

LINGÜÍSTICA

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA V

EDITAN

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



Estudios de lingüística aplicada V

Editat

Françoise Olmo Cazevieille

Carlos Perriñán-Pascual

María Luisa Carrió-Pastor

Francesca Romero Forteza

2022

Colección *UPV Scientia, serie lingüística*

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: Olmo Cazevieille, Françoise ; Carrió Pastor, María Luisa; Perrián Pascual, Carlos; Romero Forteza, Francesca (eds.) (2022). *Estudios de lingüística aplicada V*. Valencia: edUPV.

Edición científica:

Françoise Olmo Cazevieille
María Luisa Carrió Pastor
Carlos Perrián 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*
Gonzálvez 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

© 2022, de la presente edición: edUPV
www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6323_01_01_01

ISBN: 978-84-1396-052-4

DOI: <https://doi.org/10.4995/SCLIN.2022.632301>



Estudios de lingüística aplicada V / edUPV
Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

RESUMEN

Este volumen cuenta con once capítulos que muestran los avances de la lingüística aplicada y de qué forma distintos investigadores plantean soluciones a diferentes cuestiones que nos surgen tanto en el ámbito del uso como del aprendizaje de las lenguas. Son reflejo de las inquietudes actuales de la lingüística aplicada, cómo se aborda y qué cuestiones no están aún resueltas. Este volumen refleja el gran interés actual por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como en los rasgos orales y la comunicación en las redes sociales.

Palabras clave: análisis del discurso, enseñanza-aprendizaje de lenguas, tecnologías digitales, redes sociales, clase inversa.

OBJETIVOS

Este quinto volumen da a conocer aspectos de la investigación en lingüística aplicada que están llevando a cabo investigadores noveles, que se encuentran en el proceso de elaboración de su tesis doctoral, así como estudios actuales que realizan investigadores ya más experimentados.

APORTACIÓN DE LA OBRA

Las investigaciones recogidas en este volumen presentan una gran diversidad de temas en los que actualmente se centra el interés de la lingüística aplicada. Se muestran distintas realidades lingüísticas y múltiples usos de la investigación que pueden ser replicados por otros investigadores o pueden ayudarles a aplicar métodos diversos y a analizar la comunicación actual.

EDITORES

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.

FRANÇOISE OLMO CAZEVIEILLE 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. Asimismo, es miembro del Grupo de Investigación de Análisis de Lenguas de Especialidad (GALE) así como del grupo de Investigación e Innovación en Metodologías Activas (GIIMA). Sus líneas de investigación son la terminología científico-técnica y la didáctica de lengua para fines específicos, en particular, los métodos pedagógicos activos (aprendizaje colaborativo, aprendizaje-servicio, ludificación, etc.) y la integración de las tecnologías digitales.

CARLOS PERIÑÁN-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. Un estudio contrastivo preliminar del acto de hablar del rechazo en chino y español peninsular <i>Jingyue Zhao</i>	7
Capítulo 2. Flaming after the assassination of General Soleimani on Trump and Rouhani's Instagram pages <i>Ramineh Bavarsad Ahmadi</i>	25
SECCIÓN II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	
Capítulo 3. El foro como herramienta de dinamización de la escritura. Propuesta didáctica <i>María Jesús del Pozo Barriuso</i>	43
Capítulo 4. Advantages of using shadowing in learning English <i>María-Teresa Belarte Luque</i>	63
Capítulo 5. Enseñar español a niños y niñas chinos con el manual Código ELE <i>Rongji Tu</i>	77
Capítulo 6. Analysis of the current situation of multilingual education in China: the Chinese-Cantonese dialect as a second language <i>Ruijun Ou</i>	93
Capítulo 7. La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones <i>Paula Andreea Stinga</i>	111
Capítulo 8. La metodología Clase Inversa en el aula de lengua extranjera de China <i>Daniela Gil Salom y Xiao Si</i>	129
Capítulo 9. El español de los negocios en modalidad no presencial para el alumnado chino <i>Huan Wang</i>	149

Capítulo 10. El cortometraje animado como elemento innovador y motivador en el aula de segundas lenguas <i>Lucía de Ros Cócera</i>	167
Capítulo 11. La enseñanza del español en educación superior en Centroamérica. El caso de Honduras <i>Felipe Serrano Carballo</i>	189

Prólogo

Este volumen, fruto de las presentaciones del duodécimo Seminario de investigación organizado por el Departamento de Lingüística Aplicada, cuenta con once capítulos que muestran los avances de la lingüística aplicada y de qué forma distintos investigadores plantean soluciones a diferentes cuestiones que nos surgen tanto en el ámbito del uso como del aprendizaje de las lenguas. Son reflejo de las inquietudes actuales de la lingüística aplicada, cómo se aborda y qué cuestiones no están aún resueltas. Este volumen refleja el gran interés actual por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como en los rasgos orales y la comunicación en las redes sociales, lo cual también se puede observar en los congresos que se centran en temas actuales de la lingüística. Como nos indican Davies y Elder (2004, p.1):

Applied linguistics is often said to be concerned with solving or at least ameliorating social problems involving language. [...] For the most part, those who write about applied linguistics accept that the label “applied linguistics” refers to language teaching

Así pues, este volumen muestra aspectos de la investigación que están llevando a cabo investigadores noveles, que se encuentran en el proceso de elaboración de su tesis doctoral, así como los estudios que realizan investigadores ya más experimentados. Se ha de destacar que casi todas las aportaciones reflejan la importancia de la tecnología para comunicarnos y para la enseñanza de lenguas (Carrió-Pastor, 2016).

Con el fin de guiar al lector, se ha dividido el volumen en dos secciones, una cuyos capítulos giran en torno al análisis del discurso y otra cuyas contribuciones se centran en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En la primera sección, se incluye el capítulo de Jingyue Zhao, “Un estudio contrastivo preliminar del acto de hablar del rechazo en chino y español peninsular”, que se centra en analizar las diferencias que podemos detectar en las estrategias pragmáticas empleadas en los actos de habla de rechazo entre el español y el chino. Concluye en este estudio que la frecuencia del uso de rechazo directo y rechazo indirecto en las dos lenguas es similar, aunque identifica diferencias cuando analiza estrategias específicas.

A continuación, el capítulo 2, de Ramineh Bavarsad, “Flaming after the assassination of General Soleimani on Trump and Rouhani’s Instagram pages”, nos explica cómo se expresa la falta de educación y empatía en las redes sociales en Irán, indicando que los usuarios de Instagram consideraban que tenían derecho a hacer comentarios ofensivos puesto que opinaban que con ello protestaban por lo acaecido.

La segunda sección, que se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, incluye varios capítulos que abordan distintos temas. El capítulo 3 versa sobre “El foro como herramienta de dinamización de la escritura. Propuesta didáctica” y su autora es María-Jesús del Pozo Barriuso. La autora diseña una propuesta didáctica para fomentar la escritura en el aula de ‘Español como Lengua Extranjera’ (ELE), a través del foro, dándole una gran importancia a la tecnología para el aprendizaje de lenguas. Destaca que la lectura de las intervenciones en el foro mejora la comprensión lectora de los alumnos.

A continuación, María-Teresa Belarte Luque, en el capítulo 4 nos describe su experimento sobre “Advantages of using shadowing in learning English”. Este capítulo se centra en probar que la técnica denominada ‘shadowing’, tradicionalmente utilizada para el aprendizaje del japonés, también se puede usar para el aprendizaje de otras lenguas, como el inglés, especialmente de los aspectos fonéticos de una lengua.

En el capítulo 5, Rongji Tu, nos explica el “Enseñar español a niños y niñas chinos con el manual Código ELE”. La autora nos indica que el estudio del español como lengua extranjera se ha impartido generalmente en las universidades públicas, pero ahora el aprendizaje de español también se imparte en los institutos y escuelas primarias, con lo cual se necesita una actualización de los materiales que se utilizan en China. Con ello, se aprecia una escasez de manuales adecuados para la enseñanza de ELE en la educación primaria y secundaria y a raíz de ello, muchas escuelas están creando y desarrollando sus propios métodos de enseñanza y, aunque sea en una fase inicial, ya se están apreciando resultados como muestra en su trabajo.

El capítulo 6, denominado “Analysis of the current situation of multilingual education in China: the Chinese-Cantonese dialect as a second language” y cuya autora es Ruijun Ou nos da una perspectiva del multilingüismo en China. Explica de qué manera el cantonés se ha convertido en la segunda lengua más hablada en China, cómo ha ido adquiriendo importancia y la motivación que ha llevado a muchos chinos a hablarlo a pesar de los esfuerzos del gobierno chino para imponer el chino mandarín y que se convierta en una lengua popular y que le da identidad al país.

En lo que respecta al capítulo 7, en “La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones”, Paula Andreea Stinga nos describe el uso de la gamificación en el aula y su importancia actualmente para adaptar las actividades a las necesidades e intereses de los alumnos de español (Arnold y Foncubierta, 2019). Como resultado, nos describe cómo los alumnos se han mostrado mucho

más interesados, atentos, motivados y comprometidos durante las clases, obteniendo mejores resultados.

En el capítulo 8, Daniela Gil Salom y Xiao Si, nos explican en “La metodología Clase Inversa en el aula de lengua extranjera de China”, nuevas metodologías activas. Las autoras analizan la realidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en China y destacan que se tendría que construir un método de enseñanza de lengua extranjera que promueva la motivación de los estudiantes chinos al aprendizaje, lo cual se ha convertido en el ideal perseguido por los educadores chinos en la actualidad. En el estudio identifican las fortalezas del uso de la clase inversa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como los retos que implica, como el tener que reposicionar los roles en el aula.

A continuación, Huan Wang nos muestra en el capítulo 9, “El español de los negocios en modalidad no presencial para el alumnado chino”, en el que se plantea una propuesta docente en la que los alumnos no están presentes en el aula. Este análisis se realiza desde el punto de vista de la adquisición del español de los negocios, lo cual tiene su interés ya que presenta un reto adicional.

En el capítulo 10, “El cortometraje animado como elemento innovador y motivador en el aula de segundas lenguas”, nos indica su autora, Lucía de Ros Cócera, cómo se puede implementar el cortometraje en la docencia. Este capítulo se centra en el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en el aula para la enseñanza de segundas lenguas; se centra en la herramienta didáctica del cortometraje como elemento innovador y motivador, usando la herramienta Playposit que permite crear recursos interactivos mediante cortometrajes, permitiendo tratar, de la misma forma, aspectos lingüísticos y culturales en el aula.

Finalmente, en el capítulo 11, Felipe Serrano Carballo nos explica en “La enseñanza del español en educación superior en Centroamérica. El caso de Honduras”, el estado de la enseñanza del español en Centroamérica, lo cual es un reto ya que conviven alrededor de 47 lenguas indígenas. En Honduras, concretamente, son ocho las lenguas que conviven con el español lo cual supone un reto, ya que, en ocasiones, los materiales no se han actualizado y no se enseña en español de forma adecuada. El autor realiza un análisis descriptivo del contexto y los manuales que se han utilizado en la asignatura de español en varias universidades.

Así pues, esperamos que este volumen sea de interés para investigadores y docentes de lenguas, ya que presenta una gran diversidad de temas en los que actualmente se centra el interés de la lingüística aplicada. Se muestran distintas realidades lingüísticas y múltiples usos de la investigación que pueden ser replicados por otros investigadores o les pueden ayudar a aplicar métodos diversos y a analizar la comunicación actual.

Referencias

- Arnold, J., Foncubierta, J.M. (2019). La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE. Edinumen.
- Carrió Pastor, M.L. (Ed.) (2016). *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies. New Tools, New Approaches*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-0572-5>
- Davies, A., Elder, C. (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470757000>

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

Un estudio contrastivo preliminar del acto de hablar del rechazo en chino y español peninsular

Jingyue Zhao

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

1.1. Introducción

El presente trabajo se centra en un análisis de las diferencias de las estrategias pragmáticas empleadas en los actos de habla de rechazo entre el español y el chino. Después de entrar en la Organización Mundial del Comercio, China multiplicó sus intercambios comerciales y culturales con otros países y se encuentra ya entre los países más destacados en el mundo. España, por su parte, es miembro de la Unión Europea y es un país muy desarrollado con mucha importancia en el mundo. Actualmente, España y China tienen una relación muy estrecha, no solo en el área comercial, sino también en el área cultural. Es esperable que China tenga en el futuro más lazos de unión con Europa, especialmente con España. Para desarrollar la relación entre los dos países, el problema que debe solucionar primeramente es la comunicación. Por los datos de la página web del Instituto Confucio que promueve la enseñanza-aprendizaje de la lengua china y de su cultura, hasta el 31 de diciembre de 2018 se han establecido 548 institutos y se han impartido 1193 clases en 154 países en el mundo. Por lo tanto, se hace necesario promover la comunicación intercultural.

Una comunicación satisfactoria requiere no solamente un conocimiento de las normas gramaticales de una lengua, o de su vocabulario, sino también de las reglas pragmáticas

que la rigen, en concreto, más allá de la competencia lingüística y sociolingüística (Hymes, 1972), se exige una competencia pragmática. Para desarrollar la competencia comunicativa y la competencia pragmática, hay que fijar la atención en el uso de lengua en la vida real y en la comunicación intercultural. La motivación principal de este trabajo es ahondar en el estudio de un acto de habla que es inherentemente complejo y que resulta difícil para los aprendices de cualquier lengua. La realización de un rechazo implica un alto grado de indirección, además de poder ser un acto de habla contra la imagen del interlocutor y la propia misma. Por ello, y porque necesita de un conocimiento alto de la competencia pragmática, tal y como afirman Houck y Gass (2011), el rechazo es un reto pragmático. Por eso he decidido estudiarlo para ayudar a los estudiantes españoles del chino y al revés. Además, como ha señalado Rubín (1983, p.10) «a veces es difícil reconocer rechazos en la propia lengua materna». Por lo tanto, se trata de un acto de habla que como profesor de chino sé que causa problemas a los estudiantes españoles.

En el presente trabajo, se seleccionan las estrategias de rechazo como el objeto de investigación. Beebe *et al.* (1990), indica que el rechazo es un importante “punto de conflicto” intercultural para muchos oradores no nativos, y por esa razón es importante para el aprendiz y profesor de un segundo idioma y para todos los involucrados en la comunicación intercultural. Además, Takahasi y Beebe (1987, p.133) han afirmado que «the inability to say ‘no’ clearly and politely ...has led many non-native speakers to offend their interlocutors». Y Brown y Levinson (1987) indican que, por la naturaleza del acto de rechazo, es difícil usarlo. Por eso, conocer su base cultural y social es muy importante para comunicarse en otra lengua sin caer en errores pragmáticos.

Este estudio ha comparado de forma contrastiva la forma de codificar el acto de habla del rechazo en dos lenguas, el chino mandarín y el castellano peninsular. Para ello, el trabajo se enmarca dentro del ámbito de la pragmática y la teoría de los actos de habla y pretende también obtener información acerca del grado de cortesía lingüística con que se expresan los hablantes de las dos lenguas. En este estudio se han comparado las estrategias de rechazo en dos series de televisión, “*Chinese Relationships*” y “*La que se avecina*”, centrándose principalmente en el rechazo directo y el rechazo indirecto. Al mismo tiempo, se considera el impacto de la distancia social, el estatus social y el poder relativo en la elección de las estrategias de rechazo de las personas.

Este trabajo contiene dos objetivos principales que presento a continuación:

- a) Analizar las similitudes y diferencias a la hora de codificar las estrategias de rechazo en las dos lenguas.
- b) Estudiar si existe alguna diferencia o similitud atendiendo a situaciones comunicativas diferentes donde operen alguno de los factores de distancia social, poder relativo y grado de imposición.

Los estudios existentes se han centrado en la comparación de las estrategias de rechazo entre dos o más de dos países, pero este trabajo contribuye a la literatura existente y

pretende ser un avance al comparar cómo se codifica el rechazo en las chino mandarín y español peninsular, para así determinar los siguientes objetivos más específicos:

- a) Analizar las similitudes y diferencias a la hora de llevar a cabo la negación en las dos lenguas dentro de un lenguaje coloquial.
- b) Estudiar si existe alguna diferencia o similitud atendiendo a situaciones comunicativas diferentes donde operen alguno de los factores de distancia social, poder relativo y grado de imposición.
- c) Delimitar si hay estrategias que no se emplean en una de las dos lenguas.
- d) Crear una tipología que pueda servir a futuros profesores/as y estudiantes y analizar las posibles diferencias culturales a la hora de elaborar el rechazo de una forma u otra.

1.2. Antecedentes o estado de la cuestión

1.2.1. Pragmática

La pragmática se caracteriza como «el estudio de todos los aspectos que se involucran con el lenguaje vivo, o, en otras palabras, con esa visión del lenguaje como parte de la vida humana, en donde la teorización parece escurridiza» (Escandell Vidal, 1993, p.605). Hay diferencias entre lo que investiga la gramática y los fenómenos que estudia la pragmática. Heal (1978) afirmaba que la gramática investiga los tipos de estructura sintáctica y la pragmática se utiliza para explicar la correlación entre un enunciado producido en determinado contexto y la proposición establecida por hablantes y oyentes. La semántica tiene en cuenta el significado de la palabra o de la frase y la pragmática tiene en cuenta el uso de la lengua. En una conversación, el oyente tiene que entender la idea mediante una serie de inferencias cognitivas porque cada frase o cada palabra tiene diferentes significados en diferentes situaciones. También, no siempre el hablante puede explicar bien los significados de sus palabras, por eso, para entender los significados reales de los enunciados o el uso de la lengua, se tiene que entender el vocabulario, la gramática, la pronunciación, también se tiene que conocer el entorno de la comunicación, la motivación del hablante y otros impactos para entender los significados especiales.

1.2.2. Estudios previos sobre la expresión del rechazo

En 1990, Beebe *et al.* (1990) realizaron un estudio de la transferencia pragmática a la hora de llevar a cabo rechazos por parte de estudiantes japoneses con inglés como segunda lengua. Es un análisis de la transferencia gramática en rechazos de estudiantes de inglés como segunda lengua. Actualmente, sus teorías y sus métodos de investigar ayudan mucho a los investigadores del acto de habla. En su estudio, Beebe *et al.* explican la importancia del análisis del acto de rechazo: el rechazo es un importante

“punto de conflicto” intercultural para muchos oradores no nativos, y por esa razón son importantes para el aprendiz y profesor de un segundo idioma y otros involucrados en la comunicación intercultural. Además, los rechazos son interesantes desde un punto de vista sociolingüístico. En primer lugar, son complejos. En la conversación natural, a menudo implican una secuencia negociada larga, y el riesgo de ofender al interlocutor es una parte tan importante del acto de habla lo que hace que generalmente exista cierto grado de indirección al realizarlo. En segundo lugar, los rechazos son interesantes porque su forma y contenido varían de acuerdo con el acto de habla que lo genere. También son sensibles a otras variables sociolingüísticas, como el estado del interlocutor. Por ello, Takahashi y Beebe (1987, p.133) afirmaron que «la incapacidad de decir “no” de forma clara y educada [...] ha llevado a muchos hablantes no nativos a ofender a sus interlocutores». El grado de indirección con que se realiza el acto del rechazo dependerá de las culturas y de los interlocutores. Ellos presentan evidencia de que la transferencia pragmática del japonés influye en el inglés de los hablantes de japonés en los Estados Unidos en al menos tres niveles: el orden, la frecuencia y el contenido intrínseco (o tono) de las fórmulas semántica que seleccionan para hacer sus rechazos. Además, diseñan una taxonomía o clasificación de las diferentes formas de codificar un rechazo. Esta taxonomía ha sido aplicada a estudios sobre el rechazo en otras lenguas, por ejemplo, los estudios de Bardovi-Harlig y Hartford (1991), Ramos (1991), Houck y Gass (2011), Nelson *et al.* (2002) y el de Félix-Brasdefer (2004).

Chang (2011) realizó un análisis intercultural sobre la estrategia de rechazos en inglés de los estudiantes chinos. Este trabajo da pistas acerca de las dificultades que encuentran los estudiantes chinos cuando tienen que llevar a cabo un rechazo en inglés, atendiendo a diferencias culturales. Según Ting-Toomey (1988), las culturas que poseen diferentes estilos de comunicación se sitúan en puntos diversos de un continuum, la cultura estadounidense se coloca o se sitúa hacia el extremo de bajo perfil del continuo mientras que la cultura china se coloca hacia el extremo de alto perfil del continuo de las diferencias de comunicación cultural. También, según Singelis (1995), las culturas estadounidense y china también difieren en que la primera se clasifica como una cultura individualista, en la que se considera significativa la preservación de la autonomía del individuo y la segunda como una cultura colectivista, en la que se considera la preservación de la armonía dentro del grupo como el aspecto más importante.

1.2.3. Clasificación del rechazo y sus estrategias

En lo que respecta a la clasificación del rechazo y las estrategias de codificación del mismo, muchos investigadores han usado el sistema de clasificación de Beebe *et al.* (1990), que sirve para examinar el acto de rechazo entre los dos tipos de hablantes: nativos y no nativos. En la serie de estudios realizados por Beebe *et al.* (1990), se dividen los rechazos en tres tipos: rechazos directos, indirectos y adyacentes al rechazo. La traducción de los términos al español se ha tomado de la tesis doctoral de Binti Ismail (2013, p.78).

Tabla 1.1. Clasificación de estrategias de rechazo.

Fuente: Beebe *et al.* (1990), traducido por Binti Ismail (2013, p.78).

A.1 Usar verbos performativos
A.2.1 “No”
A.2.2 Voluntad/habilidad negativa
B.1 Disculpa
B.2 Deseo
B.3 Excusa
B.4 Declaración de alternativa
B.5 Establecer condiciones para la aceptación futura o pasada
B.6 Promesa de aceptación futura
B.7 Declaración de principios/filosofía
B.8 Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor
B.9 Declaración de sentimiento negativo
B.10 Petición de comprensión
B.11 Garantía de satisfacción futura del interlocutor
B.12 Autodefensa
B.13 Repetición de parte de la petición
B.14 Aplazamiento
B.15 Evasivas

1.3. Metodología de la investigación

Respecto a la parte metodológica, se han analizado diferentes capítulos de dos series con gran audiencia en sus países respectivos de origen, la serie china *Zhong Guo Shi Guan Xi (Chinese Relationships)* y la serie española *La que se acerca*. Debido a las restricciones de tiempo, y a la dificultad de recopilar ejemplos de rechazo en ambas lenguas, y considerando que no quería emplear un cuestionario como método, he decidido emplear series de televisión donde se emplea un lenguaje más o menos coloquial que, creo, reproduce el lenguaje actual de los hablantes de las dos lenguas. Además, ya que quería observar si existen formas diferentes de codificar un rechazo en una lengua u otra, atendiendo a aspectos pragmáticos como la cortesía, considero que las series de televisión pueden ofrecer muchos ejemplos de situaciones varias a las cuales no podría acceder si tuviera que recopilar ejemplos de intercambios comunicativos reales. Además, considero que el lenguaje que aparece en las series de televisión como las analizadas, incorpora todas las características del lenguaje coloquial producido en tiempo real. En

efecto, las series de televisión y las películas aportan material inagotable y de calidad para la enseñanza de idiomas a estudiantes.

Los capítulos analizados se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1.2. Los capítulos analizados.

Nombre de la serie	Temporada	Título del capítulo	Duración
<i>Chinese Relationships</i>	Temporada única	Capítulo 1	45'11"
		Capítulo 2	45'20"
		Capítulo 3	45'23"
		Capítulo 4	44'44"
		Capítulo 5	45'17"
		Capítulo 6	45'11"
		Capítulo 7	45'09"
		Capítulo 8	44'31"
		Capítulo 9	44'51"
		Capítulo 10	44'34"
<i>La que se avecina</i>	Temporada 10	Capítulo 1: <i>Un Show-Room, un Gobierno en Funciones y un Mariquita Negador</i>	81'25"
		Capítulo 2: <i>Un Asexual, unas Amiguis y un Fantasma Goloso</i>	90'29"
		Capítulo 4: <i>Una Conserja, un Romance Imposible y un Cuesco Traicionero</i>	98'21"
		Capítulo 6: <i>Un Referente Paterno, una Maldición Rumana y la Caza del Fornicador del Trastero</i>	93'20"
		Capítulo 7: <i>Una Hipoteca Bienestar, Dos Inventores Frustrados y Una Marisquería Cabaret</i>	86'26"

La serie *Chinese Relationships* tiene 36 capítulos y cada capítulo tiene una duración de aproximadamente 45 minutos. Solo tiene una temporada. La serie podría definirse como un drama que tiene lugar en la China moderna y va dirigida a audiencia adulta. La serie describe las relaciones entre personas con diferentes posiciones sociales, diferentes edades y diferentes experiencias vitales, y constituye una muestra de las diferentes relaciones sociales típicas de la China actual. No solo muestra la vida real, sino que también se muestra desde el humor la relación social en China. En la serie, se usa el idioma chino (mandarín) y el estilo de habla está en línea con la forma en que las personas se comunican diariamente. Por ello, creo que la serie ofrece ejemplos interesantes donde se producen numerosos actos de habla con hablantes de diferentes posiciones sociales, o estatus y que

permite también analizarlas relaciones de cortesía entre hablantes. En general, la serie se centra en narrar las vidas de Ma Guoliang, que es un subdirector de 45 años en un instituto nacional. Jiang Yinan, es una diseñadora de 35 años educada fuera de China. Sus estilos de vida son totalmente diferentes, pero por un proyecto de apartamentos para mayores, sus vidas se mezclan y sufren muchos cambios en cuanto al trabajo y a la vida personal.

La serie española “*La que se avecina*”, es una serie de humor que lleva ya 11 temporadas y que ha mantenido su formato y personajes a lo largo de los años. Esta serie narra la vida de un grupo de vecinos/as y de los problemas y aventuras que estos tienen en sus vidas profesionales y privadas. Lo que analizo para el estudio es la temporada 10. Esta temporada tiene trece capítulos. Cada uno más o menos dura una hora y veinte minutos. Cada capítulo tiene más de dos millones de audiencias. Es una serie muy popular en España y en zonas hispanohablantes. El idioma que se usa en esta serie es castellano peninsular y es muy coloquial, y se pueden encontrar muchas frases auténticas en español a través de esta serie de televisión. Hablan casi de la misma manera que los españoles comunes, pero son más exagerados. Además, el drama de esta serie de televisión es muy llamativo y está lleno de conflictos entre personas. La selección de los ejemplos en esta serie de televisión puede reflejar de manera más realista las características de la cultura española. Por eso elegí esta serie de televisión como objeto de investigación.

Primero, se han visualizado los capítulos elegidos de series y se han anotado los ejemplos de rechazos en tablas para recoger los ejemplos. Después de clasificar y marcar los ejemplos recogidos, se ha realizado el análisis de los ejemplos con una metodología mixta. En este trabajo se han usado el análisis cualitativo y el análisis cuantitativo. En la siguiente tabla, se incluye un ejemplo del acto de rechazo recopilado en la serie española y de las variables que se han tenido en cuenta para el análisis: *La que se avecina*.

Tabla 1.3. Un ejemplo de acto de rechazo.

Fuente: *La que se avecina*, temporada 10, capítulo 6.

Tiempo	Temporada 10, Capítulo 6 14:16	
Turno	Hablante/Oyente	Contexto: Antonio invita a Enrique a tomar algo.
1	H	Antonio: Vamos a tomar algo, ¿no?
2	O	Enrique: Tengo que regresar a casa.
Poder relativo		0 ¹
Distancia social		0 ²
Estatus social		0 ³

¹ El poder relativo entre hablantes es simétrico.

² La distancia social es neutra.

³ El estatus social es similar o idéntico.

1.4. Resultados

Los resultados obtenidos tras el análisis del corpus se han plasmado en las tablas 4, y 5. La tabla 4 recoge una descripción cuantitativa de las estrategias y la tabla 4 las frecuencias de estas.

Según la tabla 4, se puede encontrar que, en la serie china, el rechazo directo representa un 48% y el rechazo indirecto, un 52%; en la serie española, el rechazo directo ocupa un 52% de las estrategias empleadas y el rechazo indirecto, un 48%. El uso del rechazo directo y del rechazo indirecto en las dos series elegidas representa una proporción muy similar, pero las estrategias específicas son diferentes, y este aspecto resulta de interés. Cuando se utiliza el rechazo directo, un 44% de los ejemplos españoles utilizan la estrategia “No” para expresar la afirmación. Por otro lado, en la serie china, la frecuencia de uso de la estrategia “No” (24%) es similar a la de “Voluntad/habilidad negativa” (22%).

Tabla 1.4. Descripción Cuantitativa del tipo de estrategia en las dos lenguas.

Estrategias		Análisis general			
		Chino		Español	
		N ⁰⁴	% ⁵	N ^o	%
Rechazos directos	Usar verbos performativos	1	2%	2	4%
	“No”	12	24%	22	44%
	Voluntad/habilidad negativa	11	22%	2	4%
Total		24	48%	26	52%
Rechazos Indirectos	Disculpa	2	4%	1	2%
	Deseo	0	0%	0	0%
	Excusa	2	4%	1	2%
	Declaración de alternativa	1	2%	0	0%
	Establecer condiciones para la aceptación futura o pasada	0	0%	0	0%
	Promesa de aceptación futura	0	0%	0	0%
	Declaración de principios/filosofía	6	12%	3	6%
	Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor	2	4%	7	14%
	Declaración de sentimiento negativo	1	2%	2	4%
	Petición de comprensión	1	2%	2	4%
	Garantía de satisfacción futura del interlocutor	0	0%	0	0%

Tabla 4. Sigue en la página siguiente.

⁴ Número de ejemplos.

⁵ Los porcentajes son sobre el número total de estrategias que se han codificado.

Tabla 4. Sigue de la página anterior.

Estrategias		Análisis general			
		Chino		Español	
		Nº ⁴	% ⁵	Nº	%
Rechazos Indirectos	Autodefensa	5	10%	5	10%
	Repetición de parte de la petición	2	4%	3	6%
	Aplazamiento	4	8%	0	0%
	Evasivas	0	0%	0	0%
Total		26	52%	24	48%
Total Número Estrategias		50	100%	50	100%

Sobre el rechazo indirecto, se destaca que, en la serie china, el uso de la estrategia “Declaración de principios/filosofía” ocupa un 12% y en la serie española, un 6%. Por lo tanto, se puede encontrar que los ejemplos chinos prefieren utilizar sus normas y sus directrices personales para expresar un rechazo indirecto. Esta estrategia atribuye gran parte del motivo del rechazo a circunstancias objetivas externas y puede contribuir en gran medida a mantener la imagen del rechazador. Sin embargo, la estrategia más usada, en la serie española, para expresar un rechazo indirecto es “Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor” (14%). Se desprende que los ejemplos españoles prefieren expresar sus sentimientos o sus emociones para responder una petición o invitación. Utilizar esta estrategia probablemente puede amenazar la imagen de la persona rechazada.

Tabla 1.5. Frecuencia de las estrategias de rechazos basada en el poder relativo en las series *Chinese Relationships* y *La que se avecina*.

Series	<i>Chinese Relationships</i>						<i>La que se avecina</i>					
	+		0		-		+		0		-	
Número de ejemplos y Porcentajes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
A.1. Usar verbos performativos	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	2	4%	0	
A.2.1 “No”	2	4%	7	14%	3	6%	2	4%	16	32%	4	
A.2.2 Voluntad/habilidad negativa	3	6%	7	14%	1	2%	0	0%	2	4%	0	
B.1 Disculpa	1	2%	0	0%	1	2%	0	0%	1	2%	0	
B.2 Deseo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	
B.3 Excusa	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	1	2%	0	

Tabla 5. Sigue en la página siguiente.

Tabla 5. Sigue de la página anterior.

Series	<i>Chinese Relationships</i>						<i>La que se acerca</i>				
B.4 Declaración de alternativa	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
B.5 Establecer condiciones para la aceptación futura o pasada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
B.6 Promesa de aceptación futura	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
B.7 Declaración de principios/filosofía	2	4%	3	6%	1	2%	1	2%	2	4%	0
B.8 Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor	1	2%	0	0%	1	2%	0	0%	6	12%	1
B.9 Declaración de sentimiento negativo	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	2	4%	0
B.10 Petición de comprensión	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	1	2%	1
B.11 Garantía de satisfacción futura del interlocutor	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
B.12 Autodefensa	0	0%	3	6%	2	4%	1	2%	4	8%	0
B.13 Repetición de parte de la petición	0	0%	1	2%	1	2%	0	0%	3	6%	0
B.14 Aplazamiento	2	4%	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	0
B.15 Evasivas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Totales	13	26%	25	25%	12	24%	4	8%	40	80%	6

En este estudio, se considera el impacto de la distancia social, el estatus social y el poder relativo en la elección de las estrategias de rechazo de las personas. Cuando el poder relativo del hablante que lleva a cabo el rechazo es similar al del oyente rechazado (0), los españoles siempre usan el rechazo directo con la estrategia “No”, por ejemplo: “No, no, ¡Qué asco!”, “No, no, gracias, estoy bien en este” y etc. Los hablantes en la serie china realizan el rechazo directo mediante la estrategia de “Voluntad o habilidad negativa”, por ejemplo: “ahora no puedo salir”, “no quiero ir a ningún lugar, estoy aquí”

Tabla 1.6. Frecuencia de las estrategias de rechazos basada en la distancia social en las series *Chinese Relationships* y *La que se avecina*.

Series	<i>Chinese Relationships</i>						<i>La que se avecina</i>					
	+		0		-		+		0		-	
Número de ejemplos y Porcentajes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A.1. Usar verbos performativos	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	1	2%
A.2.1 “No”	3	6%	4	8%	5	10%	0	0%	13	26%	9	18%
A.2.2 Voluntad/habilidad negativa	3	6%	5	10%	3	6%	0	0%	2	4%	0	0%
B.1 Disculpa	2	4%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
B.2 Deseo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.3 Excusa	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
B.4 Declaración de alternativa	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.5 Establecer condiciones para la aceptación futura o pasada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.6 Promesa de aceptación futura	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.7 Declaración de principios/filosofía	0	0%	4	8%	2	4%	0	0%	0	0%	3	6%
B.8 Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor	2	4%	0	0%	0	0%	0	0%	4	8%	3	6%
B.9 Declaración de sentimiento negativo	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	2	4%	0	0%
B.10 Petición de comprensión	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%	0	0%
B.11 Garantía de satisfacción futura del interlocutor	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.12 Autodefensa	2	4%	1	2%	2	4%	0	0%	4	8%	1	2%
B.13 Repetición de parte de la petición	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	2	4%	1	2%
B.14 Aplazamiento	0	0%	1	2%	3	6%	0	0%	0	0%	0	0%
B.15 Evasivas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Totales	16	32%	19	38%	15	30%	0	0%	32	64%	18	36%

Cuando existe distancia social entre el rechazador y la persona rechazada y esta es grande, en *Chinese Relationships*, la mayoría de los rechazadores utilizan el rechazo indirecto (18%). Punto aquí, En situaciones similares a las que encontramos en la serie, en *La que se acerca*, el porcentaje de uso del rechazo indirecto es del 20%.

Tabla 1.7. Frecuencia de las estrategias de rechazos basada en el Estatus Social en las series *Chinese Relationships* y *La que se acerca*.

Series	<i>Chinese Relationships</i>						<i>La que se acerca</i>					
	+		0		-		+		0		-	
Estatus Social	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Número de ejemplos y Porcentajes												
A.1. Usar verbos performativos	1	2%	0	0%	0	0%	1	0%	1	2%	0	0%
A.2.1 “No”	6	12%	0	0%	6	12%	5	10%	14	28%	3	6%
A.2.2 Voluntad/habilidad negativa	3	6%	3	6%	4	8%	0	0%	0	0%	2	4%
B.1 Disculpa	2	4%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%
B.2 Deseo	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%
B.3 Excusa	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
B.4 Declaración de alternativa	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.5 Establecer condiciones para la aceptación futura o pasada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.6 Promesa de aceptación futura	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
B.7 Declaración de principios/filosofía	4	8%	0	0%	2	4%	1	2%	2	4%	0	0%
B.8 Amenaza o declaración de consecuencias negativas para el emisor	1	2%	0	0%	1	2%	2	4%	4	8%	1	2%
B.9 Declaración de sentimiento negativo	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%	0	0%
B.10 Petición de comprensión	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%	0	0%
B.11 Garantía de satisfacción futura del interlocutor	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabla 7. Sigue en la página siguiente.

Tabla 7. Sigue de la página anterior.

Series	<i>Chinese Relationships</i>						<i>La que se avvicina</i>					
B.12 Autodefensa	3	6%	0	0%	2	4%	2	4%	2	4%	1	2%
B.13 Repetición de parte de la petición	2	4%	0	0%	0	0%	1	2%	2	4%	0	0%
B.14 Aplazamiento	2	4%	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%
B.15 Evasivas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Totales	28	56%	5	10%	17	34%	13	26%	30	60%	7	14%

Cuando el estatus social del rechazador es similar (0) o idéntico al de la persona rechazada, hay un 28% de ejemplos en la serie española que recurre a la estrategia directa “No”, frente a un 0% en la china. En la serie china, solo cuando el estatus social entre el rechazador y la persona rechazada es diferente, se usa la estrategia “No”.

Tabla 1.8. Ejemplo de la estrategia “No”.

Fuente: *La que se avvicina*, temporada 10, capítulo 4.

Turno	Hablante/Oyente	Conversación
1	H	Coque: ¿Seguro? Si quiere, le espero.
2	O	Enrique: ¡No, no, no, no!

En las dos series elegidas, cuando las personas rechazan a sus amigos o familiares, a menudo utilizan la estrategia del rechazo directo, y el rechazo es muy breve, y no siempre habrá muchas explicaciones ni razones excesivas. A veces, el “No” se repite muchas veces para expresar la firme posición.

Tabla 1.9. Ejemplo de la estrategia “Aplazamiento”.

Fuente: *Chinese Relationships*, capítulo 4.

Turno	Hablante/Oyente	Conversación
1	H	刘: 现在不早了, 你回去吧。 Liu: Ya es muy tarde, vuelve a casa.
2	O	沈: 没事, 等我把这收拾完。 Shen: No te preocupes, cuando termine de limpiar, ya volveré a casa.

Esta estrategia de rechazo ha aparecido 4 veces en la serie china, pero no se ha encontrado en la española. Se puede ver que, en los ejemplos recogidos, los chinos están más inclinados a usar este método de rechazo del aplazamiento.

Tabla 1.10. Ejemplo de la estrategia “Declaración de principios/filosofía”.

Fuente: *Chinese Relationships*, capítulo 7.

Turno	Hablante/Oyente	Conversación
1	H	阎: 坐这, 我跟你说话, 你看, 位置最正。 Yan: Siéntate aquí, te digo, mira, es el mejor lugar para ver la tele.
2	O	沈: 您是长辈, 我晚辈, 你看我坐旁边。 Shen: Usted es mayor que yo, voy a sentarme al lado.

Tabla 1.11. Ejemplo de la estrategia “Declaración de principios/filosofía”.

Fuente: *La que se acerca*, temporada 10, capítulo 7.

Turno	Hablante/Oyente	Conversación
1	H	Javí: Búscate la vida, pero aquí no vuelvas. (a su suegro)
2	O	Esposa: Es mi padre y se queda.

Se han encontrado muchos ejemplos de esta estrategia en las dos series de televisión, especialmente en la serie china, por lo que podemos ver que los chinos prefieren rechazar a otros expresando sus propios principios. Este tipo de estrategia es universal, porque cada uno tiene una educación diferente y entornos de vida diferentes, por lo que cada uno tiene sus propios principios. Cuando la solicitud de alguien ofende nuestros propios principios, es posible que las personas utilicen esta estrategia para rechazar a otros. Esta forma de rechazo obviamente amenazaría la imagen positiva de los demás.

En la tabla 10, Shen señala que él es una generación más joven y que debe respetar a los ancianos, es la educación que Shen ha recibido. En la tabla 11, la esposa señala en tono firme que su padre puede quedarse. Se puede ver que este es el principio de la esposa. Aunque no usa un verbo u oración que exprese un rechazo directo, muestra claramente su propia posición y un rechazo obvio.

A partir de los resultados del estudio, hay algunos factores a considerar. En primer lugar, el alcance de los ejemplos recopilados debe ser ampliado porque uno de los resultados más significativos en el análisis de la estrategia de rechazo, es que hay muchos métodos de rechazo que no aparecen en las dos series de televisión. Por ejemplo, establecer condiciones para la aceptación futura o pasada, promesa de aceptación futura garantía de satisfacción futura del interlocutor, el empleo de evasivas y deseo. Segundo, la mayoría de los métodos de rechazo que aparecen en los ejemplos son compuestos, y puede haber múltiples estrategias de rechazo en una oración rechazada de manera que no se suele emplear solo una estrategia. En tercer lugar, hay muchos factores que influyen en la elección de la estrategia de rechazo, no solo la distancia social, el estatus social y el poder relativo, sino también el género, la edad, etc. Al mismo tiempo, también debe prestarse atención a la situación específica, incluso con la misma persona, y con la misma petición, es posible que haya diferentes rechazos en diferentes escenarios. Por ejemplo, A y B son pareja.

Cuando están con el amigo C, B invita a A cenar con C. Como A no conoce a C, quiere rechazar la sugerencia de B, pero en este momento C está frente a él, por lo que no hay manera de decir la verdadera razón, entonces esta vez puede decir una excusa, o posponer la solicitud de B. Pero cuando A y B están solos en casa, ante la misma sugerencia, A puede rechazar directamente, porque en este momento A no tiene que preocuparse por amenazar la cara/imagen de C. Al mismo tiempo, también debemos prestar atención a la situación específica de los dos países, su cultura, su sistema político, etc.

1.5. Conclusiones

Según los resultados obtenidos, se muestra que la frecuencia del uso de rechazo directo y rechazo indirecto en los dos idiomas es similar con el corpus del que disponemos.

