster interculturality in the class. The topic chosen is the country origin of each student and a typical dish from it. Furthermore, we thought that this would be interesting for students since they would all have the possibility to get involved and participate as protagonists in the English class by talking about their country origin and its typical food. In fact, when we implemented the unit they seemed enthusiastic.

We have decided to implement this topic since the textbook that they use in class (*Great Explorers 2*, by Oxford University Press) devotes to culture only a few pages at the end of each chapter, which are not even considered in class due to lack of time. What is more, we included notions of geography in the unit since some authors argue that it is one of the subjects which can help in the development of ICC (Byram, 1997).

In order to design this proposal, we have adapted the model used by the English teacher of the class where it has been implemented, in her book *Teaching English in a communicative way* (Nieves-Palanca, 2016). Table 1 summarises the main elements of the Teaching Proposal suggested. The next section is going to analyse each activity implemented.

Table 1: Main elements of the Teaching Proposal

Aims	
<ul style="list-style-type: none"> • To make students become more intercultural • To make them learn about their peers' customs • To learn vocabulary about food and the names of the countries the food comes from • To learn how to ask somebody where he/she comes from and to say from where they come from • To make students learn to work as a team 	
Contents	
Concepts	
1. Oral Skills	
<ul style="list-style-type: none"> • Listening to and reproducing vocabulary related to food and geography • Oral interaction: questions and answers using “Where are you from?...”/ “I’m from...” 	
2. Written Skills	
<ul style="list-style-type: none"> • Writing the name of the countries where students are from • Writing typical food of their countries • Recognising and reproducing that vocabulary • Writing the questions and answers above mentioned 	
3. Knowledge of the language through its use	
Linguistic knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • Question formation in the 2nd and 3rd person singular: Where are you from? / Where is he/she from? • Affirmative statement in the 1st and 3rd person singular: I’m from.... / He/she is from...
Reflecting on learning	<ul style="list-style-type: none"> • Use of the vocabulary • Association of the names of the countries to the geographical map • Oral interaction by using the questions and answers learnt
Subjects and vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Food: at least two ingredients of the dishes that students will present • Geography: the name of the countries where they come from
Phonetics	<ul style="list-style-type: none"> • Stress, rhythm and intonation of the affirmative and interrogative form

4. Language as a learning tool	
<ul style="list-style-type: none"> • Learning some basic notions of Geography 	
5. Socio-cultural aspects	
<ul style="list-style-type: none"> • Learning the differences between Spanish and other countries' food • Learning something about their classmates' origin countries • Learning habits of those countries 	
6. Information and communication technologies	
<ul style="list-style-type: none"> • The use of the computer as a learning tool 	
Procedures	
<ul style="list-style-type: none"> • Asking their classmates where they come from • Saying which is the most typical food of their country and describe it 	
Attitude	
<ul style="list-style-type: none"> • Being open-minded and interested in the typical foods of other countries as well as their peers' origins 	
Education in values	
Learning the importance of diversity and culture	
Activities	
1st lesson 1. Introduction of the topic 2. Names of the countries 3. Where are you from?/I'm from... 4. Play a game: each student will ask some classmate where he/she comes from, the other students will answer and chose another peer.	2nd lesson 1. Introduction of the topic 2. Name of the foods 3. Description of the food 4. Each student will draw the dish in order to stick it on a map that they will create all together
3rd lesson 1. Explanation of the activity 2. Review of the vocabulary learnt about geography and food 3. Colouring the puzzle-map	4th lesson 1. Explanation of the activity 2. Review the vocabulary about geography 3. Creating the map (group activity) 4. Sticking the drawings of the dishes on the map and repeating the ingredients
Evaluation	
<ul style="list-style-type: none"> • Observation of how students participate and get involved in the activities • Observation of the result of the group activity 	

8.7. Lesson Plans

8.7.1. Lesson 1

At the beginning of the first lesson the teacher explained that in the following sessions students would realise some activities related to their parents' and their own countries' origin. Actually, she explained that the first activity consisted in learning those countries' names and how to ask somebody about their origin.

First, each student raised his or her hand in order to say the country where they or their parents were born. Then, we taught them how to say those names in English and students repeated all together all the names. Actually, they learnt how to pronounce and write the following names: China, Pakistan, Nigeria, Bolivia, Peru, Bulgaria, Morocco, Romania, Italy and Spain.

Then, we taught them how to ask somebody about his or her origin, that is, we taught them how to say "Where are you from?" and to answer "I'm from... (name of the country)". In order to do that activity, we played a sort of game: we chose a student and ask him where he was from, and after answering he had to choose another classmate and do the same. In this way, each student participated in the activity.

At the end of the lesson, the teacher asked students to think about some typical dish from their country origin, and to look for at least two of its ingredients. She gave them the possibility to write the names of the ingredients in Spanish if they did not know the translation in English. Besides, the girl from Nigeria brought a song from her country and we played it in class.

8.7.2. Lesson 2

To start with, the teacher explained that the activity they would perform during that session would be related to food and the dish they have chosen. Actually, some of the students had wrote the name of the dish and the two ingredients on a sheet of paper, thus, the teacher collected them.

Afterwards, each student told his or her classmates the dish they had selected for the activity, and the two ingredients. Thus, the teacher wrote the dishes and their components on the blackboard (in English) and the students copied them on their notebooks.

Since we used also the Arts and Crafts session, the second activity consisted in the elaboration of a picture of the typical dish students had chosen. After having completed the drawing, each student repeated the ingredients of the dish in English and at the end of the session we collected the pictures.

8.7.3. Lesson 3

At the beginning of the third lesson, the teacher explained that all together they were going to create a sort of puzzle that was related to the activities that they realised in the previous sessions.

However, before starting the puzzle, we reviewed the vocabulary learnt the other days. In fact, we played the game about their country origin by asking “Where are you from?” and answering. In this way, we made sure that students had learnt this formula and the vocabulary about the countries. After that, we also repeated the dishes they had chosen and their ingredients, thus, we also reviewed the vocabulary related to food.

Finally, we gave a small piece of the map to each student and they coloured it. In order for the map to be homogeneous, we had previously wrote in English the name of the colour they had to use for some of the countries which had been split in more than one sheet of paper. At the end of the lesson, we collected all the parts of the puzzle-map.