Existen diferencias entre los dos idiomas en el uso de estrategias específicas. Cuando el poder relativo se analiza como un estándar y el poder relativo del rechazador y la persona rechazada es similar o igual, en la serie china, el número de rechazos directos es mayor que el número de rechazos indirectos, pero en la española, los dos modos de rechazo son similares y se producen en porcentajes parecidos. La mayor diferencia radica en el estudio del estatus social. En la serie china, cuando el estatus social del que rechaza es más alto que el de la persona rechazada, un 36% de los ejemplos elige la estrategia del rechazo indirecto, que es más alta que la del rechazo directo, 20%. Finalmente, el estudio concluye que, al elegir una estrategia de rechazo para ambos idiomas, la mayoría de ellos elegiría una estrategia de rechazo indirecto y se preocuparía por los efectos negativos del rechazo. Esto también refleja que, según Brown y Levinson (1987), el rechazo es un comportamiento que amenaza la imagen negativa del oyente. Sin embargo, en español, los rechazos directos ocurren con más frecuencia que en chino. Esto puede deberse a diferencias culturales entre China y España. Los chinos prestarán más atención a la comunicación y las relaciones entre las personas, mientras que en España se prestarán más atención al problema en sí mismo y al modo de resolverlo.

En cualquier caso, las personas de ambos países prestan atención a la cortesía en la comunicación. En la elección de la estrategia de rechazo, el estatus social y la distancia social tienen un mayor impacto en los chinos. En el estudio del español, el estatus social, la distancia social y el poder relativo, no tienen un impacto particularmente significativo. La razón detrás de esto puede ser que los chinos presten más atención a la jerarquía social y al colectivismo, y los españoles presten más atención a la igualdad y al individualismo.

Ahora bien, a pesar de los resultados, existen limitaciones en este estudio. Como la serie "*La que se acerca*" cuenta la historia entre los vecinos, no hay muchos ejemplos en los que haya una distancia social grande entre los hablantes. La otra limitación es el uso de la taxonomía de Beebe *et al.* (1990). Esta taxonomía se usa en esta investigación para clasificar las estrategias de rechazo, pero no se puede aplicar en su totalidad a los rechazos chinos. Hay situaciones que no encajan en ninguna de las estrategias en la serie china, por lo que deberemos establecer nuestra propia taxonomía.

Finalmente, mi investigación en esta categoría es muy significativa para la enseñanza del chino y el español. Como demuestra la investigación, no es suficiente simplemente aprender palabras u oraciones con el significado de rechazo. En la comunicación, los estudiantes deben conocer la cultura de cada uno y prestar atención a factores como la distancia social, el estatus social, el poder relativo, etc. En la enseñanza de idiomas, la impartición de clases donde se aborde esta competencia pragmática les permitiría a los estudiantes reconocer más claramente las características de los dos idiomas y las dos culturas, para que puedan expresar con mayor precisión sus deseos en el estudio posterior y en la vida. En investigaciones posteriores, seguiré investigando la educabilidad de la pragmática y experimentaré con la enseñanza en aulas reales.

Estos resultados son bastante similares a los de la investigación de Honglin (2007), donde se comparan los actos de rechazo en chino e inglés americano, y donde se concluye que los chinos tienden a enfatizar la restauración de la relación entre las personas, mientras que los estadounidenses enfatizan la resolución de los problemas en cuestión.

Referencias bibliográficas

- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.S. (1991). Saying “no” in English: Native and nonnative rejections. *Pragmatics and language learning*, 2, 41-57.
- Beebe, L.M., Takahashi, T., Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. *Developing communicative competence in a second language*, 5573.
- Binti Ismail, R. (2013). Análisis contrastivo de la cortesía verbal en el español y malayo en la realización de tres actos de habla: petición, mandato y rechazo. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1987). Politeness: Some universals in language usage (Vol. 4). *Cambridge University Press: CUP*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Chang, Y.F. (2011). *Refusing in a foreign language: An investigation of problems encountered by Chinese learners of English*. *Multilingua*, 30(1), 71-98. <https://doi.org/10.1515/mult.2011.004>
- Escandell Vidal, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona-Madrid. Anthropos-UNED.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language learning*, 54(4), 587-653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00281.x>
- Heal, J. (1978). Propositional Structure and Illocutionary Force. *The Philosophical Quarterly*, 28(113), 366-368. <https://doi.org/10.2307/2219099>

- Honglin, L. (2007). A Comparative Study of Refusal Speech Acts in Chinese and American English. *Canadian Social Science*, 3(4), 64-67.
- Houck, N., Gass, S. M. (2011). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English* (Vol. 15). Walter de Gruyter.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Nelson, G.L., Carson, J., Batal, M.A., Bakary, W.E. (2002). Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied linguistics*, 23(2), 163-189. <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.163>
- Ramos, J. (1991). "No- because": a study of pragmatic transfer in refusals among Puerto Rican teenagers speaking English. Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Rubín, J. (1983). "How to tell when someone is saying 'no' revisited". En Wolfson, N. y Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 10-17.
- Singelis, T.M., Triandis, H.C., Bhawuk, D.P., Gelfand, M.J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-cultural research*, 29(3), 240-275. <https://doi.org/10.1177/106939719502900302>
- Takahashi, T., Beebe, L.M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT journal*, 8(2), 131-155.
- Ting-Toomey, S. (1988). A face negotiation theory. *Theory and intercultural communication*, 47-92.

Capítulo 2

Flaming after the assassination of General Soleimani on Trump and Rouhani's Instagram pages

Ramineh Bavarsad Ahmadi

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

2.1. Introduction

Research on impoliteness has increased drastically with the advent of social media such as Facebook, Instagram, and Telegram etc. In order to delve into the Iranian society, the current study examines impoliteness used in comments addressing the issue of assassinating General Soleimani on January 3, 2020, on two Instagram posts, one of which by President Rouhani and the other by President Trump. The comments are written in English and Persian and are analyzed to find the impoliteness strategies employed by Iranian applicants. Furthermore, we indicate if the controversiality of the issue discussed can influence the choice of strategy by the participants. Also, we investigate whether female applicants opted for fewer or more instances of impoliteness strategies.

As a matter of fact, the state of anonymity and ease of communication provided by Computer-mediated Communication paves the way for different kinds of transgression (Hardaker, 2010; Kumar, 2017; Reyns, 2010). In such context, a transgression is described as a non-normative social behavior, particularly the dissemination and consumption of online content, which is socially considered as a violation. In a cyber-context, transgression encompasses incongruous online behaviors like flaming and cyberbullying (Hardaker, 2010), malicious users, for instance, trolls and vandals, and malicious information in the

form of rumors and hoaxes (Kumar, 2017). Also, online versions of “old” offline crimes such as fraud and cyber-stalking and new types of crimes such as hacking and spreading computer viruses are considered transgression (Reyns, 2010). The aforementioned wrongful conduct, or what Kumar (2017) calls “maliciousness”, varies based on the platform used. Instagram has been one of the most popular social media platforms worldwide, with millions of active users in 2021. Due to the fact that there are several restrictions for using YouTube, Telegram, Facebook, and TikTok in Iran, Instagram is extremely popular among Iranians. According to Statcounter (2021), 65.67% of Iranian users have been active on Instagram. Apart from browsing the pages of Instagram, one significant behavior among Instagram users’ is sharing comments on posts, which can range from amicable comments to hostile, and mass attacks on well-known celebrities and politicians or even ordinary people. Since transgressive behavioral habits of users can be contagious (Cheng *et al.*, 2017), it is highly recommended to investigate such behaviors from a linguistic point of view in order to see how impoliteness strategies are performed in non-Anglophone fora or online written texts.

Plenty of studies have explored impoliteness in online contexts; however, most of these studies have been conducted in the western world, and only a handful have been conducted in the Iranian context. The main concern in this paper is to understand how Instagram users express impoliteness in comments on two Instagram posts, and to explore any controversiality- based and/or gender- based preferences for certain impoliteness strategies in these comments. Specifically, this study seeks to answer the following research questions:

- How do users of Iranian Instagram posts on the assassination of General Soleimani express impoliteness?
- Do their impoliteness strategies vary depending on the page?
- What are the gender-based preferences for using impoliteness?

2.2. Theoretical Background

2.2.1. Multimodality

Multimodality is a reaction to the challenges that linguistic description has been dealing with considering the changes in the way texts are designed, produced, and disseminated. Jewitt (2009, p.14) has clarified multimodality as “the approaches which apprehend communication and representation to be not merely about language, and which assist the complete spectrum of communicational forms people use such as image, gesture, gaze, posture and so on, and the relationships between them.”. The multimodal approach is founded on a social semiotic view of language and communication. In linguistics, semiotics refers to the study of the processes and structures whereby meaning is formed in social spaces (Hodge & Kress, 1988; Kress & Van Leeuwen, 2001). To be more specific,

it is centralized around the elements that play out when we make meaning and how we embody those meanings in communication. The multimodal approach yields a way to analyze texts by disassembling them into their basic constituents and apprehending how they collaborate to construct meaning. Halliday (1978) declares that texts should be viewed as contextually situated signs. Therefore, language (text) and its inter-relation to social environments (context), decide the potential for users for interpretation. This process has been named the meaning potential of language (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1986). Moreover, Halliday (1978) holds that language serves three general functions in communication. The first one is the ideational meta-function, which helps us express and represent our experience in the world. The second one is the interpersonal meta-function, which creates relations between producers and receivers of messages, and the third one is the textual meta-function, which allows us to arrange texts in order to create coherent wholes. Various researchers such as Kress and Van Leeuwen (1996, 2001), Jewitt (2006), and Machin (2007) have all confirmed the Hallidayan point of view and have developed the multi-modal social semiotic view of communication in which semiotic resources is one of the most essential concepts. According to Van Leeuwen (2005), semiotic resources include the actions, materials, and artifacts we employ for communicative purposes, in spite of being produced physiologically, for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures, or technologically, for instance, with pen and ink, or computer hardware and software, along with the ways in which these resources can be configured.

The classification of certain semiotic resources is called communication or modes of meaning. Futures (1996) has described modes of communication as resources that permit the design of meanings, and has introduced the following modes: linguistic, audio, spatial, gestural, and visual. Another key concept in multimodality is inter-semiotic relationships, which refers to how meaning is appointed across modes, or otherwise stated, and how the combination of modes of communication develops into the general meaning of a text.

2.2.2. Online discourse

According to Herring (2007), Computer-mediated Communication (CMC) can be predominantly defined as text-based human-human interaction, which is mediated by networked computers or mobile telephony, and is a rich source of data for examining human behavior and language use. Due to the fruitful nature of this field, scholars have attempted to group, label, or classify CMC into categories in order to facilitate the way for further investigation.

Herring (2013) has stressed the primacy of considering facets of the technological medium and the social context in analyzing Computer-mediated Discourse (CMD). In the case of Discourse 2.0, technological facets that are particularly relevant are media convergence and multimodality, including use of images and channel choice. Social facets which continue to be especially relevant consist of number of participants, anonymity, communicative setting, and cultural context. Since different linguistic phenomena seem to be variably sensitive to technological and social effects, she has

proposed adding a linguistic dimension to these two faceted dimensions (Table 1). One unsettled generalization is that social phenomena like gender styles (level 4 of CMDA) seem most resistant to technological reshaping, possibly because they lie at a higher level of abstraction and their expression is not chained to a specific communicative modality. On the contrary, interactional phenomena (level 2 of CMDA) seem most likely to be reconfigured, because changes in system design frequently influence turn taking, but conversational exchanges linger even on platforms not in the first place designed to support them (Herring, 2009; Herring *et al.* 2009; Kendall, 2007; Zelenkauskaitė and Herring, 2008), which necessitates reconfigured strategies of interaction. Nevertheless, emergent phenomena do not seem to be associated with any particular linguistic level; the analyses proposed by Herring features all four CMDA levels: structure (such as formality markers), meaning (such as functional moves), interactional coherence (such as cross-turn reference), social phenomena (such as expressions of sociability, and negativity), as well as the non-linguistic level of participation. Even if a new level is suggested for CMDA to express the semiotics of multimodal communication, discourse constructed collaboratively through online multimodal systems is only occurring at the present time. Certainly, it will be familiar or perhaps reconfigured by novel multimodal systems in the future. Thus, it is difficult to connect emergence with any particular aspect of language use, so emergence is linked to technological developments.

Also, classifying online discourse phenomena according to their novelty can make graphic what phenomena are new and demand basic descriptive research. Reconfigured phenomena can suggest interesting comparative studies that clarify the effects of technological change on online discourse. In addition, familiar phenomena can be profitable to investigate, particularly when well-known patterns are assumed to no longer exist or when they are falsely described as new. Recognizing what is familiar or reconfigured as such is an important remedy to the inclination towards a historicity in new media studies. The three-way classification scheme also has other practical advantages. After a topic for research has been selected, the scheme can be used to frame a research study, determine literature for review, select proper methods of analysis, and make interpretive comparisons. However, the scheme should not be applied too rigorously and only intended as an introductory classification of discourse phenomena, which is subject to improvement for further investigation.

Table 2.1. Multimodal communication as an additional level of CMDA.

Source: Herring (2013).

Level	Issues	Phenomena	Methods
Multimodal communication	Mode effects, cross- mode coherence, reference and address management, generation and spread of graphical meaning units, media etc. coactivity, etc.	Mode choice, text-in-image, image quotes, spatial and temporal positionality and deixis, animation, etc.	Social semiotics, visual content analysis, film studies

2.2.3. Impoliteness in computer-mediated contexts

In the previous years, an increasing number of researchers have investigated impoliteness and its emergence in online environments. Bou-Franch & Garcés-Conejos Blitvich (2014) have claimed that antagonism is more prevalent in computer-mediated contexts than in close contact communication. Based on the social identity model of the de-individuation effects (SIDE) of CMC (Lea & Spears, 1991; Reicher *et al.*, 1995) the state of anonymity triggers users to experience some sort of depersonalization as they join various online groups. As a result, social identity grows more dominant by replacing the personal identity. In this case, the norms generally approved of in group memberships become more prominent than the individual identity of a person. Furthermore, this model claims that as a result of the de-individuation of users, group conflict and polarization are generated. The polarization process occurs when members approve of the views and opinions of the members within the group but discredit the views of the out-group in a rigorous manner (Lee, 2007; Bou-Franch & Garcés-Conejos Blitvich, 2014). Consequently, opinions are polarized and the disparity among various social groups holding diverse world views increases, although people are exposed to opposing arguments. Linguistically, the occurrence of group polarization aids researchers to study the impoliteness strategies underlying comments and arguments in online discourse manifested in YouTube, Instagram, Twitter, or other forms of popular social media these days. Studies on impoliteness have introduced several key factors, including level of controversy, gender-based norms, relationship between participants, nature of community, and purpose of communication, for investigating online impoliteness.

In the context of research on commenting, Mowlaei (2017) has categorized comments made by fans on celebrities' Instagram pages. He examined comments which showed affection or hatred towards the celebrity, comments which sought "likes" and "follows", arguments with other fans, advertisement of pages and products, and comments reacting to the posted content on Instagram (including expressions of agreement, disagreement, criticism, mockery, and suggestions. Findings of this study have shown that both celebrities and fans used this space for different purposes. In fact, the result of these online activities is the public spreading of celebrity culture, which can range from positive to negative, on Iranian Instagram. Regarding the different uses of the Persian language, Alikhani *et al.* (2017) have explored users' messages on eight messaging apps, including Instagram. They have studied colloquial language, coded (abbreviated) words and terms, (deliberate) misspellings, and differences in the way in which words are used or combined. They have also concluded that when users want to display diverse emotions in writing, they employ various methods, such as stretching words, using diacritical marks, changing the font, using emojis, and indenting lines to organize the text or form a particular shape.

Furthermore, Hassani and Kalantari (2018) have asserted that several Iranian Instagram active pages have transformed into a place for dialogue, expression of opinion, argument, dispute, and insult, and the comments vary from logical criticism and discussions of posts to immoral, irrational outbursts, which is seen as one of the most important challenges in

Iranian cyberspace. All in all, the mentioned transgressions, together with several other cultural controversies, have heightened interest about the potential detriments that might be observed on Instagram.

2.2.4. Online flaming

As stated before, two elements which facilitate and increase transgressions in CMC, are anonymity and accessibility provided by the virtual world. Jane (2015) states that although a degree of hostile communication has always circulated on the Internet, evidence obtained from “Twitter trolling”¹, and media reports suggest that, in the previous years, flaming has become remarkably more prevalent, rhetorically harmful, and gendered in nature. However, online communication conforms to various etiquette norms among members of an e-community (Graham, 2008). Hence, any violation of these norms results in impoliteness (Haugh, 2010). According to Graham (2007), norms and tendencies in virtual communication are similar to those underlying close-contact interactions, although Locher (2010) holds that there might exist some discrepancies between online and face-to-face communication.

As previously explained, flaming is a disputable and increasing online violation, which is regarded as a widespread Internet phenomenon that violates norms, embraces insults, and contains hurtful statements or profanity (Johnson *et al.*, 2008). Not surprisingly, flaming is captured by impoliteness and swear words (Graham, 2008), and generally, Internet forums are filled with impoliteness (Nishimura, 2008).

Concerning issues pertaining to offensive language, Mills (2005) warns that in certain societies aggressive behavior is regarded as a norm and can barely be considered as impoliteness. However, Culpeper (2005) has claimed that blatant aggression should be recognized as impoliteness even if it is authorized. The aforementioned transgressions, such as flaming, rumors, and bullying, vary based on the platform they are used in. As we all know, Instagram is a highly accessible and popular platform in the world. Dean (2021) mentions that one billion active users access the Instagram application globally. Considering that the Iranian government ordered the banning of some websites and social media platforms, including Facebook, Twitter, YouTube, Telegram, Tango, and TikTok, because of culturally or politically sensitive content or possible detriment to social beliefs and national security, there are several restrictions for using the aforementioned platforms in Iran. However, Instagram has not been subject to any filtering to this date in Iran; therefore, it is an extremely trendy application among Iranians.

In an Iranian context on flaming, Parvaresh and Tayebi, (2018) carried out a study on comments posted on the official Facebook page of an Iranian actress, Golshifteh Farahani. Analysis of the data disclosed how and why impoliteness emerges and how different aspects of moral order can influence the making of such comments. Findings of this study have revealed that these comments emerge from a set of similar assumptions

¹ The term “Twitter trolling” refers to people who use the micro-blogging platform Twitter to send aggressive messages.

and expectations, which are regarded as part of the societal moral order. Thus, the impolite language directed at the actress after posting nude photographs of herself on 18 January 2012, is a response to what users regard as violation of the moral order on the part of the actress. For these users, Golshifteh has not respected the expectancies associated with honor, emotional discomfort, prudency, decency, and positive sense of jealousy. Ultimately, this deviation triggered the users to employ offensive, personalized, and negative assertions, ill-wishes, and threats when addressing her on Facebook.

2.2.5. Impoliteness and gender

One important question that arises here is whether online contexts reflect the real world and the societal norms we share within our communities. In terms of gender, Bing and Bergvall (2013) recommend that it would be more beneficial to study language use without presupposing the male/female dichotomy. On the contrary, some researchers disagree and stress that gender stereotypes are part of the sociolinguistic life and need to be investigated as components of gender ideology and not merely as possible facts about language use (Eckert and McConnell-Ginet, 2003). Also, Brown (1980) declares that men and women tend to have diverse values for what is known as polite and impolite linguistic behavior. In addition, Herring (2003) claims that gender distinctions and impoliteness in computer-mediated contexts manifest the offline world. Furthermore, Holmes (1995) asserts that female interaction is remarkably less offensive, argumentative, and competitive than that of males. Generally, women try to avoid disagreement and provide confirming feedback to fortify relationships (Gilligan, 1982). As a result, over the last decades more discoveries have been made regarding the male/ female distinction on impoliteness issues in online context, and an increasing number of linguists have tried to expose the linguistic choices men and women make in various computer-mediated contexts. For instance, Guiller and Durnell (2006) examined interactions in mixed sex educational online discussion groups and concluded that women were more likely to express agreement, than men. In another study, De Oliveira (2003) investigated the conventional norms of Portuguese users in CMC and realized that male users were more likely to regard themselves as moderators of politeness, who identify transgressions and impose punishment.

Also, Erza and Hamza (2018) analyzed the strategy of impoliteness used by haters on Instagram comment artists by using a pragmatic approach and found all types of impoliteness strategies used by haters in comments. These strategies include bald on-record impoliteness, positive impoliteness, negative impoliteness, sarcasm or mock politeness, and withhold politeness. The findings of this study have revealed that positive impoliteness strategy is the most prevalent strategy used by haters of male artists, and bald on-record strategy is the most prevalent strategy employed by haters of female artists, and all haters used similar impoliteness strategies. The strategy that was mostly used by all haters was positive impoliteness, followed by bald on-record impoliteness in the second position, and the least used strategy was withhold politeness.

In addition, Oskuie *et al.* (2020) examined transgressive commenting behaviors on Iranian celebrity pages on Instagram. They identified four dominant themes, and several sub-themes, which drew attention to the potential dangers that users encounter on such pages, especially youths, young adults, women, and online consumers. They divided the comments into the following three sub-types: highlighted, decontextualized, and repeated. In highlighted comments, they observed the use of languages other than Persian. These comments were occasionally related to the celebrity's ethnic origin or country of residence, but, in most cases, they were not related to the celebrity. In the sub-type of decontextualized posts, they observed ethical or religious comments, including ethical advice to celebrities. These kinds of comments were posted on the pages of the female celebrities (and one male celebrity) living in Iran and were posted mostly on the pages of female celebrities who had emigrated. Also, they detected a few comments with general ethical advice and prayers and a few invitations to parties.

2.3. Methodology

The data consists of 300 comments sourced from the Instagram posts of Rouhani, the president of Iran and Donald Trump. According to Chulov *et al.* (2020), the assassination was ordered by President Trump on January 3, 2020 in Baghdad, Iraq. These posts feature the reactions of both presidents to this incident on the same day. The 300 comments are divided, and 150 comments are extracted from each post. The comments selected for this study are only a fraction of thousands of comments made by people all over the world. Only the comments which were made after the incident were suitable for my purpose. The comments were written both in English and Farsi. In addition, only the comments which were relevant to the topic and allowed the identification of gender were selected. Gender was determined from usernames and when possible, from additional information from the user's Instagram profile. Also, based on the username and the content of the message, users were identified as Iranian or other. Users whose gender or Iranian-hood could not be determined were excluded from the analysis. The data were analyzed based on a coding scheme by Waseleski (2006), using both qualitative and quantitative methods. The coding scheme is based on impoliteness strategies classified as off-record (implicit) and on-record (explicit), which are formulated by Bousfield (2008). To be more specific, on-record impoliteness strategies deny or attack the face needs of the listener explicitly while in off-record impoliteness strategies, an implicature is used to convey a face attack. Most of the impoliteness strategies used for the purpose of this study are illustrated from various studies such as Culpeper, 2005, 2010; Bousfield, 2008; Dynel, 2012; Shum & Lee, 2013; and Waselinski, 2006. The unit of data analysis is every sentence that exemplifies an impoliteness strategy, and one sentence may include more than one strategy. Coding and qualitative analysis were conducted simultaneously. To be precise, after the comments were assessed for validity, one or more impoliteness strategies were assigned to each comment. All strategies are listed below in tables 1 and 2. Each strategy is accompanied by a brief description and one example from the recorded data.

Table 2.2. On-record (explicit) impoliteness strategies.

Source: (Culpeper (2005, 2010); Bousfield (2008); Dynel (2012); Shum & Lee (2013); and Waselinski (2006).)

Code	Definition	Examples from the comments
Threat	To threaten others explicitly or implicitly	The Middle East will be your graveyard.
Insult	To abuse, humiliate, or insult others	Who is the stupid politician?
Taboo	To use swear words	You bast@#% mother fu&\$#.
Criticism	To criticize or express disapproval of others	Rights are taken not granted.
Challenge	To challenge or question others	Dare to come to the Middle East.
Imposition	To ask/order others to do something against their wish	Shut up.
Non-coalition 2	To associate others with a bad quality	You make people ashamed.

Table 2.3. Off-record (implicit) politeness strategies.

Source: (Culpeper (2005, 2010); Bousfield (2008); Dynel (2012); Shum & Lee (2013); and Waselinski (2006).)

Code	Definition	Examples from the comments
Self-praise	To show one's preferences by I, my, or me with the intention of praising oneself	Not available in the data
Mock politeness	To use politeness strategies insincerely	Well done, he's posted again.
Condescension	To make fun of others	Trump is no match for our general.
Gender	To use gender-related norms in language	Not available in the data
Fact	To use a fact to support one's point of view	We destroyed the US base in Iraq.
Absence	The absence of politeness where it would be expected.	Not available in the data
Non-coalition 1	To disassociate oneself from others, or to exclude others	No matter how great General Soleimani was, he wasn't as dear as the young people on the plane.

2.4. Results and discussion

There have been thousands of instances of impoliteness strategies recorded in the data, but due to time limitations, only 300 cases were analyzed for this study. The preliminary results suggest that of these, 68% are on-record (explicit) and the remaining 32% are off-record (implicit) impoliteness strategies. Clearly, the users preferred on-record to off-record strategies. In one study, Lorenzo-Dus *et al.* (2011) concluded that on-record impoliteness strategies are preferred in computer-mediated contexts, which is in line with the findings of this study. Threatening others, which is an on-record impoliteness strategy, is extremely prevalent in the data (58%). The high occurrence of this strategy suggests that the controversiality and sensitivity of the incident urged Instagram users to use this popular and possibly the most accessible platform to announce their opinion. In addition, participants used Farsi to express themselves impolitely in more instances while sharing comments, which suggests that only a small percentage of Iranian Instagram users are familiar with the English language or that they feel more comfortable insulting in the mother tongue. Another important feature in terms of language use was that Iranian users preferred using longer sentence structures to express their opinions on Rouhani's Instagram post, while they switched to shorter structures and in many instances only one or two taboo or threatening words and expressions on Trump's Instagram post. Other strategies which have been evident in the comments were condescension (28%), challenge (8%) and taboo (20%). Once again, the significant use of taboo words in the comments can reflect cultural patterns, along with controversiality issues. Another noticeable finding in the recorded data is the non-occurrence of absence and self-praise as implicit impoliteness strategies. One possible reason for not employing the absence strategy is that an assassination had been committed and the Iranian society recognized this as an act of intrusion worthy of condemnation, not a humanitarian deed, which obligates any appreciation. In other words, the impoliteness and use of taboo and insult in the comments was simply a response to what these users believed to be an act of violation and assassination. Finally, gender-based comparison revealed that females expressed impoliteness on fewer occasions (30%) and employed taboo language and insult words in only 7% of the comments posted on the Instagram pages.

2.5. Conclusion

According to the findings, on-record impoliteness was more popular with the users. Threatening, condescension, challenge, criticism, taboo, and insult were more prevalent throughout the comments. In addition, a rather large number of users opted for using insult and taboo as impoliteness strategies to exhibit their disbelief and anger towards the incident (around 30%). Interestingly, female users showed fewer cases of impoliteness than men (less than 30%). One reason behind the aggressive online flaming following this incident is the nature of the virtual world. According to Kaplan and Haenlein (2010), social media applications allow users to post messages without supervision. As the findings have shown so far, the impoliteness in the comments seems to be a response to

what Iranian users have considered an act of terrorism on the part of President Donald Trump. The level and the degree of impoliteness strategies used in these comments also reveals that these users think they are “entitled” (Antaki and Kent, 2012) to use language in such an offensive way. To be more specific, the assassination of the General was considered a brutal and meddling act, and users sensed that they have the freedom to react offensively to what they regard as terrorism. In general, many studies have suggested that societal norms which govern the linguistic behavior of both men and women are transferred to online communication, and the analysis of comments so far has been in accordance with these previous findings (Herring, 2003, 2011). Similarly, in case of gender differences, women’s participation in sharing impolite comments was noticeably lower than men’s tendency to be impolite. Besides, women employed the taboo and insult strategy with a lower frequency, which suggests that women are less impolite in these Instagram platforms. This implies that the social norms according to which women are expected to be less impolite than men are reflected in CMC (De Oliveira, 2003; Herring, 2003; Kapidzic & Herring, 2011; Pérez-Sabater, 2015). The findings of this study support the mentioned claim in the high number of impoliteness strategies used per comment by male users and in the remarkably higher number of instances of taboo and insult strategies from men than female users. However, in this study, it has been observed that when the topic is more controversial, female users tend to opt for more impolite strategies to express their opinions. While the findings of this study are based on Persian data, there exist similarities among diverse cultures as far as morality is concerned (Parvaresh and Tayebi, 2018). However, cultures differ from one another based on what they consider to be normal or moral (Kádár, 2017), and the exact differences cause social and ritualistic events to be performed diversely across various cultures (Parvaresh and Capone, 2017). In this study, we have merely identified and classified recurring impoliteness strategies in Instagram comments. Further research is needed to examine each impoliteness strategy by using different methodologies and in different contexts. In this regard, as Locher (2010) mentions, more attention must be paid to examine the diverse ways interactants “negotiate” different dimensions of language like the prevalent and always present use of impolite language (Bedijs *et al.*, 2014).

Bibliographic references

- Alikhani, P., Hormati, H., Miri, S.A. (2017). *Journal of New Media Studies*, 3(11), 169-194.
- Antaki, C. Kent, A.J. (2012). Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments, *Journal of Pragmatics*, 44(6-7), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.014>
- Bedijs, K., Held, G., Maaß, C. (2014). *Facework and social media*. vol. 2, LIT Verlag, Münster.

- Bing, J.M., Bergvall, V.L. (2014). The question of questions: beyond binary thinking 1. In *Rethinking language and gender research: Theory and practice* (pp. 1-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842745>
- Bou-Franch, P., Garcés-Conejos Blitvich, P. (2014). Conflict management in massive polylogues: A case study from YouTube. *Journal of Pragmatics*, 73, 19-36. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.05.001>
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in Interaction*. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.167>
- Brown, P. (1980). How and why are women more polite: Some evidence from a Mayan community. In *Women and language in literature and society* (pp. 111-136). Praeger.
- Cheng, J., Bernstein, M., Danescu-Niculescu-Mizil, C., Leskovec, J. (2017, February). Anyone can become a troll: Causes of trolling behavior in online discussions. In *Proceedings of the 2017 ACM conference on computer supported cooperative work and social computing* (pp. 1217-1230). <https://doi.org/10.1145/2998181.2998213>
- Chulov, M., Macwhirter, J., Healey, A., Ghulani, N. (2020, January 10). Why did Trump order the killing of Iran's Qassem Suleimani? *The Guardian*. [Video file]. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/video/2020/jan/10/why-did-trump-order-the-killing-of-irans-qassem-suleimani-video-explainer>
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, culture*, 1, 35-72. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.35>
- Culpeper, J. (2010). Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of pragmatics*, 42(12), 3232-3245. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.007>
- Dean, B. (2021, September 10). Instagram demographic statistics: How many people use Instagram in 2021? *BackLink*. Retrieved from <https://www.backlinko.com/instagram-users>.
- De Oliveira, S.M. (2003). Breaking conversational norms on a Portuguese user's network: men as adjudicators of politeness? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9(1), JCMC916. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00361.x>
- Dynel, M. (2012). Swearing methodologically: the (im) politeness of expletives in anonymous commentaries on YouTube. *Journal of English studies*, 10, 25-50. <https://doi.org/10.18172/jes.179>

- Eckert, P., McConnel-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791147>
- Erza, S., Hamzah, H. (2018). Impoliteness used by haters on Instagram comments of male-female entertainers. *English Language and Literature*, 7(1).
- Futures, D.S. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. London: Harvard University Press.
- Graham, S.L. (2007). Disagreeing to agree: Conflict, impoliteness and identity in a computer-mediated community. *Journal of Pragmatics*, 39, 248-742. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.11.017>
- Graham, S.L. (2008). *A manual for (im) politeness? The impact of the FAQ in an electronic community of practice* (pp. 281-304). De Gruyter Mouton.
- Guiller, J., Durndell, A. (2006). 'I totally agree with you': Gender interactions in educational online discussion groups. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 368-381. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00184.x>
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1986). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Hardaker, C. (2010). Trolling in asynchronous Computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions'. *Journal of Politeness Research*, 6(2), 215-242. <https://doi.org/10.1515/jplr.2010.011>
- Hassani, H., Kalantari, A. (2018). Tah̄lile padidār shenākhtiye tajrobeye zisteye kārbarāne shabakeye ejtemāyiye tasviriye instāgerām dar Irān [A Phenomenological Analysis of Lived Experience of Instagram's Users]. *Culture-Communication Studies*, 18(72), 33-63.
- Haugh, M. (2010). When is an email really offensive? Argumentativity and variability in evaluations of impoliteness. *Journal of Politeness Research* 6, 7-34. <https://doi.org/10.1515/jplr.2010.002>
- Herring, S.C. (2003). Gender and power in online communication. In: Holmes, Meyerhoff, M. (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 202-228). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch9>

- Herring, S.C. (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@ internet*, 4(1).
- Herring, S.C. (2009). New directions in CMC research. Plenary speech, Illinois Language and Linguistic Society Conference (ILLS 1), Urbana, May 31. flash.atlas.illinois.edu/Video.html?src /ling/ling-v-2009-2/Keynote-Herring&playerSDNC.
- Herring, S.C. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent. *Discourse*, 2(0), 1-26.
- Hodge, R., Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Holmes, J. (1995). *Sex, politeness and language*. London: Longman group.
- Honey, C., Herring, S.C. (2009, January). Beyond microblogging: Conversation and collaboration via Twitter. In *2009 42nd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). Ieee.
- Jane, E.A. (2015). Flaming? What flaming? The pitfalls and potentials of researching online hostility. *Ethics and Information Technology*, 17(1), 65-87. <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9362-0>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. (pp. 14-27). Abingdon: Routledge.
- Johnson, N.A., Cooper, R. B., Chin, W. W. (2008). The effect of flaming on computer-mediated negotiations. *European Journal of Information Systems*, 17(4), 417-434. <https://doi.org/10.1057/ejis.2008.22>
- Kádár, D.Z. (2017). *Politeness, impoliteness and ritual*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107280465>
- Kapidzic, S., Herring, S.C. (2011). Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2011.01561.x>
- Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kendall, L. (2007, January). Colin Mochrie vs. Jesus H. Christ: Messages about masculinities and fame in online video conversations. In *2007 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'07)* (pp. 76-76). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2007.127>

- Kress, G., Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kumar, S. (2017). *Characterization and detection of malicious behavior on the web* (PhD dissertation), University of Maryland. <https://doi.org/10.1145/3041021.3051106>
- Lea, M., Spears, R. (1991). Computer-mediated Communication, de-individuation and group decision making. *International Journal of Man-Machine Studies*, 34(2), 283-301. [https://doi.org/10.1016/0020-7373\(91\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0020-7373(91)90045-9)
- Lee, E.J. (2007). Deindividuation effects on group polarization in Computer-mediated Communication: The role of group identification, public self-awareness and perceived argument quality. *Journal of Communication*, 57(2), 385-403. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00348.x>
- Locher, M.A. (2010). Introduction: Politeness and impoliteness in computer-mediated Communication. <https://doi.org/10.1515/jplr.2010.001>
- Lorenzo-Dus, N., Garcés-Conejos Blitvitch, P., Bou-Franch, P. (2011). Online polylogues and impoliteness: The case of postings sent in response to the Obama Reggaeton YouTube video. *Journal of Pragmatics*, 43(10), 2578-2593. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.03.005>
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold.
- Mills, S. (2005). Gender and impoliteness. *Journal of politeness research* 1, 263-280. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.2.263>
- Mowlaei, M. (2017). 'Gardeshe farhange selebriti dar resānehāye ejtemāyi: motāle'eye fa'āliyyate selebritihāye irani va havādārāneshān dar instāgerām [Circulation of Celebrity Culture on Social Media: Studying Iranian Celebrities and Their Fans on Instagram]'. *Society, Culture and Media*, 5(28), 57-80.
- Nishimura, Y. (2008). Japanese BBS websites as online communities: (Im) politeness perspectives. *Language@ Internet*, 5, 1860-2029.
- Oskuie, S.M., Mohamadkhani, K., Delavar, A., Farhangi, A.A. (2020). Cybercultural Transgressions in Comments by Iranian Instagram Users. *Asiascape: Digital Asia*, 7(3), 155-186. <https://doi.org/10.1163/22142312-12340124>
- Parvaresh, V., Capone, A. (Eds.). (2017). *The pragramme of accommodation: The case of interaction around the event of death* (Vol. 13). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55759-5>
- Parvaresh, V., Tayebi, T. (2018). Impoliteness, aggression and the moral order. *Journal of Pragmatics*, 132, 91-107. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.05.010>

- Pérez-Sabater, C. (2015). The rhetoric of online support groups. *Revista Española de Lingüística Aplicada (John Benjamins Publishing Co.)*, 28(2). <https://doi.org/10.1075/resla.28.2.05per>
- Reicher, S.D., Spears, R., Postmes, T. (1995). A social identity model of deindividuation phenomena. *European review of social psychology*, 6(1), 161-198. <https://doi.org/10.1080/14792779443000049>
- Reyns, B.W. (2010). A situational crime prevention approach to cyberstalking victimization: Preventive tactics for internet users and online place managers. *Crime Prevention and Community Safety*, 12(2), 99-118. <https://doi.org/10.1057/cpcs.2009.22>
- Shum, W., Lee, C. (2013). (Im) politeness and disagreement in two Hong Kong Internet discussion forums. *Journal of Pragmatics*, 50(1), 52-83. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.01.010>
- Statcounter (2021). *Social Media Stats Islamic Republic of Iran*. <https://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/iran>.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203647028>
- Waseleski, C. (2006). Gender and the use of exclamation points in Computer-mediated Communication: An analysis of exclamations posted to two electronic discussion lists. *Journal of Computer-mediated Communication*, 11(4), 1012-1024. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00305.x>
- Zelenkauskaite, A., Herring, S.C. (2008, January). Television-mediated conversation: Coherence in Italian iTV SMS chat. In *Proceedings of the 41st Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 2008)* (p. 145). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2008.425>

SECCIÓN II

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 3

El foro como herramienta de dinamización de la escritura. Propuesta didáctica

María Jesús del Pozo Barriuso

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

3.1. Introducción

Es innegable que la llegada de Internet a nuestro mundo ha supuesto un cambio en todos los ámbitos de la vida, también en el educativo. Además, la pandemia causada por el covid-19, ha demostrado que el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es aún más necesario para continuar impartiendo conocimientos en todos los niveles educativos.

Asimismo, este fenómeno ha tenido un gran impacto en la enseñanza de lenguas en la actualidad, puesto que esta red infinita nos proporciona numerosos recursos y herramientas que pueden servir como materiales complementarios a nuestros cursos.

El objetivo principal de este trabajo ha sido diseñar una propuesta didáctica para fomentar la escritura en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), cuyo eje principal es el foro. Otros objetivos que se derivan de este son mejorar la comprensión lectora a través del foro, así como reforzar los contenidos lingüísticos del nivel correspondiente y fomentar el aprendizaje colaborativo.

3.2. Marco teórico

Ante el desarrollo imparable de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, pero especialmente en el de la educación, es necesario reflexionar sobre cómo gestionar su uso en el aula de idiomas, en nuestro caso, en el aula de ELE. Es indudable que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han venido para quedarse, pero no deben ser el centro del aprendizaje en nuestras clases, sino una herramienta más para la adquisición de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Asimismo, deben ser también recursos para impulsar un aprendizaje más activo de los estudiantes. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* MCER, 2002:140) ya hace hincapié en la necesidad de desarrollar en nuestro alumnado la capacidad de “aprender a aprender”: «...dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, las opciones de que disponen y de las que más les convienen». En la misma línea que el MCER, el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*, 2020:58) considera que usar las tecnologías digitales podría favorecer los procesos de autoaprendizaje, es decir, «hacer que los estudiantes sean capaces de planificar, supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, aportar pruebas de los progresos realizados, compartir ideas y formular soluciones creativas».

Y en relación con los recursos digitales, ya Marqués (2013) indicaba que las Tecnologías de la información y la comunicación formaban parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Este autor propone la integración de las TIC de la siguiente manera (2013:8):

- Alfabetización de las TIC y su productividad en el aula (aprender sobre las TIC).
- Aplicación de las TIC en el marco de cada asignatura (aprender de las TIC).
- Uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la interacción y la colaboración grupal (aprender con las TIC).

Por su parte Cabero (2014:2), apunta que debemos cambiar la visión que tenemos respecto a las tecnologías, desde su punto de vista, deberíamos «pasar de percibir las como TIC a TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y a TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación)». Para este autor eso implicaría modificar la función que desempeñan en la actualidad las TIC.

Asimismo, Cabero y Palacios afirman que:

Una de las competencias clave que cualquier docente debe desarrollar es identificar buenos recursos educativos. Además, debe ser capaz de modificarlos, crearlos y compartirlos para que se ajusten a sus objetivos, alumnado y estilo de enseñanza. (2020:218).

En este sentido consideramos que cualquier recurso como el correo electrónico, el blog, el foro y las redes sociales pueden ser atractivos y rentables para los aprendices de una LE/L2.

En cuanto a la literatura científica, son muchos los estudios y autores que han investigado sobre los recursos digitales disponibles hoy en día en Internet y su uso en la clase de idiomas, y la mayor parte de ellos señalan que estos recursos son un elemento motivador en la adquisición de un idioma extranjero Yubero (2010), Juan Rubio (2012), Araujo (2014), Molina Vidal (2015), Tena Cortés (2017) entre otros. De igual modo, estas herramientas favorecen la exposición a la lengua meta tanto para alumnos que se encuentran en situación de no inmersión lingüística como para los que lo están puesto que fomenta la interacción con nativos u otras personas que están aprendiendo la misma lengua meta (Méndez Santos y Concheiro Coello, 2018).

Si nos centramos en el recurso digital que nos ocupa, el foro, encontramos bastantes trabajos e investigaciones en diferentes idiomas, como los de Leibbrandt (2008), Vázquez Amador *et al.* (2017), Holzinger y López (2018), del Saz y Bilbrough (2018), Robbins (2020). Y en el ámbito de ELE se han realizado también algunos estudios relacionados con el uso del foro, destacamos los de Ruiz Morales *et al.*, (2008) que exponen una descripción y uso de los diferentes recursos digitales, entre ellos, el foro. Asimismo, el trabajo de Bernardo Vila (2009), que se centra el uso del foro en la clase ELE, con actividades específicas para diferentes niveles. Cabe resaltar también el estudio de Moles Moreno (2018) que versa sobre el uso del foro de rol para desarrollar la escritura creativa en el aula de ELE, y sus beneficios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Con este trabajo quiere sustituir algunos recursos más tradicionales de la producción escrita creativa por otros más innovadores con el objetivo de acercar las TIC a la enseñanza de ELE. Además, pretende sacar a la expresión escrita como destreza productiva del segundo plano al que ha sido relegada en el aula.