8.7.4. Lesson 4

The last session consisted in the creation of the map. Thus, we gave the students the part of the map that they had coloured in the previous session and we explained them that we had to stick each part of the puzzle. Nevertheless, first we revised the vocabulary learnt about the names of the countries.

One by one, they stuck their part of the puzzle-map on a huge poster. Afterwards, the students cut their drawing of the food and we stuck it on the same poster, under the world map. Besides, we wrote the name of the countries of the dishes, thus, in the future they will remember from which country each food comes from, as well as the names of the countries themselves.

8.8. Results of the Teaching Proposal

A brief questionnaire was designed in order to gather information on students’ opinion about the introduction of culture in the EFL class. The questionnaire was composed by five questions which collected demographical information about the subjects, and six questions about the way they felt learning culture in the TL. The answers of the second set of questions were “yes” or “no”, in order to make it simpler for the students, with the exception of the sixth question which is an open answer. The questionnaire was written in Spanish in order to make sure that students could perfectly understand the questions.

This questionnaire was aimed at assessing whether or not the participant's found that they had learnt something about their classmates' cultures. Since they were children we did not asked directly if they believed they had become more intercultural because it is a complex concept that kids could not understand. For this reason, we gathered data about their opinions and impressions about the activities carried out and the way they felt while learning culture in the English class.

To the first question *¿Has aprendido de qué país vienen tus compañeros?* 21 out of 23 students answered "yes", that is, a 91.30% of the students. The second one was *¿Conoces algún plato típico de otro país?* where only 15 students answered "yes". Thus, the 65.22% gave a positive answer, while the 34.78% answered "no". Figure 6 illustrates the percentages of the answers given to the second question.

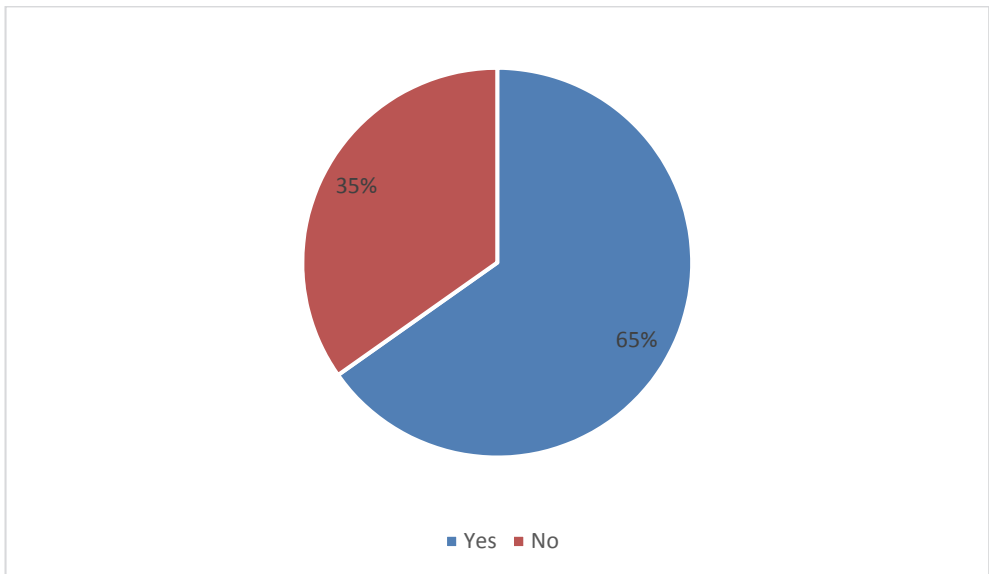


Figure 6: Answers to question 2

Question 3 was *¿Has sentido curiosidad por saber de qué país vienen tus compañeros?* and the overall response was positive since 21 students answered "yes", that is, 91.30%, which for us corroborates that in a certain way this type of activities fostered their interculturality. To the fourth question *¿Crees que has aprendido más de esta manera?* only 3 students replied "no". That is, only 8.7% gave a negative answer. In response to the question *¿Te ha gustado más dar la clase así?* 100% of the students gave a positive answer, which might be taken as a starting point in order to create more

activities such as the ones implemented in this didactic unit. Actually, the majority of the students looked enthusiastic during those two weeks.

Finally, the last question was *¿Qué actividad te ha gustado más?*. It can be observed that 12 out of 23 students found the creation of the world map the most interesting activity accomplished, while 7 preferred the activity related to food, 2 of them the activity about the countries, and 2 chose both the map and the activity about food. The figure below shows the results obtained in this question.

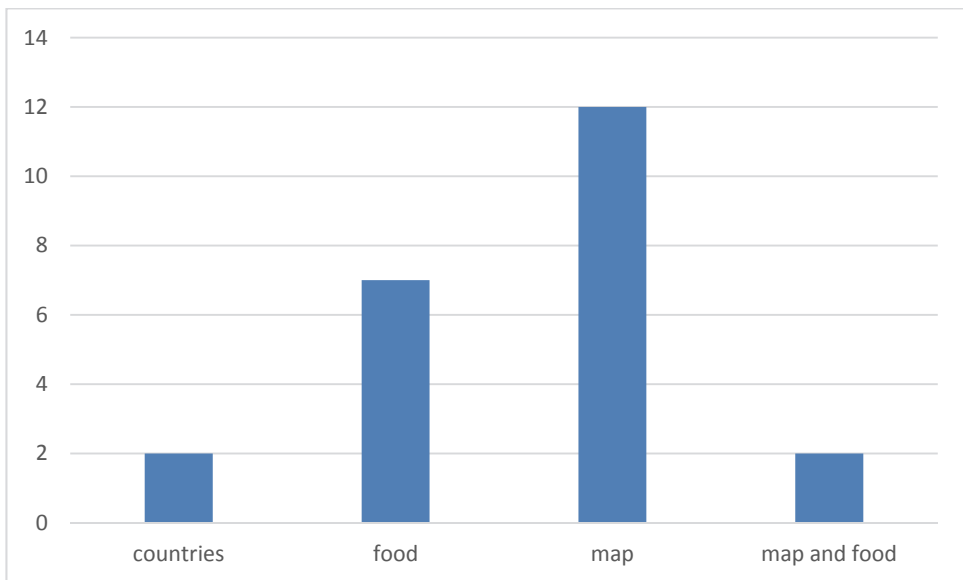


Figure 7: Answers to question 6

It might be said that the general response to the questionnaire was positive. However, as one of the several limitations refers to the age of the students, this may have influenced their enthusiasm. This is why we think that this sort of didactic unit should be adapted to a group of older students.