3.3. El foro como recurso didáctico

Tras estas consideraciones iniciales, nos centramos en el recurso electrónico objeto de este trabajo, el foro. Para empezar, vamos a recordar la definición de la palabra foro, que procede de la palabra latina *forum*. Hemos consultado el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (DRAE), las acepciones que nos interesan son la 4 «Institución o medio donde tiene lugar un foro» y la 5 «En internet, sitio en el que se opina, se debate o se intercambia información sobre un tema determinado». De los dos significados, el segundo es el que hace referencia al foro virtual, espacio donde vamos a realizar nuestra propuesta. Por lo tanto, podríamos definir el foro virtual como un canal de comunicación que favorece un espacio de aprendizaje colectivo entre sus participantes a partir de sus interacciones e intercambios alrededor de un tema específico.

Respecto al origen de los foros de discusión o foros virtuales, como los conocemos hoy en día, se remonta a 1979 en la Universidad de Duke (EEUU), cuando dos estudiantes

observaron el funcionamiento del correo electrónico y comprobaron que las funciones del correo electrónico no atendían todas las necesidades ante algunos problemas o dudas, por eso estos jóvenes desarrollaron unas aplicaciones que denominaron *Network News*, es decir, Noticias de la Red. Como señala Rivero Herrera (2016) con el paso del tiempo este servicio se convirtió en *Usenet*¹ (USER'S NET.work), en otras palabras, una red de usuarios, servicio que en la actualidad está totalmente integrado en Internet.

Usenet estaba a disposición de universidades y otros centros educativos (colegios, institutos de secundaria), organizaciones y empresas de diferentes tipos, etc., todos ellos conectados por equipos de cómputo, que ofrecían algunos servidores de Internet a usuarios interesados en intercambiar opiniones y puntos de vista sobre diferentes temas. De este modo, los foros se convirtieron en herramientas y espacios excelentes para organizar debates, a través de los cuales se podían intercambiar ideas, pensamientos, cuyo propósito final era resolver dudas o buscar soluciones a problemas de diferente índole. Estos foros aportaron bastantes aspectos positivos en el contexto educativo. Por una parte, supusieron un refuerzo en el aprendizaje, por otra, como afirman Pérez Sánchez (2005) y Brito (2006) favorecen el desarrollo de las habilidades sociales a través de la interacción.

Otro factor reseñable es que Internet ha tenido una gran repercusión en las prácticas escritas, como señala Cassany (2012) Los géneros discursivos tradicionales o analógicos como la carta, la instancia, el informe, la reclamación, etc., dieron paso a géneros discursivos nuevos, que pasaron a denominarse géneros digitales, y que se pueden organizar según este autor en sincrónicos, por ejemplo, el chat y los juegos de rol, y asincrónicos, como blog, el correo electrónico, la wiki, la red social o el foro. En todos ellos podemos observar los cambios que se han producido en la forma de escribir y también de leer. Estas mutaciones como apuntan Cordón y Jarvio (2015) nos obligan a adaptarnos a esta nueva forma de comunicación.

Para el uso del foro con fines didácticos debemos tener en cuenta algunos aspectos como: el perfil y las necesidades del alumnado y el contexto educativo en el que se van a desarrollar. Además, es muy importante planificar objetivos claros y estrategias para las tareas que queremos llevar a cabo en este espacio. Y, por último, reflexionar sobre el papel que deben asumir tanto el profesor como los estudiantes en los foros.

Desde que las TIC forman parte del aprendizaje, las actividades organizadas en los foros son bastante atractivas para muchas asignaturas y cursos, también en ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros.

3.3.1. Tipos de foros

Respecto a la clasificación de foros para fines educativos, Cassany distingue entre generales y particulares (2012:211). Según este autor, los primeros influyen en aspectos generales de una asignatura como la organización y los contenidos, duran un curso.

¹ Rivero Herrera, *Foros de discusión* (2016)

Estos son más apropiados para mejorar la organización de una asignatura, para fomentar la cooperación y también para detectar problemas o dudas generales de los discentes. Mientras que los segundos, tienen una duración menor y se utilizan para actividades de aprendizaje con objetivos y materiales específicos. Estos son útiles para realizar tareas como preguntas y respuestas de un texto, lluvia de ideas, puesta en común, debate y revisión entre pares² de ejercicios escritos (2012).

Otra clasificación interesante de los foros virtuales es la que propone Acuña³ (2017):

- Foros técnicos: son espacios para solucionar problemas relacionados con el hardware y el software y también la tecnología necesaria para crear algunas actividades externas.
- Foros sociales: la finalidad de estos es crear vínculos en comunidades educativas y compartir experiencias de manera informal y afectiva.
- Foros académicos o de aprendizaje: donde se presentan los contenidos y actividades de un tema, que pueden ser de una asignatura, curso o programa de formación, para que los alumnos los comenten y expresen sus puntos de vista.

3.3.2. Ventajas del foro virtual

Coincidimos con Arango (2003), Tagua (2006) y Moles Moreno (2019) en que son muchos los aspectos positivos de un foro virtual en el ámbito académico o de aprendizaje, destacamos los siguientes:

- Fomenta la comunicación y el diálogo.
- Facilita y promueve la participación de todos los discentes, incluso de aquellos que son más tímidos o los que tienen más dificultades para relacionarse.
- Potencia el aprendizaje autónomo, ya que en los foros asíncronos los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre las respuestas, leer con calma las intervenciones de otros participantes, poner más atención a los comentarios de sus compañeros con el fin de que las conversaciones estén mejor argumentadas y sean más constructivas.
- Fomenta el intercambio de ideas y pensamientos sobre un tema.
- Desarrolla el pensamiento crítico de los discentes, de modo que los alumnos son activos, creativos y capaces de formular preguntas y buscar respuestas, así como de reflexionar y tener una mente abierta para aceptar otros puntos de vista.

² Para Cassany en este caso el foro funcionaría casi como un taller de escritura en el que los estudiantes comparten e intercambian sus escritos, los revisan y hablan sobre ellos.

³ Esta autora recomienda esta clasificación para el Aula Virtual y se basa en un trabajo realizado por Arango (2003). Véase en <https://www.evirtualplus.com/foros-virtuales/>

- Facilita el aprendizaje grupal.
- Se pueden crear tantos foros como temas.

No obstante, también podemos encontrar algunos aspectos menos beneficiosos del foro, como los que señalamos a continuación:

- El aislamiento de algunos participantes si no reciben una respuesta inmediata a sus intervenciones.
- En cierta medida, la pérdida de aspectos de la comunicación no verbal como la entonación o gestos, miradas, etc., pero creemos que todo esto es subsanable utilizando aplicaciones digitales complementarias como *Skype*, *Zoom*, *Microsoft Teams*...
- El seguimiento del foro requiere de mucho esfuerzo y dedicación tanto por parte del profesor como de los discentes.

En algunos contextos educativos la falta de medios necesarios puede ser un obstáculo para llevar a cabo estas actividades. Nuestra propuesta se lleva a cabo en un foro académico, que aún el uso de un foro como espacio virtual de aprendizaje y el trabajo colaborativo en pequeños grupos, dentro de la plataforma educativa de la Universidad Politécnica de Valencia, que ha sido empleada como herramienta para fomentar la escritura de manera interactiva y reforzar algunos contenidos lingüísticos que detallaremos más adelante.

3.3.3. Actividades en el foro en el aula de ELE

Son muchas las tareas o ejercicios que podemos diseñar y planificar en este espacio virtual. Como en otras tareas, debemos señalar qué objetivos queremos conseguir, qué contenidos vamos a trabajar, cómo, cuántas sesiones, cómo lo vamos a evaluar, etc.

A continuación, enumeramos algunas:

- Tareas de presentación o personales: para escribir sobre uno mismo y para conocer a los otros compañeros mejor, estas son ideales al principio de un curso o de una asignatura. Otras actividades de escritura sobre los estudios, la ciudad donde vive, las aficiones o intereses, etc.
- Tareas para debatir sobre diferentes temas y poner en práctica los contenidos lingüísticos, culturales, pragmáticos que se han estudiado con anterioridad.
- Tareas de escritura específica: escribir diarios personales o incluso de aprendizaje. Además, es un excelente medio para fomentar la creatividad a través de la composición escrita: relatos, cuentos, historias, poemas... que pueden realizar individualmente, en parejas o grupos.

- Tareas para trabajar con imágenes, vídeos, obras de arte, arte urbano, cómics: a partir de estos materiales los alumnos pueden escribir y desarrollar su capacidad imaginativa.

Como los foros son espacios abiertos para interactuar y debatir con otros estudiantes, al principio, es recomendable establecer unas normas de funcionamiento del foro para que todos los participantes sientan que forman parte de ese grupo. Como, por ejemplo, expresar las opiniones siempre con respeto y cortesía, con un tono educado; utilizar un lenguaje adecuado al contexto y al registro; leer con mucha atención los comentarios de los compañeros para poder contestar con argumentos y no repetir las ideas ya expresadas por otros. Es preferible que no se empleen emoticonos para fomentar la escritura y el pensamiento crítico.

3.4. Propuesta didáctica

Esta experiencia didáctica sigue la línea de investigación anterior en la que después de analizar varios manuales de ELE de los niveles A2 y B1, se observa la escasez de tareas escritas en las que apenas se utilizaban las herramientas digitales, hecho que llama la atención respecto a lo que sucede en la vida cotidiana. Vamos a presentar unas tareas que o bien, pueden ser complemento a cualquier manual o actividad, o bien constituir una unidad didáctica.

3.4.1. Contexto educativo y perfil del alumno

Los estudiantes que han participado en nuestro estudio pertenecen en su mayor parte al programa europeo Erasmus que durante un cuatrimestre cursan la asignatura *Español General II*⁴ que se corresponde con el nivel B1 del MCER. Son alumnos que están muy motivados por dos razones, porque están estudiando en la universidad y tienen que seguir sus clases en diferentes escuelas y, además, se encuentran en un contexto de inmersión lingüística, es decir, necesitan una competencia comunicativa tanto en la vida académica como en su vida cotidiana. En cuanto a la lengua materna de los discentes predominan los estudiantes cuya primera lengua es el italiano, alemán, polaco, francés, holandés, árabe y chino. Este dato es importante porque influye en el aprendizaje de una segunda lengua y, sobre todo, en la práctica de la escritura, puesto que hemos observado que los alumnos cuyo idioma materno es una lengua románica tienen menos dificultades para escribir que otros alumnos cuya lengua materna es el árabe, el chino o el ruso.

Los alumnos proceden de las diferentes escuelas de la Universitat Politècnica de València por lo que a principios de cada cuatrimestre se realiza una prueba de nivel para conseguir que los grupos sean más homogéneos. Las clases se imparten en días alternos con una duración de una hora y media cada día. La muestra del estudio está compuesta por 36 alumnos que organizamos en subgrupos de cinco personas. La UPV nos brinda

⁴ Asignatura del Departamento de Lingüística Aplicada.

la plataforma digital PoliformaT, cuyo foro nos permite según la actividad, formar pequeños grupos o trabajar con todos los alumnos de la clase. Esta plataforma dispone también de otras herramientas como el correo electrónico, chat, carpeta de recursos o videoapuntes.

3.4.2. Objetivos

En cuanto a los objetivos de esta propuesta, el principal es, como ya hemos mencionado en la introducción de este trabajo, fomentar la escritura a través de recursos electrónicos, centrados en el foro, tanto dentro como fuera del aula. Además, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la comprensión escrita de textos a través del foro.
- Incorporar las herramientas digitales con fines didácticos en estas tareas.
- Proponer actividades atractivas y motivadoras que fomenten la producción escrita.
- Ampliar el léxico y los contenidos lingüísticos del nivel.

3.4.3. Metodología

La metodología se vertebra en dos direcciones, por una parte, se trabaja con el modelo de escritura centrado en el proceso, es decir, se pretende concienciar a los alumnos sobre la importancia de las etapas que debemos seguir cuando escribimos un texto según los estudios de investigadores como Flower y Hayes, Scardamalia y Bereiter, Grabe y Kaplan o en España, Cassany y el Grupo Didactext:

- Planificación
- Composición
- Revisión

Por otro, la integración de los recursos digitales, que primero utilizaremos como fuente de información, tanto para buscar conceptos o informaciones generales como para la consulta de diccionarios en línea, glosarios, etc. Y posteriormente, como herramienta de comunicación, en este caso, en el foro de la plataforma digital disponible en la Universitat Politècnica de València.

Para obtener datos del proceso seguido de esta propuesta didáctica hemos acudido a la observación participante. Para ello hemos elaborado una ficha de observación a modo de guía en la que recogemos algunos aspectos de interés acordes con los objetivos planteados. Además, hemos utilizado la técnica de las entrevistas grupales para obtener una información más amplia.

Coincidimos con Esteve (2019:382) en que para motivar al alumnado a escribir debemos aplicar algunas estrategias, una de ellas es crear una secuencia didáctica. Para esta autora, una secuencia didáctica «es un conjunto de actividades interrelacionadas y encadenadas, orientadas a la elaboración de un producto final, en este caso, de un texto escrito». Según Esteve (2018:387-388), en una secuencia didáctica se plantea una actividad o tarea comunicativa final, que este caso sería el texto o trabajo escrito que deben redactar los alumnos, y para desarrollar esta tarea final, se presentan una serie de actividades encadenadas que forman una estructura compuesta por las siguientes etapas:

- 1) Activación de experiencias y conocimientos previos de los discentes respecto al tema sobre el que van a escribir.
- 2) Reflexión sobre los recursos lingüísticos que necesitan los alumnos para escribir y, además, se activan los contenidos estudiados previamente.
- 3) Trabajo analítico con modelos textuales después de haber practicado con muestras de comprensión escrita y oral.
- 4) Planificación y elaboración de la propia producción escrita.
- 5) Coevaluación (entre los compañeros de clase) y evaluación didáctica y constructiva por parte del profesor. Se trata de concienciar a los alumnos sobre sus propios errores.

Seguimos este esquema para las actividades de nuestra propuesta como veremos en el epígrafe siguiente.

3.4.4. Secuenciación

Esta imagen recoge el proceso seguido en nuestra propuesta:

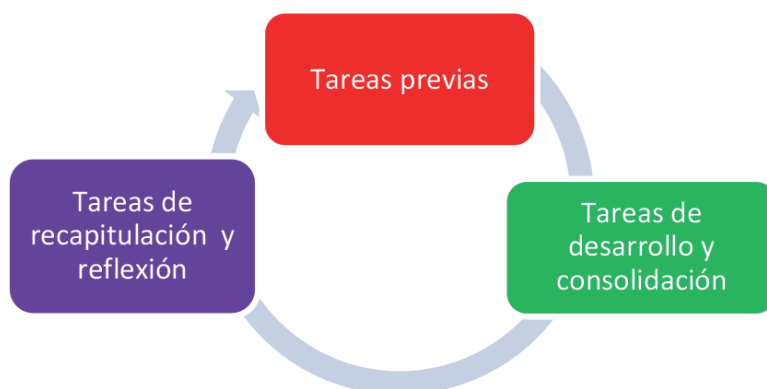


Figura 3.1. Secuenciación de tareas.

Comenzamos por unas *tareas previas*, cuya finalidad es hacer una aproximación al tema a partir de un título, una imagen, una frase con el fin de activar conocimientos previos. A continuación, realizamos otras tareas de comprensión, que pueden ser orales (audios, vídeos...) y/o escritas a través de diferentes muestras textuales relacionadas con el tema y los contenidos lingüísticos que vamos a trabajar.

Posteriormente pasaremos a la fase de actividades *de desarrollo y consolidación* en las que los discentes, a partir de los modelos estudiados, van a realizar su producción escrita con los recursos lingüísticos que les hemos proporcionado en las tareas previas. Y, para terminar, realizamos unas tareas *de recapitulación y de reflexión* en las que los alumnos van a evaluar las composiciones escritas entre pares con el fin de que ellos mismos reflexionen sobre sus trabajos y, en definitiva, sobre su propio aprendizaje. A esa evaluación, se suma la valoración constructiva que realiza el profesor.

3.4.5. Actividades

La propuesta que presentamos contiene dos actividades.

Actividad 1 Vivir fuera de tu país

Como punto de partida, proyectamos una frase con una imagen sobre el tema que abordaremos después:



Figura 3.2. Frase tarea previa.

Fuente: (<https://growproexperience.com/>).

A partir de esa frase, les formulamos algunas preguntas tales como:

- ¿Qué os parece esta frase?
- ¿Estáis de acuerdo con su mensaje?
- ¿Qué significa vivir fuera de tu país ?
- ¿Qué experiencias tenéis de vivir fuera? ¿cómo fueron?
- Etc.

Otra actividades alternativas podrían ser:


- Crear un mapa mental o de ideas sobre este tema. Los discentes podrían hacer esta tarea bien, individualmente, y después compartirla con sus compañeros, o bien en parejas o en grupos de tres personas y posteriormente mostrar sus trabajos en el plenario. Se puede diseñar este mapa a mano o con la aplicación *GoConqr*.
- Crear nubes de palabras con las aplicaciones Nube de palabras, *Wordcloud* o *Mentimeter*.

Y después podríamos hacerles las preguntas anteriores u otras similares.

Actividad previa de comprensión lectora

Después, van a leer el siguiente artículo escrito por un sociólogo que trata sobre el tema de vivir fuera de tu país.

En una primera lectura del texto de la figura 3.3, los estudiantes pueden preguntar sobre cuestiones relacionadas con la comprensión lectora y también sobre el léxico del artículo, así como otras preguntas sobre estructuras gramaticales u otros aspectos socioculturales. A continuación, uno de los objetivos de esta tarea sería identificar algunas estructuras gramaticales para hacer valoraciones sobre un hecho de manera general, cuestión que se ha presentado y estudiado previamente. Los contenidos lingüísticos que ya se han presentado y que queremos reforzar son el uso del presente de indicativo y del presente de subjuntivo. Este último se empieza a estudiar en el nivel B1 del MCER. Primero, se estudian los usos básicos de este tiempo y modo verbal, como expresar deseos y dar consejos, y más adelante, el contenido que trabajamos en esta propuesta: expresar opinión y hacer valoraciones sobre diferentes temas. En general, el aprendizaje del subjuntivo es bastante difícil para los alumnos de ELE.

4 |  Lee este artículo de la Revista Internacional de Sociología (RIS) en donde se plantean algunas cuestiones importantes a tener en cuenta para tomar la decisión de vivir fuera de tu país. Subraya todo lo que te parezca importante para, después, opinar y valorar.

Vivir fuera de tu país

Vivir fuera de tu país puede ser una experiencia muy interesante e inolvidable pero, al mismo tiempo, afecta de manera importante a tu vida. Un argumento a favor para quedarse en el país de origen es que los problemas de adaptación a una nueva forma de vida no siempre se pueden superar. La realidad es que, incluso en los casos en que el idioma es el mismo, nos encontramos con diferencias culturales que para algunas personas son muy difíciles de comprender y adaptarse a ellas.

Vivir lejos de casa, aunque sea por un corto periodo de tiempo, puede ser muy difícil al principio. Tendrás que recordar que todos los cambios son difíciles, pero que a través de ellos construirás tu carácter, por lo que siempre serán beneficiosos.

El efecto más importante de la vida lejos de casa es la independencia que adquieres. Quienes viven por su cuenta lejos de su familia y amigos saben lo que digo. Ser independiente se convierte en sinónimo de responsable, porque no tienes a nadie que te ayude a conseguir cada meta que desees alcanzar en la vida. Luego están los pequeños detalles, como sentarse solo frente a un televisor en lugar de tener una charla agradable con alguien de tu familia o amigos, lo que hace que valores más lo que tenías antes de salir de tu entorno.

También es completamente normal perder todos los privilegios que solías tener en tu país (por lo menos al principio) como tu coche, tu cama, tu cuarto de baño, tu tipo de comida. Y, por si esto fuera poco, has de comprender y aceptar otro tipo de sociedad y de cultura, a veces muy diferente a la tuya, que afecta a tu vida cotidiana. Para sobrellevar este choque cultural, has de observar lo que ocurre a tu alrededor y aprender lo antes posible cómo son los comportamientos socioculturales del lugar donde vives ahora, haciendo nuevos amigos, cambiando tus puntos de vista, aceptando opiniones y valoraciones diferentes y aprovechando todas las oportunidades que te surjan para conocer y profundizar en la cultura del país que te ha acogido.




4.1. |  Ahora que ya sabes las formas del presente de subjuntivo y has leído y subrayado el texto anterior, vamos a hacer un debate con los compañeros de clase. ¿Qué opinas de lo que comenta este sociólogo? ¿Cómo valoras la información que te da? Recuerda las estructuras que se usan para opinar y valorar que aparecen en la actividad 2.1.

Figura 3.3. Vivir fuera de tu país.

Fuente: Nuevo Prisma Nivel B1, (Edinumen 2015:24).

Actividad de desarrollo y consolidación

Posteriormente, planificamos una actividad de interacción escrita en un foro. Los alumnos deben entrar en el foro del grupo de esta asignatura y tienen que escribir su opinión sobre el artículo *Vivir fuera de tu país*. Con esta tarea perseguimos dos objetivos: por un lado, que los estudiantes sean capaces de comprender las ideas de otros compañeros en el foro, y por otro, que puedan expresar su punto de vista en el foro usando los recursos lingüísticos que están aprendiendo: dar su opinión en español que, como ya hemos señalado anteriormente, entraña bastante dificultad para los alumnos puesto que tienen que entender cuándo pueden expresar ideas o pensamientos con indicativo y cuándo con presente de subjuntivo.

Estas son algunas intervenciones de ese foro:

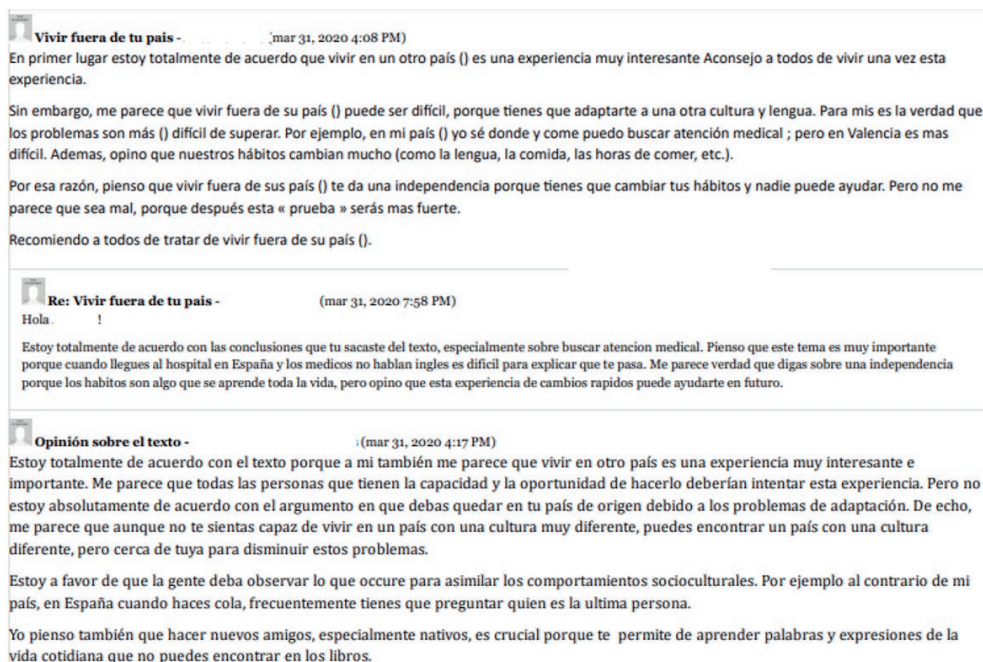


Figura 3.4. Opiniones foro.

En la imagen de la figura 3.4, observamos cómo los discentes han comprendido el texto del especialista, no solo son capaces de entender las opiniones de sus compañeros de foro, sino también pueden expresar su opinión con el léxico y las estructuras presentadas anteriormente, aunque cometan algunos errores.

Actividad 2 Exprésate

La dinámica en esta segunda actividad es parecida. En primer lugar, y como actividad previa, proponemos la lectura de algunos textos en los que aparecen opiniones de algunas personas, el objetivo de esta tarea no es otro que reconocer las estructuras lingüísticas que estamos aprendiendo. Otra tarea alternativa a esta sería escuchar algunos audios o visionar vídeos en los que diferentes personas dan su opinión sobre diferentes temas.

A continuación, realizamos una actividad de consolidación: interacción escrita en el foro. Les ofrecemos seis temas, cada uno de ellos es una opinión. El alumnado debe expresar su parecer en el foro, para lo cual deben emplear las estructuras para opinar y valorar: con presente de indicativo o presente de subjuntivo, así como algunas expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo.

Estos son los temas propuestos:

Actividad: Exprésate

1. Medida para que los jóvenes se independicen de sus padres: El parlamento de tu país aprobó ayer una renta básica para jóvenes entre 19 y 26 años

2. A partir de enero de 2017 entrada gratuita en todos los museos del mundo

3. La violencia de género solo se soluciona con educación

4. Deberían prohibir los teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos en lugares públicos (hospitales, bibliotecas, escuelas...)

5. Se deberían prohibir los zoológicos, son cárceles para los animales

6. Las personas apenas hablan entre ellas, por favor, eliminen el wi-fi de los bares, cafeterías, restaurantes....

Y tú ¿qué opinas?

La imagen muestra un cartel que dice: "No tenemos Wi-Fi, HABLEN entre ustedes".

Figura 3.5. Temas Actividad *Exprésate*.

En la figura 3.6 recopilamos algunas muestras de las opiniones de los alumnos en el foro.

Los alumnos podían interactuar en el foro fuera del aula, pero también realizamos una sesión síncrona para observar el funcionamiento de estas tareas e indagar las opiniones de los alumnos sobre estas actividades. De las opiniones del alumnado se desprende que fue una experiencia positiva para ellos no solo porque les permitía poner en práctica los contenidos lingüísticos para escribir una opinión y reaccionar en la lengua meta, sino también porque era una oportunidad para interactuar con los compañeros de clase, conocerlos mejor y, además, utilizando el español sin miedo al error, de manera natural, como si estuvieran en un chat con sus amigos.


Una de las preguntas que les planteamos al final de la actividad fue la siguiente:

¿Crees que actividades como esta en la que se usan las TIC puede ayudarte a practicar la escritura?


Seguidamente, recogemos algunas respuestas de los alumnos:

- «Sí, porque es más fácil escribir más rápido y practicar o aprender el idioma es más fácil. Y es muy bien mirar todo la gramática en el mismo tiempo»
- «Si, porque ayuda a escribir bien y a conocer nuevas palabras»
- «Porque puedes aprender pequeñas cosas en poco tiempo, puedes escribir en cualquier sitio, como el autobús. Estás más motivada»
- «Sí porque utilizo mucho las redes sociales y leo las noticias y hablo con amigos 24/7. Para mí es la primera y última manera para practicar y mejorar español»
- «Yo pienso que es útil porque a través de esta yo puedo hablar continuamente con mis amigos españoles, intentando sin miedo de error»
- «Sí, porque permite practicar, leer, familiarizar con palabras nuevas obliga a mantener contacto con la lengua y empezar a utilizar día a día»
- «Muchísimo! Es lo que utilizo muchas vez y estoy mejorando mi escritura de manera rápida»

Nuevo Re: Prohibir los zoos


- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy totalmente de acuerdo contigo. No soy animalista, pero creo que alejar los animales desde sus entornos para el capricho de los hombres es una verdadera crueldad y puede ser también un daño para el medioambiente.

Nuevo Re: Prohibir los zoos - Leído por: 3 Marcar como leído | 

Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Yo pienso lo mismo. Cuando los animales sean pequeñas vida en el zoo podría ser mejor, porque tienen acceso a los alimentos, que están bajo el cuidado veterinario, esto es especialmente importante para las especies en peligro de extinción. Más tarde sería mejor, sin embargo, a vivir en condiciones naturales, incluso si el zoo ofrece condiciones similares a los naturales.

Nuevo Re: Prohibir los zoos - Leído por: 2 Marcar como leído | 

Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Creo que es la verdad que no es respetuosos con los animales, pero hay también animales que se extinguen y es necesario de obtener la población y por eso es también necesario de tener algunos animales en jaulas.

Figura 3.6. Algunas opiniones foro actividad *Exprésate*.

3.5. Resultados de la observación y de las entrevistas

A través de la observación participante y las entrevistas grupales hemos podido recabar diversa información. A continuación, señalamos las más significativas.

Durante las actividades los alumnos preguntan a la profesora para resolver dudas o clarificar aspectos, siempre con el objetivo de realizar bien la actividad. Asimismo, buscan información en páginas web como diccionarios en línea para encontrar palabras relacionadas con el tema de las tareas.

Otro aspecto importante es que interactúan con los miembros de su grupo y que se ayudan entre ellos. Emplean el léxico visto y estudiado en los ejercicios previos. Se observa un interés por las actividades propuestas porque todos los alumnos realizan y terminan todas las tareas. En suma, se aprecia un buen ambiente y la ilusión de los discentes en el desarrollo de dichas tareas.

Por otra parte, hemos considerado de mucho interés conocer la opinión de los grupos en cuanto a la valoración de las actividades propuestas, por ello hemos realizado entrevistas grupales en el horario de tutorías. De este modo, hemos podido constatar que sus comentarios coinciden con la observación realizada en el aula. Los alumnos consideran las tareas muy interesantes y motivadoras, y manifiestan que el hecho de poder interactuar con otros compañeros ha supuesto poder emplear los contenidos lingüísticos y pragmáticos que se estudian en la clase tradicional de otra forma, así como aprender vocabulario nuevo, ampliando su caudal léxico para poder emplearlo después en su vida cotidiana. Además, los más tímidos o con un nivel menor han expresado su satisfacción ya que sus compañeros de grupo les han podido ayudar.

3.6. Conclusiones

Llegados a este punto, y tras implementar estas actividades, hemos obtenido unos resultados satisfactorios. Además, hemos corroborado que la lectura de las intervenciones de los compañeros en el foro mejora la comprensión lectora de los alumnos, en general. Por otro lado, la expresión escrita de nuestros alumnos ha mejorado considerablemente gracias a los comentarios escritos en el foro. Además, a través de las actividades propuestas han aumentado su competencia léxica y también han contribuido a reforzar y consolidar los contenidos lingüísticos del nivel.

Otro punto que hemos observado es que diseñar tareas atractivas e interesantes aumenta la motivación del alumnado y contribuye a desterrar esa idea generalizada de que escribir es aburrido. Por último, hemos constatado que el foro fomenta la interacción de los aprendices de manera muy positiva. Por todo lo señalado con anterioridad, consideramos que los objetivos planificados inicialmente se han cumplido. No queremos terminar sin decir, que esta propuesta no es cerrada, ya que consideramos que se podría implementar con otros recursos electrónicos como el blog o el chat. Por lo tanto, se abren nuevas líneas de investigación que pueden ser un estímulo para otros profesores e investigadores en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. (2017). Los Foros Virtuales como herramienta pedagógica en el Aprendizaje Online. En <https://www.evirtualplus.com/foros-virtuales/>
- Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista debates latinoamericanos*, 2(7).
- Araujo Portugal, J.C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (49), a282- a282. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.49.227>
- Bernardo Vila, N. (2009). Entorno virtual de formación en enseñanza: el foro en el aula de E/LE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (5), 75-89.
- Brito R., V. (2006). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (17), a038. <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.532>
- Cabero Almenara, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Andalucía Educativa*, 81. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40732/Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf?sequence=1
- Cabero Almenara, J. y Palacios Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cassany, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Carabela, 46, 5-22.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cordón García, J.A., Jarvio Fernández, A.O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?. *Revista interamericana de bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Didactext, Grupo. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

- Esteve Ruescas, O. (2019). Enseñar la producción escrita. En Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro, pp. 370-402.
- Flower, L., Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31, 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Grave, W., Kaplan, R.B. (1996) *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Harlow: Pearson Education.
- Holzinger, H.J., López Roig, C. (2018). El foro virtual como herramienta didáctica en asignaturas de filología alemana. consideraciones teóricas y experiencias prácticas. *Tonos digital*, nº 5. Recuperado de: https://www.um.es/tonosdigital/znum35/secciones/corpora-3-holzinger_y_lopez_el_foro.pdf
- Leibrandt, I. (2008). La utilización del foro de discusión en idiomas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53, pp. 5-17.
- Leontaridi, E., Ruiz Morales, M., Peramos Soler, N. (2009). Chats, blogs, foros y otros bichos internáuticos: recursos de Internet para la clase de ELE. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE: actas*. Madrid, 2009; pp. 235-244.
- Juan Rubio. A.D. (2012). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 1-8.
- Marqués Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC,2(1)*, 2. Recuperado de: <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Méndez Santos. D.C.M., Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27), 1-17.
- Moles Moreno. M. (2019). La escritura creativa en la era digital: el foro de rol como herramienta de aprendizaje en E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, (15), pp.1-16. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.16161>
- Molina Vidal, I. (2015). Algunas herramientas digitales y su uso colaborativo en el aula de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/07_molina.pdf
- Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Quaderns Digitals Net*, 40(1), 1-18.

- Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017)
- Rivero Herrera, F. (2015). *Foros de discusión* [PPT]. Recuperado en: <https://slideplayer.es/slide/5496175/>
- Robbins, J (2020). Language learner engagement in asynchronous discusión forums: an exploratoy study. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10803/671302>
- Saz Caracuel, M.D., Bilbrough, M.A. (2017). Foro virtual en el aula de lengua extranjera. *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*, pp. 522-525. Universidad de Santiago de Chile (USACH).
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Tagua de Pepa, M. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista cognición*, 8, 59-74.
- Tena Cortés, H.A. (2017). Las TIC como herramientas de apoyo para la motivación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12300/1088287465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vázquez Amador, M., López-Zurita, P., & Lario de Oñate, C. (2017). El uso del foro como instrumento de comunicación y herramienta de análisis de errores en lengua inglesa. En *Tejuelo* (26), Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 239-262.
- Yubero, J.M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*.

Capítulo 4

Advantages of using shadowing in learning English

María-Teresa Belarte Luque

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

4.1. Introduction

An essential feature in human communication is the spoken language, and researchers and language teachers, aware of this truth, are consistently seeking out new methodologies focused on developing proficiency in oral fluency and accuracy. Despite this fact, many EFL teachers in Spain encounter frequent difficulties and often shy away from putting into practice classroom strategies aimed at promoting speaking in the second language (L2). The reason can often be found in the instructors' unawareness of a systematic methodology that is easily applicable to classroom activities, and which leads to the desired outcome.

Though a surfeit of broad language teaching methods has come to the fore in recent years, many authors concur that there is a dearth of teaching practices targeting oral skills. As Derwing and Munro (2005) note, there is still a research gap in teaching pronunciation, as well as an overall need for closer collaboration between researchers and teachers. Though Garbati and Mady (2015) acknowledge that research on effective teaching and learning strategies to aid L2 oral development has lately gained much more attention, a clear set of most-appropriate practices remain notably absent. Furthermore, research in L2 pronunciation pedagogy has yet to support the claims of the language teaching industry.

Regarding pronunciation pedagogy, Jenkins (2000) points to a relative failure of English Language Teaching (ELT) pedagogy that erroneously conceives of the use of English as a foreign language (EFL) as a tool to communicate with native speakers, rather than one to be used as an international language, which is the actual goal in most cases.

Ohata (2004) similarly recommends EFL instructors who teach pronunciation not be limited to focus on eradicating all traces of a foreign accent from the students' speech; the teachers should instead place much greater emphasis on raising the communicative value of the students' pronunciation, so that learner output is more comprehensible to others.

Despite Jenkins' and Ohata's useful approaches, the truth remains that a need for a method providing effective oral practices is evident. The case becomes even more pressing when the target language is comprised of elements absent in the learner's mother tongue, as is the case of English phonological elements that continually baffle Spanish EFL students. Evidently, a teaching-learning strategy that deals with alien sound recognition and reproduction should be strongly considered as a subject of research. The purpose of this paper is thus to tackle listening comprehension skills the previous step to pronunciation and accent in speech development.

In the theoretical framework, the Shadowing Learning Method (SLM) will be defined and analyzed according to a personal interest developed to study its effectiveness as a teaching-learning strategy in developing accuracy in oral English comprehension. The SLM in this study is modeled on the speech-shadowing technique popularly used in Japanese EFL courses but has been adapted for feasible application and integration into the Spanish school system.

4.2. Theoretical Background

Historically, language teaching methods have been changing towards the needs of the learner, and lately, a move towards oral proficiency -over writing or reading- is clearly observed. The method explained as SLM (Shadowing Learning Method) is basically built on the speech shadowing technique which is identified as a mean of developing listening and speaking competencies.

In recent years, there has been an increasing amount of the literature on pronunciation, intonation and most specifically accent. Jenkins (2000) finds that the presence of foreign accents in English leads on many occasions to the undesirable consequences for non-native speakers as the difficulty to be understood, and thus, impeding communication. Furthermore, apart from the communication problem resulting from the foreign accents, on a deeper personal level, another problem can arise when a non-native speaker provokes in the native listener negative judgments unconsciously attached to stereotypes. Evidently, the existence of foreign accents is a very common trait in the speech of most English non-native speakers that native listeners can perceive instantaneously when they detect differences from phonetic norms along with a wide range of unnatural structures.

But why is so difficult for L2 learners to achieve the L1 native accent? To tackle this question, the problems disclosed when teaching oral competencies should be examined first.

Researchers have proposed many different explanations for foreign accents. For example, Penfield (1965) and Lenneberg (1967) found that neurological maturation might reduce neural plasticity that, consequently, leads to a diminished ability to add or modify sensorimotor programs for producing sounds in an L2. Other authors have suggested that foreign accents are caused, at least in part, by the inaccurate perception of sounds in an L2 (Flege, 1992a,b). Still, the primary causes of foreign accents -apart from inadequate phonetic input- can lie in the insufficient motivation; psychological reasons for wanting to retain a foreign accent or the establishment of incorrect habits in early stages of L2 learning (Flege, 1988).

Saalfeld (2011) relates L1 and L2 as the cause of the phonological problem and states that the second language learners' errors in pronunciation can not be considered senseless attempts to produce unfamiliar sounds, but on the contrary, they should rather be considered reflections of the sound inventory, rules of these sounds combining, the stress and the intonation patterns of their native language. Flege (1995) infers that, regardless of the feature differences between L1 and L2 sounds, it seems that non-natives speakers often do not perceive L2 sounds in the exact same way monolingual native speakers of the target L2 do. So, at first, non-native speakers may fail to discern the phonetic differences between contrastive phones in the L2, or between L1 and L2 phones. Flege adopts though a broader perspective arguing that an adult second language learner can perfectly learn to discriminate novel L2 sounds. The author supports this view by the Speech Learning Model according to which discriminative failures in L2 acquisition do not have an auditory basis.

An important question to thus analyze is to what extent an individual's phone perception changes during L2 learning. In this regard, Neufeld (1979) conducted an experiment in which his adult students had to listen to the foreign language for a long time before talking. Afterward, these individuals were apparently able to pronounce utterances in an unfamiliar foreign language without the foreign accent. His findings proved that adults were able to imitate alien sounds in the same way children do. Having said all that, there is evidence that second language learners can increasingly acquire native-like production and perception skills since the discrimination of non-native contrasts results from adopting the appropriate acoustic cues to the target language. Therefore, it can be concluded that getting familiar to the L2 by adopting the L2 sounds is a key factor in sound recognition and production that will result in oral improvement.

More particularly, it can be observed that certain ethnic groups, depending on the relation between their native language and the target language, find more or fewer difficulties in learning how to pronounce the L2 language, as is the case of Swedish or German and English. Both languages share with English the same Germanic roots, and hence their native speakers find less difficulty in learning English than, for example, Spanish native speakers. Let now us set the case of a Spanish native speaker willing to learn Japanese. To a Spanish learner, the process of acquiring the desired pronunciation skills will be eased by the fact that Japanese and Spanish languages share the same vowels, and not an exactly but very closely related consonant system which greatly simplifies the teaching

pronunciation, and the immediate recognition by Japanese native speakers of the Spanish learner output when pronouncing the speech. However, what happens when the same Spanish native speaker tries instead to learn a language like English which, despite sharing many Latin words, is radically different in structure, in terms of production of individual sounds and words; sentence stress; and intonation? This recurrent question arises after observing for many years the struggles that Spanish-speaking learners face when pronouncing English.

Hamada (2016) sustains that, in general, the phoneme perception of most EFL learners is not automatized, and hence disturbs the appropriate processing of the phonological information. In the case of Spanish native speakers, it is evident that the learner often has problems with recognizing the words from the incoming speech caused by an immature phoneme perception. This phonological misperception leads to the limitation of the amount of phonological information retained, as well as the amount of information rehearsed. As a result of the poor retention of phonological information, the second-language acquisition (SLA) is hindered.

Regarding Spanish speakers, Swan and Smith (1987) also reveal a valid answer to the phonological question by explaining that while English and Spanish consonant systems show some similarities, their vowel systems are completely different and thus, Spanish learners of English find great difficulties not only to pronounce but also to recognize the vowel sounds. A driving factor for mispronunciation seems then to lie in the major differences found between the vocalic phonemes in Spanish and English. Accordingly, Swan and Smith (1987) further explain that a Japanese native speaker, similarly to a Spanish speaker, finds very hard to produce or even perceive accurately what is being said in English since the Japanese phonetic inventory also consists of five vocalic sounds.

Gorman and Kester (2001) identify more in detail that the major cause in Spanish speakers' English mispronunciation is closely linked to the five vowels system that consistently represents the single tense vowel sounds /a/, /e/, /i/, /o/, and /u/. In contrast, English vowels represent many tense and lax vowel sounds including /a/, /ɑ/, /æ/, /ɔ/, /e/, /ɛ/, /i/, /I/, /o/, /ʊ/, /u/ and /ʌ/ as represented by the International Phonetic Alphabet (IPA). Observing the notable differences between these vocalic systems, it is understandable that in the ears of a Spanish speaker, among many other mishearing examples, the word hit may be heard just like heat, and the word this like the word these. Flege (1991) found though that as Spanish-speaking learners gained familiarity with English, they became less likely to identify English /I/ tokens as exemplars of their Spanish /i/ category. And in later studies, Flege, Takagi, and Mann (1995) likely found that advanced Japanese learners of English could more accurately produce and perceive the English contrast than those with less English experience. The authors provide evidence that accuracy and phoneme perception are directly related to language exposure and training.

Other studies, as in Schmidt (1995), DeKeyser (1994), Hulstijin (2001), Sharwood Smith (1981), have also inferred that attentional mechanisms were in great part responsible for phonetic learning. As Guion and Pederson's study (2007) confirmed orienting of

attention is relevant to the acquisition of novel phonetic categories. This finding suggests that the mechanisms of the attentional system should be an explicit component of models of second language acquisition.

Oral skills have been approached thus far from pronunciation, but fluency and accuracy also should be considered. To describe the latter two concepts, we will refer to Fisk (1969) and his definition of oral fluency regarded as the ability to express one's thoughts, limited only by vocabulary and knowledge of structures such as grammar rules. This definition broadens to include the ability to imitate accurately the spoken sounds of the second language and to respond with an appropriate dialogue line if the person is asked a familiar question. The last assertion is essential for the analysis of SLM, as a matter of fact, this early definition of oral fluency already paves the way to a modeling system as the SLM. Years after Fisk's definition, Omaggio (1986) stated that oral proficiency includes the ability to communicate verbally in a functional and accurate way in the target language. Meaning that fluency, as well as accuracy, must be studied to conclude that an oral learning strategy is effective.

A different aspect of oral fluency is suggested by Stein and Schools (1999) who argue that gaining oral fluency necessarily implies automaticity. Doughty and Williams (1998) plot that there are two types of language uses, a highly skilled and effortless type that occurs when a deliberate use can be automatized (we could say it represents the can-do statement in oral language learning) and another type which is halting and deliberate (it represents the learners' knowledge, rather than their actual ability). The authors further contend that when too much attention is paid to the form, it results in deliberate -rather than automatic- language use. Therefore, it can be resolved that key factors in developing a successful oral skill strategy are imitation, automacy (versus reasoning) and adequate input- all three distinctive features of SLM. As a matter of fact, numerous studies claim that shadowing has proved to be effective in enhancing speech perception in cases of weak word recognition (Nakayama and Suzuki, 2012). Although research into shadowing has already a long history (e.g., Hamada, 2011; Kato, 2009; Marslen-Wilson, 1985; Mochizuki, 2006; Mori, 2011; Murphey, 2001; Tamai, 1997, 2005; Oki, 2010), no published studies have attempted to apply it to a target group of native Spanish speakers.

According to Tamai (1997), shadowing is a technique in which learners simultaneously track speed they hear and vocalize it as clearly as possible. When shadowing, the learner specifically exercises the ability to pronounce in the same manner as a native person does. As Shockley *et al.* (2004) conclude, imitation is a common feature among humans, and shadowing is a language learning technique, in which subjects repeat speech imitating, word by word, right after hearing it. Therefore, the subject is taken to the point in which while listening to a naturally flowing input, becomes able to parrot an output by instantaneous repeating. From a cognitive point of view, Kadota (2007) showed that speech perception can be automatized, and new items can be internalized using shadowing. Another significant aspect of speech shadowing is related to selective attention since the subjects are compelled to attending to the message they are about

to repeat as noted by Goldstein (2011). After the afore-mentioned literature review, a method based on the shadowing technique should be highly considered for the classroom application in our educational system. SLM appears as a groundbreaking method which combines the required grammar instruction with the training in pronunciation necessary to obtain oral fluency and accuracy, a consistent weakness among Spanish-speaking learners.

4.3. Methodology

4.3.1. Participants

To conduct this research, a total of eighty-eight (45 males, 43 females) high school students were requested to participate. The initial number of participants was sized down to 83, since 5 of them were excluded from the data analysis. One reason why they were removed from the study was that they were absent in the pre-test or in the post-test even if they consistently trained the SLM. They all were studying 3rd ESO at a Spanish high school, probably the time of the English class was the major exposure most of them had to the English language. Furthermore, many students had clear problems with L2 use and comprehension.

4.3.2. Method

The methodology was divided in pre-shadowing and shadowing activities. Grammar and vocabulary in the input speech was taught in advance as pre-shadowing activities to obtain the maximum benefit (Hamada, 2014).

Once a week for a month, 40-minute shadowing-based lessons were conducted. Once the participants were charged with the pre-shadowing activities, they subsequently practiced a set of shadowing procedures. The following steps describe the actual procedure of the shadowing activities in detail. Every week participants shadowed 2 audios with the same aural material, one recorded at a slower pace (rate 0.8) and a second one recorded at a natural pace (rate 1.0) alongside the corresponding script. SLM activities were classified based on the speed rate. Participants were thus requested to shadow the session given material in the three different stages (slow recording, natural recording, and overlapped recording). The third and last activity required the shadowing of an overlapped speech at a natural speed using the script. For the Spanish speakers, reading represents an essential support to keep track of the content of the text.

These activities were based on active listening as in Rost and Wilson (2013). The first activity (from a slower input) would tackle the issue of focusing on how to perceive sounds, words, and structures in a more accurate way. The second and third activities (from a natural speech input with and without script) were meant to address the improvement of oral comprehension, and the enhancement of the listener's involvement.

SLM itself was divided into 3 stages: slow input, natural input and overlapped speech. Originally a fourth stage, faster input, was considered but it had to be suppressed as

it rendered the activity too burdensome. The slow input step consists of reproducing the oral stimuli at a relatively unnatural and slow speed rate. When children learn L1 as their native language, they are unnaturally addressed in a characteristic baby talk manner. This speech is slower than in an actual flowing speech and it is subjected to constant repetitions to ensure that the listening child is properly getting the information we are conveying. The learner should try his best to articulate thoroughly in a loud, clear voice. Initially focusing on phonetics only. In the second stage, the oral input will be reproduced at a real natural native speaker speed. By the end of this stage, the learner has already shadowed the same passage four times at two different speeds. As Shiki *et al.* (2010) proved learners' reproduction rate remains stable after the fifth or sixth time. L1 or L2 scripts are not allowed so far (blind shadowing) to ensure that the learner is devoting all attention only to the sounds, pitch, and intonation of L2. Overlapping is a shadowing technique in which the listener starts producing the speech at the very same time the stimuli is received overlapping the speech. The learner should use this time the script of the text or dialogue that is to be shadowed. This time the shadowing training should be carried out concentrating on both input sounds and the meaning of what is being shadowed. The explanation of the meanings and the target sentences needed to achieve the content comprehension had been previously checked with the instructor.

4.3.3. Materials

To put this experiment into practice, an EFL textbook, Mosaic 3 (CEFR B1) (Oxford, 2018) was chosen, since it is the proposed textbook in the school teaching guide of English for 3rd ESO. The textbook covered general grammar points such as modal verbs, passive voice or phrasal, as well as general B1 vocabulary. The book was used during the whole school year, so students were already familiar with the content. For the sake of the study, the audios for the pre and post-test were taken from the listening conversations in units 1 to 4.

The audio material comprised two tracks selected from listening material offered by the publisher. When testing listening comprehension, speech rate is widely used to describe how fast a speaker is delivering a speech. There is a univocal relation between the rate of speech and L2 listening comprehension. Several studies have found that spoken texts delivered at a faster speech rate are more difficult for L2 listeners to comprehend than texts delivered at a slower rate (e.g., Griffiths, 1992; Kelch, 1985; Munro and Derwing, 2001; Zhao, 1997; Hayati, 2010). But according to Hayati (2010), the exposure to natural speech rate is what significantly improves learners' listening comprehension. Therefore, it was relevant for the experiment to expose the subjects to both, the unnaturally reduced input, and to a natural speaker's speech. To slow down the recordings, a voice and audio recorder app, *Audiologic*, was used. Each track was hence provided at a slower speech rate, 0.8, which allowed students more processing time to facilitate recognition of sound features. And a natural 1.0 rate was provided to achieve the benefits from the exposure to a more natural speech.

Regarding the use of speech rates, Tauroza and Allison (1990) observed that among other factors, speech rates in syllables per minute significantly differ from those measured in words per minute. In this study, however, the speech rate is measured as the total number of words divided by the number of minutes the speech takes (Cucchiarini *et al.*, 2010).

4.3.4. Assessment

To conduct the listening assessment, prior to and after the experiment, the participants took specific listening pre-test and post-test. The post-test was administered 5 weeks after the pre-test.

To reflect the improvement of phoneme perception skills and listening comprehension skills through shadowing, Hamada (2016) recommends selecting items that would assess bottom-up listening skills, rather than items that mainly require top-down listening skills. Other scholars fall on the same side (see, for example, Khuziakmetov and Porchesku, 2016) and evidence that the bottom-up approach in listening exercises helps learners to recognize individual words, sentences, and clause divisions, recognize key linguistic features of the words and sentences. Furthermore, this approach is very effective when, as is the case, the L2 perception skills are not well developed.

Therefore, the assessing tests (pre and post) were prepared according to this theoretical framework. The pre and post-test had the same structure. They were divided into two different sections. The first section consisted of a cloze test where content words were tested to check vocabulary recognition in each learner. The aim was to find out if learners were able to orally recognize phonemes, words and expressions they had previously learned in the classroom. The second section instead was meant to find out whether participants were able to convey the meaning of what they just heard.

4.4. Results and discussion

To evaluate the impact of the SLM training on the students' listening comprehension skills, a paired-samples t-test was conducted. There is a significant increase in the post-shadowing results ($M=6.26$, $SD=2.43$) compared to the pre-shadowing results ($M=5.72$, $SD=2.54$) as shown in table 1. From this data analysis, it can be inferred that there was improvement after having been practiced the SLM for a relatively short period of time.

Table 4.1. Mean increase from pre-test to post-test after Shadowing.

	Mean	SD	t-value	df	p
Pre-test	5.72	2.54			
Post-test	6.26	2.43	1.989	82	0.002

One of the most important limitations of the experiment was to overcome the initial difficulty that the students encounter when trying to shadow. Regardless of their shadowing ability, the activity often leads to initial confusion, as the task demands a high cognitive processing and a heavy memory load on the part of the shadower. So, it can be said that at first, most subjects are reluctant to shadow and have problems to undertake the SLM activities. By contrast, once participants have overcome the initial anxiety, they seem to enjoy the SLM experience. As a matter of fact, after the experiment, most participants perceived it as an effective tool to improve their listening skills. Furthermore, all the participants agree on the usefulness of SLM. They claimed it was the first time they had ever practiced a listening skill technique and that they were eager to continue practicing.

In terms of learning, our educational system unfortunately groups learners by their age and not by their real language proficiency level. This organizational measure implies that many students eventually try to reach an alleged language level that hardly matches their real level. An outstanding finding in this research is that the SLM was less effective for the advanced learners. In the results, a clear improvement is shown in low and intermediate learners. However, advanced participants did not improve. The explanation for these unexpected data could be the boredom some participants (B2 and C1 real language level) experienced while practicing B1 level activities. Another feasible reason could be a cultural Spanish trait since repetition is seen as an obsolete and excessively traditional task. In other cultures- as the Asiatic- tradition is better seen, and probably this has been a leading factor to SLM success.

Another disadvantage of the SLM is the required time. Shadowing needs to become a habit in the learners' life in order to provide them with actual language acquisition. For the sake of the method's efficacy, SLM should be practiced for some 10-15 minutes daily either at home or in the classroom. But it is a very difficult task today where life is hectic and there is not much time left to be devoted to activities other than school or after school activities. Furthermore, in the classroom, SLM needs to be combined with a quite strict curriculum.

4.5. Conclusions

To answer whether the consistent use of the SLM can improve L2 learners' oral comprehension and sound recognition, further research should be done. The result of this experiment suggests that the shadowing training seems indeed to be effective because in general, the group improved their phoneme perception skills and basic listening comprehension skills. The scores obtained in the study reinforce the theoretical background that SLM enhances learners' speech perception (Kadota, 2012; Hamada, 2016).

Again, the role of bottom-up skills was crucial to the experiment. As Spanish native speakers, understanding natural speech in English is quite a difficult task, even when

we know the words. The vocabulary used to test the participants was previously taught in the pre-shadowing activities, so they were supposed to have fully understood it when presented in a transcript. Word recognition studies are chock-full of examples of how learners are better at recognizing a word when they are perceiving more phonemes. Since phoneme perception improved after shadowing, it may be deduced from the score increase that the positive result is a consequence of this training.

As Ota (2007) posits, the advantages of shadowing are that students familiarize themselves with the English phonological system through extensive exposure to the language, while concurrently developing speech speed through sound repetition. As seen above, attention is another necessary characteristic in language acquisition. When shadowing, learners concentrate more on listening, attention spans are increased and therefore, a higher sense of achievement is acquired. Similarly, with shadowing, students become more able to produce the original sounds. Phoneme perception among low-proficiency learners is poor, and through short-term shadowing training, learners quickly advance to an intermediate learners' level. These immediate results can act as a motivational factor for continuing to study English and for language learning overall. In other words, regardless of the initial level, SLM appears to improve learners' sound recognition and basic listening skills up to a certain level. One pedagogical implication of this study is that SLM should be used to enhance foreign language learners' phoneme perception, especially those whose target language does not have similar phonological rules.

As said before, future studies on the current topic should be done since the number of participants in this study was relatively small, and bearing such a limited number, it would be risky to generalize any results. For this reason, we intend to research more in the future to develop a full picture of SLM as an oral improvement technique. In these studies variables such as a larger population or a different range of age should be considered.

Bibliographic references

- Cucchiari, C., van Doremalen, J., Strik, H. (2010). Fluency in non-native read and spontaneous speech. *A DiSS-LPSS Joint Workshop 2010 – 5th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech and 2nd International Symposium on Linguistic Patterns in Spontaneous Speech*. Tokyo, Japan, September 25-26, pp. 15–18.
- DeKeyser, R.M. (1994). How implicit can adult second language learning be? *AILA Review*, 11, pp. 83-96. [Retrieved March 1, 2019]
- Derwing, T.M., Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *Tesol Quarterly*, 39(3), pp.379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>

- Doughty, C., Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Focus on form in classroom second language acquisition. *Cambridge University Press* pp. 197-261.
- Fisk, S. (1969). What Goals for FLES? *Hispania*, 52(4), pp. 64-69. <https://doi.org/10.2307/337726>
- Flege, J.E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In *Human Communication and its Disorders, A Review-1988*, ed. H. Winitz. Norwood, NJ: Ablex.
- Flege, J.E. (1991). Orthographic evidence for the perceptual identification of vowels in Spanish and English. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43(3), 701-731. <https://doi.org/10.1080/14640749108400993>
- Flege, J.E. (1992a). Speech learning in a second language. In *Phonological Development: Models, Research, and Application*, ed. C. Ferguson, L. Menn, and C. Stoel-Cammon. Timonium, MD: York Press. pp. 476-490.
- Flege, J.E. (1992b). The intelligibility of English vowels spoken by British and Dutch talkers. In *Intelligibility in Speech Disorders*, ed. R. Kent. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sspl.1.06fle>
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, pp. 233-277. Baltimore: York Press. <https://doi.org/10.1177/002383099503800102>
- Flege, J.E., Takagi, N., Mann, V. (1995). Japanese adults can learn to produce English /l/ and /l/ accurately. *Language and Speech*, 38(1), 25-55. <https://doi.org/10.1177/002383099503800102>
- Garbati, J.F., Mady, C.J. (2015). Oral skill development in second languages: a review in search of best practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9), pp.1763. <https://doi.org/10.17507/tpls.0509.01>
- Goldstein, B. (2011). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience –with coglab manual*. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth. pp. 83-92.
- Gorman, B.K., Kester, Ellen S. (2001). Spanish Influenced English: typical phonological patterns in the English language learner. In *Seminar offered by Bilingualistics at ASHA*.
- Griffiths, R. (1992). Speech Rate and Listening Comprehension: Further Evidence of the Relationship, *TESOL Quarterly*, 26(2), 385-390. <https://doi.org/10.2307/3587015>

- Guion, S.G., Pederson, E. (2007). Investigating the role of attention in phonetic learning. In *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege, O.-S. Bohn and M. Munro*, eds. Amsterdam: John Benjamins, pp. 55–77. <https://doi.org/10.1075/llt.17.09gui>
- Hamada, Y. (2011). Improvement of listening comprehension skills through shadowing with difficult materials. *The Journal of Asia TEFL*, 8(1), 139-162.
- Hamada, Y. (2014). The effectiveness of pre-and post-Shadowing in improving listening comprehension skills. *The Language Teacher*, 38(1), 3-10. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT38.1-1>
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Hayati, A. (2010). The effect of speech rate on listening comprehension of EFL learners. *Creative Education*, 1(2), 107-114. <https://doi.org/10.4236/ce.2010.12016>
- Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson, (Ed.), *Cognition and second language instruction*. pp. 258-286. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. *Oxford University Press*. [Retrieved May 2017]
- Kadota, S. (2007). Shadoing to Ongaku no kagaku [The Science of Shadowing in Oral English.] *Tokyo: Cosmopier*.
- Kadota, S. (2012). Shadoing to ondoku to eigoshutoku no kagaku [Science of shadowing, oral reading, and English acquisition]. *Tokyo: Cosmopier*.
- Kato, S. (2009). Kokueigo noryoku shomei shutoku wo mezashita listening shido no kosatsu [Listening activities for the acquisition of Aviation English proficiency test]. *Bulletin of Chiba University Language and Culture*, 3, 47–59.
- Kelch, K. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 vol. 1 pp. 81- 90. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005179>
- Khuziakhmetov, A.N., Porchesku, Galina V. (2016). Teaching Listening Comprehension: Bottom-Up Approach. *International journal of environmental and science education*, 11(8), pp. 1989-2001.
- Lenneberg, E.H. (1967). Biological Foundations of Language, *New York: Wiley&Sons*. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>

- Marslen-Wilson, W.D. (1985). Speech Shadowing and speech comprehension. *Speech communication*, 4(1-3), 55-73. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(85\)90036-6](https://doi.org/10.1016/0167-6393(85)90036-6)
- Mochizuki, H. (2006). Application of shadowing to TEFL in Japan: The case of junior high school students. *Studies in English Language Teaching*, 29, 29-44.
- Mori, Y. (2011). Shadowing with oral reading: Effects of combined training on the improvement of Japanese EFL learners' prosopody. *Language Education and Technology*, 48, 1-22.
- Munro, M., Derwing, T. (2001). Modeling Perceptions of the Accentedness and Comprehensibility of L2 Speech. The Role of Speaking Rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451-468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language teaching research*, 5(2), 128-155. <https://doi.org/10.1177/136216880100500203>
- Nakayama, T., Suzuki, A. (2012). Gakushuhoryaku no chiagai ga shadowing no fukushouryou ni ataeru eikyo [A study on learning strategies in shadowing training]. *Journal of the Japan Association of Development Education*, 7(1), 131-140. https://doi.org/10.18950/jade.7.1_131
- Neufeld, G.G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, 29(2), 227-241. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01066.x>
- Ohata, K. (2004). Phonological Differences between Japanese and English: Several Potentially Problematic. *Language Learning*, 22, 29-41. [Retrieved February 2017]
- Omaggio, A.H. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ota, E. (2007). The semantic processing encouragement in passage Shadowing. *KATE Bulletin*, 21, 25–36. https://doi.org/10.1007/978-3-540-34520-6_3
- Oki, T. (2010). The role of latency for word recognition in shadowing. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 51–60. <https://doi.org/10.1093/brain/88.4.787>
- Penfield, W. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88(4), 787-798. <https://doi.org/10.1093/brain/88.4.787>
- Rost, M., Wilson, J.J. (2013). *Active Listening* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832920>
- Saalfeld, A., (2011). Acquisition of L2 phonology in advanced learners: Does instruction make a difference? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2010. 144-152, Ames, IA: Iowa State University.

- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, 9, 1-63.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and second language learner. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., Yoshida, S. (2010). Exploring differences between Shadowing and repeating practices: An analysis of reproduction rate and types of reproduced words. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 81-90. https://doi.org/10.20581/arele.21.0_81
- Shockley, K., Sabadini, L., Fowler, C.A. (2004). Imitation in Shadowing words. *Perception & Psychophysics*, 66(3), 422-429. <https://doi.org/10.3758/BF03194890>
- Stein, M., Schools, A.P. (1999). Developing oral proficiency in the immersion classroom. *ACIE Newsletter*, 2(3), 1-8.
- Swan, M., Smith, B. (1987). Learner English: A teacher's guide to interference and other problems. *Cambridge: Cambridge University Press*.
- Tamai, K. (1997). Shadowing no koka to chokai process ni okeru ichizuke [The effectiveness of shadowing and its position in the listening process]. *Current English Studies*, 36,105-116.
- Tamai, K. (2005). Listening shidoho to shite no shadowing no koka ni kansuru kenkyu [Research on the effect of shadowing as a listening instruction method]. *Japan: Kazama*.
- Tauroza, S., Allison, D. (1990). Speech Rates in British English, *Applied Linguistics*, 11(1), 90-105. <https://doi.org/10.1093/applin/11.1.90>
- Zhao, Y. (1997). The effects of listeners' control of speech rate on second language comprehension. *Applied linguistics*, 18(1), 49-68. <https://doi.org/10.1093/applin/18.1.49>

Capítulo 5

Enseñar español a niños y niñas chinos con el manual *Código ELE*

Rongji Tu

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

5.1. Introducción

Hoy en día, con la globalización, la demanda para aprender una o varias lenguas extranjeras está creciendo cada día más en China. A este respecto, Yin (2020:111) señala que «ahora la dominación de una lengua extranjera ya ha sido una habilidad básica para gente que posee educación avanzada en China». Además, aunque en la actualidad el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera que se aprende en la sociedad china, la popularidad e importancia de la lengua española está aumentando por la intensa cooperación comercial y política entre China y países hispanohablantes. En esta línea, Bega González (2014:80) añade que «el peso demográfico de China y las relaciones políticas y económicas entre China y países hispanohablantes son factores principales, por los que el aprendizaje de español aumenta en China». En efecto, cabe destacar que, en muchos anuncios laborales de empresas chinas expresan con claridad que prefieren empleados con cierto nivel de español. Según Yin (2020:111), «ahora hay una gran escasez de hispanohablantes en el campo profesional en China». Por lo tanto, en estos últimos años, la importancia de la enseñanza de español como lengua extranjera se extiende mucho en este país oriental.

En China, el estudio del español como lengua extranjera (ELE, en adelante) se ha impartido generalmente en las universidades públicas; pero recientemente, el aprendizaje de español ya no solo se limita a la educación superior y a la enseñanza a adultos, sino que ha entrado en los institutos y escuelas primarias. En estos niveles, existe un interés creciente por la enseñanza de ELE, especialmente desde que el Ministerio de Educación

de China ha destacado la importancia de la enseñanza de ELE en Educación Secundaria¹. De hecho, desde 2018, este ministerio ha incluido el español como una lengua opcional para la asignatura de Lengua Extranjera en el Examen Nacional de Acceso para la Educación Superior (Liu, 2021:38). Tras esta decisión oficial, el aprendizaje de español entre los preadolescentes y adolescentes se ha convertido en una tendencia imparable, pero también en niveles inferiores, es decir, niñas y niños de 10 años. No obstante, debido a la gran extensión de este país y a otros factores (recursos didácticos, económicos, de programa, etc.), escuelas en diferentes circunstancias imparten el español de diferentes maneras.

En cuanto a este tema, Liu (2021:38) muestra tres tipos distintos de cursos: el primero es impartir cursos de español con el objetivo de presentarse a la prueba de Lengua Extranjera en el Examen Nacional de Acceso para la Educación Superior. En este caso, se dedica una hora de estudio al español como se hace con el inglés. El segundo tipo es ofrecer cursos de español como asignatura opcional fuera del horario escolar. Normalmente, se ofrecen de 2 a 4 sesiones a la semana y el objetivo es que el alumnado pueda conocer la cultura española. El tercer tipo es establecer una asignatura obligatoria de español como una asignatura propia de la escuela y que se imparte desde la primaria hasta la preparatoria, con su propio manual y sistema de enseñanza.

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza de ELE en Primaria y Secundaria en China está todavía en sus inicios. Por ello, es inevitable que surjan carencias durante este proceso. Una de ellas es la escasez de manuales ELE adecuados para alumnado sinohablante matriculado en Educación Secundaria en China.

Liu (2021:38) subraya que, en la actualidad, en los cursos impartidos de preparación para presentarse al Examen Nacional de Acceso para la Educación Superior se utiliza, en general, la serie Español Moderno (I, II, III) y en los cursos fuera del horario escolar se usa el manual Sueña. Para esta autora, no obstante, durante su uso en el aula, estos dos manuales muestran sus carencias. Para el alumnado en Educación Secundaria, la serie Español Moderno, realizado por autores chinos, es difícil de entender y su contenido es insípido, poco atractivo. Además, se centra mucho en la enseñanza del vocabulario y de la gramática y no posee suficientes ejercicios de comprensión auditiva ni de práctica oral. En este sentido, concluye Liu que no es un manual adecuado para aprendices de Secundaria. Por otro lado, añade Liu (2021:38) que el manual Sueña, cuyas autoras son españolas, aunque se utiliza la versión china, comprende unidades sobre temas de la vida cotidiana. Por ello, es muy conveniente para el diseño de las clases. Sin embargo, este manual carece de una explicación sistemática sobre la gramática y la problemática de algunos verbos (conjugación, ortografía, uso, etc.), e incluso tampoco tiene suficientes ejercicios para que el alumnado pueda practicar después de clase. Por lo tanto, no se considera que actualmente haya un manual ideal para la enseñanza de ELE en la Educación primaria y secundaria en China.

¹ La Educación Secundaria en China comprende 3 cursos escolares, desde los 11-12 años a los 13-14.

Junto a los contenidos lingüísticos, también se debe prestar atención a los métodos que se emplean en el aula. Cabe destacar que desde la niñez hasta la adolescencia es una etapa muy importante para la adquisición de una lengua extranjera. Según Miras Páez y Sancho Pascual (2017:871), «quizá el aspecto más sorprendente en el caso del aprendizaje de segundas lenguas por parte de los niños es la rapidez y seguridad con la que se aprende la nueva lengua». No obstante, a pesar de que sea una etapa crucial, el alumnado en esta etapa no posee el mismo nivel de análisis y de autocontrol que los adultos. Por consiguiente, han de emplearse métodos lúdicos en el aula de ELE para conseguir que los niños y niñas presten atención en el aula y aprendan español de un modo adaptado a sus características cognitivas. En efecto, Miras Páez y Sancho Pascual (2017:872) destacan que «el enfoque que se debe seguir es un enfoque natural que permita al niño aprender la lengua de forma no consciente y divertida».

Asimismo, consideramos que en la enseñanza de ELE en un aula de niños y niñas sinohablantes se debe crear un entorno de inmersión lingüística, con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua española. En este sentido, no se pueden ignorar los aspectos culturales en la enseñanza de ELE, ya que es una parte imprescindible en la inmersión lingüística. Efectivamente, muchos investigadores sostienen que el aspecto cultural es una parte necesaria en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Pi (2021:155), por ejemplo, afirma que los maestros también deben enseñar a los estudiantes conocimientos culturales en el aprendizaje diario. Justifica este argumento porque piensa que los estudiantes memorizarán mejor lo que adquieren desde el aprendizaje cultural. Por su parte, Liu (2021:39) expresa claramente que “aparte de desarrollar la habilidad lingüística de los alumnos, se debería prestar atención a la combinación de la enseñanza de lengua y la enseñanza de cultura.” Para este autor, “con la inclusión de los contenidos culturales, se realizará la meta final de la enseñanza de lengua extranjera, que es desarrollar la habilidad comunicativa de nuestros alumnos². “

El objetivo principal de este trabajo es, dado que la enseñanza del español como lengua extranjera ha sido introducida recientemente en la Enseñanza Secundaria en China, mostrar una experiencia docente con alumnado matriculado en el último curso de la Enseñanza Primaria y en Secundaria. Para esta experiencia, se ha utilizado Código ELE, un manual elaborado para los niños y niñas que acaban de entrar en Secundaria. El objetivo principal puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos: (1) Señalar los aspectos positivos del manual Código ELE; (2) Mostrar los aspectos mejorables del manual Código ELE; y (3) Aportar sugerencias de mejora del manual Código ELE. Para ello, tras la presentación del contexto en el que se inscribe esta experiencia docente, indicaremos el perfil del alumnado participante, describiremos el manual Código ELE y la metodología empleada en el aula de ELE con niños y niñas chinas; y, por último, comentaremos los resultados obtenidos.

² Original en chino.

5.2. Experiencia Docente

En este apartado, tratamos varias cuestiones: contexto académico y perfil del alumnado participante en esta experiencia docente; características del curso ELE y objetivos; cronograma y la metodología; descripción del manual Código ELE 1; aplicación de este manual con niños y niñas sinohablantes; y resultados obtenidos.

5.2.1. Contexto académico y perfil del alumnado

El sistema educativo chino consta de cuatro niveles: la educación básica (de 6 a 18 años), la educación secundaria profesional y técnica (de 15 a 18 años), la educación superior general³ (generalmente a partir de los 18 años) y la educación de adultos.

La educación básica comprende la educación preescolar, la educación primaria y la secundaria en general. La educación primaria consta de seis años; la educación secundaria se divide en dos ciclos, secundaria y preparatoria, de tres años cada una y con la posibilidad de que la preparatoria sea de más de tres años. También hay algunas escuelas que ofertan los cursos de Primaria y los de Secundaria, como es el caso de la escuela Futian Internacional Fine Art School.

El curso de Español Lengua Extranjera (ELE), objeto de este trabajo, se ha impartido en la escuela internacional privada Futian Internacional Fine Art School. Esta escuela se encuentra en el sur de China, exactamente en la ciudad de Shenzhen (provincia de Guangdong). En esta escuela, se ofrecen cursos desde Primaria hasta Secundaria. Además, es interesante señalar que en este centro escolar conviven dos tipos de sistema educativo: uno es el sistema tradicional como en las escuelas públicas en China, y el otro es un sistema similar al impartido en el mundo occidental.

El alumnado matriculado en el curso de ELE comprende niños y niñas de 10 a 12 años de edad, que están matriculados en sexto de Primaria. Como el curso ELE está fuera del horario escolar, se permite a su alumnado que se incorpore en cualquier momento, pero también que abandone este curso si no le interesa.

Los alumnos y las alumnas inscritos en este curso de ELE han sido distribuidos en dos grupos distintos: uno de ellos es monolingüe y el otro es bilingüe.

En el primer grupo, se imparte el sistema tradicional de la escuela pública china y el alumnado solo habla su lengua materna: el mandarín. Se trata de un grupo compuesto por 25 niños y niñas que nunca han estudiado español. Las razones por las que este alumnado asiste al curso de ELE son: (1) por curiosidad hacia una lengua extranjera que es diferente al inglés, y (2) por deseo de sus padres y madres.

El segundo grupo ha sido denominado bilingüe porque su alumnado también lo es al hablar mandarín e inglés o mandarín y coreano. Los alumnos de este grupo siguen el segundo sistema educativo, porque crecen en una familia o en un ambiente multicultural,

³ En China, las personas, mayores de 18 años, que no pueden entrar a la universidad, pueden cursar estudios superiores profesionales.

y sus padres quieren que, una vez finalizada su etapa en Secundaria, prosigan sus estudios en un instituto en Europa o en Estados Unidos. La mayoría de los estudiantes de este grupo no han estudiado nunca español, y solo unos pocos conocen algunos aspectos de la cultura española (ciudades, deportistas, comida, etc.). Este segundo grupo está compuesto por 22 alumnos cuyas edades oscilan entre los 10 y los 15 años; la mitad de ellos están en sexto de Primaria y la otra mitad en varios cursos de Secundaria. Las razones por las que se han matriculado en el curso de ELE son diferentes con respecto a las del primer grupo. Sus razones son: conocer más la cultura española, conseguir más información sobre futbolistas españoles, utilizar el español en el sur de EEUU, etc.

5.2.2. Descripción general del curso de ELE y objetivos

Dentro de la oferta de cursos y actividades extraordinarias de la escuela Futian Internacional Fine Art School, su alumnado puede acceder a actividades deportivas (atletismo, baloncesto, etc.), a clases de música (piano, canto etc.) y a cursos de lenguas extranjeras, entre los cuales se encuentra el curso de ELE. Como es la primera vez que se ofrece un curso ELE en esta escuela, se ha organizado fuera del horario escolar y con carácter gratuito para los estudiantes matriculados en esta escuela.

El curso de ELE pretende acercar la lengua y la cultura españolas, de un modo formal, pero también lúdico, a un grupo de niños y niñas que no han estudiado antes esta lengua. Por ello, los objetivos de este curso de Español en esta escuela, adaptados a los intereses y necesidades del alumnado, comprenden los descriptores del nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002:26). Tras cursar este nivel, el alumnado:

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

5.2.3. Cronograma y Metodología

En total, este curso consta de 14 sesiones de una hora cada una de ellas. Cada semana se imparte una sesión por grupo para que los estudiantes no tengan mucho trabajo extra, ya que el objetivo del curso es dar una introducción de la lengua y cultura españolas a este alumnado y potenciar su interés hacia esta lengua extranjera.

La metodología empleada en el aula de ELE de la Escuela Futian, con niños y niñas de 10 a 14 años, combina el enfoque comunicativo con actividades lúdicas (uso del bingo para aprender los números, juegos de rol, juegos competitivos para descubrir errores de todo tipo, etc.). Con el fin de plantear las clases de forma más organizada y sistemática, se ha optado por emplear el Código ELE 1 como manual de clase y de apoyo, porque, en

primer lugar, nuestro curso es de nivel principiante y, en segundo lugar, este manual está especialmente diseñado para alumnado de 11 a 16 años, aproximadamente. Asimismo, con el fin de enriquecer el contenido de las clases, se han utilizado en esta aula otros recursos como videos didácticos, películas y páginas web de contenido lingüístico y cultural sobre países hispanohablantes.⁴

Debido al número de los alumnos y a las diferencias de competencia lingüística en español entre ellos, los alumnos han sido distribuidos en dos grupos, como se ha mencionado anteriormente. En el primer grupo, se enseña español a alumnado sin ningún conocimiento en esta lengua; y en el segundo, como el inglés es la lengua materna de la mayoría de ellos, o tienen un nivel alto en esta lengua, para la enseñanza del español, se recurre a veces a la traducción inglesa de palabras nuevas o a ejemplos en inglés para explicar algún aspecto de gramática española.

5.2.4. Descripción del manual Código ELE 1

Código ELE 1 es un manual creado por EDELSA, una editorial española, y está diseñado especialmente para aprendices con edades comprendidas entre los 11 a los 16 años. El nivel de este manual se corresponde con el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Existen dos versiones: la española y la adaptada para estudiantes sinohablantes. En cuanto a esta versión china, ha sido redactada por profesores ELE con experiencia didáctica con alumnado chino, como así consta en este manual. Código ELE se basa en una metodología comunicativa, con un diseño didáctico completo y estructurado de manera clara. En cuanto al contenido, Código ELE 1 consta de 6 unidades. Cada unidad incluye actividades de comprensión auditiva, de expresión oral, de comprensión escrita y de interacción lingüística. También ofrece listas de vocabulario de uso frecuente y explicación gramatical clara e incluso se pueden encontrar actividades y juegos didácticos sobre aspectos culturales hispanos. Además, en su edición china, se ha añadido un módulo fonético para ayudar al alumnado sinohablante a practicar la pronunciación española. Este manual viene también acompañado de un cuaderno de ejercicios y de un audio en formato mp3 (para descargarlo hay que escanear un código QR que está en la última página del libro), para que los alumnos y las alumnas puedan practicar fuera del horario lectivo. De esta manera, pueden estudiar en autonomía y conseguir que su estudio sea más eficiente.

5.3. Metodología

A continuación, describimos cómo hemos impartido el curso de ELE, en la escuela Futian Internacional Fine Art School. Distinguimos tres momentos: (a) preparación de las clases; (b) desarrollo de las clases; (c) trabajo después de las clases y (d) evaluación.

⁴ Práctica Español (<https://www.practicaespanol.com/>), Xiyuximi (<https://www.xiyuximi.com/portal.php>) y Bilibili (<https://www.bilibili.com>), entre otras.

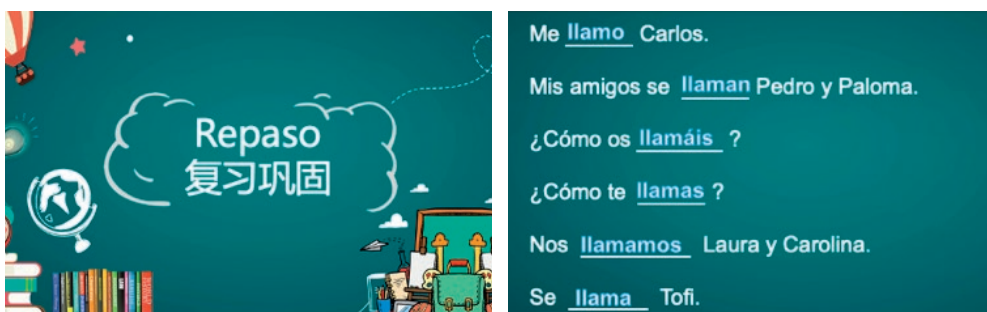
a) Preparación de las clases

En la fase de preparación de cada una de las clases, utilizamos el manual Código ELE como guía y soporte. Este manual presenta los objetivos de aprendizaje al comienzo de cada unidad. A partir de estos objetivos, hemos completado con nuestros propios objetivos para desarrollar un plan didáctico para cada clase.

Con respecto a nuestros propios objetivos de aprendizaje, en el aula ELE de la Escuela Futian, hemos establecido tres objetivos más (fonéticos, gramaticales y comunicativos) para cada una de las sesiones de clase. Nos apoyamos en el manual Código ELE para incluir objetivos gramaticales y comunicativos. Una vez establecidos nuestros objetivos, seleccionamos los recursos digitales más adecuados que usaremos en el aula, con el fin de hacer de este modo las clases más divertidas. Para ello, elaboramos una presentación PPT con diapositivas claras, amenas y motivadoras. La estructura de esta presentación contiene los tres objetivos didácticos mencionados (fonéticos, gramaticales y comunicativos). Consta de cuatro partes: (1) Repaso, (2) Fonética, (3) Gramática y (4) Actividades comunicativas. En la primera parte, el repaso, revisamos los contenidos vistos en la clase anterior y corregimos los deberes. Además, explicamos las dudas y los errores cometidos; en la segunda parte, proponemos nuevas letras (vocales y consonantes); en la tercera, presentamos contenidos gramaticales que se van a ver en clase, basándonos en el manual; y en la última parte, ponemos en práctica los temas vistos en clase por medio de ejercicios de comprensión y expresión oral.

b) Durante las clases

Para empezar, después de que los alumnos están todos en su sitio, pasamos lista para controlar su asistencia. Cuando todos están listos, les pedimos que saquen cuadernos de ejercicios para solucionar las dudas sobre los deberes de la clase anterior. Como se ve en las figuras 1 y 2, primero vemos las soluciones en común y, después, explicamos algún ejercicio o aclaramos dudas.



Figuras 5.1 y 5.2: Repaso.

Una vez solucionados los problemas y preguntas sobre los deberes, hacemos un breve repaso de la clase anterior y empezamos con los contenidos nuevos.

En primer lugar, empezamos con ejercicios de fonética, mostramos las letras que se van a estudiar en las diapositivas de la presentación PPT preparada y el alumnado las repite. Si son letras difíciles de pronunciar, recordamos al alumnado que en el manual Código ELE tienen un módulo fonético especialmente preparado para aprendices chinos; les pedimos que lean las explicaciones sobre la pronunciación y además, pueden escuchar los audios que vienen con el manual. Después, las repetimos todos juntos, hasta conseguir una pronunciación correcta. En la figura 3, presentamos el caso de la vocal A, con los ejemplos utilizados para enseñar tanto el reconocimiento (en mayúscula y en minúscula) como la pronunciación de esta letra en sílabas abiertas o libres o formando parte de un diptongo. Leemos en voz alta, primero la letra sola, y después las palabras escritas en la diapositiva. A continuación, señalamos cada una de estas palabras y el alumnado debe leerlas en voz alta.

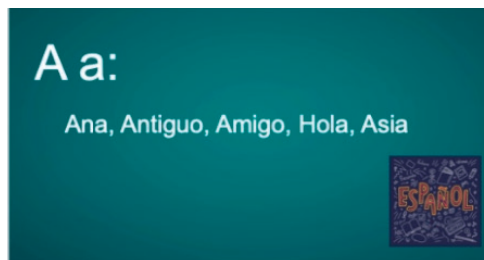



Figura 5.3: Fonética.

En segundo lugar, para enseñar la gramática relacionada con cada unidad, solemos combinar el manual Código ELE con las diapositivas que he elaborado previamente. Esto es así porque, a pesar de que en el manual hay buenas explicaciones gramaticales, el orden y el modo de presentación de los temas no siempre es el más adecuado para alumnado de 10 años desde mi punto de vista, como, por ejemplo, la ausencia de explicación de la conjugación de algunos verbos irregulares o la presentación conjunta de verbos regulares e irregulares. En ambos casos, es difícil de comprender por parte del alumnado, porque en chino no existen conjugaciones ni tiempo verbales como en español. En el primer caso, en chino se utiliza siempre la misma forma; en el segundo, se usan adverbios para indicar el tiempo verbal. Por ello, explicamos la conjugación de los verbos en español como se muestra en la figura que sigue.