8.9. Conclusion

The main goal of this paper was to design and implement a teaching proposal about culture in a primary school class. Actually, we wanted to promote interculturality in that educational environment since, as we have previously mentioned, FL teaching is closely related to culture. Moreover, we designed a questionnaire that students accomplished at the end of the unit, since we wanted to know their opinion about the approach taken, which was a novelty for them. The results seem to demonstrate that the research objective has been successfully reached.

As a matter of fact, observation has led to the conclusion that students were willing to share something about themselves and their origins with their classmates. Furthermore, the results obtained by the questionnaire show a very positive response, which could be seen as a reflection of the attitude students adopted during the accomplishment of the activities implemented. Nevertheless, since one of the limitations is the age of the participants, this type of didactic unit should also be employed with older students, for instance, in secondary school, in order to see if they approach interculturality in the same passionate way as children.

In conclusion, further research needs to be conducted on the way FL teacher can bring the culture element into the class and help their students to develop pragmatic competence of the TL and especially ICC.

8.10. Bibliographic references

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8, 94-103.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1st ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Seameo regional language centre.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In *Intercultural Language Use and Language Learning*. [E. Alcón-Soler, M. P. Safont-Jordà, (eds)]. University of California: Springer Science & Business Media.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Coperías Aguilar, M. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In E. Alcón-Soler & M. P. Safont-Jordà, *Intercultural Language Use and Language Learning* (1st ed., pp. 58-78). Amsterdam: Springer.
- Deardorff, D. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage.

- Fantini, A. E. (2005). About intercultural communicative competence: A construct. *SIT Occasional Papers Series*, 1-4.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence.
- House, J. (2007). What Is an 'Intercultural Speaker'?. In E. Alcón-Soler & M. P. Safont-Jordá, *Intercultural Language Use and Language Learning* (1st ed., pp. 1-21). Amsterdam: Springer.
- Huang, Y. (2014). Constructing intercultural communicative competence framework for English learners. *Cross-Cultural Communication*, 10(1), 97-101.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293
- Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596. doi: 10.1111/modl.12414
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage.
- Nieves Palanca, M. J. (2016): *Teaching English in a communicative way*. Cuadernos de Educación 05. La Laguna (Tenerife): Latina.
- Scheu, U. (1997). Towards Intercultural Education in Europe. *Studia Anglica Posnaniensia*, 23, 237-252.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition* (1st ed.). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1-58.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(01), 1-50. doi: 10.1017/s0261444814000263
- Trager, G. L., Whorf, B. L., & Carroll, J. B. (1957). Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. *Language*, 33(3), 421. <https://doi.org/10.2307/411163>
- Usó Juan, E., & Martínez Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina De Estudios Ingleses*, (21), 157-170. doi: 10.14198/raei.2008.21.09
- Whorf, B., & Carroll, J. (1956). *Language, thought, and reality* (1st ed.). Cambridge and New York: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Capítulo 9

El diseño de una herramienta de evaluación de la competencia digital en el aprendizaje de lenguas en la educación

Oana Militaru

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

9.1. Introducción

El análisis del currículo se ha ido convirtiendo en una tradición llevada a cabo por múltiples investigadores desde diferentes perspectivas de investigación, desde las más generales relacionadas con su estructura y el análisis de los elementos que lo componen, hasta los más concretos relacionados con las propuestas didáctico-metodológicas o las especificaciones de un área determinada.

Este trabajo se sitúa en esa segunda línea de investigación que pretende ahondar en la manera en la que el currículo recomienda enseñar lenguas a través del uso de las herramientas tecnológicas, tomando como punto de partida las L1, castellano y valenciano, lenguas cooficiales en la Comunitat Valenciana.

Así, el primer objetivo de este trabajo es el de analizar las orientaciones y prescripciones curriculares en las áreas de *Lengua Castellana y Literatura y Valencià: llengua i literatura* desde dos vertientes: 1) el desarrollo de la competencia digital y 2) el desarrollo de la competencia comunicativa. El segundo objetivo, por su parte, se centra en establecer la correlación existente entre la competencia digital¹ y la competencia comunicativa², por un lado, y el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, por el otro. El tercer y último objetivo es el de diseñar una herramienta de evaluación de materiales educativos (por ejemplo, libros de texto) capaz de valorar hasta qué punto estos materiales responden a las exigencias del currículo desde el punto de vista del uso de las diferentes herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas.

A fin de conseguir estos objetivos, se ha procedido, en primer lugar, al análisis de los elementos curriculares de las citadas áreas de lengua (*Objetivos, Contenidos, Competencias, Criterios de evaluación*, etc.), seleccionando aquellos contenidos relacionados directamente con el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje y sin perder de vista los múltiples aspectos del complejo proceso que supone la adquisición paralela de la competencia comunicativa en castellano y valenciano. El eje principal de este análisis es el tratamiento de la competencia digital en cada uno de los bloques de contenidos propuestos por el currículo que se corresponden con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita, el conocimiento estructural de la lengua y la educación literaria.

Para el análisis del currículo, vamos a centrarnos en los cursos de 5º y 6º de EP, ya que a partir de los 9-10 años el proceso de adquisición del lenguaje se considera finalizado (Castañeda, 1999) y es el periodo de transición de las operaciones concretas a las operaciones formales y abstractas (Pinter, 2017, p.7), características del desarrollo cognitivo adulto.

En segundo lugar, hemos establecido la relación existente entre el desarrollo de la CD en las áreas de las lenguas oficiales con la disciplina de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, realizando aquellos elementos comunes y las relaciones de interdependencia que se establecen entre ellos, dada la doble vertiente de la lengua como instrumento y objeto de aprendizaje.

En tercer y último lugar, hemos procedido a concretar los elementos seleccionados durante el análisis del currículo en actividades para el aprendizaje que deberían trabajarse en las aulas de los dos últimos cursos de la EP a fin de alcanzar los objetivos prescritos por el currículo. Estas actividades son las que conforman los ítems establecidos para nuestra herramienta de evaluación de materiales educativos.

¹ De ahora en adelante CD.

² A partir de ahora CC

Para conseguir la solidez necesaria para un análisis de tal envergadura, situamos el marco teórico de este trabajo sobre tres pilares fundamentales: 1) el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, de ahora en adelante ALAO, 2) las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, a partir de ahora MCER, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, y 3) el currículo oficial vigente desde el análisis de los elementos que lo componen. Todo ello se desarrollará tras haber tenido en cuenta la contextualización del castellano y el valenciano como lenguas cooficiales en un estado europeo.

9.2. Marco teórico

9.2.1. El castellano y el valenciano en el contexto nacional y europeo

La variedad lingüística es el resultado de las complejas interrelaciones históricas y culturales de los distintos pueblos a través de los siglos. En este proceso, las múltiples y diversas circunstancias histórico-políticas han hecho prevalecer ciertas lenguas sobre otras. Algunas han sido relegadas hasta el punto crítico de la desaparición. Otras, si han sobrevivido, lo han hecho bajo la presión de las lenguas dominantes.

De la misma manera que sucede en toda Europa, en nuestro país diferentes territorios gozan de la posibilidad de comunicarse en dos lenguas. Sin embargo, no podemos olvidar que esta investigación se desarrolla en un contexto en el que, en épocas pasadas, se descalificó e incluso se negó la práctica de otra lengua que no fuera considerada la oficial, creándose una situación de supremacía de la lengua nacional en el detrimento de las demás lenguas.

Actualmente, la realidad lingüística del Estado español reconoce el castellano como la lengua oficial del Estado (Constitución Española, 1978, art. N.º 3) y, gracias a los Estatutos de Autonomía, el catalán, el gallego y el euskera son lenguas cooficiales con el español en sus respectivas autonomías. El Estatuto de Autonomía de nuestra Comunidad establece que “el idioma valenciano es el oficial de la Comunitat Valenciana, al igual que el castellano, que es la lengua oficial del Estado. Todos tienen el derecho a conocerlos y usarlos y a recibir la enseñanza del y en el idioma valenciano” (BOE 11.04.2006).

Este entorno bilingüe se ve enriquecido también por otras lenguas extranjeras. La apertura del mercado laboral europeo ha hecho patente la necesidad de unificar los reconocimientos en materia de idiomas bajo criterios comunes para todos los países. Como respuesta a esta necesidad nace el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como parte del Proyecto de Política lingüística del Consejo de Europa. Su objetivo es el de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y libros de texto de toda Europa. Este instrumento es generalmente conocido por establecer que el aprendizaje de lenguas se debe llevar a cabo en seis niveles (A1, A2, B1 B2, C1 y C2). Los descriptores

generales de cada uno de los seis niveles propuestos delimitan lo que los aprendientes de lenguas deben saber. Este hecho ha facilitado su conversión en la guía práctica que rige el aprendizaje de lenguas en Europa a todos los niveles.

En el ámbito educativo de nuestro país, sus aportaciones vienen además a paliar las dificultades surgidas como resultado de la apertura al mercado laboral europeo. Las fuertes olas migratorias hacia nuestro país han creado circunstancias especiales de convivencia pluricultural y plurilingüe que necesitaban unas respuestas y unas pautas de actuación inmediatas. De esta manera, en el intento de diseñar un currículo que, además de tener en cuenta la diversidad lingüística, ayude al desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales, asistimos a la puesta en marcha de diferentes programas plurilingües que se van implantando cada vez con mayor urgencia en nuestro Sistema Educativo.

9.2.2. El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador

La disciplina conocida como Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, de ahora en adelante ALAO, se ocupa del ordenador como herramienta que se combina con otros recursos a fin de mejorar el aprendizaje de lenguas. En la misma línea, Levy (1997, p. 1) define el ALAO (*CALL, Computer Assisted Language Learning*) como “la disciplina que se encarga de la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de lenguas”.

Siguiendo con la evolución histórica de la disciplina, se hace necesario establecer una correlación entre la evolución tecnológica y la de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas. Así, siguiendo a Warschauer (1996), diferenciamos tres etapas:

La etapa Behaviorista o Estructuralista se corresponde con los años 1950-1970 en los que, dadas las limitaciones tecnológicas del momento, el ordenador se concibe como instrumento de provisión y transmisión de materiales de aprendizaje que siguen el patrón de modelación de la conducta asentado sobre la realización de ejercicios repetitivos y memorísticos de corte estructuralista, es decir, basados en el aprendizaje del sistema de la lengua.

La etapa Comunicativa es la comprendida entre los años 1970 y 1990 y coincide con la extensión de uso de los ordenadores a los hogares, su concepción como herramienta de simulación e interacción a tiempo que el aprendizaje de lenguas se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la interacción comunicativa.

La etapa Integradora se inicia a partir de los años '90 con la llegada de la World Wide Web (WWW), los contenidos multimedia e internet. Con el nacimiento de las redes sociales se han producido grandes cambios en las formas de comunicarnos e interactuar dando lugar a un enfoque de aprendizaje de lenguas holístico basado en la integración

de herramientas y el desarrollo de destrezas en entornos de aprendizaje basados en la comunicación sincrónica y asíncrona.

Bax (2003) entiende el ALAO desde el uso que se le da al ordenador y diferencia tres periodos: *CALL restringido* entre 1960 y 1980 (similar al behaviorístico), *CALL abierto* de 1980 a 2003 (en cuanto al *feedback*, los tipos de *software*, los roles del profesor, y a la inclusión de los juegos de simulación y juegos) y *el integrado* (que todavía sigue en desarrollo) que aboga por la normalización de la tecnología (Yanguas, 2013, p. 21).

Las diferentes perspectivas desde las cuales se aborda esta disciplina se manifiestan también en la clasificación de los recursos para el ALAO que se pueden catalogar atendiendo a diferentes criterios tales como el software empleado, el centro de atención lingüística o destreza, el grado de control del ordenador, el enfoque de aprendizaje utilizado, el o los principios pedagógicos predominantes y la naturaleza o mecánica de la actividad, entre otros.

Por ello, bajo la existencia de las múltiples maneras de enseñar y aprender lenguas, los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, los abundantes principios metodológicos, así como de la naturaleza de la tecnología empleada, nacen las modalidades formativas del ALAO.