人称	Er 变位	Comer
Yo	-o	como
Tú	-es	comes
El/ Ella/ Usted	-e	come
Nosotros/ Nosotras	-emos	comemos
Vosotros/ Vosotras	-éis	coméis
Ellos/ Ellas/ Ustedes	-en	comen
人称	Ir 变位	Vivir
Yo	-o	vivo
Tú	-es	vives
El/ Ella/ Usted	-e	vive
Nosotros/ Nosotras	-imos	vivimos
Vosotros/ Vosotras	-ís	vivís
Ellos/ Ellas/ Ustedes	-en	viven

Figura 5.4: Contenido Gramatical.

En tercer lugar, pasamos a las actividades comunicativas. En esta parte, integramos los contenidos gramaticales vistos en la lección, en ejercicios de comprensión (escrita y oral) y expresión oral. Para empezar, vemos todos juntos las frases que vamos a utilizar en esta parte (Figuras 5 y 6), las leemos juntos y, por parejas, completan y practican el diálogo mostrado en la diapositiva.



Hola, ¿cómo te llamas?	你好, 你叫什么名字?
Me llamo..., ¿y tú?	我叫..... 你呢?
Me llamo...	我叫.....
¿De dónde eres?	你来自哪里?
Soy de...	我来自.....
Encantado/Encantada.	很高兴认识你。



Figuras 5.5 y 5.6: Actividades Comunicativas.

Como hemos mencionado anteriormente, los aspectos culturales forman parte de la enseñanza del español en el aula de este alumnado. El manual Código ELE 1 contiene textos cortos sobre aspectos culturales de España y de países latinoamericanos. Los textos más sencillos están en español y los más difíciles están seguidos de su traducción en chino. En el primer grupo se trata de presentaciones o de la vida cotidiana; en el segundo, se explican los apellidos españoles o tradiciones de estos países hispanohablantes, entre otros temas.

Por último, al final de cada sesión de clase, dejamos 15-20 minutos para que el alumnado se relaje, ya que una hora completa de ELE supone un gran esfuerzo para alumnado de 10-12 años. Durante este periodo, solemos utilizar los juegos incluidos en el manual o proponer otros como, por ejemplo, el Bingo (para aprender los números) o el juego del muñeco de nieve (para adivinar palabras), también ponemos música española o un video

en español con subtítulos en chino. De esta manera, intentamos captar la atención de este alumnado y fomentar su interés por el aprendizaje de la lengua española.

c) Después de las clases

Como este curso de ELE se imparte fuera del horario escolar, para no causarles sobrecarga de trabajo o estrés a los alumnos y las alumnas, no mandamos muchos deberes escritos. En realidad, el propósito principal de los deberes es animarlos a descubrir la cultura hispana, por lo tanto, proponemos deberes como los siguientes:

- Buscar ejemplos de la cultura española en su vida cotidiana (alimentos, bebida, deportes, etc.);
- Recoger noticias sobre países hispanohablantes para compartirlas con los compañeros y las compañeras de clase, etc.
- Escuchar música española y aportar datos sobre el nombre del grupo, el título de la canción, etc.
- Colectar información sobre las personas que cantan en español. Por ejemplo, la canción Despacito es muy popular ahora en China, incluso un cantante sinohablante muy famoso (Lin Junjie) ha creado una versión china, que gusta mucho a nuestro alumnado. Por lo tanto, pedimos a los alumnos y a las alumnas que busquen información sobre los dos cantantes, y que traigan la letra de las dos versiones para verlas todos juntos en clase. Con estas actividades, fomentamos el interés por la cultura hispana, tanto de España como de América Latina.
- Evaluación

Al final de este curso de ELE para alumnado de 10 a 14 años, no hemos realizado una evaluación formal como un examen escrito, porque no queremos causar estrés a nuestro alumnado, ya que es un curso fuera de horario escolar y con la finalidad de motivar al estudio de la lengua española. No obstante, al final del curso, hemos recogido las opiniones de estos alumnos sobre su experiencia durante el curso. Los resultados han sido positivos porque la mayoría de ellos están contentos y expresan su interés hacia el español, además de indicar que quieren seguir estudiando español en el futuro. Sobre el manual Código ELE 1, el alumnado piensa que es un manual interesante y les gustan mucho sus actividades. Pero, como son principiantes, es inevitable que opinen que ciertos contenidos son difíciles, especialmente en algunos textos.

5.4. Resultados

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos de este trabajo. Tras el uso de Código ELE 1 en nuestro curso, realizamos un análisis acerca de este manual dividido en dos partes: aspectos positivos y aspectos mejorables.

Aspectos positivos del manual Código ELE 1

A continuación, abordamos aspectos positivos del manual Código ELE 1 relacionados con su contenido fonético, temático, léxico, cultural, lúdico y con sus recursos digitales.

d) Contenido fonético

Es obvio que hay una gran diferencia entre la pronunciación del chino y del español, de ahí que alumnas y alumnos chinos se confundan con la pronunciación de ciertas letras españolas como, por ejemplo, entre las letras b y p, la manera de pronunciar la r doble, etc. Teniendo en cuenta estas dificultades, el manual Código ELE ha añadido un módulo fonético especialmente concebido para aprendices sinohablantes.

En este módulo, se muestran las 27 letras separadas en vocales y consonantes para que los alumnos las puedan diferenciar mejor. Al mismo tiempo, se describe detalladamente cómo pronunciar cada letra en el abecedario español y se adjunta un audio a partir del cual el alumnado puede practicar la pronunciación de las vocales y consonantes españolas fuera del aula y todas las veces que quieran. Además, al final de cada explicación, los autores y las autoras de este manual han introducido un listado de palabras que incluyen la misma letra, con el propósito de que el alumnado aprenda a pronunciar correctamente. Como profesores de ELE sabemos que la fase del aprendizaje de los fonemas es una parte vital en el estudio de cualquier lengua. Por ello, este módulo constituye una gran ayuda para nuestros estudiantes.

e) Contenido temático

Según Liu (2021: 39), un manual ideal debe ofrecer temas con diversidad y centrarse en el desarrollo personal de los estudiantes. En el caso de Código ELE, sus autoras han seleccionado temas relacionados con el alumnado al que va dirigido este manual, es decir, niñas y niños de 10 a 16 años. En efecto, este manual combina muy bien los conocimientos lingüísticos con temas muy enfocados al interés del alumnado y relacionados con situaciones frecuentes en una escuela. De esta manera, se anima a estos estudiantes a utilizar la lengua extranjera estudiada, en este caso el español, con amigos y compañeros de clase.

f) Contenido léxico

Al final de cada unidad, se encuentra una lista de palabras y expresiones útiles, que deben estudiar los estudiantes. Por un lado, la lista ayuda al profesor a tener en cuenta las palabras difíciles de cada unidad, y las destaca en el aula para que el alumnado les preste más atención. Por ejemplo, los adjetivos siempre cambian según el género de los sustantivos, pero los estudiantes chinos (especialmente los principiantes) se olvidan de esto, ya que en lengua china no existe esta regla. Por eso, el profesor necesita seleccionar los adjetivos en la lista y enfatizarlos en el aula para que los estudiantes aprendan a usarlos correctamente. Por otro lado, como cada palabra aparece con su categoría gramatical y su traducción en chino; y el audio de cada palabra es accesible en la web

de cuenta oficial de Código ELE en Wechat (red social muy común en China, como una combinación de Facebook y Messenger), los estudiantes pueden seguir practicando y aprendiendo vocabulario español fuera del aula.

g) Contenido cultural

Como hemos indicado anteriormente, los aspectos culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera son vitales para tener éxito en esta aventura pedagógica. Por ello, destacamos positivamente que el manual Código ELE haya integrado el módulo Proyecto intercultural, porque permite al alumnado descubrir aspectos culturales particulares de países hispanohablantes como, por ejemplo, costumbres, tradiciones y geografía, etc. Mientras el alumnado va aprendiendo la lengua española, también está estableciendo una conexión con la cultura de países hispanohablantes.

h) Contenido lúdico

El proceso de aprendizaje de un idioma jamás debe ser insípido, especialmente para niños y niñas. La opinión que expresa Pi (2021:155) en su artículo coincide mucho con este punto de vista, subraya que «en la lengua española existen muchos vocabularios y expresiones interesantes, el profesor debe organizar actividades durante las clases, así se permite que los alumnos puedan sumergirse en ambiente español y utilizar el lenguaje mejor en el futuro». Como este manual se dirige a aprendices de 10 a 15 años, se intenta aumentar su interés por la lengua española y su cultura. Por lo tanto, dispone de una fuente muy rica de juegos y actividades didácticas como, por ejemplo, el juego de mesa Ajedrez de Avión⁵ sobre Argentina. Si organizamos bien esta actividad en el aula, mientras los alumnos están jugando aprenden los números en español y descubren aspectos de la cultura argentina. Es una buena herramienta didáctica para inspirar a los niños y niñas a explorar el mundo hispanohablante.

i) Recursos digitales

Es muy obvio que ahora los CDs ya no son tan utilizados como los móviles, por lo tanto, este manual no ofrece este soporte. Para conseguir el audio de este libro, solo se necesita escanear el código QR incluido en el libro usando la aplicación Wechat. En la pantalla del móvil aparecerá una página web de la cuenta oficial de Código ELE en Wechat, a partir de la cual el alumnado puede acceder gratuitamente a todos los audios del manual. Estos audios comprenden la transcripción de textos, diálogos, ejercicios y listado de palabras del manual Código ELE 1.

Aspectos mejorables del manual Código ELE 1

El manual Código ELE 1 posee aspectos positivos para la enseñanza de español como lengua extranjera, no obstante, la utilización de este manual con niños y niñas de 10 a 15 años nos ha permitido identificar algunos aspectos mejorables, que indicamos a continuación.

⁵ Juego de mesa chino muy similar al Parchís.

a) Acceso a los recursos digitales

Los recursos digitales propuestos por el manual Código ELE 1 son de uso fácil. Sin embargo, el acceso a estos recursos no se mantiene a lo largo del tiempo. En efecto, a mitad del curso, la página web a la que nos dirige el código QR ya no se abre. Afortunadamente, habíamos descargado previamente todos los audios; pero este problema técnico impidió que algunos alumnos y alumnas no pudieran hacer ejercicios en sus casas. Para solucionar este incidente, cologamos los audios a otra plataforma online para que el alumnado pudiera descargarlos sin problemas y practicar en casa.

b) Contenido gramatical

Otro punto mejorable del manual Código ELE 1 está relacionado con su contenido gramatical. Como hemos mostrado anteriormente, consideramos que las explicaciones de los contenidos gramaticales no son muy adecuadas para estudiantes sinohablantes, sobre todo en el caso de niños y niñas de 10 a 15 años. Esto es así porque, según las opiniones del alumnado y nuestra propia experiencia en el aula, para facilitar la comprensión, primero, deben explicarse bien las conjugaciones de verbos regulares y después introducir los irregulares, ya que para los estudiantes sinohablantes, las conjugaciones de verbos son un concepto totalmente nuevo. Como es sabido, en la lengua china no hay conjugaciones (Véase 1.3, apartado b).

c) Composición tipográfica del libro

A lo largo del curso, hemos ido recogiendo las opiniones del alumnado sobre nuestro curso y sobre el manual Código ELE 1, con el fin de mejorar nuestro trabajo. Entre estas opiniones, ha de destacarse que muchos estudiantes expresan que la composición tipográfica del manual no está bien organizada. En efecto, este alumnado opina que: (1) en algunos textos, el tamaño de las palabras es muy pequeño y esto provoca que a unos estudiantes les resulte difícil leerlas bien; (2) en algunos textos, el uso de la fuente de estilo manuscrito, confunde a veces a los niños y niñas, y, por lo tanto, no pueden leer ni comprender estas palabras; y (3) en algunas páginas, las autoras de este manual han puesto mucho contenido, por lo que no queda espacio suficiente para tomar notas y realizar los ejercicios escritos. Según Wu (2016:139), un libro con mala composición tipográfica causa cansancio ocular a los lectores e impide realizar una lectura cómoda⁶. Para los niños, si leen libros con mala composición tipográfica durante mucho tiempo, es probable que les cause enfermedades en los ojos. De hecho, es muy posible que, por esta razón, los niños y niñas no puedan realizar un aprendizaje eficaz y pierdan su interés por el idioma extranjero estudiado.

⁶ Traducción propia.

5.5. Conclusión

La inclusión de la enseñanza de la lengua española (ELE) en Secundaria en China muestra la importancia de esta lengua extranjera, tanto desde el punto de vista educativo (formación del alumnado) como económico (relaciones comerciales entre China y los países hispanohablantes). Sin embargo, como hemos mencionado, se aprecia una escasez de manuales adecuados para la enseñanza de ELE en Primaria y en Secundaria en China. Por ello, muchas escuelas están creando y desarrollando sus propios métodos de enseñanza, aunque sea en una fase inicial.

En este trabajo, hemos mostrado una experiencia docente ELE llevada a cabo con alumnado en la escuela Futian International Fine Art School. A lo largo de esta experiencia, hemos impartido un curso ELE de nivel principiante a dos grupos de alumnado de 10 a 15 años, utilizando el manual Código ELE 1 como manual de apoyo.

Tras esta experiencia, hemos realizado un análisis del manual utilizado con el fin de destacar sus aspectos positivos y mejorables. Las observaciones realizadas permiten afirmar que Código ELE 1 es un buen manual para alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 15 años; y que es adecuado como manual de apoyo para practicar y aprender español fuera del horario escolar. No obstante, para convertirse en un manual ELE utilizado mayoritariamente en China, la editorial debería ofrecer un mantenimiento estable del acceso a los recursos digitales, adecuar su contenido gramatical y mejorar la composición tipográfica de este manual para que sea más fácil de entender y utilizar para estos aprendices sinohablantes.

En definitiva, la enseñanza del español en China supone, por un lado, un reto para el profesorado y, por otro lado, una oportunidad para el alumnado de Primaria y de Secundaria.

Referencias bibliográficas⁷

- Bega González, M.R. (2014). Enseñar Lengua Española en China. Análisis de los problemas lingüísticos, comunicativos y metodológicos (Tesis doctoral). Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <https://acceda.cris.ulpgc.es/handle/10553/12217> [Consulta: 9 de julio de 2021]
- 刘晋彤. (2021). 新高考改革背景下中学西班牙语教学面临的挑战与对策. 创新创业理论研究与实践, 38-40.
- Liu, Jin Tong. (2021). Desafíos y soluciones de la enseñanza del español en la educación secundaria en el contexto de la nueva reforma del Examen Nacional de Acceso para la Educación Superior. *Investigación y práctica de la teoría de la innovación y el emprendimiento*, 38-40.

⁷ Para facilitar la lectura de las referencias redactadas en chino, se incluye la traducción en español.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 29 de julio de 2021]
- Miras Páez, E., Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez. (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (p. 865-912). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Palomino, M.Á., Zheng, W. (2017). *Código ELE I*. (1ª ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- 皮笛. (2021). 高等学校基础西班牙语教学中的文化教学探究. 试题与研究, 154-155.
- Pi, Di. (2021). Investigación sobre la enseñanza cultural en la enseñanza de español básico en universidades. *Preguntas e Investigación*, 154-155.
- 武凡. (2016). 探析字体排版对阅读的影响. 现代装饰(理论), 138-139.
- Wu, Fan. (2016). Explorar a influencia de la composición tipográfica en la lectura. *Decoración Moderna (Teoría)*, 138-139.
- 尹辰. (2020). 情景式教学法在西班牙语教学中的应用. 白城师范学院报, 34(3), 111-113. <https://doi.org/10.32629/er.v3i7.3008>
- Yin, Chen. (2020). La aplicación del método de enseñanza situacional en la enseñanza del español. *Journal of Baicheng Normal University*, 34(3), 111-113.

Capítulo 6

Analysis of the current situation of multilingual education in China: the Chinese-Cantonese dialect as a second language

Ruijun Ou

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

6.1. Introduction

Guangzhou dialect, commonly called Cantonese, is the most widely known influential dialect in southeast China after Mandarin (Matthews and Yip, 2011). Cantonese is spoken in 13 countries and has 80 million first-language speakers (Zhan, 2002). People choose to learn Cantonese as a second language for various social and economic reasons. Along with the rapid development of international trade in China, more people choose to learn English as well, both gradually, in addition to Mandarin Chinese, have created a multilingual society, which is not equally promoted in educational contexts.

The Chinese government aims to promote Mandarin in the first place to make it widely popularized by 2050 (Peng, 2019). As speaking Mandarin has become the norm, the actual use of dialects has gradually declined. In this context, more schools have started to prioritise Mandarin and teach subjects in Mandarin. Therefore, how to balance the Cantonese and Mandarin courses and integrate the course content with the local culture has become a challenge.

The aim of this research is to understand the current situation and the existing problems of Cantonese classroom teaching; to investigate the attitudes of people in the Cantonese dialect area towards Cantonese and Mandarin, and the actual use of the Cantonese dialect in this area. This research into the use of Cantonese as a second language in a multilingual society will then be used to propose more effective teaching practices in Cantonese, to give proposals on how teachers can teach more effectively.

6.2. Literature review

6.2.1. Outcomes of national politics

According to the IL-CASS (citation), languages are classified into common languages and dialects according to the scope and characteristics of the language used. Generally, common language refers to the language commonly used by a nation whereas a dialect refers to the language commonly used by people from a certain nation or area. In China, the term “dialect” has been used by the government to refer generally to the Han Chinese languages spoken in China other than Mandarin. In other words, although Mandarin and Cantonese are not mutually intelligible, and should be considered as two languages, they have been considered dialects for reasons of national politics in China. Also, because the Chinese government attaches great importance to the popularization of Mandarin, the use of Cantonese has declined in recent years. Shan (2018) conducted a survey of Cantonese whose parents settled in Guangzhou, were born and raised in Guangzhou. Respondents were natives whose ancestors or second-, third- or previous-generation immigrants, and are closest to the Guangzhou natives in life and culture. The survey data showed that 78.28% of respondents were native Cantonese speakers, 6.55% were native speakers of Mandarin, 4.14% were native speakers of other dialects, and 11.03% were bilingual or multilingual speakers. On the other hand, the proportion of native Cantonese is gradually decreasing (from 82.3% at 36-50 years to 74.1% at 18-35 years, and to 68.5% under 18 years).

6.2.2. Activities to promote migration

Students whose mother tongue is not Cantonese are generally referred to as second language learners in China. In general, they are no longer distinguished as third or fourth language learners, because the rules of learning and acquisition are not essentially different from those of second language learning (Lyu, 2007).

Liao (2015) mentioned that the use of bilingual (even multilingual) or non-ethnic native dialects in the mother tongue is a condition for determining language transfer. As the migrant population increases, the proportion of Cantonese whose mother tongue is not a single Cantonese language is increasing from generation to generation, and the proportion of native speakers of a single Cantonese language is decreasing from generation to generation. In relation to language use, the status of a language can be divided into six

levels: “circulation”, “alternation of languages”, “reduction of the field of use”, “limited or very formal field”, “very limited social field” and “extinct” (Xu, 2014).

Currently, the courses that use Cantonese the most for teaching in primary and secondary schools are politics, history, physical geography, and art (Nong, 2018). Some schools in Cantonese areas have begun to make a conscious effort to educate their students in Cantonese. Since 2008, Xianlie Middle Street Elementary School in Yuexiu District, Guangzhou, has created a “Cantonese Day” every Friday: on this day, students are required to speak Cantonese at all times, except speak Mandarin during class. Students correct each other’s grammatical and phonetic speech errors. South China Normal University has established a “Lingnan Cultural Research” club at the school and regularly opens Cantonese classes every week to spread the Lingnan culture while teaching Cantonese. At the same time, CPPCC member Liang Jingsi advocated for the establishment of bilingual teaching in schools with qualified teachers in 2019: after teaching students Mandarin pronunciation for each Chinese text and new words, they were given teaches Cantonese pronunciation too. In 2017, the first Guangzhou Primary School textbook in Cantonese was officially released at Wuyang Primary School. So far, academically, no research or discussion has been found on this textbook.

6.2.3. Training of Cantonese Teachers

Teacher training mainly refers to short-term practical knowledge training in teaching and management before.

Liu (2004) synthesized the research of various scholars on the content of teachers ‘practical knowledge and suggested that this includes teachers’ educational beliefs, teachers ‘self-knowledge, teachers’ knowledge about subject content, knowledge of the technical skills of teaching and classroom management, knowledge of students and their characteristics, and knowledge of reflexivity. Combining professional knowledge of Cantonese, the skills of teachers can be divided into: (1) the ability to express oneself from Cantonese, including the ability to pronounce and vocabulary; (2) teaching ability, the ability to use knowledge of Cantonese.

The Cantonese materials were first written for students whose native language is English, and they are found mainly in Hong Kong. With the development of the economy, students whose mother tongue is Chinese also have a need to learn Cantonese, and the teaching materials for Cantonese have been greatly developed. The materials are based on language learning and are complemented by cultural learning; Teaching activities is the basic way to promote students’ understanding and recognition of Cantonese and its culture, and to achieve cultural heritage.

6.2.4. Language environment

In sociolinguistics, language attitude theory is to observe current trends in social communication and language development. The results of the investigation of attitudes

towards language express the opinions, thoughts and prejudices of people about a certain language. The relationship between language use and linguistic competence, which is closely related to attitudes towards language.

Language and culture are unified and interact with each other. Language and culture are not immutable: in the process of dynamic development, language and culture will be interdependent and advance, and the two will go hand in hand to form a new social phenomenon.

Bilingual and multilingual education refers to the use of two or more languages as teaching aids. In much of the specialized literature, both types are subsumed under the expression “bilingual education” (UNESCO, 2003:17). Bilingualism or multilingualism is a language choice made by the migrant population to better adapt to the urban living environment. Regarding the linguistic situation of the bilingual regions of China, Peng and Ge (2016) analyze two frequently studied assumptions: one assumes that Mandarin and dialects can coexist harmoniously; the other assumes that Mandarin must outperform dialects. In the Cantonese dialect area, Mandarin and Cantonese together constitute the strong language of the region. Outsiders unconsciously approach these two languages (dialects) and gradually switch from the original dialect of the hometown to Mandarin and Cantonese.

6.3. Methodology

6.3.1. Participants

The participants in this study have Cantonese as a first language, either as 1) natives, born and raised in in the Cantonese dialect region, or 2) migrants who were raised in the region but had previously lived in elsewhere, or 3) those whose parents are native Cantonese and speak Cantonese as a first language, but have not lived in the region. Among the participants are teachers, students and the parents of the students whose attitude towards the use of Cantonese, both their own and those of their children, were taken into consideration.

6.3.2. Data Collection Instruments and procedure

This research uses the questionnaire survey method, the design ideas, the sample selection, the question configuration and the survey process refer to “广州人语言态度与粤语认同传承” (Shan and Li, 2018) y “*Estudi comparatiu de les actituds lingüístiques cap a dues llengües minoritzades: el cas del català occidental i el taiwanès*” (Rivera Biosca, 2018).

The questionnaire is made up of two parts, multiple choice questions and short answer questions. Among them, some multiple-choice questions use the semantic differential method to distinguish the preference and attitude towards the language of the respondents.

The first part of the questionnaire is a series of multiple-choice questions about the respondent's Cantonese contexts, including age, education, life context, Cantonese level, and usage habits. The second part deals with the respondent's attitude towards the language, including the multiple-choice questions and the short-answer questions on the assessment of Cantonese, their perception towards the current situation of Cantonese as a second language in an environment and prediction of Cantonese in the future. Multiple-choice questions on language attitudes are divided into 5 levels of subjective assessment according to the semantic difference method to obtain the preferences of the respondents. Taking the title "If you are a parent, would you like to teach your child to use Cantonese" as an example, 5 points represent "yes you would like" and 1 point is divided into "you would not like". And in the form of short answer questions, interviewees are invited to present their views.

Due to COVID-19, in this special period, to respond to government orders and protect life, it is impossible to conduct street interviews. The questionnaires are only distributed online and are mainly done through the WeChat social network. WeChat choice correlates with its reach in China. Due to its large number of users, it is suitable for all age groups and facilitates the exchange of the questionnaire. The questionnaires were carried out anonymously.

6.4. Results and Discussion

A total of 235 questionnaires were received and 228 valid responses were confirmed. Samples are all respondents randomly selected from the Internet.

Table 6.1. Age, mother tongue and place of residence.

	<18	18-30	31-40	>40
Cantonese	1 (100.0%)	69 (63.3%)	23 (82.1%)	76 (84.4%)
Mandarin	0 (0.0%)	25 (22.9%)	1 (3.6%)	7 (7.8%)
English	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)
Other	0 (0.0%)	15 (13.8%)	4 (14.3%)	6 (6.7%)
	<18	18-30	31-40	>40
He was born and resides in the Cantonese dialect region	1 (100.0%)	77 (70.6%)	23 (82.1%)	79 (87.8%)
He was not born but resides in the Cantonese dialect region	0 (0.0%)	6 (5.5%)	1 (3.6%)	1 (1.1%)
He was born but does not reside in the Cantonese dialect region	0 (0.0%)	26 (23.9%)	4 (14.3%)	10 (11.1%)

Table 1 shows that the mother tongue of the younger generation is dominated by Cantonese (from 84.4% over 40 years old to 63.3% between 18-30 years old) and gradually changes to Mandarin (from 7.8% over 40 years to 22.9% 18-30 years), which is the same as Shan’s research results in 2008. But at the same time, we must also consider the growth of immigration in recent decades. Combining questions 1 and 3, the immigrant origin of the younger generation (23.9%) is much higher than that of those over 40 years of age (11.1%).

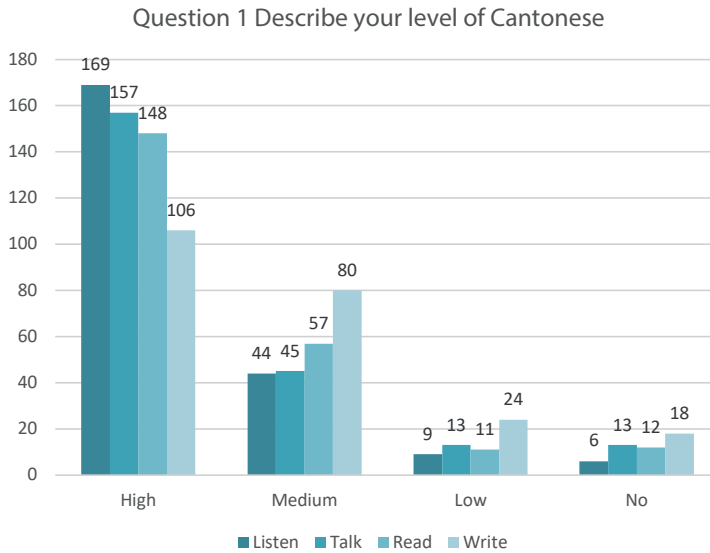


Figure 6.1. Cantonese level.

In Figure 1 we can see the survey on the level of Cantonese, 74% of the respondents have reached advanced levels of listening, but speaking, reading and writing have gradually decreased, with only 68%, 65% and 46% of the participants. At the same time, the number of respondents who reached the intermediate level increases in the four areas of listening, speaking, reading and writing. Only a small number of respondents have a low level of Cantonese or do not speak Cantonese at all, representing only about 17% of the total.

Regarding the current place of use in Figure 2, 75% of the respondents speak Cantonese with their families. 79% are used to using Cantonese to communicate with friends. However, only 68% and 70% of the respondents use Cantonese to communicate at work and other public places, such as restaurants and public transport, etc. Concerning the use of Cantonese in school, Figure 2 shows that only 47% of the respondents use Cantonese in school. This is related to school policy. The survey found that schools encourage students to use Mandarin both inside and outside the classroom, and some schools even associate it with assessing student learning.

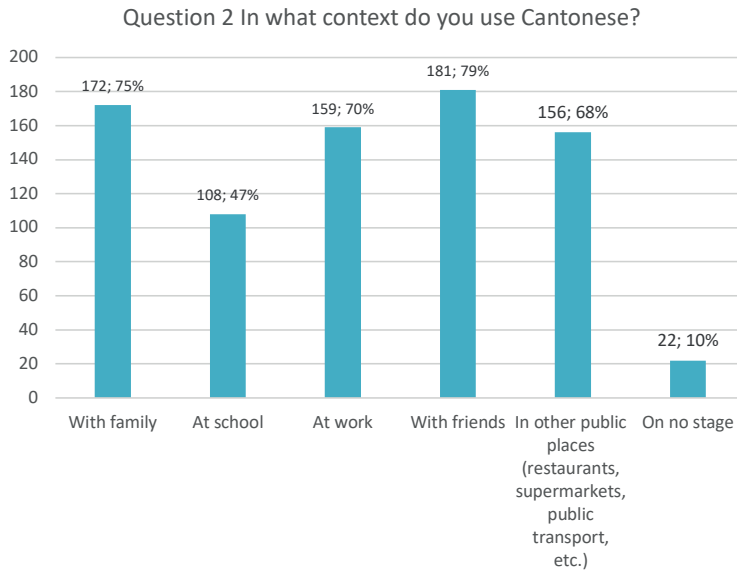


Figure 6.2. Background uses Cantonese.

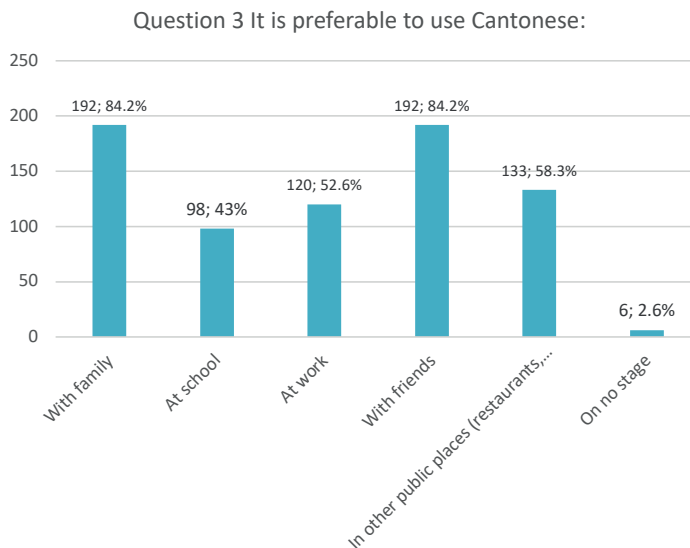


Figure 6.3. Context preferable to use Cantonese.

About the attitude of use, Figure 3 shows that 84.2% of the respondents indicated that they are more willing to use Cantonese in strictly social contexts with family and friends. Only 43% of respondents think Cantonese is preferable to use for schools.

In schools, and a little more (52.6% and 58.3%) think that it is appropriate to use it at work and other public places. 2.6% of those surveyed think that Cantonese is not suitable to use for any occasion.

Table 6.2. Language that wants your child to use.

Question 4 If you are a parent. what you want your child to learn:

	1 (Many)	2	3	4	5 (Little)
Cantonese	177 (77.6%)	9 (3.9%)	21 (9.2%)	7 (3.1%)	12 (5.3%)
Mandarin	178 (78.1%)	12 (5.3%)	16 (7%)	4 (1.8%)	12 (5.3%)
English	178 (78.1%)	10 (4.4%)	15 (6.6%)	6 (2.6%)	10 (4.4%)

As for the question to the parents about which language they want their children to learn, the data in table 2 show that their preference of English, Cantonese and Mandarin are almost identical. The average values of the assessments for learning Cantonese, Mandarin and English are 1.53, 1.47 and 1.45. It should be noted that respondents give the same importance to English, although it is not the official language of China, and the reason is related to the economic development of this area. The Cantonese dialect region is adjacent to Hong Kong and Macau, with a high degree of political openness and foreign trade started early. There are a lot of foreign companies here, so residents are exposed to English earlier than in other regions and have a deeper sense of the importance of English. A person's high level of English means that they have more opportunities for further education, employment, and a better social position and financial return.

Table 6.3. Assessment of your child's education.

Question 5	1 (Yes)	2	3	4	5 (No)	Average
If you are a parent. would you like to teach your child to use Cantonese?	186 (82.3%)	5 (2.2%)	15 (6.6%)	7 (3.1%)	13 (5.8%)	1.5

Regarding the assessment of whether the interviewees are willing to teach their children to speak Cantonese in table 3, it is observed that 82.3% of the respondents are willing and 5.8% of the respondents are not willing because they do not feel the need from spending time teaching dialects, the average rating is 1.5 points. This result shows the close relationship between the respondent and the language, and also shows that the interviewee has a positive attitude towards the intergenerational heritage of Cantonese.

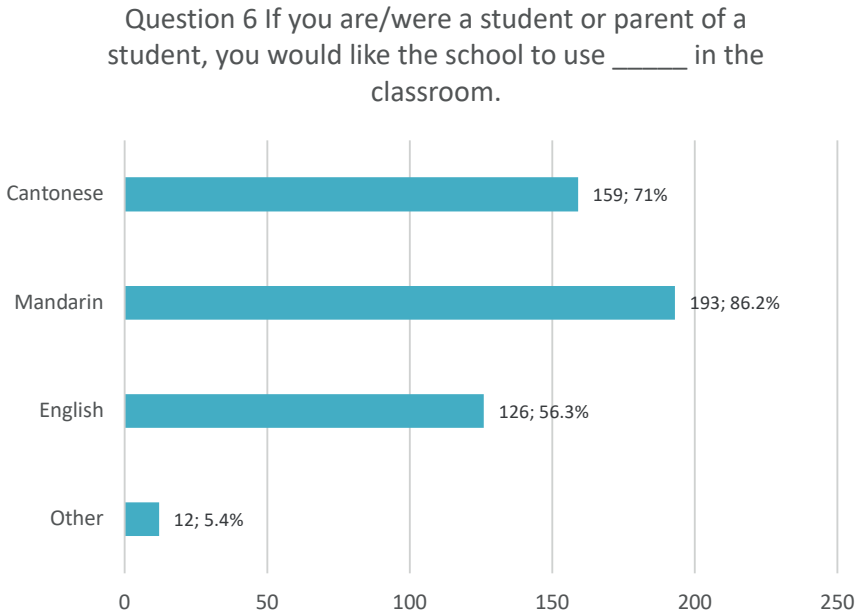


Figure 6.4. Language used in the classroom.

With regards to multiple-choice questions about the language of instruction at school in Figure 4, 71% of respondents expect the language of instruction at school to be Cantonese, 86.2% expect it to be Mandarin, and 56.3% of respondents expect the school to use English. The results show that students and parents prefer that teachers practice bilingual or multilingual education, but Mandarin still has a stronger will as the language of instruction. It may be because parents are concerned that if their children only use Cantonese to learn, they will be affected by the expression of Cantonese in a subtle way. Mainly reflected in the order of the words, if the student uses the inverted sentences inadvertently, which is detrimental to pass the test of Mandarin Chinese as a standard language. But in fact, sometimes the content of the teaching is difficult to understand through the expression of Mandarin. Teachers consider using Cantonese as a vehicular language to present another way of teaching knowledge, which can make students feel more familiar and easier to understand.

When investigating whether there is a conflict between dialect, Mandarin and English, the results in table 4 are evaluated on average as 4.1 and 4.3. This shows that the respondents have a high degree of favorability for the coexistence of multiple languages, and believe that the coexistence of Mandarin and English does not affect Cantonese and is even beneficial for the development of the linguistic environment.

Table 6.4. Conflict between languages (dialects).

Question 7	1 (Yes)	2	3	4	5 (No)
Do you think there is a conflict between the preservation of Cantonese and the popularisation of Mandarin?	32 (14%)	4 (1.8%)	28 (12.3%)	18 (7.9%)	146 (64%)
Do you think there is a conflict between the preservation of Cantonese and the learning of other foreign languages (English)?	22 (9.6%)	4 (1.8%)	20 (8.8%)	20 (8.8%)	162 (71.1%)

Table 6.5. Attitude towards extinction and protection of the Cantonese language.

Question 8	1 (It is passed on from generation to generation)	2	3	4	5 (It is becoming extinct)
You believe that the current state of Cantonese is:	110 (48.2%)	18 (7.9%)	42 (18.4%)	40 (17.5%)	18 (7.9%)
Question 9	1 (Must be protected)	2	3	4	5 (Leave it alone)
If Cantonese is going to die out. what is your attitude?	194 (85.1%)	13 (5.7%)	8 (3.5%)	3 (1.3%)	10 (4.4%)
Question 10	1 (Support)	2	3	4	5 (Resistance)
What is your attitude towards the policy of protecting Cantonese?	194 (85.1%)	13 (5.7%)	15 (6.6%)	1 (0.4%)	5 (2.2%)

From table 5 it can be seen that respondents are generally optimistic about the current state of the dialect, and 48.2% of respondents believe that the Cantonese dialect is being passed down from generation to generation. Only 7.9% of those surveyed believe that the Cantonese dialect is gradually disappearing. The evaluation average is 2.3. Furthermore, 85.1% of those surveyed believe that if the Cantonese dialect is disappearing, it must be protected. At the same time, 85.1% of those surveyed support the Cantonese dialect protection policy. The mean evaluation value of the two questions is 1.3, which shows that the respondents have a strong sense of dialect heritage.

Especially the data in Figure 5 shows that the majority of the respondents show a very supportive attitude towards the development of the multilingual environment, 86.4% of the respondents believe that the Cantonese dialect should be protected while Mandarin is promoted. This shows that although Mandarin is considered very important in the Cantonese dialect area, Cantonese is also of great value to them.

Question 11 How do you think the relationship between
Cantonese and Mandarin should be balanced?

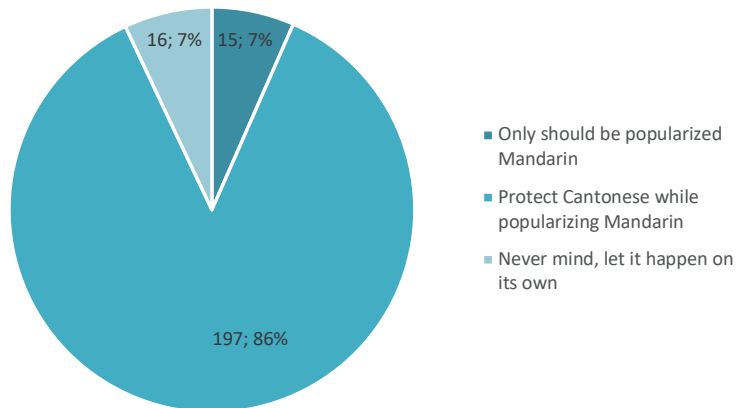


Figure 6.5. Relationship between Cantonese and Mandarin.

In summary, the following three points stand out among the results: 1) the actual use and attitude towards Cantonese of the respondents are inconsistent; 2) the most highly valued language skills among native speakers is speaking and listening; 3) Some parents actively choose not to use Cantonese to communicate with their children. According to Xu's classification, the Cantonese dialect is now in a state of "alternation of languages". That means that people choose languages according to contexts. Non-dominant languages are used basically in private places, while dominant languages are used in formal and public places. Although respondents use Mandarin more frequently in most language settings, they all have close feelings for Cantonese and are particularly active towards Cantonese. Regarding language attitude, respondents believe that there is no significant difference between Mandarin and Cantonese. So we can see that the actual usage and attitude towards Cantonese of the respondents are inconsistent.

But in terms of education, respondents believe that Mandarin has more status. This is because:

First, it is affected by the country's policy on Mandarin. Since the founding of the People's Republic of China, the government has attached great importance to the Mandarin population. In 1956, the government introduced a policy to begin using Mandarin in all Chinese classes in primary and secondary schools across the country, except in minority areas. As recipients of the education promoted by this policy, immigrants assume that Mandarin is a characteristic of people of high status and higher education. This also illustrates a general law of linguistic attitudes in sociolinguistics: people

who use dominant languages or standard language variants generally enjoy higher socioeconomic status (Xu, 2014). The second is affected by actual social conditions. As more and more immigrants settle in the Cantonese dialect area, economic wealth is no longer the unique characteristic of the natives. More immigrants have earned good income and higher social status through years of hard work. Especially as more and more educated and knowledgeable talents establish themselves in the Cantonese dialect area, the high social status of Mandarin will become more and more stable in the future. Also, some parents actively choose not to use Cantonese to communicate with their children, even if some of the children's parents are native speakers. The reason is that parents think: because the teachers and students at the school all speak Mandarin. If a child cannot speak Mandarin well, it can cause psychological stress and affect academic performance. Therefore, they also communicate in Mandarin at home, which can help your children better adapt to the school environment.

Excluding subjective expectations of parents, there are some objective factors that limit the use of dialects in the family. With the increasing number of immigrants, the parents of children in many families come from different regions and speak different dialects. Using their respective dialects to communicate can be a hindrance. When parents choose to use Mandarin as their family language, their children are also educated in Mandarin.

In theory, Mandarin and the dialects are complementary. Mandarin is official and formal, and the dialects are informal and arbitrary; the meaning of Mandarin words is universal throughout the country, but the meaning of dialects words has obvious geographical restrictions; In terms of the number of users, Mandarin is basically used by the whole country, while the number of dialects is limited.

The effect of Mandarin is significant. People who choose Mandarin to give up the dialect have no impact on their lives. Thus, Mandarin gradually replaces dialects with an overwhelming advantage, and the descendants of dialect families do not speak dialects.

In the region of the Cantonese dialect, one can see the play of two forces: one is the popularization of Mandarin as a lingua franca and the other is the confrontation of Cantonese as a strong dialect. The popularization and development of education has a great relationship with the promotion of social economic development and the promotion of general cultural quality.

As Tao mentioned earlier, the popularization and development of education have a lot to do with the promotion of social and economic development and the improvement of overall cultural quality. It is clear then that teachers need to make better use of classroom time and pay attention to creating a multilingual environment in which dialects, Mandarin, and various languages coexist. The following section will introduce some suggestions for promoting language and culture among the younger generation through classroom innovation.

6.5. Proposals

The learning model in the information age is diversified, when applying the teacher, we must consider the combination of traditional and innovative classroom. How we create group competitions or classroom gamification. The design of the classroom must comply with the level of cognition of the age of the students, combined with the study of pronunciation and grammar of Cantonese, so the difficulty should be moderate. In addition to the simple conversations, you should add topics of interest and concerns to the students. To give students the opportunity to really use the new knowledge they have learned in real life, teachers provide not only learning videos, self-study platforms, but also supplementary exercises after class.