De esta manera, el aprendizaje de lenguas se fusiona con las siete modalidades formativas de las TIC³ que Romero (2012, p. 114) incluye dentro del aprendizaje electrónico (*e-learning*): aprendizaje en red (*network learning*), aprendizaje basado en el uso del ordenador (*computer based learning*), aprendizaje en línea (*online learning*) aprendizaje virtual (*virtual learning*), aprendizaje móvil (*mobile learning*), aprendizaje combinado (*blended learning*), aprendizaje basado en la web (*web based learning*) y el aprendizaje total (*T-learning*).

La identificación de las modalidades formativas del ALAO para esta investigación nos permite, entre otras, establecer una conexión entre las recomendaciones curriculares relacionadas con las TIC y el ALAO. Para ello, vamos a analizar los elementos curriculares del currículo nacional de contenidos mínimos, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, así como del currículo de nuestra Comunidad, el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

³ Tecnologías de la Información y Comunicación.

9.2.3. ALAO y desarrollo de la competencia digital en el currículo

Antes de seguir con el análisis de los principales elementos curriculares, consideramos necesario definir la competencia como:

“una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales” (RD 126/2014, de 28 de febrero).

En la misma línea, atendiendo a la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Entendidas como capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (art.2 RD 126/2014, de 28 de febrero), *las competencias clave* del currículo son las siguientes: 1) *Comunicación lingüística*, 2) *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*, 3) *Competencia digital*, 4) *Aprender a aprender*, 5) *Competencias sociales y cívicas*, 6) *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, y 7) *Conciencia y expresiones culturales*.

La competencia digital, la tercera de las competencias clave del currículo oficial vigente, se trabaja de manera transversal en todas las áreas de conocimiento (RD 126/2014, de 28 de febrero). La razón de ser de esta competencia se debe a la generalización de uso de las tecnologías en la vida cotidiana y la manera en la que han cambiado las maneras de acceder al conocimiento, crearlo, distribuirlo y compartirlo, así como nuestras maneras de interactuar. Desde una perspectiva educativa, esta tecnologización generalizada ha dejado una profunda huella en las maneras y estilos de aprendizaje de los estudiantes hasta el punto de convertirse en un factor necesario e imprescindible para el aprendizaje del siglo XXI.

A pesar de que el currículo no hace referencia de manera directa al ALAO como disciplina, sí que hace referencia al aprendizaje a través de las TIC y el desarrollo de la competencia digital en todas y cada una de las áreas de conocimiento y en todas las etapas educativas. Concretamente, el desarrollo de la competencia digital se desdobra en dos partes, una relativa al tratamiento de la información y otra relativa a la competencia en sí misma, tal y como se recoge en el objetivo i) “Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” del Real Decreto 126/2014 que establece los objetivos de la Educación Primaria (Art. 7, RD 126/2014, de 28 de febrero). Esta doble concepción de la CD también viene recogida por Cassany (2011, p. 85) bajo las acepciones de *alfabetismo digital* y *alfabetismo informacional*.

El desarrollo de la competencia digital en las áreas de lenguas, concretamente las lenguas cooficiales de nuestra comunidad, nos permite establecer una correlación entre el desarrollo de la CD y la CC, por un lado, y el ALAO, por el otro lado.

Así, el tratamiento específico del ALAO se puede apreciar en las áreas de lenguas cooficiales de nuestra Comunidad, en los Anexos I y III del currículo autonómico (D 108/ 2014, de 4 de julio) de las áreas troncales y de libre configuración autonómica, relativos a los Contenidos, Competencias, Criterios de evaluación, Estándares de aprendizaje e Indicadores de logro de la etapa de EP, que conectan la CD con la CC ya que “las posibilidades de comunicación que plantean las TIC están presentes en los elementos curriculares de todos los bloques (obtención, tratamiento y comunicación de la información)” (D108/ 2014, de 4 de julio, p. 16536).

9.2.4. El desarrollo de la competencia comunicativa

Para entender mejor el prisma desde el que se aborda actualmente el aprendizaje de lenguas es necesario centrar nuestra atención en los planteamientos teóricos relativos al desarrollo de la CC. Sin entrar a desarrollar la evolución de las diferentes teorías hasta el presente, vamos a analizar su conceptualización teórica en los dos documentos que rigen la enseñanza de lenguas a nivel europeo, a nivel nacional y a nivel autonómico.

9.2.4.1. La competencia comunicativa en el MCER

Tal y como se especifica en el MCER, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MCER, 2002, p. 9). Se dividen en competencias generales y competencias comunicativas.

“Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (MCER, 2002, p. 9). Se dividen en:

- Conocimiento declarativo (saber): hace referencia al conocimiento del mundo, el sociocultural y el intercultural.
- Habilidades y destrezas (saber hacer): contempla las prácticas interculturales
- Competencia existencial (saber ser): hace referencia a las actitudes, motivaciones, estilos cognitivos, creencias, valores, factores de personalidad, etc_

- Capacidad de aprender (saber aprender): integra la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas heurísticas, la reflexión sobre el sistema fonético, así como las de estudio.

“Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER, 2002, p. 9). En el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, también dividen la competencia comunicativa en componentes separados de la siguiente manera.

- Las competencias lingüísticas: que contemplan la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- La competencia sociolingüística: los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y acento, así como las normas de cortesía, entre otras.
- Las competencias pragmáticas hacen referencia a las competencias discursiva, organizativa y funcional.

9.2.4.2. La competencia comunicativa en el currículo

En su artículo 7 relativo a los Objetivos de la EP, el Decreto 108/ 2014, de 4 de julio, establece como uno de los objetivos de la etapa el de “f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”.

Después, el Anexo 1 sobre las asignaturas troncales, en el área de *Lengua Castellana y Literatura*, establece lo siguiente: “La enseñanza del área de *Lengua Castellana y Literatura* a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.”

A diferencia de otros modelos teóricos de la CC, Chomsky (1970), Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1992), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu (1995) o el del *MCER* (2002), el RD 126/2014 asienta la adquisición de la competencia comunicativa sobre los mecanismos de comprensión y expresión y, por consiguiente, sobre las cuatro grandes habilidades lingüísticas entendidas desde las competencias pragmática, lingüística y sociolingüística, y añade una vertiente completamente nueva: la competencia literaria.