Vocabulary learning should integrate the form of translation between Cantonese and Mandarin, in order to better connect the two languages, strengthen the memory of students and even compare the colloquialisms of Mandarin and Cantonese. This aspect allows students who understand Cantonese culture to compare and share with others.

Teachers can combine traditional and We-media models, based on traditional teaching content, comprehensively use the rich information resources of We-media, expand information dissemination channels, and can transmit knowledge in a comprehensive manner. more vivid and diversified to students. The use of new ICTs such as We-media is also a new way of learning languages.

In the Internet environment, the organic combination of traditional teaching and We-media teaching can make language learning content visible, audible, spoken and simulated. This greatly enriches the teaching model in the language classroom, effectively complements the deficiencies in the content of face-to-face classrooms, and stimulates students' enthusiasm for learning foreign languages. So that they no longer accept passively, but learn the language actively and selectively.

For example, China's We-media platforms are in a period of rapid growth. Figure 6 shows screenshots of the two platforms. Among them, the official WeChat account has taken over a large number of markets with its low threshold and convenient mode of operation, which is more suitable for casual reading and fragmented learning. Students do not need to spend a lot of time learning the language and cultural knowledge every day. The features of Weibo and Bilibili are that they can post longer videos, they are popular, fast and read a lot.

Furthermore, the reason adult language learners choose to learn a language on their own is mainly because of work or social needs. Therefore, it is easy to ignore real skills and hobbies and gradually become passive in the language learning process. The unique method of reading fragmentary time in the We-media era simply compensates for these shortcomings. While making the most of fragmented time, it can subjectively stimulate students' interest in exploration. Students can use the We-media platform for fragmented learning and deepen their ability to apply Cantonese. Face-to-face classrooms cannot fully provide the cultural information covered by the We-media

platform. The online learning contents cover many aspects such as fashion, food, housing and transportation, and the hot topics that are generated are closer to life.



Figure 6.6. We-Cantonese learning media on WeChat and Bilibili.

Furthermore, from the perspective of identity, the learning strategy is the effort of students to change their current situation, improve their value in society and build a new identity (Norton, 1995). However, as a student whose mother tongue is another language or dialect, when learning Cantonese, it is not a simple understanding of “who am I” and “what is the relationship between them and me?”. Confusion or resistance caused by a series of differences in politics, culture, education, etc. It has caused a low learning motivation of the students. Most of the immigrant students come from other parts of China, originally they accepted the Central Plains culture or Jiangnan culture etc. During their study, they inevitably go through the painful

process of close contact with Cantonese culture, including conflict and acceptance. Inevitably, they reflect on the similarities and differences between their own culture and Cantonese culture.

Therefore, reinforcing cultural identity is a way of promoting language that should not be ignored. For example, we can innovate in the differences and enrich the connotation of Cantonese culture. Universities and the government should provide a good platform for them to communicate with the natives. Allowing the two groups to understand and tolerate the exchange can make immigrants recognize and love Cantonese culture from their hearts and enhance their sense of belonging. Cultural festivals can be used to actively encourage them to accept and express their knowledge of Cantonese culture, enhance their emotional connection and identity with the Cantonese dialect, and create a harmonious multilingual development environment. At present, some media and community service organizations are also making continuous efforts to promote Cantonese culture, which has shown a good trend in the inheritance and development of Cantonese culture at the social level. Local radio and television media in the Cantonese dialect area have always insisted on maintaining one or two channels in Cantonese dialect and insisted on producing programs in Cantonese dialect. These measures can effectively maintain the social environment of Cantonese culture, help to strengthen social integration and social cooperation, in order to protect and promote linguistic diversity.

6.6. Conclusion

This research has been introduced through the literature review on the context of the Cantonese dialect; the current situation of the teaching of Cantonese; the concept of attitude towards the language; the relationship between language and culture and the concept of a multilingual environment (bilingual).

Developing a multilingual environment is a constant challenge. In this research, the questionnaire survey method has been used to collect feedback on the use of Cantonese by natives or residents of the Cantonese dialect region, their attitude towards said dialect, and their perceptions towards the current situation of Cantonese as a second language in a multilingual (bilingual) environment. The questionnaire was published online and 228 valid responses were received.

The results of the questionnaire showed that there were no significant differences between Cantonese and Mandarin in the evaluation by people in Cantonese dialects. People have a high emotional evaluation of Cantonese and tend to be positive in their willingness to inherit. They maintain close contact with Cantonese in their lives. While at the same time they have a clearer understanding of the protection of Cantonese, which encourages them to actively consider how to maintain the vitality of their mother tongue. However, compared to modern popular culture, they have relatively fewer opportunities for exposure to traditional Cantonese cultural

projects. Their emotional rating for Cantonese is much higher than their rational rating, indicating that they have more emotional appreciation for Cantonese.

In its actual use, the Cantonese dialect is now in a state of “alternating languages”. The factors that affect the attitude towards the language are the level of economic development of the original place of residence, the influence of the policy of popularization of Mandarin and their mother tongue (dialect). Therefore, what we have to do is not only recognize the negative influence of Cantonese in the popularization process of Mandarin, but also create positive effects for Cantonese with the help of the great popularization environment. By promoting Mandarin, you can compare the characteristics of the Cantonese dialect, and you can use the popularization of Mandarin to expand research on Chinese dialects, leaving an appropriate living space for the dialects, so that both can develop in a healthy way.

Consequently, the heritage of Cantonese requires a concerted effort. This requires the guidance of government policies and the active cooperation of the media and public opinion. The school can take part of the responsibility for introducing Cantonese and its culture to pupils, and the use of Cantonese outside of school needs to be fully respected. Families are the best starting point for the inheritance of dialects, and parents can be encouraged to adhere to mother tongue education for children.

In terms of teaching, even if students experience a period of identity frustration, a good language course can reduce student frustration. Language teaching is a cooperative process, teachers and students in the classroom need to cooperate better so that the effect of teaching can be enhanced. In teaching languages in the classroom, teachers as guides must not forget the communicative and interactive character. The content of the teaching should also pay attention to bookish knowledge and culture, which helps to reduce the frustration of the students and pass the confused period of identity.

As the bearer of culture, language is often the soul of a region. Transmitting Cantonese culture through the Cantonese dialect is the most direct and effective way. Today’s society believes that dialects play a good role in maintaining the hometown, increasing identity, and enhancing regional and cultural trust, helping immigrants improve their sense of belonging in the area of the Cantonese dialect.

In summary, this research confirms the hypothesis that the use of Cantonese is declining, especially in the field of education. But this is not directly related to the change in people’s attitude towards Cantonese according to the policy of popularizing Mandarin. The relationship between language and culture is not simple. To truly interpret the relationship between language and culture, and to handle well the theoretical and practical research topics of language and culture, it is necessary to have an open mind and a deep understanding of the multidimensional relationship between language and culture, in order to further promote the sustainable and healthy development of the multilingual environment.

In the end, this work still has some limitations: since this research is not a diachronic study, it could not determine whether the differences in language use and attitudes between the younger and older generations are caused by generational differences or due to different environments. social and economic. And in future research I hope that you could consider how to orient people's lives through it based on people's development in society, to help immigrants better integrate into diverse life and cultures, and to do make society more harmonious. And I hope it could provide a reference for formulating language policies and language teaching reforms in the future.

Bibliographic references

- King, L. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Liao, X., Lin, S., Zhuang, F., Su, C. (2015). A survey on language use and language attitudes of primary and secondary school students in Taiwan - A case study of Taipei City, New Taipei City and Kaohsiung City. *Language and writing applications*, (4), 103-112.
- Liu, H. (2004). Teachers' practical knowledge and its generation. *Master's Thesis, Huazhong Normal University*.
- Lyu, B. (2007). *Teaching Chinese and Chinese as a Second Language*. Beijing University Press.
- Matthews, S., Yip, V. (2013). *Cantonese: A comprehensive grammar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203835012>
- Nong, W. (2018). A Study on the Application of Local Dialects as Curriculum Resources in Junior High School.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Peng, Y., Ge, L. (2016). On the Interconstruction of Mandarin and Dialect. *Journal of Jiangnan University: Social Science Edition*, 33(2), 28-34.
- Rivera Biosca, A. (2018). Estudi comparatiu de les actituds lingüístiques cap a dues llengües minoritzades: el cas del català occidental i el taiwanès. Degree Final Project. Universitat Jaume I.
- Shan, Y., Li, S. (2018). Guangzhou people's language attitudes and the transmission of Cantonese identity. *Language Strategy Research*, 3(3), 33-41.

- Xu, J. (2014). A review of research on the relationship between the promotion of Mandarin and the preservation of dialects. *Journal of Northeast Normal University*, 5.
- Zhan, B. (2002). *Outline of Guangdong Cantonese dialect*. Guangzhou Jinan University Press.

Capítulo 7

La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones

Paula Andreea Stinga

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

7.1. Introducción

Vivimos en una sociedad que cada día sufre más cambios y la clave para poder adaptarnos a ellos es sin duda la educación. A pesar de que la tecnología haya entrado en nuestras escuelas, hoy en día más que nunca, no es un secreto que aún existen muchas huellas del método tradicional. Con todo esto, también sabemos que no existe método ideal ni clase perfecta, la única estrategia para conseguir un aprendizaje óptimo sería adaptar las actividades a las necesidades e intereses de nuestro alumnado (Arnold y Foncubierta, 2019).

Al pensar en el contexto de Rumanía, el sistema de enseñanza sigue siendo bastante tradicional. La enseñanza de las lenguas en general, y del español como lengua extranjera (ELE), en particular, utiliza métodos bastantes conservadores que se resumen especialmente a la enseñanza de la gramática y a la memorización del vocabulario (Tunsoiu, 2014). A este respecto, hace falta intervenir con cambios que puedan mejorar y dinamizar las clases, una posibilidad siendo la gamificación, como veremos *a posteriori*.

Además, como bien se sabe, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas un papel fundamental lo tiene la motivación y para fomentarla y mantenerla, los docentes están en búsqueda de todo tipo de actividades para el aula. En este contexto, se está

implementando cada vez más la gamificación (Mena, 2015; Batlle, 2016) que tiene la motivación entre sus fines y que ya se conoce como una estrategia didáctica muy útil en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El término de gamificación surge en el contexto de la aparición y uso de la tecnología, y se propone servirse de los elementos del juego en contextos digitales y no necesariamente lúdicos (Hunicke, LeBlanc y Zubeck, 2004). De esta forma, según Dalmases (2017), un gran interés por la gamificación aparece en el ámbito educativo como «herramienta para dirigir y modificar el comportamiento del alumno en el aula mediante el acto de implicarle (*engagement*).» (p.5). Se trata de motivar al alumno para vencer el desinterés y el aburrimiento que muchas veces siente frente a una actividad. Con todo esto, tal y como se ha mencionado, una condición *sine qua non* es adaptar la actividad gamificada a las necesidades del alumnado y darle siempre la sensación de aprender.

No obstante, sabemos que el juego siempre ha estado presente en nuestras vidas, desde los primeros momentos, ya que se reconoce como «un símbolo de la vida y una preparación para la misma» (Alcaraz y González, 2019, p.59). Las mismas autoras junto con otros (Labrador y Morote, 2008; Area y González, 2015) hablan también de su presencia en las clases de lenguas extranjeras por ser considerado como un importante elemento motivador, puesto que fomenta un clima seguro, confianza, curiosidad, interés y cooperación, independientemente del método elegido.

Además, según Area y González (2015), la técnica del juego puede disminuir el abandono y la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje, un aspecto a considerar sobre todo en el contexto universitario. Igualmente, apunta el desarrollo de la flexibilidad, competición y colaboración.

Si bien la gamificación es un tema que está muy de moda hoy en día, una prueba de esto lo representa la misma bibliografía de este trabajo, todavía es un ámbito en construcción, por lo que se considera necesario explorar más esta herramienta y reflexionar sobre sus beneficios y limitaciones en un contexto en el que no se le ha dedicado tanto tiempo y espacio, que es el sistema educativo rumano. Asimismo, se desea averiguar los valores afectivos que se incrementan a través de la gamificación digital. En este sentido, después de revisar la literatura especializada en la parte teórica para reflexionar sobre la gamificación y para subrayar sus beneficios en el aula de ELE, se proponen dos actividades gamificadas que han sido puestas en práctica con estudiantes rumanos de grado para poder después valorarlas mediante la interpretación de un diario de campo y de un cuestionario distribuido a los propios estudiantes.

7.2. Marco teórico

7.2.1. La gamificación en el aula de ELE

Al empezar con el marco conceptual, es importante recordar desde el principio que la gamificación es una herramienta bastante novedosa en el aula y que tiene muchas peculiaridades, por lo que se considera fundamental definirla muy bien para evitar confundirla con otras (Jiménez, 2019). Además, al observar el gran éxito que han empezado a tener en la educación la gamificación y los videojuegos, se cree relevante empezar con una aclaración terminológica.

En este sentido, la palabra gamificación viene del inglés *gamification* que tiene como raíz la palabra *game* (juego). Como procede del mundo empresarial (Werbach y Hunter, 2013; Marín y Hierro, 2013; Zichermann y Linder, 2013; Hay, 2014), tiene una fuerte influencia anglófona, motivo por el cual se usa más el término gamificación en vez de ludificación de procedencia latina. Con todo esto, la Fundación del Español Urgente Fundéu (s/f) considera al primero como calco del inglés y de esta forma opta por el uso de ludificación. Al tener en cuenta que el objetivo principal consiste en sacar provecho de todo lo bueno que ofrece esta herramienta, compartimos la reflexión de Foncubierta y Rodríguez (2014), quienes subrayan la falta de necesidad de incidir en cuestiones de etimología. Por lo tanto, seguimos su consejo de utilizar el término de gamificación, ya que es más usado en el mundo científico.

Una vez clarificada la cuestión referente a la etimología, es importante continuar con la explicación de la diferencia entre *juego* y *gamificación*, puesto que se suelen confundir bastante. La diferencia significativa entre los dos conceptos la encontramos en la propia definición de la gamificación ofrecida por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) en el ámbito empresarial. Estos autores afirman que la gamificación utiliza elementos del juego en contextos no lúdicos con el objetivo principal de producir el aprendizaje. Por su parte, Prieto (2020) marca distancia muy claramente entre *juego*, *aprendizaje basado en juegos* y *gamificación*. En este sentido, el juego lo presenta como algo libre, acabado, como una actividad voluntaria que se hace por el simple placer de jugar teniendo como finalidad ganar o perder. Por el contrario, cuando el juego se utiliza con finalidades didácticas ya se puede hablar de aprendizaje basado en juegos. Para ejemplificar, fácilmente se podría pensar en Tabú, un juego muy habitual en la clase de lenguas. En este caso, se plantea un contenido y se siguen las reglas del juego. Herrera (2014) menciona los *juegos serios* (*serious games*) que también han sido diseñados con una finalidad didáctica (permiten experimentar con problemas reales sin miedo al error), pero destacan por la dificultad de su implantación, motivo por el cual no tienen tanto éxito mediático. La gamificación comparte la finalidad didáctica, pero tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios, además que produce y crea experiencias. Asimismo, se ofrece una libertad en alcanzar los objetivos, una diferencia sustancial.

Al regresar a la definición de la gamificación y al adaptarla al aula educativa, especialmente al aula de ELE, se deben recordar algunas contribuciones sustanciales de los autores Rubio, López y Jiménez Peláez (2013); Foncubierta y Rodríguez (2014); Alejaldre y García (2015) y Jiménez (2019). Una definición adaptada del término la ofrecen Foncubierta y Rodríguez (2014):

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p.2)

Otra reflexión que merece ser recordada es la de Cordero (2018), quien insiste en la idea de que la gamificación desarrolla experiencias usando elementos de juego con el objetivo de lograr el aprendizaje. Según su opinión, estas experiencias ponen el foco en el progreso, en la motivación y en el empoderamiento del aprendiz.

Por su parte, Martín de León y García (2019) ven la gamificación como un método relacionado directamente con el uso efectivo de la lengua. Al tener objetivos externos al lenguaje (por ejemplo, conseguir una meta, obtener puntos para un equipo, adivinar algo, etc.), se crean nuevos y particulares contextos de habla, contextos lúdicos, naturales, en los que el aprendiente usa la lengua para lograr un fin que va más allá del aprendizaje.

En otras palabras, la gamificación tiene la finalidad de “engancha” a los discentes, de motivarlos y de involucrarlos en un proceso de aprendizaje atractivo. Por lo tanto, todas las reflexiones recordadas anteriormente se podrían agrupar en las palabras compartidas por Ripoll (2014): «vivir una experiencia como un juego».

7.2.2. *Cómo llevar al aula la gamificación*

La gamificación se puede emplear tanto en contextos analógicos, como en digitales. Al incidir en los elementos del juego que utiliza la gamificación, Werbach y Hunter (2013) citados en Area y González (2015) los divide en tres aspectos: la *dinámica*, la *mecánica* y los *componentes*. La dinámica se refiere a la estructura implícita, general y abstracta del juego, es decir, narrativa, limitaciones, progresión, emociones, relaciones sociales. La mecánica hace referencia a los procesos que llevan al desarrollo del juego, que motivan al participante y tienen un nivel menor de abstracción: mecánicas sobre el comportamiento, mecánicas de retroalimentación y mecánicas de progresión. En este sentido, se puede pensar en retos, recompensas, *feedback*, competición, cooperación, etc. Por su parte, los componentes se relacionan con lo específico y lo concreto de las dinámicas y mecánicas, es decir, permiten poner en marcha la actividad: avatares, niveles, equipos, insignias, puntos, misiones, regalos, *ranking*, etc.

En función del uso de estos elementos, se puede distinguir entre *gamificación rápida o superficial*, o sea, actividades cortas basadas en general en el uso de puntos, insignias y

clasificaciones, y *gamificación profunda*, que se refiere a actividades desarrolladas en un periodo de tiempo más largo usando ya misiones, retos, narrativa (Marczewski, 2012).

Además de tener presentes estos elementos, Area y González (2015) subrayan que una actividad para que pueda ser gamificada tiene que cumplir con ciertas premisas: fomentar el aprendizaje, permitir el *feedback* y poder medir las acciones de los aprendientes. Igualmente, la actividad puede ser bastante flexible, no tiene que contener todos los elementos del juego, sino un buen número (Dalmases, 2017). Por otra parte, la gamificación tiene que cumplir con ciertos deseos del ser humano: el reconocimiento, la recompensa, la colaboración, el altruismo, sin importar si se desarrolla en el aula o de forma virtual. Es muy importante mencionar que competición y cooperación se deben equiparar para que la actividad no sea desmotivadora.

A este respecto, conviene tener en cuenta también la tipología de usuarios que menciona Jiménez (2019) para poder adaptar el tipo de recompensa a ellos y conseguir la motivación:

- 1) Los *achievers* que se caracterizan por ser competitivos y en búsqueda de conseguir los objetivos.
- 2) Los *explorers* que muestran su interés por el descubrimiento.
- 3) Los *socialites* que se definen por el placer de interactuar con los demás.
- 4) Los *killers* que tienen como único propósito ganar.

No obstante, lo verdaderamente importante es insistir en la motivación para que el aprendiente sienta que aprende algo, es decir, tener un reto cognitivo (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

Pero ¿qué pasos hay que seguir para llevar al aula la gamificación? Al tomar en cuenta las aportaciones de Del Moral, Villalústre, Yuste y Esnaola (2012) y al considerar la experiencia propia en el aula con los alumnos rumanos, se establecen varios pasos a seguir:

- 1) Fijar los objetivos.
- 2) Establecer el tema que se va a trabajar.
- 3) Considerar las necesidades y los intereses de los alumnos.
- 4) Analizar las condiciones del aula, sobre todo si se van a utilizar las TIC.
- 5) Establecer las mecánicas, dinámicas y los componentes.
- 6) Escoger la estética.

7.2.3. Por qué utilizar la gamificación en el aula

Después de haber definido la gamificación y de haber incidido en los aspectos que se han de seguir para lograr una gamificación completa, se considera relevante dar a conocer las razones para gamificar en el aula, pero también las limitaciones a considerar. En tal sentido, se han tomado en cuenta las reflexiones de algunos investigadores en el campo como Foncubierta y Rodríguez (2014); Herrera (2017); Cordero (2018); Martín de León y García (2019), Jiménez (2019) y Prieto (2020). Por consiguiente, entre los principales beneficios de la gamificación se encuentran:

- Aumento de la motivación y de la inmersión;
- Implicación activa del aprendiz;
- Atención al componente emocional;
- Foco en el progreso;
- Atención a la diversidad (tipología de usuarios);
- Autenticidad de la experiencia de aprendizaje;
- Integración de diferentes métodos de enseñanza: el enfoque por tareas, por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el *flipped classroom*;
- Uso de la lengua en contexto significativo;
- Tolerancia al error;
- *Feedback* inmediato;
- Fomento de la creatividad, de la curiosidad, de la competición y del compromiso;
- Dinamismo de las clases;
- Flexibilidad;
- Ambiente de seguridad;
- Aprendizaje significativo y divertido;
- Transformación de “deber” en “querer”.

Todos estos beneficios son imprescindibles, sobre todo en una clase de ELE, sin embargo, Foncubierta y Rodríguez (2014) destacan un aspecto aún más importante. Según ellos, la gamificación es solo una de las posibles técnicas aplicables que permite trabajar tanto la parte comunicativa como la gramatical y léxica mediante el diseño de actividades con atención al significado (los aprendices tienen la oportunidad de comunicar) como a la forma (aprenden a hacerlo con precisión).

Además, hace falta recalcar que todas estas ventajas de la gamificación no solo las percibe el alumno, sino también las disfruta el docente: primero, porque se fomenta el trabajo activo en el aula y segundo, porque se facilita la labor de premiar y se permite un mayor control del aprendizaje. Asimismo, Jiménez (2019) habla de los beneficios que podría disfrutar el centro de enseñanza por tener un sistema tan moderno y efectivo.

Entre las limitaciones y los riesgos de la gamificación, Area y González (2015) mencionan la carga de trabajo para el profesor y también para los alumnos, las recompensas que se ofrecen a la cantidad y no a la calidad de las participaciones, no poder recuperar el tiempo perdido en el juego, la competición frente a la colaboración. Para evitar todo esto, los mismos autores proponen varias estrategias: manejar muy bien la carga de trabajo y el tiempo entre las tareas, establecer la calidad de la recompensa, ofrecer la oportunidad de recuperar el tiempo perdido, encontrar medios para propiciar más la cooperación, evaluar el juego y reflexionar sobre él. Por su parte, Dalmases (2017) habla también de la posibilidad de que el alumno sienta que está perdiendo el tiempo, es decir, que no está aprendiendo. Esto se puede observar en su falta de interés, atención e implicación. En este caso, se debe ofrecer una especial atención al diseño de la actividad.

7.3. Propuestas de actividades gamificadas

7.3.1. Contexto

Durante el primer semestre del curso 2020/2021 impartimos dos cursos prácticos (Ejercicios gramaticales y Expresión oral) para los estudiantes principiantes de grado de la Facultad de Letras, Universidad Babes-Bolyai de Cluj-Napoca que eligieron estudiar el español como especialidad principal (A) o secundaria (B). Su edad gira entre 18 y 33 años. Al tener total autonomía para elegir los contenidos y después de hacer un análisis de necesidades de los estudiantes, decidimos adaptarnos a ellos por lo cual mezclamos varios métodos y estrategias, entre los cuales también la gamificación. Además, como los cursos se desarrollaron totalmente en línea, la tecnología nos facilitó mucho las cosas. Desde el principio, es necesario mencionar que el grupo tuvo 75 estudiantes, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue un verdadero desafío. A lo largo del semestre se trabajaron diferentes actividades gamificadas basadas en el uso de varias herramientas digitales como *Padlet*, *Kahoot*, *LearningApps*, *Mentimeter*, *Genially*, *Flipgrid*, *Google Forms* mezclando distintos elementos del juego como narrativa, retos, recompensas, misiones, puntos, tablas de clasificación, etc. Por falta de espacio, en este artículo se van a presentar dos de las actividades usadas en el aula de ELE que mejor funcionaron y que más gustaron a los estudiantes. Estas se presentan a continuación en una plantilla que recoge información sobre diferentes aspectos: objetivos, destrezas perseguidas, materiales usados, nivel, elementos del juego (dinámicas, mecánicas y componentes) y procedimiento.

7.3.2. Actividades gamificadas

Actividad 1: ¡Vamos a conocernos!

Tabla 7.1. Plantilla descriptiva de la actividad ¡Vamos a conocernos!

Objetivos	Practicar y repasar el vocabulario de la familia, practicar los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i>
Destrezas	Expresión escrita, comprensión lectora
Materiales/ herramientas	Padlet, Kahoot (conexión a internet)
Nivel	A1/A2
Dinámicas	Relaciones, progreso, emociones, restricciones
Mecánicas	Desafío, retroalimentación, competición, recompensa
Componentes	Logros, puntos, límite de tiempo, tabla de clasificación
Procedimiento y descripción de la actividad	En esta actividad los estudiantes tienen que entrar en Padlet ¹ y escribir un texto sobre sus familias (pueden añadir texto, fotos, vídeos, grabaciones, etc.). El docente ofrece <i>feedback</i> directamente en Padlet, ya que esta herramienta permite añadir comentarios, dar estrellas, etc. Después, como ejercicio de lectura, ellos pueden leer las descripciones de sus compañeros. Para practicar su comprensión lectora y para permitir que conozcan mejor a sus compañeros, se utiliza un cuestionario realizado con Kahoot. El objetivo es contestar correctamente a diferentes preguntas relacionadas con sus descripciones (trozos de textos, fotos, etc.) para ganar puntos y situarse entre los primeros tres ganadores. De esta manera, obtienen puntos para la nota final. Para cada pregunta se ofrece un límite de tiempo para contestar. La actividad se realiza de manera individual.

¹ No ponemos enlace ya que contiene información y fotos personales de los estudiantes.

Actividad 2: *Salvar la clase de español-escape room*

Tabla 7.2. Plantilla descriptiva de la actividad Salvar la clase de español.

Objetivos	Practicar y repasar la descripción física, fomentar la concentración, la motivación y la colaboración
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita, interacción oral
Materiales/herramientas	Word, Thewordfinder.com, Google Forms, Youtube, Flipgrid, LearningApps, Padlet
Nivel	A1/A2
Dinámicas	Narrativa, relaciones, progreso, emociones, restricciones
Mecánicas	Desafíos, retroalimentación, colaboración, recompensa, suerte
Componentes	Logros, puntos, límite de tiempo, tabla de clasificación, desbloqueo de contenidos, equipos, niveles
Procedimiento y descripción de la actividad	<p><i>Narrativa:</i> Martes, 13. La profesora está muy triste y sola porque sus estudiantes no han llegado a su curso. ¿Qué habrá pasado? Los estudiantes del primer año de grado y su profesora de español están bloqueados en diferentes salas de Zoom. Para poder reencontrarse todos y salvar la clase de español es necesario pasar por cinco retos para averiguar <i>¿Quién es el actor favorito de la profe?</i> Su apellido será la clave para entrar en la sala grande donde está la profesora. La actividad se desarrolla en grupos. Tiempo: 30 minutos.</p> <p><i>Retos:</i> Los estudiantes reciben un documento Word con todas las instrucciones de la actividad. Cada actividad lleva a la otra. Hay que contestar correctamente para poder continuar y para averiguar las letras del nombre del actor.</p> <p>#1: Los estudiantes deben entrar en https://www.thewordfinder.com/stranger-things-wall/encoded.php?h=uqkiaimabckiai&bg=1 y descubrir un mensaje secreto: es una frase que empieza por la letra “m”, tiene 14 letras que forman cinco palabras (mi casa es tu casa). Deben introducir el mensaje (sin mayúsculas, con espacios y letra pequeña al principio) en un documento de Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2m-zjOBIjrFQNj96QjRVEUirQfh_KhXal6BgwI7_eBQoqOA/viewform?usp=sf_link</p> <p>#2: Ver el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=5BaXyEe-s0s y contestar a una pregunta en un documento de Google Forms https://docs.google.com/forms/d/151hE3fjgZjEBx6SZC11ObaGSPmvROGIHgMLj0Tg16fl/edit</p> <p>#3: Entrar en Flipgrid² y grabar un video corto sobre su descripción física. Los estudiantes tienen como modelo el video de la profesora y tienen la oportunidad de personalizar su video con diferentes efectos y avatares.</p> <p>#4: Entrar en LearningApps https://learningapps.org/watch?v=pfse4kank21 y resolver un ejercicio de vocabulario. Si se resuelve correctamente, se descubrirá el apellido del actor.</p> <p>#5: Buscar una foto del actor (Tom Cruise) y realizar su descripción en grupos. Se pueden subir en Padlet para que todos tengan acceso y sea más fácil.</p>

² Sin enlace porque existen grabaciones de todos los estudiantes.

7.4. Metodología: herramientas de recogida de datos

La metodología de investigación se basa en el uso de dos herramientas: el diario de campo y el cuestionario. Los pasos que se han seguido para esta investigación son: propuesta de actividades gamificadas, observaciones a través de un diario de campo e interpretación de un cuestionario de *feedback*.

El diario de campo es uno de los instrumentos de investigación que se ha utilizado para recoger observaciones acerca del desarrollo de las actividades gamificadas: lugar, personas, relaciones, aspectos positivos y a mejorar, sugerencias, etc. y de esta forma, tener una valoración por parte del docente. Según Corbetta (2007):

Los diarios se consideran el documento personal por excelencia. Su peculiaridad reside en el hecho de que los diarios se escriben para uso estrictamente personal e inmediatamente después de que se produzcan los hechos descritos. (Corbetta, 2007, p.379).

Igualmente, se ha optado por el cuestionario porque es el instrumento que más se utiliza para evaluar la percepción de los sujetos investigados (Corbetta, 2007). De esta forma, se ha decidido la realización de este cuestionario para obtener una valoración también por parte de los estudiantes acerca de los beneficios y limitaciones del uso de la gamificación como estrategia en los cursos prácticos de Expresión oral y Ejercicios gramaticales. Además de poner a prueba esta estrategia, el cuestionario persigue incrementar la motivación de los estudiantes y considerar sus valores afectivos.

El cuestionario consta de cinco preguntas simples que permiten respuestas claras y concretas. Cuatro de estas preguntas son cerradas, es decir, cuentan con respuestas de elección múltiple para que los estudiantes puedan elegir las que más se adecuan a su experiencia. Igualmente, se ofrece un campo llamado “otros” para que ellos añadan sus propias variantes en caso de que ninguna respuesta se adapte a su caso. La última pregunta es abierta y se propone averiguar la opinión y percepción de los estudiantes acerca de las actividades gamificadas realizadas en el aula. Se ha optado por este tipo de preguntas por que permiten un análisis rápido por parte del profesor y a la vez ofrece libertad de respuesta.

El cuestionario se repartió a 65 estudiantes (10 de ellos estuvieron ausentes) al final del primer semestre. Se redactó directamente en español, ya que el lenguaje es sencillo y fácil de entender. Se distribuyó en línea por medio de *Google Forms*. Cada estudiante contestó integralmente por lo que se validaron todas las respuestas.

7.4.1. Análisis y discusión de los resultados

Diario de campo-valoración del docente

En general, hemos valorado positivamente el uso de la gamificación en el aula de ELE. Con la ayuda del diario de campo, hemos observado que las actividades se adaptaron

en gran parte a las necesidades y a los intereses de los estudiantes, hecho que mejoró bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al usar esta estrategia, las clases fueron más participativas, ya que la mayoría de los estudiantes contribuyeron en la resolución de la tarea, además de que se mostraron muy motivados. Se pueden resaltar varios aspectos positivos:

- Uso de la lengua en un contexto significativo.
- Atención al componente emocional.
- Motivación.
- Seguridad y relajación.
- Aprendizaje divertido.
- Comunicación.
- Cooperación.
- Implicación.
- Oportunidad de conocerse unos a otros.

«Los estudiantes disfrutaron muchísimo las actividades. Se mostraron muy sorprendidos al tener que jugar Kahoot o al oír la palabra *escape-room* e inmediatamente cooperaron. Se divirtieron mucho, ya que todo el tiempo rieron y se mostraron relajados. La diversión fue fundamental para su aprendizaje. Ellos se mostraron motivados y con muchas ganas de trabajar, esto se vio en la forma rápida de organizarse para resolver las tareas. El ambiente fue muy agradable y el tiempo pasó muy rápido. Al final ni siquiera querían salirse de Zoom. El grado de implicación fue en general muy alto. Las actividades se relacionaron mucho con su vida personal y con sus intereses, lo que les permitió también conocerse unos a otros. El trabajo cooperativo se desarrolló bastante bien, sin incidentes.»

Referente a los aspectos a mejorar, estos han sido varios:

- Tiempo insuficiente.
- Imposibilidad de observar a todos al mismo tiempo.
- Homogeneidad de algunos grupos.
- Participación limitada de los introvertidos.

«Los alumnos necesitaron más tiempo de lo previsto, lo que hizo que algunos no terminaran la actividad antes del final de la clase. Igualmente, como el grupo fue

tan numeroso, fue muy difícil observar a todos al mismo tiempo. Sin embargo, las herramientas digitales usadas permitieron observar los resultados de cada grupo en cada actividad. Por ser muchos, la plataforma Zoom dividió a los estudiantes en algunos grupos homogéneos lo que perjudicó a los estudiantes de bajo rendimiento. Hubo también 4 personas introvertidas que no participaron activamente.»

Cuestionario-valoración de los estudiantes

En lo que se refiere al cuestionario, la primera pregunta refleja claramente que las actividades gamificadas sí han gustado a los estudiantes (96,9%) mientras que el resto de 3,1% han preferido no responder. En aspectos más prácticos, las respuestas a la segunda pregunta subrayan el grado de preferencia en cuanto a las actividades gamificadas realizadas a lo largo del primer semestre. Según el gráfico 1, se puede observar que en general todas las actividades han gustado, pero es más que evidente que las actividades realizadas con Kahoot ocupan el primer lugar en las preferencias de los estudiantes, seguidas por las actividades con Padlet, las basadas en el uso de imágenes y dibujos y los juegos de escape.

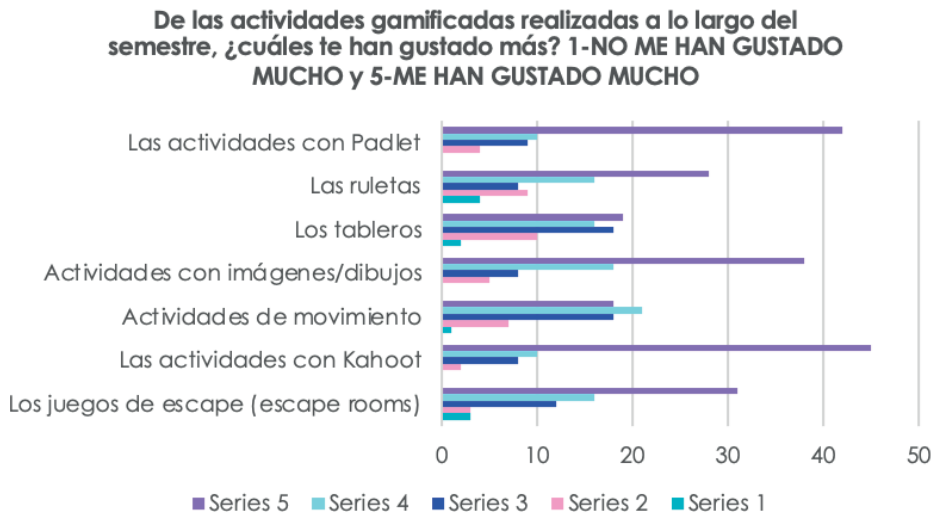


Gráfico 7.1. Preferencias en cuanto a las actividades gamificadas realizadas en el aula de ELE.

Al hablar de la utilidad, 86,2% de los estudiantes afirman que las actividades gamificadas tuvieron mucha utilidad en su proceso de aprendizaje mientras que el resto de 13,8% reconocen cierto grado de utilidad.

La siguiente pregunta refleja las ventajas y desventajas de la gamificación en el aula de ELE según los estudiantes rumanos encuestados. Como se observa en el gráfico 2, la ventaja más destacada de usar la gamificación en el aula de lenguas es el hecho de permitir la práctica de la gramática en contextos significativos. Otras ventajas según la elección de los estudiantes serían el fomento de la cooperación entre los aprendices, el aumento de la motivación, de la comunicación, la creación de actividades originales y el desarrollo de la creatividad. Por otra parte, algunos subrayan ciertas limitaciones, como la promoción de la diversión (13,8%) o los problemas causados por el uso de la tecnología (9,2%).

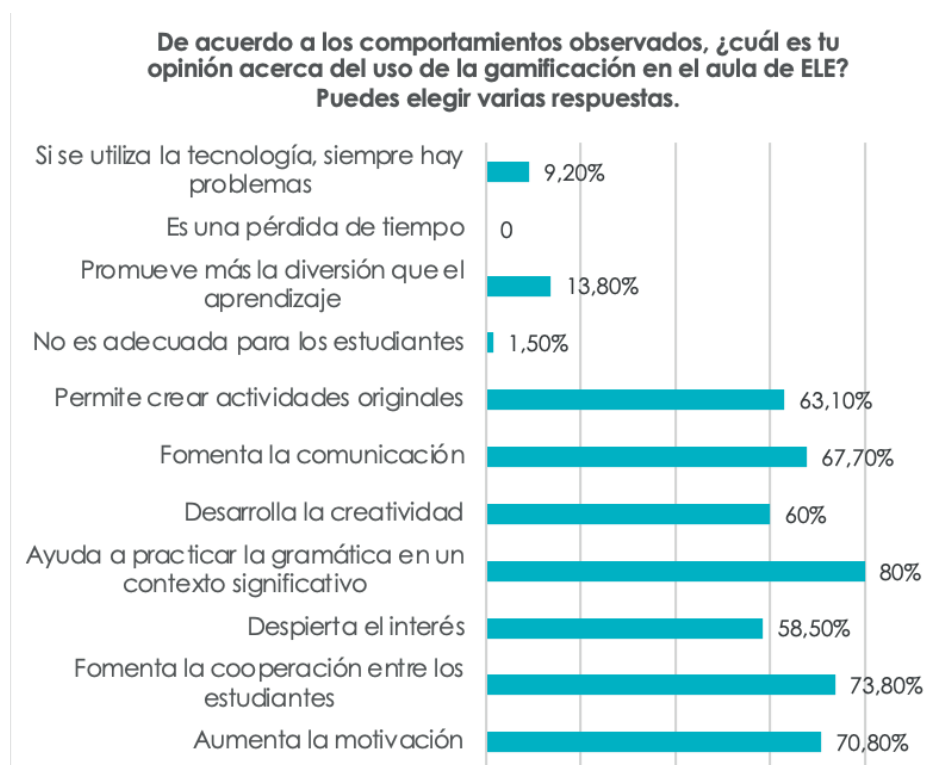


Gráfico 7.2. Opinión de los estudiantes rumanos en cuanto a las ventajas y desventajas de la gamificación en el aula de ELE.

La última pregunta recoge las opiniones, las experiencias y las sugerencias de los estudiantes en cuanto a las actividades gamificadas realizadas a lo largo del semestre. Estas subrayan en general aspectos como:

Tabla 7.3. Opiniones y experiencias de los estudiantes rumanos en cuanto a las actividades gamificadas realizadas (pregunta abierta).

Creatividad	«me enseñaron a ser creativo, a desarrollar todo tipo de habilidades» «Las actividades gamificadas me han gustado muchísimo porque nos divertimos y este tipo de actividades estimulan nuestra creatividad»
Aprendizaje efectivo	«Las actividades han sido muy útiles, me han gustado mucho, he aprendido muchas cosas gracias a ellas» «Todas las actividades gamificadas fueron muy útiles para aprender mucho vocabulario y practicar la gramática de una forma más interesante» «Los juegos me ayudaron mucho a aprender español, sobre todo porque soy principiante. Te ayuda a comprender y recordar mejor ciertas reglas gramaticales, para desarrollar tu vocabulario.»
Motivación	«Disfruté mucho el semestre pasado con todas las diferentes actividades que pasamos. Para mí, fue mucho trabajo para salir adelante, pero fue divertido y motivador» «Me he sentido como un niño alegre, listo para aprender cosas nuevas.»
Implicación	«Me he sentido muy implicada en que hacía. Me ha gustado que trabajé en grupos organizados con mis compañeros.»
Facilidad, Diversión	«A mí me ha gustado muchísimo Kahoot. Es muy divertido. En mi opinión, las actividades gamificadas son muy divertidas y útiles. Puedes aprender muchas cosas en una manera muy original y sencilla.» «Aunque normalmente no me gusta este tipo de actividades, admito que hicieron que el aprendizaje fuera más fácil y divertido.»
Bienestar, relajación	«Yo me he sentido muy bien aprender así. Fue muy interesante y me ha gustado muchísimo.» «Me he sentido muy relajada. Es increíble como una aprende sin darse cuenta.»
Atención	«las actividades gamificadas pudieron hacerme más atenta y enfocada»
Comunicación	«Me gustó porque me volví mucho más sociable y abierto.»
Seguridad	«Me he sentido segura y cómoda para hablar en español.»
Confianza, autoestima	«Ahora soy más valiente y tengo más confianza»

En cuanto a los aspectos a mejorar, la opinión de un estudiante «Me parece que el medio en línea es incómodo porque no conozco a mis compañeros. Además, soy una persona introvertida y me gusta trabajar individualmente» subraya lo mismo que hemos observado en el diario de campo. En este sentido, una solución que ha funcionado bastante bien fue trabajar en pequeños grupos formados por personas introvertidas. Sin embargo, se deberán buscar otras soluciones para mejorar este aspecto.

7.5. Conclusiones

Por medio de este trabajo nos propusimos averiguar si la gamificación pudiera ser una estrategia útil en la clase de ELE de los estudiantes rumanos para mejorar ciertos aspectos relacionados tanto con el proceso de enseñanza-aprendizaje como con el factor afectivo, y de esta forma, darles la oportunidad de aprender de una manera más efectiva. A este respecto, el marco teórico nos ha revelado qué es la gamificación, cómo se debe poner en práctica y por qué es importante aprovecharla en nuestras aulas. A base de toda esta información hemos realizado dos propuestas de actividades gamificadas y las hemos puesto en práctica con los estudiantes. Para subrayar su utilidad, hemos utilizado el diario de campo y el cuestionario para tener una valoración tanto por parte del docente como de los estudiantes.