El citado decreto destaca la reflexión lingüística como

“el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (RD 126/2014, de 28 de febrero, Anexo I, p. 26).

Además, pone de relieve:

- "la reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo. La asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada"- (RD 126/2014, de 28 de febrero, Anexo I, p. 26).

Estos elementos que definen la competencia comunicativa son los que determinan los bloques de contenidos propuestos para la etapa de EP y se explicitan de la siguiente manera: *Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar; Bloque 2: Comunicación escrita: leer; Bloque 3: Comunicación escrita: escribir; Bloque 4: Conocimiento de la lengua; Bloque 5: Educación Literaria.*

En cuanto al documento que regula la EP en nuestra comunidad, el D 108/ 2014 de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, concluimos que retoma fielmente lo establecido en el RD 126/2014 anteriormente explicado tanto para el área de *Lengua Castellana y Literatura* como para la de *Valenciano: Llengua y Literatura*.

Así, llegados a este punto de revisión teórica, nos posicionamos en la misma línea que el currículo nacional (RD 126/2014, de 28 de febrero) para definir la CC desde las vertientes: lingüística, sociolingüística, pragmática y literaria. Citando uno de sus párrafos, consideramos que:

- "La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación."- (RD 126/2014, de 28 de febrero, Anexo I).

9.3. Metodología

9.3.1. El método de análisis cualitativo

El método de análisis cualitativo implica una aproximación progresiva al objeto de análisis desde diferentes perspectivas y "sigue un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar

consistencia a la teoría concluyente” (Amezcuca y Gálvez, 431, p. 2002). Este método se divide en cuatro fases:

9.3.1.1. Conceptualización

Esta fase hace referencia a la idea esencial que pone en marcha los mecanismos de despegue de cualquier proceso investigador. En este caso se parte de una idea general que implica el análisis del currículo oficial con la finalidad de crear un instrumento de evaluación de materiales educativos tales como unidades didácticas y libros de texto.

9.3.1.2. Reducción de los datos

Para conseguir llevar a cabo el planteamiento inicial se pasa a la elaboración del marco conceptual que fundamenta las decisiones tomadas a lo largo de la investigación y de los criterios de recogida de datos. En este caso se establecen tres pilares epistemológicos relacionados con la enseñanza de lenguas: el ALAO, el desarrollo de la competencia digital y el desarrollo de la competencia comunicativa. Para conseguir una fuerte base teórica se procede al análisis de la literatura de especialidad tanto en lo que se refiere a la disciplina de ALAO, como en el desarrollo de las CD y CC sin perder de vista las recomendaciones epistemológicas y metodológicas en materia de aprendizaje de lenguas nacional e internacionalmente reconocidas (tales como leyes educativas y el *MCER*).

Una vez conformado el marco teórico se determinan los criterios de recogida de datos. En este caso nos centramos en el análisis de los elementos curriculares que determinan el currículo (*Objetivos, Competencias, Contenidos, etc.*) y profundizamos hasta dar con el objeto de nuestro análisis: el desarrollo de la CD y CC y la posible correlación con el ALAO.

9.3.1.3. Presentación de los datos

La recogida y presentación de los datos se realiza de manera reflexiva a través de diferentes estrategias tales como resúmenes, esquemas o diagramas. Su organización sistemática y coherente atendiendo a diferentes criterios, obtenidos del conocimiento epistemológico que se encuentra en el marco teórico, nos permite, en definitiva, sentar las bases de nuestro instrumento de análisis.

9.3.1.4. Elaboración de las conclusiones

La elaboración de las conclusiones es la última fase de desarrollo de este proceso investigador. Para llevarla a cabo se realizan diferentes técnicas de triangulación de los datos que permitan la extracción de significados. Para finalizar se conectan todos los significados obtenidos bajo un mismo proceso reflexivo que conecta todas las fases de desarrollo de la investigación con los objetivos inicialmente establecidos.

9.3.2. El diseño del instrumento de análisis

A fin de conseguir un instrumento completo que permita la identificación y valoración de los materiales educativos (libros de texto) la tabla de análisis se divide en dos partes diferenciadas. La primera parte contiene, tal y como puede observarse en la *Tabla 1*, los datos identificativos de cada manual (título, autor, año, curso, etc.) y tiene como objetivo facilitar la organización y clasificación del material que se vaya a analizar. Esta plantilla puede cambiar y adaptarse al material educativo susceptible de ser analizado de manera que si, por ejemplo, se tratara de una unidad didáctica los parámetros identificativos cambiarían (nombre de la unidad, número de páginas, número de actividades, etc.).

Tabla 1. Datos identificativos del libro de texto

PLANTILLA DE ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO	
DATOS IDENTIFICATIVOS DEL LIBRO DE TEXTO	
Título	
Autor/es	
Año	
Curso	
Editorial	
Colección	
Lugar de publicación	
N.º de páginas	
N.º de unidades	
Formato	Papel
	CD ROM
	Sitio web

La segunda parte del instrumento de análisis, denominada *ALAO*, pone de manifiesto el impacto que los medios digitales tienen sobre la lengua y sobre el modo de relación y socialización de los individuos a través de actividades relacionadas con los recursos informáticos y el tratamiento de la información. Y aunque este apartado no esté explícitamente en el currículo, su creación se justifica al encontrarse directamente relacionado con el desarrollo de la CD y CC, desarrolladas de manera transversal en los contenidos de todas las áreas de conocimiento y de manera amplia y específica en las áreas de lengua.

Tabla 2. Herramienta de análisis

<i>ALAO</i>					
ÍTEMS	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Actividades de búsqueda de la información en diferentes fuentes de la web					
2. Actividades de creación de textos utilizando diferentes recursos informáticos					
3. Actividades de interacción en diferentes medios digitales (blogs, chats, correo electrónico, etc.)					
4. Actividades de organización y representación de un texto con la ayuda de herramientas digitales					
5. Actividades de almacenamiento de la información digital					
6. El material incluye actividades lingüísticas interactivas de comprensión oral					
7. El material incluye actividades lingüísticas interactivas de expresión oral					
8. El material incluye actividades lingüísticas interactivas de comprensión escrita					
9. El material incluye actividades lingüísticas interactivas de expresión escrita					
10. Actividades de gestión de la identidad digital y la privacidad en la web					
11. Actividades de relación entre el uso de la lengua y la sociedad digital actual					
TOTAL					

A continuación, vamos a analizar cada uno de los ítems que conforman nuestra herramienta de valoración para ofrecer una visión personal del currículo como resultado del procesamiento y de la sistematización de toda la información y conocimientos adquiridos a lo largo de todo el proceso investigador.

- 1) *Actividades de búsqueda de la información en diferentes fuentes de la web.* La búsqueda de la información en diferentes fuentes web se encuentra estrechamente relacionada con la fiabilidad de la información que obtenemos. La escuela del siglo XXI se enfrenta a un nuevo reto de *alfabetización informacional* (Quevedo-Pacheco, 2014) ya que la web actual no tiene la posibilidad de conocer la veracidad de la información que se obtiene a no ser que se contraste en diferentes espacios y medios.
- 2) *Actividades de creación de textos utilizando diferentes recursos informáticos.* La realización de talleres de escritura mediados por recursos informáticos implica la puesta en marcha de conocimientos multi e interdisciplinarios ya que dependiendo del tipo de textos que van a crear, de los propósitos de este, de si se realiza de manera individual o en grupo, tanto los recursos informáticos como las exigencias lingüísticas serán diferentes. La importancia de estas actividades es la de preparar a los alumnos para desenvolverse con soltura en unas sociedades tan tecnológicas como las nuestras a tiempo que aprenden a escribir respondiendo a unas exigencias concretas.
- 3) *Actividades de interacción en diferentes medios digitales (blogs, chats, correo electrónico, etc.).* Estas actividades son de gran importancia no tanto para aprender a manejar los medios digitales en cuestión, pues este aprendizaje se realiza de manera automática la mayoría de las veces, sino para que los alumnos tomen conciencia de las particularidades lingüísticas que caracteriza a cada uno de estos medios, así como del uso que hacemos de la lengua en cada caso en función del medio empleado y del grado de formalidad que la comunicación requiere.
- 4) *Actividades de organización y representación de un texto con la ayuda de herramientas digitales.* Gracias a la multitud de recursos tipográficos y de organización de la información, las herramientas digitales hacen posible sacar la información más importante a un primer plano a tiempo que se relega la información menos importante a un segundo plano sin demasiados esfuerzos. Además, las herramientas digitales ofrecen un sinfín de posibilidades para jerarquizar la información, organizarla en tablas, reflejarla en gráficos representativos, así como representarla de manera animada y multimodal a fin de hacerla llamativa y despertar la curiosidad de todo el que la lee.
- 5) *Actividades de almacenamiento de la información digital.* Dada la cantidad de información que generamos día a día, así como la cada vez mayor exposición de nuestra privacidad en las redes sociales e internet en general, se hace necesaria la formación de los estudiantes para proteger su propia información y asegurar su integridad con la ayuda de los diferentes medios y dispositivos de almacenamiento de la información.

Los siguientes cuatro ítems, hacen referencia a actividades propias de las editoriales en formato digital que tratan las cuatro habilidades lingüísticas de comprensión y expresión, tanto orales como escritas. Su importancia radica en ofrecer la posibilidad de superar las limitaciones del libro de texto y abrirse hacia el mundo digital, el mundo en el que los alumnos han nacido y en el que están acostumbrados a desenvolverse. Además, estos recursos ofrecen la posibilidad de seguir aprendiendo en cualquier momento y lugar, eliminando el condicionamiento impuesto por el aula y el horario de clase, generalmente de manera lúdica y motivadora. Otro de los beneficios de la existencia de este tipo de actividades es la posibilidad de retroalimentación inmediata. Así, además de romper las barreras del libro de texto, del espacio y del tiempo, estas actividades favorecen la autonomía en el aprendizaje. Estos ítems son los siguientes:

- 6) *El material incluye actividades lingüísticas interactivas de comprensión oral.*
- 7) *El material incluye actividades lingüísticas interactivas de expresión oral*
- 8) *El material incluye actividades lingüísticas interactivas de comprensión escrita*
- 9) *El material incluye actividades lingüísticas interactivas de expresión escrita*
- 10) *Actividades de gestión de la identidad digital y la privacidad en la web.* Estas actividades son de vital importancia para toda la comunidad educativa (profesorado, padres, alumnado y familias, así como para la administración educativa) a fin de concienciar de los peligros a los que se exponen los estudiantes al actuar bajo identidades anónimas o transparentes, cuál es la información que otros pueden obtener de los usuarios y cuáles son los métodos más eficaces para proteger la privacidad. Así, estas actividades, además de intentar reducir la brecha digital generacional, deben hacer que los alumnos conozcan las normas de comportamiento en la red, conocer las diferentes identidades que los usuarios pueden adoptar, saber identificar las acciones y comportamientos anómalos, gestionar la propia identidad digital y ser conscientes de los riesgos a los que se exponen cuando proporcionan información personal.
- 11) *Actividades de relación entre el uso de la lengua y la sociedad digital actual.* El mundo digital está cambiando las formas en las que nos comunicamos, ampliando el lenguaje a ámbitos hasta ahora desconocidos y favoreciendo el desarrollo de variaciones lingüísticas específicas a determinados grupos y medios. Por ello, estas actividades pretenden que los alumnos sean conscientes de las diferencias lingüísticas, los recursos y las posibilidades expresivas que todos los medios favorecen, sin olvidar su relación con la lengua estándar y la necesidad de preservarla intacta en los ámbitos correspondientes.