De este modo, se afirma que la gamificación ha mejorado mucho nuestros cursos y ha reforzado algunos aspectos como la motivación, la interacción y la participación de los estudiantes. Por una parte, los aprendices se han mostrado mucho más interesados, atentos, motivados y comprometidos durante las clases. Además, han tenido mejores resultados en el aprendizaje del español. Por otra parte, la atmósfera ha cambiado por completo, ha sido mucho más relajada y divertida. También, se ha fomentado la colaboración, se ha usado la lengua en contextos significativos y el error se ha visto como parte del aprendizaje. Por estos motivos, se considera que los objetivos se han cumplido y que la gamificación muestra resultados positivos también en la clase de los estudiantes rumanos. Igualmente, las valoraciones obtenidas mediante el cuestionario indican que las experiencias gamificadas han incrementado su motivación y su rendimiento académico. No obstante, existen aspectos que necesitan mejorarse y esto se puede lograr con una buena planificación de las actividades. En cuanto a los valores afectivos que se incrementan a través de la gamificación digital, tal y como se ha presentado anteriormente, estas son la motivación, la confianza, la seguridad, la colaboración y la comunicación, la implicación, la creatividad, la autoestima, la curiosidad.

Para concluir, se afirma que la gamificación en la enseñanza de ELE tiene una implicación incuestionable. Por este medio, el aprendizaje es activo, ya que el aprendiz vive una experiencia interactiva y toma decisiones de manera autónoma. Con todo esto, se ha visto que existen muchos aspectos a mejorar, por lo que, en el futuro se explorarán más los instrumentos, se planificarán mejor las actividades y se buscarán soluciones prácticas para las personas introvertidas. Por este medio, confiamos que la gamificación tendrá un futuro prometedor y esperamos que este trabajo pueda contribuir a la difusión de esta estrategia, sobre todo en el ámbito universitario, y que otros profesores hagan uso de ella. Desde luego, nuestras propuestas podrían ser extrapolables a la situación de cualquier país, pero los resultados dependerán de la idiosincrasia de este y de cómo se adapten las actividades a las necesidades e intereses de los aprendices.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Andreu, C. y González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿Moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, 2, 57-73. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/05.pdf>
- Alejaldre Briel, L. y García Jiménez, A.M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En *Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Asociación Europea de Profesores de Español. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_50.htm
- Area Moreira, M. y González González, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Arnold, J. y Foncubierta, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Batlle Rodríguez, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (p. 114-120). Barcelona: Octaedro.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnica de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cordero, C. (2018, junio 22). Herramientas básicas para la práctica de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Taller). *XV Seminario de Investigación TIC-ETL* [Video]. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5b30965db1111f21538b4567>
- Dalmases Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-leando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74.
- Del Moral Pérez, M.E., Villalústre Martínez, L., Yuste Tosina, R. y Esnaola, G. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 gamification workshop proceedings*, 12, 1-79.
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

- Fundación del español urgente. Fundéu (S/F). Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification. Recuperado de <http://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>
- Hay, J. (2014). Data Governance Gamification. *Business Intelligence Journal*, 19(1), 21-26.
- Herrera, F. (2014, noviembre 16). Para saber más sobre gamificación del aprendizaje [Entrada blog]. Recuperado de <http://franherrera.com/para-saber-mas-sobre-gamificacion-del-aprendizaje/>
- Herrera, F. y González, M. V. (2016). El enfoque lúdico en las aulas de español para niños y adolescentes. En F. Herrera, (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes* (p.117-119). Barcelona: Difusión.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. En F. Herrera (dir.), *Revista de LdeLengua 02*. Cádiz: Formación ELE y L de Lengua.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. San José, California: Association for the Advancement of Artificial Intelligence Workshop.
- Jiménez Palmero, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Labrador, M.J. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, 17, 71-84.
- Marczewski, A. (2012). *Gamification: A Simple Introduction*. Kindle Edition.
- Marín, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa activa.
- Martín de León, C. y García Hermoso, C. (2019). Creando contextos: gamificación para niveles altos en la clase de ELE. En *Actas V Congreso Internacional del español en Castilla y León, Español para Todos: 25-28 de junio de 2018* (pp. 167-176). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mena, M. (2015, junio 10). Gamificación en el aula de idiomas [Entrada blog]. Recuperado de <https://educationwillsetusfree.wordpress.com/2015/06/10/737/>
- Prieto Muñoz, B. (2020). *Gamificación en la clase de español como lengua extranjera en un contexto universitario japonés*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid.

- Ripoll, O. (2014, mayo 8). Gamificar significa hacer jugar. *CCCBLab*. Recuperado 23 de febrero de 2021, de <http://lab.cccb.org/es/gamificar-significa-hacer-jugar/>
- Rubio Romero, J., López Medina, B. y Jiménez Peláez, J.M. (2013). El juego como recurso educativo: Timeliner un videojuego para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Actas II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC): 6-8 de noviembre de 2013* (pp. 582-585). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Trujillo, F. (2015). Juego y gamificación en educación y aprendizaje de lenguas. (2). Lecturas. [Entrada blog] Recuperado de <https://fernandotrujillo.es/juego-y-gamificacion-en-educacion-y-aprendizaje-de-lenguas-2-lecturas/>
- Tunsoiu, L.F. (2014). *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Werbach, K. y Hunter D. (2013). *Gamificación, Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.
- Zichermann, G. y Linder, J. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics To Crush The Competition*. Nueva York: McGraw-Hill.

Capítulo 8

La metodología Clase Inversa en el aula de lengua extranjera de China

Daniela Gil Salom y Xiao Si

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

8.1. Introducción

La cantidad y calidad de profesionales con idiomas extranjeros en un país desempeña un papel fundamental en su desarrollo económico. Al dominar idiomas extranjeros aprenden y comprenden también otras culturas occidentales desarrolladas, así como sus avances en ciencias y tecnología, lo que permite dar un paso importante en la consecución de la modernización nacional en varios países asiáticos. Entre ellos, destaca el caso de China, cuyo sistema educativo es diferente al de los países occidentales, el concepto educativo es diferente al de estos otros.

Durante la década de los 90 del siglo XX se produjo una reforma educativa en China en la que las asignaturas de lenguas extranjeras tuvieron un papel muy importante. Los estudiantes chinos han estado siempre bajo la presión de una educación orientada a los exámenes, es decir, a superar las pruebas y no tanto a aprender, siendo más importante la calificación obtenida que el conocimiento alcanzado. En el caso del aprendizaje del inglés, cada estudiante tiene que pasar por una década de aprendizaje de esta lengua, siguiendo dicha orientación y la realidad es que no lo aprenden realmente. Después de ingresar en la sociedad como adultos, todavía hay muchas personas que no pueden utilizar el inglés como herramienta de comunicación, no pueden comunicarse en situaciones cotidianas en este idioma extranjero. Por todo esto, construir un método de enseñanza de lengua extranjera (principalmente, inglés) que promueva la motivación

de los estudiantes chinos para aprender idiomas extranjeros se ha convertido en el ideal perseguido por los educadores chinos (Galoso, 2014:3).

Uno de estos métodos es el modelo pedagógico llamado *Clase inversa*, de aquí en adelante CI, traducción del término *flipped classroom* en inglés. El concepto fue propuesto por Jonathan Bergmann y Aaron Sams en los Estados Unidos en 2007, como una nueva estrategia de enseñanza en el entorno de la tecnología multimedia. Simplemente, el modelo metodológico de la clase inversa transfiere el proceso que tiene lugar en el aula tradicional fuera de ésta, al mismo tiempo que integra herramientas tecnológicas multimedia (Bergmann y Sans, 2012).

El objetivo general de este trabajo es conocer la implementación de la metodología de la CI en China. Para ello, se realiza una búsqueda entre más de mil artículos académicos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando la CNKI¹ (*China National Knowledge Infrastructure*), la base de datos “Red de Conocimiento de China”, para así recoger las publicaciones de los últimos siete años de enseñanza de lenguas extranjeras, de 2012 a 2019. Se parte de 2012 porque no se han encontrado trabajos publicados sobre la CI para la enseñanza de lengua extranjera con anterioridad a ese año en esta base de datos. A través del método de análisis bibliográfico y del método de análisis de contenido, se analizan las características y las tendencias de la investigación en el aula de lenguas extranjeras en Asia oriental. Este estudio se lleva a cabo en términos de diferentes idiomas extranjeros, distintas asignaturas de inglés, dada su presencia mayoritaria, y diferentes técnicas y herramientas de enseñanza.

Dado el gran número de investigaciones teóricas que aborda este trabajo, es necesario acotar las preguntas de investigación priorizando aquellas que abordan la investigación de las aulas universitarias. Por tanto, y para concluir esta introducción, indicamos las tres cuestiones que conforman los objetivos que articulan este trabajo. En primer lugar, ¿cuál es el desarrollo y el contenido clave de la investigación sobre la CI en las aulas universitarias de los últimos años? Es decir, ¿cuál es la dirección, el tema de investigación, el área temática, los métodos de investigación y la experiencia de la CI en China? En segundo lugar, ¿qué problemas muestra la investigación sobre las aulas de lengua extranjera y, especialmente, a qué desafíos se enfrentan las aulas universitarias en China? En tercer y último lugar, ¿cuál es la principal tendencia de desarrollo de la CI y cuál es la dirección de la futura implementación de la CI en la enseñanza universitaria en China?

8.2. Estado de la cuestión

Para contextualizar el estudio, se presenta una revisión general de la enseñanza de lenguas extranjeras en Asia oriental seguida de una breve descripción de la CI como metodología docente. A continuación, tras resumir los antecedentes del inglés como

¹ <https://oversea.cnki.net/index/>

lengua extranjera (ILE) en Asia oriental (Japón, Corea del Sur y Taiwán), nos centramos en la situación actual del aprendizaje de lenguas extranjeras en China y en el desarrollo de la CI en este país.

8.2.1. La enseñanza de lenguas extranjeras en Asia oriental

Desde finales del siglo XX se produce la internacionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Asia oriental. Desde la década de los noventa de dicho siglo, la demanda mundial de educación superior en idiomas extranjeros creció rápidamente en el contexto de la globalización económica y el aumento de la comunicación y la cooperación entre países y regiones. Con el amplio flujo de información en todo el mundo y la disponibilidad de la información multimedia, se promovieron cambios en la estructura de los sistemas de educación superior en todo el mundo y así se vio impulsado el desarrollo de la educación en idiomas extranjeros en Asia.

A principios del siglo XXI, en marzo de 2012, el Ministerio de Educación de China promulgó el “Plan decenal de desarrollo de la educación informativa”², señalando la nueva dirección y los nuevos objetivos del desarrollo de la educación informativa, enfatizando el uso de la tecnología de la información para cambiar el modelo de enseñanza tradicional. La reforma de la educación de las lenguas extranjeras en China enfatizaba así el uso de las TIC. La nueva reforma curricular realizó grandes cambios en la enseñanza del inglés, no solo en contenido, sino también en forma, ideas y conceptos. Sin embargo, con la continua profundización de la reforma, aunque la enseñanza del inglés ha logrado algunos éxitos notables, también ha expuesto muchos problemas, como por ejemplo el hecho de que la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes es débil, es patente la falta de capacidades de consulta colaborativa, los docentes no están debidamente cualificados, los conceptos educativos son inmovilistas y anticuados (Galloso, 2014).

Como nuevo modelo de enseñanza en el aula y forma organizativa, la CI ofrece nuevas ideas e inspiración para la reforma educativa. Esta metodología docente enfatiza la estimulación del interés por el aprendizaje de los estudiantes, esto es, la motivación, el cultivo de la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes y la capacidad de innovación colaborativa. Estas características coinciden con los requisitos de la nueva reforma del plan de estudios de inglés, por lo que es de gran importancia llevar a cabo una investigación sobre las acciones llevadas a cabo para la renovación del aula de inglés.

8.2.2. La CI como metodología docente

Maureen Lage, Glenn Platt y Michael Treglia de la Escuela de Negocios de la Universidad de Miami, propusieron por primera vez la idea de “la clase inversa” (*inverted classroom*) en el artículo titulado *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive*

² 2016年6月7日. 教育信息化“十三五”规划. 7 de junio de 2016. Información sobre educación “Decimotercer plan quinquenal” http://www.moe.gov.cn/srsite/A16/s3342/201606/t20160622_269367.html

Learning Environment (Lage *et al.*, 2000). La idea era utilizar esta metodología docente para activar la enseñanza diferenciada y así poder adaptarse a los estilos de aprendizaje de los diferentes estudiantes. Dicha idea la utilizaron en el curso de economía para estudiantes de segundo año. Se enseñaba a los estudiantes a usar la red multimedia para ver videos instructivos y material didáctico antes de la clase, con objeto de completar una tarea y su discusión en clase. Este es el prototipo de la CI.

Una de las definiciones más clarificadoras de la CI es la que ofrecen estos autores referenciados: “Flipping” the classroom is an instructional strategy in which students do homework in class and classwork at home, with the ultimate goal of spending more in-class time on problem-solving and individualized instruction” (Lage *et al.*, 2000:30). En términos de la taxonomía revisada de Bloom (2001), esto significa que los estudiantes realizan los niveles más bajos de trabajo cognitivo (adquiriendo conocimiento y comprensión) fuera de la clase y se centran en los niveles más altos de trabajo cognitivo (aplicación, análisis, síntesis y/o evaluación) en clase, donde cuentan con el apoyo de sus compañeros y del docente. Este modelo contrasta con el modelo tradicional en el que la “primera exposición” o *input* se produce a través de una conferencia en clase, donde los estudiantes asimilan los conocimientos a través de tareas; de ahí el término “aula invertida” (Brame, 2013). Está presente ya en el aula de lenguas extranjeras con éxito, por las publicaciones que así lo afirman como son los estudios de Rojo (2015), Barreras (2016), Zhonggen y Wang (2016), Lin y Hwang (2018) o Namaziandost y Cakmak (2020).

El origen de la metodología de la CI generalmente se localiza en Estados Unidos y su proceso de desarrollo es corto. Según el concepto de investigadores académicos como Tian (2015), desde una perspectiva global, la historia del desarrollo de la CI se divide en diferentes etapas (Figura 8.1.): la etapa de germinación del concepto, de 1900 a 2000; la etapa de desarrollo lento, del 2000 al 2011; y la etapa de desarrollo rápido del 2011 hasta ahora.

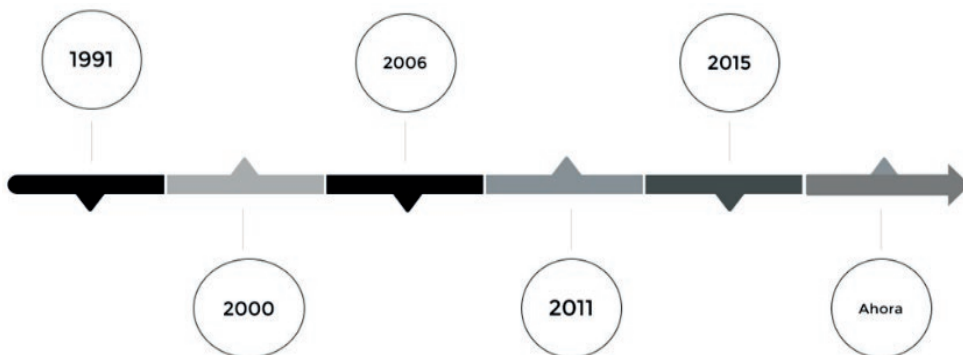


Figura 8.1. Historia de la CI.

Fuente: (Tian, 2019).

A través de la definición de CI por parte de los académicos, algunos educadores han resumido el modelo de estructura para la implementación de la CI, entre los cuales, se encuentra Bishop (2013:6) quien resumiendo y analizando diferentes opiniones, concluye: «The flipped classroom is an educational technique that consists of two parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom.»

Después de la introducción del modelo del aula inversa en China, en 2012, los autores Jin Lei Zhang, Ying Wang y Bao Hui Zhang de la Universidad de Nanjing publicaron el artículo titulado *Investigación del modelo de enseñanza de la CI*; basándose en el modelo de Robert Talbert (Figura 8.2), mejoraron algunos de los defectos y construyeron un modelo de enseñanza de aula más completo (Figura 8.4 y 8.5). (Talbert, 2014).

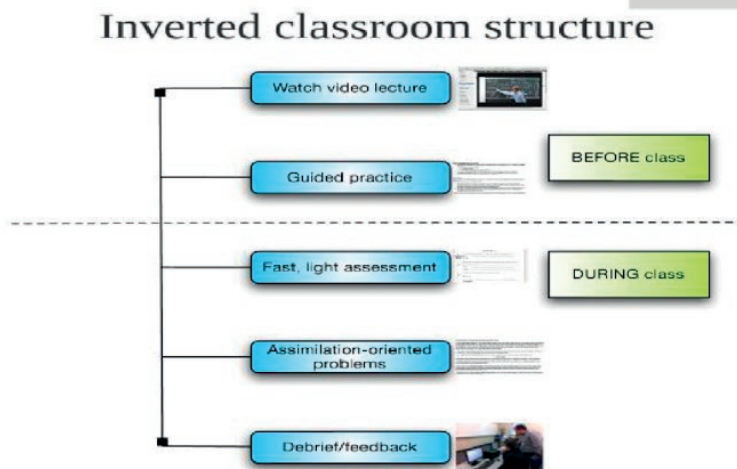


Figura 8.2. La CI como metodología docente.

Fuente: Talbert (2014).³

8.2.3. Antecedentes del inglés como lengua extranjera (ILE) en Asia oriental

En este apartado se presentan los métodos de enseñanza de inglés implementados en las aulas de Japón, Corea del Sur y Taiwán y el momento en el que se introducen (Tabla 8.1.). Hay más de 100 millones de usuarios y aprendices de inglés como idioma extranjero en el mundo, principalmente en países que no hablan inglés, como Japón y China (Li y Liu, 2011).

³ <https://prezi.com/dz0rbkpy6tam/inverting-the-linear-algebra-classroom/>

Tabla 8.1. Diferencias del sistema educativo de lenguas extranjeras en Corea del Sur, Japón, China continental y Taiwán.

Fuente: Elaboración propia.

	Corea	China Continental	Taiwán	Japón
Duración educación básica (años)	12	9	12	12
Comienzo aprendizaje de inglés	3° Grado	3° Grado	1° Grado (norte) 3° Grado	3° Grado
Uso del inglés en el aula de ILE	sí	no	sí	no
Metodología docente	1. Método de G-T 2. Método comunicativo	1. Método de G-T 2. Método comunicativo 3. ABT 4. Enfoques humanísticos	1. Método de G-T 2. Método comunicativo 3. Aprendizaje colaborativo	1. Método de G-T 2. Método comunicativo 3. ABT
Prueba de LE en el examen de ingreso	sí	sí	sí	sí
Enseñanza de otras LE	sí	en proceso	sí	sí

Según la investigación realizada en un entorno que carece de oportunidades reales de comunicación, la situación de la educación de inglés es que ni los alumnos ni los educadores podían deshacerse de sus graves hábitos de pronunciación japonés. Los maestros no lograban tampoco adaptarse al modelo de enseñanza centrado en el alumno. En 2005, el gobierno japonés llevó a cabo la reforma educativa mediante la Ley de educación bilingüe. El programa, denominado «Programa de inmersión: súper inglés», tuvo como objetivo mejorar la situación general del aprendizaje de inglés en Japón. Además, aunque no existía una política nacional para orientar la enseñanza de idiomas extranjeros a nivel universitario, las universidades, en general, requieren para los estudios de cuatro años que los estudiantes cursen dos idiomas extranjeros, uno de los cuales debe ser el inglés (Butler y Iino, 2005). Al mismo tiempo, a partir de 2010, el gobierno japonés ha potenciado la internacionalización de la educación y la diversificación de las habilidades en idiomas extranjeros; las universidades han hecho grandes esfuerzos para promover esta diversificación de idiomas extranjeros. En particular, todos los idiomas de trabajo de las Naciones Unidas (chino, inglés, francés, ruso, árabe y español) se han incorporado al marco de enseñanza de un segundo idioma, mientras se enseñan idiomas del sudeste asiático (chino, vietnamita, birmano, tailandés, laos y otros).

Por su parte, Corea del Sur tiene la tasa de penetración de inglés más alta entre los países asiáticos no nativos de habla inglesa, gracias a su excelente sistema de educación pública. En 2017, Corea del Sur introdujo 12 años de educación gratuita desde la escuela primaria hasta la secundaria a nivel nacional, también hay un año de preescolar gratuito para niños de cinco años. La excelente educación obligatoria está estrechamente integrada con la tecnología moderna. Desde 2015, Corea del Sur ha introducido la enseñanza obligatoria de software para estudiantes de primaria y secundaria (tercer grado o superior) en todo el país. Los libros de texto digitales incluyen ciencia, sociología e inglés, y alcanzarán la enseñanza digital de todo el país en 2021⁴. Respecto a las lenguas extranjeras, en marzo de 2018, el Ministerio de Educación prohibió las clases de inglés en los jardines de infancia y en el primer y segundo grado de las escuelas primarias, para evitar que los niños fueran presionados a estudiar demasiado pronto. Esto provocó una reacción violenta de los padres surcoreanos, que están invirtiendo dinero y tiempo extra para compensar la falta de clases de inglés en las escuelas. Ello muestra que la presión sobre los estudiantes coreanos para aprender inglés está “envejeciendo” gradualmente, enfrentándose así a las mismas presiones sociales que China.

El nivel de inglés de Taiwán ha estado por encima del nivel medio mundial y obtuvo el puesto 16 (82 puntos) en el examen TOEFL en 2018. Para promover la integración de la educación en idiomas extranjeros en las políticas culturales y en las políticas multilingües, Taiwán debate sobre si el inglés debiera figurar como el “segundo idioma oficial”. La política de educación para el inglés de la escuela primaria en Taiwán se implementó oficialmente en 2001. Para cultivar las habilidades de comunicación de los estudiantes, se enfatiza que las destrezas de comprensión y expresión oral son más importantes que las destrezas de comprensión y expresión escrita. Sin embargo, después de la etapa de la escuela secundaria, los estudiantes necesitan mejorar su capacidad en la comprensión lectora y en su autoaprendizaje. Taiwán carece de un sistema educativo completo y coherente para la enseñanza de inglés. Sin embargo, en los últimos años, ha habido un nuevo panorama de la reforma educativa en varias partes de Taiwán. Esta vez, los mismos docentes son los que han comenzado las reformas desde sus propias aulas, aplicando además la CI.

8.2.4. Aprendizaje de lenguas extranjeras en China

La educación básica de China está ahora bien establecida. El sistema de educación obligatoria existente se originó el 12 de abril de 1986, cuando el gobierno aprobó la Ley de educación obligatoria para formalizar el sistema educativo obligatorio en forma de legislación nacional. Los alumnos están sujetos a la educación obligatoria durante nueve años, desde el primer grado de la escuela primaria hasta el noveno grado.

La Iniciativa del Cinturón y la Ruta de la Seda, conocida también como Iniciativa de la Franja y la Ruta (*Belt and Road Initiative*), la Nueva ruta de la Seda, es un proyecto económico y ideológico. Con su lanzamiento en 2013 y el aumento de la demanda de

⁴ Nueva Ley de “Educación Secundaria” de Corea del Sur: https://www.guancha.cn/internation/2019_11_01_523533.shtml

profesionales de idioma minoritario, la cantidad de profesionales en las universidades de lengua extranjera se ha promocionado aún más para satisfacer estas necesidades. Además, desde la década de 1980, el primer idioma extranjero de China ha cambiado del ruso al inglés. Desde la perspectiva de la duración y la metodología docente, los cursos de idiomas extranjeros, de inglés, han recibido una atención sin precedentes en China. Desde la reanudación de GaoKao (examen de ingreso a la universidad) en 1977, la prueba de materia de inglés ha experimentado un ascenso destacado. Hasta el momento, el Inglés como materia principal del examen de GaoKao tiene el mismo peso que las asignaturas de idioma chino y matemáticas. (Zhang, 2016). Después de la reforma, cada estudiante puede elegir las asignaturas para examinarse de forma independiente y las asignaturas obligatorias son tres: idioma chino, matemáticas y lengua extranjera. En el caso de las asignaturas de idiomas extranjeros pueden elegir entre inglés, japonés, ruso, alemán, francés y español. La reforma del sistema de examen de Examen de ingreso a la universidad (conocido como Gao Kao en China) ha llevado a la apertura de un gran número de departamentos de idiomas extranjeros universitarios.

8.2.5. El desarrollo de la CI en China

La CI se introdujo oficialmente en China desde los Estados Unidos en 2011. En primer lugar, el primer experimento de enseñanza siguiendo la metodología de la CI se llevó a cabo en la *Escuela Intermedia Chongqing Jukui*. Esta escuela diseñó las clases de inglés, matemáticas, física y química según este método y, desde entonces, investigadores de otras áreas de conocimiento empezaron a prestar atención al aula, a lo que acontecía en ella.

Distintos autores han indicado en sus estudios teóricos relacionados con la inversión de las aulas, que la metodología empieza a desarrollarse en los años 2011 y 2012. Tal es el caso en 2012, de los profesores Jin Lei Zhan y Bao Hui Zhang que resumieron el modelo de enseñanza de la CI en el aula extranjera a través de la exitosa experiencia de enseñanza de diferentes tipos de escuelas en los Estados Unidos (Zhang *et al.*, 2012).

Gradualmente, después de 2013 se comenzaron a aplicar y practicar las experiencias de países extranjeros y sobre esta base se ponen en práctica ciertas innovaciones. De la teoría a la práctica, con un mayor desarrollo de investigación en el aula, se lleva a cabo una gran cantidad de investigación al respecto y surgen numerosos resultados de investigación. La mayoría de las investigaciones en esta etapa mencionan que, aunque el aula de la metodología CI tiene grandes ventajas, aún se enfrenta a muchos problemas, como un sistema de apoyo de aprendizaje imperfecto, baja aceptación de los estudiantes y dudas de los padres (Lin y Hwang, 2018).

Como método de aprendizaje, la CI debe adaptarse y satisfacer las necesidades de la enseñanza de idiomas extranjeros en el contexto de la cultura china, por eso es importante realizar una etapa de «adaptación» o «contextualización» en China. Zhang (2016) explica el concepto de la adaptación proponiendo considerar exhaustivamente el nivel de desarrollo económico, la historia y la cultura, así como el *statu quo* del sistema

educativo en China y en los EEUU, de modo que se pueda realizar finalmente un buen desarrollo de la adaptación del modelo de la CI en China.

Para lograr la adaptación es necesario cumplir las siguientes condiciones: ajustar el aula, cambiar conceptos educativos, fortalecer la capacitación de los docentes, combinar con la cultura tradicional china y prestar atención a las necesidades reales. Así, es posible que podamos encontrar el método que mejor se adapte a una práctica local.

8.3. Metodología

Como viene indicado en la introducción, el proceso metodológico de este trabajo consta de dos pasos: en primer lugar se realiza un análisis bibliográfico con objeto de identificar y organizar la literatura y, en segundo lugar, se lleva a cabo un análisis de contenido para convertir la información no cuantitativa en datos cuantitativos. La fuente de estos datos es la Red de Conocimiento de China, la CNKI⁵ por sus siglas en inglés (*China National Knowledge Infrastructure*).

8.3.1. Metodología: el proceso de búsqueda

En la búsqueda inicial, primero se excluye todo contenido que no corresponde a investigación científica, como noticias, crónicas, vídeos, etc. Una vez eliminado este tipo de información, se inicia el proceso de búsqueda avanzada: (1) El *título* es «clase inversa / voltear enseñanza / aula inversa / reversa de enseñanza / reversa de aula / invertir aula / invierta la enseñanza» con (2) con las *palabras clave* y *tema* «inglés», «método de enseñanza», «idioma extranjero» y «método de enseñanza». Los criterios de exclusión para buscar con precisión fueron el año de publicación (período del 01/01/2013 al 15/07/2019) y la fuente (revistas científicas chinas). Así, la figura 8.3 muestra el resultado de la búsqueda con la combinación de los términos «clase inversa» con «idioma extranjero» y «método de enseñanza» y la figura 8.4 refleja la búsqueda con los términos «clase inversa», «inglés» y «método de enseñanza». Se confirma la fiabilidad de los resultados con una revisión manual posterior más rigurosa.

⁵ <https://oversea.cnki.net/index/>



Figura 8.3. Búsqueda con los términos «clase inversa», «idioma extranjero» y «método de enseñanza».

Fuente: Elaboración propia.



Figura 8.4. Búsqueda con los términos «clase inversa», «inglés» y «método de enseñanza».

Fuente: Elaboración propia.

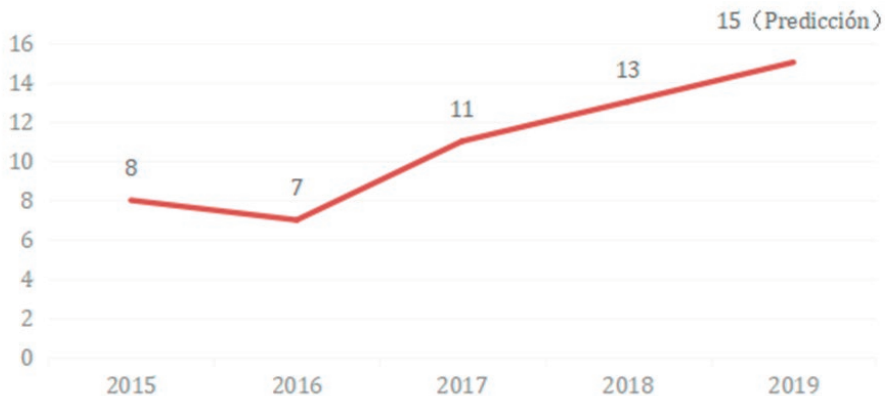
8.3.2. Metodología: el proceso de clasificación

En cuanto al análisis de contenido de las publicaciones sobre CI en el aula de idiomas extranjeros, este se lleva a cabo por áreas de investigación, por destrezas y especialidades, por temas de investigación, por herramientas utilizadas para la CI y por nivel educativo en el que se implementa la CI:

- a) Por áreas de investigación se clasifican los trabajos según la investigación teórica de la CI, el diseño de modelo educativo y la implementación y aplicación de la CI en el aula.
- b) Por destrezas y especialidades (de 486 artículos, 358 de inglés) se diferencia entre Inglés para los negocios, Inglés oral e Inglés escrito.
- c) Por temas de investigación, se obtienen estudios sobre idiomas extranjeros, sobre CI e Inglés universitario.
- d) Por herramientas utilizadas para la enseñanza con CI, destacan los micro cursos, los MOOC, aplicaciones para móviles (WeChat) y los juegos.
- e) Por nivel educativo se ordenan los trabajos según sean de nivel universitario, de formación profesional y, por último, de escuela primaria y secundaria.

8.4. Resultados

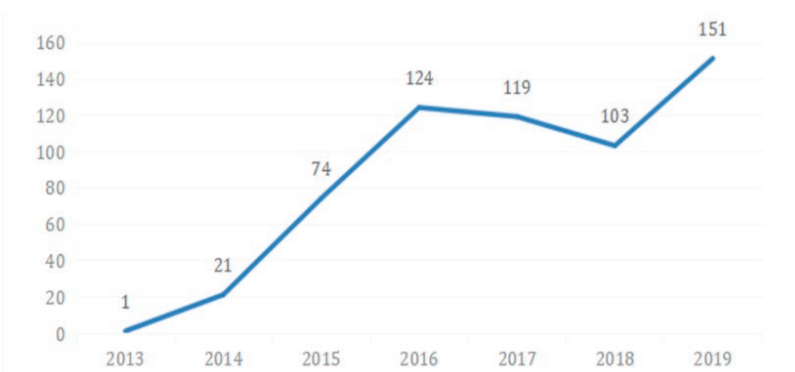
En este apartado se presentan los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso de búsqueda bibliográfica y el análisis de contenido de las fuentes recogidas. En primer lugar, la gráfica 8.1 muestra los artículos publicados habiendo aplicado la búsqueda con las palabras clave «asignatura de lengua extranjera» y «la clase inversa» en China entre 2013 y 2019. Se obtienen 43 artículos válidos de un total de 54 recogidos.



Gráfica 8.1. Artículos publicados con palabras clave "asignatura de lengua extranjera" y "la clase inversa" en China entre 2013 y 2019.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, la gráfica 8.2 recoge los artículos publicados anualmente con las palabras clave «asignatura de inglés» y «la clase inversa» en China, entre 2013 y 2019. Se conservan para su análisis 486 de un total de 593, que lanza la base de datos.



Gráfica 8.2. Artículos publicados anualmente con las palabras clave «asignatura de inglés» y «la clase inversa» en China, entre 2013 y 2019.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de contenido, los datos obtenidos permiten clasificar las publicaciones según diferentes temas y las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos. En la tabla 8.2 se observa cómo los estudios teóricos fueron los primeros en aparecer para ir dando paso al diseño y a la posterior implementación de esta metodología a lo largo de los años. En cualquier caso, en este sentido no se aprecia un aumento significativo; sí es destacado, sin embargo, el aumento general de publicaciones, de 8 a 44 en el período temporal aplicado.

Tabla 8.2. Análisis por áreas de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

		Investigación teórica básica de la CI	Diseño del modelo educativo de la CI	Implementación y aplicación de la CI	TOTAL
2015	Frecuencia	6	2	0	8
	%	13.64%	4.55%	0.00%	18.18%
2016	Frecuencia	4	1	2	7
	%	9.09%	2.27%	4.55%	15.91%
2017	Frecuencia	5	4	2	11
	%	11.36%	9.09%	4.55%	25.00%
2018	Frecuencia	5	4	4	13
	%	11.36%	9.09%	9.09%	29.55%
2019	Frecuencia	1	2	2	5
	%	2.27%	4.55%	4.55%	11.36%
		21	13	10	44
		47.73%	29.55%	22.73%	100.00%

Respecto a las destrezas y especialidades estudiadas en los trabajos publicados, la tabla 8.3. nos indica aquellas que reciben más interés o son más demandadas, es decir, aquellos ámbitos y contextos en los que la enseñanza de lengua extranjera tiene mayor presencia. Por los datos obtenidos, el Inglés es el idioma más demandado y, por tanto, más estudiada e investigada su enseñanza. Las destrezas comunicativas parecen ser consideradas igual de importantes, aunque predominan los trabajos relativos a las destrezas productivas, la expresión oral y la expresión escrita. La especialidad protagonista es el Inglés de los negocios, lo que se entiende como lógico, dado el desarrollo comercial de China en los últimos tiempos con el mundo occidental. Como segunda disciplina de lenguaje específico se encuentra el Inglés médico, ciencia de importancia universal y líder en investigación.

Tabla 8.3. Análisis por destrezas y especialidades.

Fuente: Elaboración propia.

	Asignatura	Ocurrencias	Porcentaje
1	Inglés de negocios	72	14.26%
2	Expresión oral	50	9.90%
3	Expresión escrita	38	7.52%
4	Comprensión lectora	29	5.74%
5	Inglés avanzado	27	5.35%
6	Inglés médico	23	4.55%
7	Gramática inglesa	23	4.55%
8	Comprensión oral	22	4.36%
9	Inglés comprensivo	18	3.56%
10	Traducción al inglés	17	3.37%
11	Inglés básico	14	2.77%
12	Inglés académico	10	1.98%
13	Vocabulario	9	1.78%
14	Inglés práctico	5	0.99%
15	Comercio electrónico transfronterizo Inglés	1	0.20%
17	Otros	147	29.11%

Los temas de investigación relacionados con la CI se encuentran en la tabla 8.4., que muestra de nuevo la primacía del inglés como lengua extranjera en la educación de China. Las palabras clave correspondientes a las publicaciones encontradas no destacan otro idioma, quedan bajo el paraguas del término *lengua extranjera*.

Tabla 8.4. Temas de investigación según las palabras clave de las publicaciones relacionadas con la CI y su frecuencia.

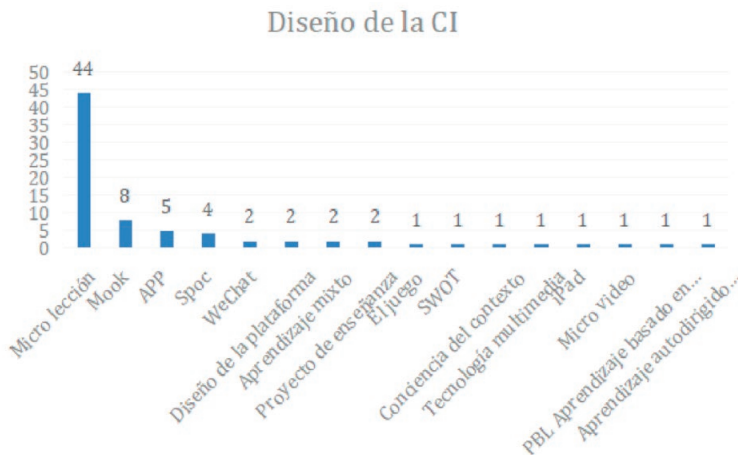
Fuente: Elaboración propia.

N	tema	ocurrencias	%	N	tema	ocurrencias	%
1	Enseñanza de idiomas extranjeros	41	24.55%	19	Universidad de enseñanza en lengua extranjera	2	1.20%
2	La clase inversa	41	24.55%	20	Escena de comunicación	1	0.60%
3	El modelo de la CI	13	7.78%	21	ICC	1	0.60%
4	Enseñanza de inglés universitario	10	5.99%	22	Validez	1	0.60%
5	Asignatura de inglés universitaria	7	4.19%	23	Inglés oral	1	0.60%
6	El modelo de enseñanza	7	4.19%	24	Nuevo modelo de enseñanza	1	0.60%
7	Cursos de inglés universitarios	3	1.80%	25	Comunicación transcultural	1	0.60%
8	Mooc	3	1.80%	26	Método de enseñanza	1	0.60%
9	Enfermedad filosofía	3	1.80%	27	Constructivismo	1	0.60%
10	Actividades en el aula	3	1.80%	28	Estudio empírico	1	0.60%
11	Micro-curso video	3	1.80%	29	Profesor de inglés universitario	1	0.60%
12	Idioma extranjero	2	1.20%	30	Producción de video	1	0.60%
13	Intercultural	2	1.20%	31	Estudio fuera de la clase	1	0.60%
14	Modelo de enseñanza de lengua extranjera	2	1.20%	32	Lengua extranjera universitario	1	0.60%
15	Idioma extranjero profesional	2	1.20%	33	Experimento de enseñanza	1	0.60%
16	universidad independiente	2	1.20%	34	Educación profesional superior	1	0.60%
17	Los profesores	2	1.20%	35	Idioma extranjero superior	1	0.60%
18	Los estudiantes	2	1.20%	36	Grupo de prueba	1	0.60%

Para conocer qué técnicas y herramientas pedagógicas se utilizan en la implementación de la CI en China, contamos con la información que se plasma en la tabla 8.5, la cual nos da a conocer el éxito de las micro lecciones como herramienta de aprendizaje, ya que son las que destacan con diferencia del resto; resulta evidente que estos vídeos cortos o píldoras (también denominadas así en contextos académicos hispanohablantes) son la base de esta metodología. Los MOOC y las App son las dos herramientas que siguen en frecuencia a los vídeos cortos; los primeros suelen cubrir la información requerida previa a la sesión de clase y las segundas se utilizan generalmente para evaluar o medir el nivel de entendimiento y/o aprendizaje de los contenidos teóricos previos a la clase o de las prácticas durante las sesiones de trabajo cooperativo en las aulas cuando se trabaja con la metodología de la CI.

Tabla 8.5. Técnicas y herramientas utilizadas en la CI.

Fuente: Elaboración propia.



Esta metodología se ha introducido en China, principalmente en las aulas universitarias. Así nos lo muestra la tabla 8.6, donde puede observarse el predominio de este nivel educativo frente al de la enseñanza secundaria o primaria. Por detrás del nivel universitario, aparece el nivel profesional, lo que coincide con los resultados de la tabla 8.3 que recoge las destrezas y especialidades investigadas.

Tabla 8.6. Nivel educativo en el que se desarrolla la investigación de la CI.

Fuente: Elaboración propia.

	NIVEL	NÚMERO DE OCURRENCIAS
1	Inglés universitario	1,682
2	Inglés profesional superior (15-18)	410
3	Inglés profesional	194
4	Inglés de secundaria Segundo Ciclo (15-18)	175
5	Inglés de secundaria Primer Ciclo (12-15)	156
6	Inglés de escuela primaria	106
7	Inglés universitario vocacional (19-21)	54
8	Inglés de secundaria	30
9	Inglés universitario aplicado	6
10	Inglés graduado	5
11	Inglés para adultos	4

Revisados los datos y analizado el contenido de los mismos, pasamos a continuación, en el siguiente apartado a presentar las conclusiones a las que podemos llegar teniendo en cuenta toda la información recabada.

8.5. Conclusiones

Este trabajo concluye con las respuestas a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación, que el trabajo metodológico ha permitido extraer.

En primer lugar, se cuestionaba cuál es el desarrollo y el contenido clave de la investigación sobre la CI y las aulas universitarias de China en los últimos años. El estudio ha podido conocer cómo la reforma de la educación en China ha seguido una planificación nacional ordenada, ha tratado los temas de investigación desde la teoría a la práctica, ha experimentado con diferentes herramientas y técnicas de aprendizaje como las micro lecciones, los MOOC, etc. para idiomas extranjeros. El Ministerio de Educación emitió el Plan de desarrollo de diez años para la informatización de la

educación (2011-2020), lo que propone claramente que las TIC deben integrarse profundamente en la educación y explorar activamente nuevos modelos de enseñanza. De 2016 a 2017 se ha experimentado un período de desarrollo vigoroso y ello ha despertado una gran preocupación entre los investigadores de diversas áreas de conocimiento. Los resultados de investigaciones académicas relevantes se publicaron en diferentes tipos de revistas, especialmente sobre los aspectos de las aulas de idiomas extranjeros utilizados por investigadores universitarios para estudiar el uso de la CI.