9.3.3. La aplicación del instrumento

La aplicación del instrumento parte de la premisa que la complejidad de las actividades puede variar (hay actividades que plantean diferentes cuestiones, otras que vienen acompañadas por una explicación teórica o epistemológica de la lengua, otras que son simples aplicaciones que mejoran la comprensión de conceptos, etc.). Por ello, se ha determinado como mejor sistema de valoración una escala Likert con valores comprendidos entre 1 y 5 y que representan lo siguiente:

- Con el valor **1** y la etiqueta ***Totalmente en desacuerdo*** la situación en la que el ítem en cuestión no se encuentra para nada contemplado en la unidad analizada.
- Con el valor **2** y la etiqueta ***Nada de acuerdo*** el ítem que está reflejado con alguna explicación teórica o epistemológica.
- Con el valor **3** y la etiqueta ***Ni de acuerdo ni en desacuerdo*** los ítems que se trabajan en actividades aisladas.
- Con el valor **4** y la etiqueta ***De acuerdo*** cuando el ítem se materializa en una actividad completa provista de una fundamentación científica que la complementa o mejora no solo la comprensión, sino también la resolución propiamente dicha de la actividad.
- Con el valor **5** y la etiqueta ***Totalmente de acuerdo*** cuando el ítem se plasma en un mínimo de dos actividades acompañadas por el fundamento epistemológico o la orientación teórica necesarias para su comprensión y resolución.

El uso de esta herramienta de evaluación implica necesariamente el uso de un método de investigación cuantitativo que, a su vez, comporta diferentes fases de desarrollo tales como: 1) la fase de conceptualización, 2) la fase de planificación y diseño, 3) la fase empírica y 4) la fase analítica. Puesto que el presente trabajo no ahonda en el uso propiamente dicho de la herramienta de análisis anteriormente descrita, no vamos a insistir en las implicaciones que supondría el desarrollo de cada una de las fases del método de investigación cuantitativo.

9.4. Conclusiones

Este trabajo de investigación nace como fruto de la preocupación – que muchos docentes compartimos – por encontrar la mejor manera de enseñar lengua atendiendo a las particularidades de nuestra comunidad autónoma, una comunidad bilingüe con aspiraciones hacia el plurilingüismo.

En este contexto concreto, nuestra investigación plantea el análisis del currículo como base de desarrollo de una herramienta de evaluación de materiales educativos, concretamente de libros de texto y unidades didácticas. La particularidad de este análisis es el objeto de estudio elegido: de qué manera plantea el currículo el desarrollo de la CD y CC en las áreas de lenguas cooficiales de nuestra comunidad.

Así, una de las principales conclusiones que destacamos como resultado del análisis del currículo es que la CC sigue fielmente el planteamiento ofrecido por el MCER en el que la CC se entiende desde el punto de vista del desarrollo de las competencias pragmáticas, sociolingüísticas y lingüísticas a las que añade una cuarta vertiente, la de la competencia literaria. Asimismo, es necesario destacar que esta nueva concepción no se encuentra en ninguno de los modelos teóricos anteriormente planteados.

Como respuesta al mundo globalizado en el que vivimos, al desarrollo de la CC tenemos que añadirle la CD. Su tratamiento transversal en todas las áreas de conocimiento nos sugiere una unión intrínseca entre ambas ya que tanto el lenguaje como la tecnología son, al mismo tiempo, objetos e instrumentos de aprendizaje. Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos establecer con convencimiento una correlación entre el desarrollo de la CC y la CD, por un lado, y el ALAO, por el otro lado, pues hacen referencia a la realidad tecnológica que envuelve el aprendizaje de lenguas en nuestra vida cotidiana.

Otra conclusión que se desprende de nuestro análisis va relacionada con la consideración que tenemos sobre la lengua. Así, a la tradicional doble consideración de la lengua como objeto de estudio y como instrumento de aprendizaje se le suma una tercera: la lengua como instrumento de desarrollo de la CD.

En cuanto al instrumento de evaluación diseñado, es necesario recordar que es el reflejo de una interpretación personal del currículo. Por tanto, dependiendo de la interpretación de cada profesional de la enseñanza o investigador, este instrumento podría variar y hasta ampliarse a fin de ofrecer nuevas perspectivas de evaluación.

Asimismo, creemos oportuno poner de manifiesto la necesidad de seguir investigando el currículo a fin de desarrollar otras herramientas de evaluación de materiales educativos pues, tal y como se ha podido observar, tanto el currículo nacional como su concreción autonómica gozan de una gran calidad en su fundamentación teórica y nos pueden incluso aportar nuevas concepciones, planteamientos y reflexiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Centrándonos en las propuestas futuras relacionadas con este incipiente trabajo, se hace patente, por un lado, la necesidad de evaluar los libros de texto, así como todos los materiales educativos disponibles desde esta nueva perspectiva ofrecida por los instrumentos derivados del análisis del currículo oficial vigente.

Este hecho implica, por otro lado, la necesidad de ampliar esta investigación a la percepción de los principales actores del quehacer educativo, los estudiantes, sin perder de vista las experiencias de los docentes como guías y mediadores de todo el proceso. Así, el hecho de llevar esta investigación a pie de aula, por medio de cuestionarios y encuestas, nos permitiría obtener una visión objetiva sobre el producto final que le llega al alumno desde el planteamiento legislativo, su interpretación por parte de docentes y editoriales, así como su puesta en práctica por parte de los profesionales de la enseñanza.

Para finalizar, nos gustaría poner énfasis en la distribución de los resultados como condición necesaria e imprescindible que posibilita la reflexión y el cambio por parte de todos los miembros que conforman la comunidad educativa de cualquier sociedad. La reflexión y el cambio tienen más sentido todavía en un contexto bilingüe como el nuestro que apuesta por el plurilingüismo y la pluriculturalidad como factores de evolución social y de desarrollo integral de los individuos que lo componen.

9.5. Referencias bibliográficas

- Amezcu, M. & Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bax S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*, 1-47.
- Cassany, D. (2011). *En línia: llegir i escriure a la xarxa* (Vol. 183). Barcelona: Graó.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6: 5-35.

- Cenoz Iragui, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa. Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 449-465.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Decreto *por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana* (Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell). Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, n.º 7311, 2014, 7 de julio.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Quevedo-Pacheco, N. (2014). *Alfabetización informacional: aspectos esenciales*. Lima: Consorcio de Universidades.
- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Boletín Oficial del Estado, n.º 52, 2014, 1 de marzo.
- Romero Forteza, F. (2012). *Anàlisi didàctica i crítica del web per a l'autoaprenentatge del català* (Tesis Doctoral).
- Unión Europea. *Recomendación (UE) DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE).
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. *Multimedia language teaching*, 320.
- Yanguas, Í. (2013). *La tecnología en el aula de español como lengua extranjera: tres estudios empíricos* (Vol. 1). Ed. Universidad de Cantabria.