Un análisis sencillo de las fuentes de la literatura de investigación de la CI y el análisis del contexto de los autores, muestran que el principal portador de la investigación y la difusión de la enseñanza de idiomas extranjeros usando la CI son las revistas de tecnología educativa. La investigación se ha centrado en las universidades y los departamentos de educación relacionados, con más de la mitad de los artículos procedentes de estos centros de educación superior, especialmente los del tipo de formación de docentes, como la Universidad Educativa de China Oriental, la Universidad Educativa de China Central y la Universidad Educativa de Shanxi.

Del análisis de temas candentes de investigación sobre la CI y el diseño del modelo de enseñanza de la CI, se desprende que hay mucha literatura científica sobre la CI en China. Así, mediante estas publicaciones, los investigadores pudieron dejar patente su sentido innovador cuando introdujeron la CI desde el extranjero. Sin embargo, la calidad y la capacidad de investigación de la mayoría de los trabajos académicos aún es bastante limitado. Una gran cantidad de literatura relevante solo permanece en la base del *curso de inglés con CI*, mientras que los problemas relacionados no han recibido mucha atención. El grado de innovación en el diseño curricular desde diferentes perspectivas también es relativamente bajo. Sin embargo, ha habido una tendencia a cambiar el modo de concebir la asignatura de idioma extranjero del aula combinándola con el *aprendizaje mixto*. Pero todavía se observa cierta falta de atención por parte de los investigadores al respecto.

En segundo lugar, este trabajo se planteaba los problemas que pudiera mostrar la investigación de las aulas de lengua extranjera y, especialmente, a qué desafíos se enfrentan las aulas universitarias en Asia Oriental. Por los datos recogidos respecto a profesores y estudiantes bajo el modelo de la CI, se aprecia cierta dificultad para un reposicionamiento de roles (aprendizaje basado en el estudiante), la interacción profesor-alumno en el proceso de aprendizaje, así como el problema de abordar el desarrollo de materiales, actividades y pruebas de evaluación nuevos.

En la búsqueda de literatura, utilizando las palabras clave «CI» y «enseñanza de lenguas extranjeras», se han analizado científicamente un total de 14 documentos para determinar la orientación del rol de maestros y estudiantes de la CI, principalmente a partir de los tres aspectos siguientes: el rol del maestro, el rol del alumno y la interacción profesor-alumno. En cuanto a la interacción profesor-alumno, según algunos autores, parece que la aplicación del modelo de la CI en la clase de inglés de la universidad no solo promueve la interacción entre maestros y estudiantes, sino que también profundiza la solidaridad entre los estudiantes, se ha profundizado la unidad y asistencia mutua entre estudiantes.

Desde la perspectiva de los docentes, la mayoría de los profesores de idiomas extranjeros en China tienen habilidades insuficientes para diseñar planes y procesos de enseñanza por adelantado. Especialmente en la preparación de los textos o videos antes de la clase, hay una clara diferencia en la habilidad a nivel de preparación. En el proceso de enseñanza del inglés, algunos profesores no pueden proporcionar sugerencias de ayuda razonables para cada estudiante en el proceso del aprendizaje de las diferentes destrezas comunicativas. Por lo tanto, faltan resultados de evaluación científicos y fiables. Frente a la evaluación tradicional y simple de los profesores sobre los estudiantes, es necesario construir un nuevo mecanismo de evaluación más justo y efectivo en el aula.

En tercer y último lugar, se pretende saber cuál es la principal tendencia de desarrollo del futuro de la CI y cuál es la dirección de la futura implementación de la CI en la enseñanza universitaria en China. Principalmente, los problemas detectados apuntan hacia el soporte técnico en la CI; el diseño y desarrollo de videos didácticos; y la construcción de una plataforma de enseñanza en red. Se observa una tendencia hacia el aprendizaje mixto, combinando las clases presenciales con materiales online. Realmente continúa la etapa de adaptación, en la que sigue cultivándose la conciencia de la innovación.

En el entorno de las TIC, la CI no es solo un problema educativo, sino también un problema técnico; se utilizan videos o textos del docente que se proporcionan como principal fuente de información previa a la clase. Especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a su particularidad, los docentes deben mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes mediante la elección adecuada de materiales. Esto es un desafío, un reto para estimular el interés de los estudiantes y su motivación en el aprendizaje.

Para ampliar este estudio sería conveniente realizar más búsquedas en otras bases de datos (WoS, Scopus, etc.) que pudieran ampliar la información analizada en este trabajo. La posibilidad también de analizar el contenido de artículos completos ofrecería una visión más detallada que la presente, la cual ha abarcado gran número de publicaciones pero no ha podido estudiar sus pormenores. Más allá, sería interesante realizar un meta análisis que permitiera conocer el desarrollo de la metodología de la CI en un contexto más amplio y no limitarse a China, podría realizarse una búsqueda que abarcara todo el ámbito geográfico asiático.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Barreras, M.A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 173-196. <https://doi.org/10.6018/j/253281>

- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR.: Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J.L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers*. Utah State University.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20(24), 1.
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Recuperado de <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> [Consulta: 18 marzo 2020].
- Butler, Y.G., Iino, M. (2005). Current Japanese Reforms In English Language Education: The 2003 action Plan. *Language Policy*,4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1007/s10993-004-6563-5>
- Galloso, M.V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ele en China. *Revista electrónica de lingüística aplicada*, 1, 115-132.
- Namaziandost, E., Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*, 25:4041-4055. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Lage, M., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Li, W.W., Liu H.T. (2011) Desarrollo y reformas de la educación en inglés de Japón en los últimos años. *January of Foreign Languages*, 34(1), 85-88.
- Lin, C.J., Hwang, G.J. (2018). A Learning Analytics Approach to Investigating Factors Affecting EFL Students' Oral Performance in a Flipped Classroom. *Educational Technology y Society*, 21(2), 205-219.
- Rojó, B. (2015). A Spanish Inverted Classroom: Students' Perceptions and Implications for Teachers. *eLearning Papers*, 45 (887-1542). Recuperado de www.openeducationeuropa.eu/en/elearning_papers [Consulta: 10 junio de 2020].
- Talbert, R. (2014). Inverting the Linear Algebra Classroom, *PRIMUS*, 24(5), 361-374. <https://doi.org/10.1080/10511970.2014.883457>
- Tian, A.L. (2019). Un estudio empírico sobre la efectividad de las clases MOOC y la enseñanza en la CI, *Open Education Research*, 73, 87-92.
- Zhang, J.L., Wang, Y., Zhang, B.H. (2012).” Investigación sobre el modo de enseñanza de la CI”, 48-54.

- Zhang, Y. (2016). "Un estudio sobre la estrategia de la adaptación del modelo de enseñanza de la CI en la educación profesional superior", Xi'an Aviation Vocational and Technical College, 62-63.
- Zhonggen, Y., Wang, G. (2016). Academic achievements and satisfaction of the clicker-aided flipped business English writing class. *Journal of Educational Technology y Society*, 19(2), 298-312. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.298> [Consulta: 2 de mayo 2020].

Capítulo 9

El español de los negocios en modalidad no presencial para el alumnado chino

Huan Wang

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

9.1. Introducción

Según datos del Ministerio de Comercio de China (2020), «España es el sexto socio comercial más grande de China en la Unión Europea (EU)»¹. De igual modo, «China también es el sexto socio comercial más grande de España en el mundo y el primer socio comercial más grande fuera de la EU». (p.2). Desde 2011, la Cámara de Comercio Hispano China (2021) existe con el objetivo de fomentar las relaciones de negocios entre Empresas y Profesionales de España y China. Por otra parte, en la web del Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Popular China (2021), se indica que, a finales de diciembre de 2020, España ha invertido un total de 2.767 proyectos en China, con una inversión real de 4.050 millones de dólares estadounidenses. De hecho, existen más de 700 empresas españolas en China, principalmente involucradas en finanzas, energía, telecomunicaciones, transporte y otras industrias porque el potencial de mercado de los países hispanohablantes es enorme, y, por ello, el comercio entre China y América Latina está aumentando.

Por otra parte, el Ministerio de Relaciones Exteriores de China (2021) señala que la cooperación entre China y Occidente en los campos de la ciencia, la tecnología, la cultura, el turismo y la educación ha dado resultados fructíferos. En efecto, más de 19.000 estudiantes chinos estudian en España y 6.000 estudiantes españoles estudian en

¹ Es la traducción literal: 中国 是西班牙全球第六大货物贸易伙伴。

China. Además, con el fin de dar a conocer la lengua y cultura chinas, el gobierno chino cuenta actualmente con 8 Institutos Confucio, 8 Aulas Confucio y 2 clases subordinadas en España, en las que se imparten clases de chino.

En el contexto económico de cooperación entre China y los países hispanohablantes, la lengua española se ha convertido en una herramienta muy valiosa. En esta misma línea, Chen (2014) afirma que «la lengua [española] se ha convertido en un elemento importante del capital humano, lo que también hace que los estudiantes elijan aprender una [esta] lengua con más valor económico». (p.72). En el ámbito de la enseñanza, mejorar la capacidad de los estudiantes chinos para utilizar el español en el ámbito empresarial se ha convertido en una cuestión primordial. En efecto, hoy en día, poseer conocimientos en español constituye una gran oportunidad para conseguir un puesto de trabajo en empresas chinas que desarrollan sus actividades comerciales con España y con países de América Latina, en empresas chinas ubicadas en España (Hisense, XiaoMi, etc.) e igualmente en empresas españolas implantadas en China (Zara, Alsa, etc.).

En el 47º Informe de la Información Estadística sobre la Situación del Desarrollo de Internet en China, publicado por la Oficina Nacional de Estadística de China (2021), se señala que «hasta diciembre de 2020 los usuarios de Internet en China llegaban a 989 millones». (p.1). Se añade en este informe que, de entre estos internautas, 342 millones eran usuarios de Educación en línea. A este respecto, según un informe de iResearch (2017), el tamaño del mercado de la educación de lenguas extranjeras China en línea en 2017 alcanzó los 37.560 millones de yuanes y los usuarios que estudian lenguas extranjeras en línea superan los 26 millones. En esta misma encuesta, se indican las razones del aumento de la enseñanza no presencial de lenguas extranjeras. Los participantes en esta encuesta eran estudiantes universitarios y trabajadores de 23 provincias de China. A partir de las tres mil respuestas recibidas, iResearch (2017) destaca que los motivos, por orden de importancia, por los cuales estas personas han elegido este tipo de enseñanza son los siguientes: (1) flexibilidad de este método (tiempo de estudio y ubicación flexibles: 42%); (2) variedad de métodos de aprendizaje (video, audio, imágenes) (35,3%); y (3) control del propio aprendizaje (33,8%). Esta encuesta muestra que el alumnado sinohablante reconoce las ventajas de la enseñanza no presencial. Además, podemos añadir que la existencia de emergencias, personales o públicas- como es el caso de la pandemia y confinamiento causados por la COVID-19-, también intervienen en la elección de este tipo de enseñanza.

En este contexto, el foco de este trabajo está en el desarrollo de actividades didácticas para la enseñanza de la lengua española para los negocios, en modalidad no presencial, para alumnado sinohablante. Para ello, se han preparado unidades didácticas con el soporte de la plataforma *Teams*, que permite el acceso a la carta, es decir, según la disponibilidad del alumnado objeto de este trabajo que son trabajadores chinos.

9.2. Metodología y objetivos

En este párrafo se detalla la metodología empleada en este trabajo. En primer lugar, se ha procedido a la revisión de estudios realizados sobre la temática implicada en este artículo: el español de los negocios en modalidad no presencial para alumnado sinohablante. Esta parte nos ha permitido delimitar las bases teóricas sobre las que se asienta este trabajo. A partir de esta premisa, se presentan en este trabajo dos actividades didácticas que están centradas en el español de los negocios en modalidad no presencial y basadas en el enfoque por tareas (Willis, 1996).

El objetivo principal de este trabajo es presentar unas actividades didácticas de español para los negocios para alumnado sinohablante basadas en el enfoque por tareas, con el fin de que alcancen un nivel intermedio (B1) en lengua española que les permita desenvolverse en un contexto profesional hispanófono. Además, queremos impulsar la participación del alumnado sinohablante en modalidad no presencial en ELE, mejorando su expresión oral y escrita; y potenciar el interés del alumnado sinohablante en la lengua y cultura españolas.

A través de la investigación de este trabajo, se pretende ayudar a alumnos y alumnas chinas a aprender español lengua extranjera para los negocios en modalidad no presencial.

9.3. Marco teórico

9.3.1. Enseñanza lenguas para fines específicos

En el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2021) se afirma que la enseñanza de una lengua para fines específicos «se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada». especificando que esta lengua es la que «utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta». Por su parte, Calahorra (2015) recuerda que el Diccionario de lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (1997) indica que las lenguas de especialidad «se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos y que contienen rasgos léxicos, gramaticales y de otras índoles, diferentes de los de la lengua común». (p.75).

Otros autores han investigado cuáles son las características de las lenguas de especialidad. Así, Cabré (1993), citada en Gutiérrez Alvarez (2011), señala que estas características son:

- (1) se trata de conjuntos “especializados”, ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios;
- (2) se presentan como un conjunto con características interrelacionadas, no como fenómenos aislados;
- (3) mantienen la función comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias. (Cabré,1993, citada en Gutiérrez, 2011, p.151).

9.3.2. Enseñanza del español para los negocios

En las actas del Congreso Internacional de español con Fines Específicos (CIEFE), en las convocatorias de 2000 y 2003, se indica que el español de los negocios pertenece al español con Fines Específicos (EFE), es decir, al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros. Por su parte, Martínez Egido (2009) define el español de negocios como «la lengua de especialidad económica caracterizada por un lenguaje que mezcla lo técnico y lo divulgativo, que tiene como finalidad la comunicación sobre temas económicos». (p.172). Por último, Martínez Bonjorn (2019) afirma que el español de los negocios (ENE) es enseñar: «el español como lengua extranjera en un contexto profesional concreto relacionado con los negocios, la economía y la banca». (p.12).

9.3.3. Enseñanza no presencial

La enseñanza no presencial difiere de la enseñanza presencial porque, en esta última, el profesorado y el alumnado están juntos en el mismo espacio, es decir, en un aula. De tal manera que el contacto y la interacción entre profesorado y alumnado es constante. Este tipo de interacción presencial no siempre es posible porque en ocasiones esta situación no está permitida como, por ejemplo, cuando los alumnos no pueden asistir a clase por motivos laborales o por enfermedad; o recientemente a causa de la pandemia provocada por el coronavirus, se dificulta la enseñanza en modalidad presencial. En estas situaciones especiales, la enseñanza no presencial puede proporcionar una solución eficaz.

En España, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) aprobó en 2018 un documento con orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencial, siguiendo las consideraciones de la European Association for Quality Assurance in higher Education (EnQA). En este documento, se tipifican las enseñanzas según la modalidad en: presencial, no presencial y semipresencial. Para este organismo, la modalidad no presencial se define como:

aquella en la que esa interacción se caracteriza por producirse de manera flexible, sin requerir la presencia física y sincrónica del profesorado y alumnado, que pueden interactuar de manera directa desde diferentes lugares en distintos momentos temporales. (REACU, 2018, p.4).

Ding (2003) señala cuatro características de la enseñanza no presencial, que son las siguientes:

- (1) Interacción profesorado-alumnado, por medio de “sistemas de videoconferencia, telecomunicaciones y red informática”²
- (2) Acceso a multitud de recursos en línea, a través de los “recursos de la plataforma de la enseñanza

² Versión original en chino: 视频会议系统, 双向卫星电视和计算机网络系统

en red y recursos en Internet³³ (3) Enseñanza sin limitaciones temporales ni espaciales⁴ (4) Enseñanza centrada en el alumnado⁵. (Ding, 2003, p.19).

En este trabajo, presentamos una experiencia de enseñanza de ELE en modalidad no presencial, basada en el Enfoque por tareas, que se explica a continuación.

9.3.4. Modalidades no presenciales existentes en china

Para Liu (2020), en lo que respecta a la investigación y desarrollo de plataformas, actualmente en China las modalidades de Educación no presencial más comunes son: el MOOC, El *Microlecture* y el *Mobile Learning*.

El MOOC (*Massive Online Open Courses*) consiste en crear unidades didácticas o cursos en línea para enseñar distintas materias tales como: las matemáticas, la física, la biología, la filosofía, etc. y también las lenguas extranjeras. Dadas sus características (en línea, gratuitos en su mayoría, de fácil acceso, etc.) permite un ilimitado número de personas matriculadas

El *Microlecture* es un corto video de unos diez minutos, a modo de píldoras educativas, relacionado con un tema gramatical o léxico, grabado normalmente por el instructor. Es muy común su uso en autoaprendizaje.

El *Mobile Learning*, o también llamado *M-learning*, es una rama de aprendizaje electrónico que aprovecha los recursos del Internet a través de dispositivos electrónicos móviles. En principio, no es adecuado para tareas complejas.

En el contexto laboral en China, se utiliza otra herramienta, muy conocida actualmente, y muy versátil. Se trata de *Teams*. Es un software de oficina que los trabajadores chinos suelen utilizar en escenarios de trabajo, y también es adecuado para reuniones y enseñanza. Puesto que en ella se puede impartir docencia, establecer conversaciones entre varias personas, realizar ejercicios en grupo, compartir documentos y pantalla, compartir videos, etc. y, además, grabar las sesiones de *Teams*.

En este artículo, se proponen actividades didácticas con el soporte de Microsoft *Teams* como plataforma de enseñanza para personas trabajadoras chinas.

La posibilidad de grabar las sesiones en *Teams* permite, por un lado, al alumnado que no ha podido asistir a la clase online por su horario laboral, verla en su casa en su tiempo libre; y por otro, al alumnado que ha asistido a la clase online, volver a verla cuantas veces quiera en su casa o en otro espacio (biblioteca, transporte público, etc.).

³ Versión original en chino: 网络教学平台资源与互联网资源

⁴ Versión original en chino: 没有时间和空间限制的教学

⁵ Versión original en chino: 以学生为中心的教学

9.3.5. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es una metodología ampliamente utilizada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjera. Comparado con el modelo de enseñanza tradicional, tiene grandes diferencias en los diferentes roles de profesores y estudiantes, así como en los contenidos y métodos de enseñanza. Efectivamente, Vázquez López (2009) defiende que en el enfoque por tareas: «(1) la lengua es un instrumento de comunicación; (2) el alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje; y (3) el material de estudio es una fuente de interés real». (p.237). Igualmente, para Oreto (2011) el enfoque por tareas consiste en «una forma de enseñanza cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas». (p.1). Para Yang (2013), el enfoque por tareas «se centra en el rol de los estudiantes, más que en el del profesor⁶, pues considera la realización de las tareas como actividad esencial del aprendizaje». (p.54). En este enfoque, la resolución de una tarea es un elemento central del aprendizaje del alumnado. De hecho, Willis (1996) define una tarea como «a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome».; y por su lado, el alumnado «use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences». (p.52). Según esta autora, una tarea se compone de tres fases:

- Pre-task (Introduction to topic and task).
Durante esta primera fase, se introduce el tema con ejemplos y actividades; y el profesorado explica en qué va a consistir la tarea.
- Task cycle (Task + Planning + report).
En esta segunda etapa, el alumnado lleva a cabo la tarea.
- Focus on form (Analysis and practice).
En la última etapa, se analiza la tarea realizada y el profesorado propone otras actividades para practicar.

9.4. Actividades didácticas

En este apartado, describimos las actividades didácticas elaboradas para su uso en el aula de español para los negocios para alumnado sinohablante. El perfil del alumnado inscrito en este curso de español posee el nivel B1 en español, forman un grupo de 10 a 15 personas. La duración total de este curso es de 12 semanas, con una frecuencia de 2 sesiones semanales de una hora y media, cada una, en la plataforma Teams. Cada una de las tareas se ha distribuido de la siguiente manera: 2 semanas por actividad y 1 tarea por semana. Al finalizar todas las actividades didácticas propuestas, el profesorado evalúa a los alumnos de este curso.

⁶ En este artículo, se usa el masculino genérico no solo para referirse a los individuos de ese sexo, sino también, designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos.

9.4.1. Tareas

En este trabajo, solo describimos dos tareas, dentro del tema ¿Cómo buscar un trabajo en España?, realizadas en este grupo de alumnado sinohablante: (1) el currículum vitae y (2) la entrevista de trabajo.

TAREA 1: EL CURRÍCULUM VITAE

La Tarea 1 persigue dos objetivos: la lectura de un texto escrito en Internet (comprensión escrita) y la creación un CV (expresión escrita).

FASE 1: Pre-task (Introduction to topic and task)

Sesión primera en el aula virtual

a) Presentación del tema.

El profesor muestra tres estilos diferentes de currículum vitae en la pantalla y luego presenta las ventajas y desventajas de estos currículums al alumnado. Este ejercicio permite al alumnado comprender que hacer un buen currículum es una parte importante para encontrar trabajo. Después el profesorado propone al alumnado dos ejercicios. (1) En primer lugar, el profesor puede preguntar a los estudiantes sobre sus planes profesionales futuros. Esta pregunta puede entrar en el tema y estimular el interés de los estudiantes. A continuación, el profesor pregunta a los alumnos cuáles son sus puestos de trabajo preferidos (profesor, director de marketing, abogado, médico, informática, policía, etc.), y les pide que piensen en las habilidades y destrezas que deberían tener para conseguir estos trabajos como, por ejemplo: dominio de idiomas extranjeros, habilidades de socialización, habilidades numéricas e informáticas; habilidades organizativas, trabajo en equipo, etc. (2) El profesor explica al alumnado que existen diferentes estilos de CV. El profesor muestra diferentes modelos de CV en la pantalla (Figura 9.1). Les propone que elijan los que consideran mejores y peores y que expongan sus argumentos. El alumnado explica los motivos de su elección durante la sesión de aula por *Teams*.

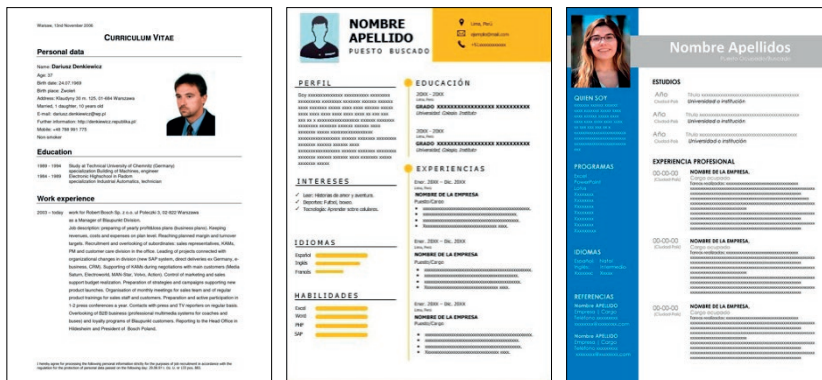


Figura 9.1. Tres estilos diferentes de currículum vitae (CV)

Fuente: pixabay.com

Seguidamente, el profesorado explica a los alumnos las ventajas y desventajas de cada uno de estos estilos de CV.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema.

El profesor primero pide a los estudiantes que vean videos⁷ de *YouTube* y lean documentos⁸, que presenta técnicas de redacción de currículums para ayudarles a crear sus propios currículums. Luego, el profesor pregunta a los estudiantes sobre las técnicas de redacción de currículums mostrados en el video. Finalmente, el profesor explica a los estudiantes cómo hacer un buen currículum, cuáles son las partes de un currículum (información personal, fotos, formación, experiencia profesional, habilidades y habilidades, otros intereses, etc.), su formato y las características de un buen currículum.

El profesorado utiliza la pantalla compartida para mostrar y enseñar a los estudiantes el vocabulario necesario para la elaboración de CV: palabras relacionadas con la formación (Licenciado / Diplomado en / Doctor en, etc.); con la experiencia profesional (profesor, jefe de sección, administrativo, personal de servicios, técnico informático, etc.); con las competencias en lenguas extranjeras (nivel elemental, medio y avanzado); con las habilidades personales (responsable, serio, organizado, metodoso, etc.); y con los intereses (viajar, pintar, la fotografía, hacer deporte, etc.). Además, el profesorado recomienda algunos sitios web de los que se pueden descargar modelos CV como, por ejemplo, Europass o Zhilian⁹. Presenta al alumnado cómo utilizar estas plantillas de CV para redactar y editar un currículum.

c) Ejercicios relacionados con los elementos lingüísticos relacionados con el tema.

En esta sección, ofrecemos dos ejercicios como muestra de las actividades realizadas en este curso de español para los negocios en modalidad no presencial. (1) Concordancia de frase: El profesorado enseña una lista de ocupaciones y otra de habilidades laborales, y pide al alumnado que empareje cada ocupación con una o varias habilidades laborales. (2) El profesor comparte un currículum con errores y desordenado. Por ejemplo: algunos de los puestos de trabajo están incluidos en la parte de Formación, o el dominio de habilidades técnicas está en la parte de Otros intereses, etc. El alumnado debe colocar cada elemento en su lugar.

d) Instrucciones para realizar la tarea.

Por último, para llevar a cabo la tarea, redactar un curriculum vitae (CV), el alumnado debe:

- Elegir una plantilla de CV en Europass o en Zhilian.
- Completar todos los apartados del modelo de CV seleccionado.

⁷ Cómo hacer un Buen Curriculum: <https://www.youtube.com/watch?v=aIYC8TMIUmo>

⁸ 20 consejos para mejorar el CV: <https://aulacm.com/escribir-curriculum-vitae-cv/>

⁹ Europass o Zhilian ambas son páginas web en las que se pueden crear currículums. Europass se usa principalmente en Europa y Zhilian en China.

- Guardar el CV en PDF.
- Subir el CV en PDF a Archivos en *Teams* para que tanto el profesorado como el resto de los estudiantes puedan verlo, y después evaluarlo.

FASE 2: Task cycle (Task + Planing + report)

Esta fase consta de dos partes: la primera tiene lugar en casa y la segunda en *Teams*. Siguiendo a Willis (1996), la segunda fase consta de tres apartados, dos en la 1ª parte y un tercer apartado en la 2ª parte.

1ª parte (en casa)

- a) Realización de la tarea.

Esta tarea, creación de un CV, es un trabajo individual. Cada alumno-alumna puede consultar el material de clase, repasar las actividades planteadas durante la primera sesión en aula o buscar más información en Internet.

- b) Preparación de la exposición.

Cada alumno necesita ver todos los CV de sus compañeros, elegir un CV que considera que es el mejor y preparar un comentario con su opinión.

Durante esta fase de preparación de la exposición, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor si tiene alguna duda o problema para realizar esta actividad.

Sesión segunda en el aula virtual

2ª parte (en *Teams*)

Como hemos mencionado anteriormente, esta 2ª parte tiene lugar en *Teams*.

- c) Exposición.

La exposición de cada uno de los alumnos se ve por la plataforma *Teams*. Después de las exposiciones, el alumnado debe exponer su opinión sobre los CV de sus compañeros, elegir el mejor de ellos y explicar los motivos de su elección.

FASE 3: Focus on form (Analysis and practice)

La fase 3 comprende dos partes: el análisis y la práctica lingüística.

- a) Análisis.

Se proponen dos actividades: (1) el profesorado muestra unos modelos de CV mal redactados. Pide al alumnado que señale las desventajas de estos CV. Entre todos los alumnos, se analizan estos CV y se corrigen; y (2) el profesor presenta un CV incompleto,

al que le faltan datos e información en algunos de sus apartados. El alumnado trabaja en pareja completando el CV.

b) Práctica lingüística.

En esta fase, el alumnado realiza dos ejercicios: (1) el profesor comparte un documento con los alumnos, cuyo contenido es la auto presentación de una persona, explicando cuál es su formación, cuánto trabajo realiza, cuáles son sus conocimientos de informática y lengua extranjera, y cuáles son sus intereses. Los estudiantes se dividen en grupos de tres y crean un currículum para esta persona en su formato favorito; y (2) el profesor recomienda otra forma de redactar un CV, utilizando una presentación *Power Point* o con un video, en el que se puede incluir fotos e imágenes de eventos, de trabajo, etc.

TAREA 2: LA ENTREVISTA DE TRABAJO

La Tarea 2 contempla 2 objetivos: comprensión de un documento oral (video sobre una entrevista de trabajo); y conversación con un entrevistador (simulación).

FASE 1: Pre-task (Introduction to topic and task)

Sesión primera en el aula virtual

a) Presentación del tema.

El profesor señala la importancia de preparar las entrevistas de trabajo teniendo en cuenta el puesto de trabajo y el tipo de entrevista, es decir, con una o varias personas (Figura 9.2). Los candidatos deben estar completamente preparados para tener éxito. es decir, pensar en las preguntas y sus respuestas; además, no llegar tarde, vestirse adecuadamente, traer el CV impreso, mantener una actitud cortés y abierta, etc.

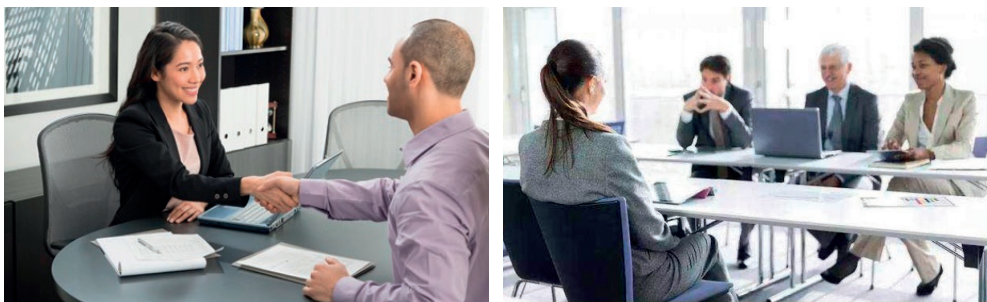


Figura 9.2. Entrevista de trabajo

Fuente: www.pinterest.com

Esta parte se divide en dos ejercicios: (1) centrar el tema y aumentar el interés del alumnado, el profesorado pregunta si alguien había participado alguna vez en una

entrevista de trabajo. Si la respuesta es sí, el profesor les pedirá que expliquen lo sucedido y compartan su experiencia en la entrevista, si la respuesta es negativa, el profesor puede dar un ejemplo o pasar directamente a la siguiente actividad; y (2) el profesorado comparte dos videos¹⁰ sobre entrevistas de trabajo. Tras el visionado de estos videos, el profesor y los alumnos discuten el desarrollo de estas entrevistas, la actitud de los candidatos y el posible resultado.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema.

El profesorado explica que las entrevistas generalmente incluyen muchas preguntas, que son una serie de preguntas sobre diferentes temas (de 10 a 20) relacionados con el trabajo, y los candidatos deben presentar su experiencia laboral y personalidad. Después de la explicación, los miembros de la facultad sugieren estudiar o repasar cuestiones de vocabulario y gramática.

En principio, el docente pide que el alumnado visiona un vídeo¹¹ sobre la preparación de la entrevista de trabajo. Tras el visionado, el profesorado propone revisar y aprender el vocabulario necesario para presentarse a una entrevista de trabajo como, por ejemplo, las preguntas más frecuentes (experiencia laboral, estudios realizados, intereses, expectativas, etc.), el horario laboral, los tipos de contrato (a tiempo completo o parcial), el salario, etc. A continuación, el profesorado revisa los tiempos verbales que se suelen utilizar durante una entrevista de trabajo como, por ejemplo, el uso de tiempos pasados para describir experiencias laborales anteriores; el uso del futuro y del condicional para indicar las perspectivas laborales del candidato-a. Después, el profesorado explica cómo se formulan las preguntas durante una entrevista de trabajo (cómo, por qué, en qué medida, desde cuándo, cuál, etc.) y las respuestas que indican causa (porque) y finalidad (para, con el fin de). Para finalizar, el profesorado repasa el uso de los adjetivos calificativos para la presentación del candidato-a (serio-a, atento-a, educado-a, cuidadoso-a, etc.) y para la calificación de las habilidades laborales (responsable, organizado-a, riguroso-a, constante, perseverante, prudente, amigable, respetuoso-a, ordenado-a, etc.).

c) Ejercicios relacionados con los elementos lingüísticos relacionados con el tema.

En esta sección, se proponen varios ejercicios: (1) el profesorado crea una lista de palabras necesarias durante una entrevista de trabajo. El alumnado contactar estas palabras a los siguientes epígrafes: datos personales (nombre, dirección, número de teléfono, correo electrónico), formación (estudios, másteres, idiomas, informática, etc.), experiencia laboral (prácticas en empresa, administrativo, profesor, traductor, etc.) e intereses (deportes, fotografía, viajes, etc.); (2) el profesorado muestra a los alumnos un texto de presentación de un candidato con errores, en el que hay errores gramaticales. Los alumnos deben localizar estos errores y corregirlos; y (3) el profesorado deja 10

¹⁰ Video 1: Errores en entrevista de trabajo: <https://www.youtube.com/watch?v=oMT0f0VKnTg&t>

Video 2: Entrevista de trabajo: <https://www.youtube.com/watch?v=pdZmKYETKr>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=5a18cq6lSdk&t=40s>

minutos al alumnado para redactar 5 preguntas para una entrevista de trabajo. En *Teams*, el alumnado forma grupos de 3 personas. Al finalizar este tiempo, cada grupo comparte sus preguntas con el resto del aula.

d) Instrucciones para realizar la tarea.

En esta fase, el profesorado explica los pasos para llevar a cabo la tarea propuesta (simulación de una entrevista de trabajo) en *Teams*: (1) Reparto del alumnado en grupos de 3 personas: dos de ellas son los entrevistadores y la tercera es la candidata al puesto de trabajo; y (2) Preparación de la entrevista.

El trabajo de los entrevistadores consiste en:

- Identificar el puesto de trabajo.
- Preparar una pequeña presentación sobre la empresa (tipo de actividad), el salario, la jornada laboral, el puesto de trabajo.
- Redactar 10 preguntas para una entrevista de trabajo.

El trabajo del candidato consiste en:

- Preparar su presentación.
- Elaborar respuestas a las preguntas más frecuentes.
- Pensar en alguna pregunta para hacer a los entrevistadores.
- Grabar de la entrevista de trabajo.

Cada grupo debe grabar la simulación de su entrevista de trabajo y subirla a *Teams* en la pestaña Archivos. De este modo, tanto el profesorado como el resto de sus compañeros de clase podrán visionar este vídeo en la siguiente sesión de clase.

FASE 2: Task cycle (Task + Planing + report)

Esta fase consta de dos partes: la primera tiene lugar en casa y la segunda en *Teams*. Siguiendo a Willis (1996), la segunda fase consta de tres apartados, dos en la 1ª parte y un tercer apartado en la 2ª parte.

1ª parte (en casa)

a) Realización de la tarea.

Esta tarea, realizada en casa en modalidad no presencial por *Teams*, consiste en la simulación de una entrevista trabajo (redacción del guion y grabación de la escena). El alumnado se distribuye en grupos de tres personas (un candidato-a y dos entrevistadores) y la entrevista debe grabarse en *Teams*, siguiendo las instrucciones dadas anteriormente.

b) Preparación de la exposición.

Tras la grabación de la simulación de la entrevista de trabajo, el alumnado debe registrar los problemas encontrados durante su proceso de creación y las soluciones encontradas. Este material será necesario para la fase de exposición de las tareas. Si tiene dudas, el alumnado puede contactar por Teams (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor.

Sesión segunda en el aula virtual

2ª parte (en Teams)

c) Exposición.

En esta etapa, el alumnado visiona los videos grabados por cada uno de los grupos de alumnos, tanto el profesorado como el alumnado toman nota para luego hacer preguntas a sus creadores. Asimismo, cada grupo comenta los problemas encontrados durante el proceso de simulación y las soluciones que han encontrado.

FASE 3: Focus on form (Analysis and practice)

El profesor propone a alumnado actividades de reflexión y de práctica.

a) Análisis:

En esta sección, se proponen dos ejercicios: (1) El profesorado propone un ejercicio de comprensión oral. Tras la escucha del audio de una entrevista de trabajo, el alumnado debe responder a varias preguntas como, por ejemplo: nombre de la empresa, horario laboral, etc. (2) El profesorado entrega un documento con las preguntas de una entrevista de trabajo y sus respuestas desordenadas. El profesor pide alumnado colocar las respuestas en el orden adecuado.

b) Práctica lingüística:

En esta sección, se propone la simulación de una mini entrevista de trabajo, el alumnado diseña las tres preguntas más importantes de la entrevista. Preparar una entrevista de trabajo para un actor o personaje histórico famoso. Además, se pide al alumnado que cambie de rol, el que ha sido entrevistador ahora es candidato, y a la inversa; y, la tercera persona del grupo es ahora el documentalista, es decir, la persona que busca información en Internet sobre este personaje.

9.4.2. Evaluación

Después de completar las actividades didácticas de este curso, se lleva a cabo la evaluación durante la última sesión de clase. La evaluación basada en los estándares del MCER comprende las cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. La evaluación tiene dos fases, la primera en casa y la segunda por *Teams*.

1ª fase (en casa)

Los estudiantes deben preparar y grabar un monólogo de 2-3 minutos. Pueden elegir cualquier tema que les interese (estudios, familia, actividades de ocio, viajes, etc.), incluida su presentación, y luego guardarlo y subirlo a “Archivo” en *Teams*, para que el profesor pueda calificarlo.

2ª fase (en *Teams*)

El alumnado realiza actividades de comprensión escrita, expresión escrita, comprensión e interacción orales (conversación).

- **Comprensión escrita.**
Los estudiantes leen un texto de 300 palabras y responden 5 preguntas sobre el contenido del texto. La duración de este ejercicio es de 10 minutos.
- **Expresión escrita.**
Los estudiantes redactan un texto de 100 a 120 palabras sobre un tema propuesto por el profesorado teniendo en cuenta los temas vistos en el curso. La duración de este ejercicio es de 20-25 minutos.
- **Comprensión oral.**
Los estudiantes escuchan un audio y responden a 5 preguntas sobre el contenido escuchado. La duración es de 10-15 minutos, por cada alumno o alumna.
- **Interacción oral.**
El profesorado muestra una lista con varios temas. Los alumnos se separan en grupos formados por dos personas. En primer lugar, cada grupo elige un tema de la lista mencionada. Cada grupo tiene de 5 a 10 minutos para preparar una conversación. Después, delante del profesorado, reproducen esta conversación, en la que el profesor puede intervenir. Esta prueba se graba en *Teams* para conservarla como evidencia del nivel oral de los estudiantes. Duración de la conversación: de 3-5 minutos.

La distribución de la nota final es la siguiente: comprensión oral (20%), comprensión escrita (20%), expresión escrita (25%) y expresión-interacción oral (35%).

9.4.3. Recursos didácticos en línea

En este apartado, se describen los recursos didácticos en línea que se han empleado en estas actividades didácticas de Español para los negocios, en modalidad no presencial, para alumnado sinohablante.

- **YouTube.**
YouTube es una página web para compartir videos que se originó en los Estados Unidos y actualmente es la plataforma de búsqueda e intercambio de videos más

grande del mundo, lo que permite a los usuarios cargar, ver, compartir y comentar videos. En este curso, el profesorado descarga videos en YouTube para mostrárselos al alumnado para que pueda comprender mejor el contenido de la clase.

- *ZhiLian Recruitment.*

ZhiLian es una página web, muy influyente en China, utilizada para promocionar empresas y buscar empleo. Esta web ofrece a los usuarios registro gratuito, descarga de plantillas de currículum y también información para buscar empleo e información sobre empresas. En el curso de ELE para los negocios, en modalidad no presencial, el profesorado recomienda esta página web a los estudiantes, les enseña cómo descargar plantillas de currículum, cómo utilizarlas y cómo adaptarlas a empresas que buscan trabajadores que tengan conocimientos en español.

- *Europass.*

Europass es una página web gratuita de creación de currículums para el mercado europeo. Las plantillas que proporciona son muy concisas. Su propósito es ayudar a los usuarios a través de un simple asistente a crear un currículum (con carta de motivación), pasaporte de idioma o cualquier otra prueba de habilidades y calificaciones (copia de título, certificado de trabajo, etc.). En el curso de ELE para los negocios, el profesorado recomienda el uso de *Europass* y enseña cómo usar esta web para hacer un buen currículum.

9.5. Bibliografía recomendada para el alumnado

Durante las actividades didácticas propuestas en este curso de ELE para los negocios, el profesorado recomienda algunos libros para que los alumnos puedan profundizar sus conocimientos en lengua y cultura españolas.

- *Asistente de español* (西语助手).

Se recomienda el uso de la herramienta gratuita *Asistente de español* en el aprendizaje de la lengua española para los negocios. En efecto, el alumnado sinohablante necesita consultar un diccionario español-chino / chino-español, en su proceso de aprendizaje. *Asistente de Español* es muy útil porque presenta tres accesos: aplicación para móvil, software de computadora y página web; aunque la más utilizada es la aplicación para el móvil porque se puede descargar fácilmente en la tienda de aplicaciones en el propio teléfono móvil. *Asistente de Español* es un diccionario digital muy completo que permite realizar búsquedas en chino y español. Hay muchos ejemplos de frases y expresiones comunes en español en esta aplicación, y se puede utilizar para consultar las conjugaciones de los verbos.

- Manual de ELE: *El curso en vivo B1* (交际西班牙语教程).

Este manual se basa principalmente en ejercicios de comunicación (expresión oral) y en la práctica de conversaciones (comprensión oral). Su contenido es

práctico e incluye diálogos simulados, presentaciones de personajes o personas conocidas y discursos de celebridades. El objetivo de estas actividades es comprender mejor la cultura española.

- *900 frases de español comercial* (商务西班牙语900句).
Se trata de un libro que recoge frases comunes utilizadas en el ámbito de las empresas, tales como: llamadas telefónicas, reuniones de empresas, presentaciones de productos de empresas, entrevistas de trabajo, negociaciones comerciales entre China y España y otros países de América Latina, etc.

9.6. Conclusión

En China, con el crecimiento de los intercambios entre China y España y otros países hispanohablantes, muchas empresas chinas necesitan trabajadores que dominen el español. En este contexto y teniendo en cuenta las posibilidades de la enseñanza no presencial, hemos presentado actividades didácticas de ELE en esta modalidad con el soporte de *Teams*.

Entre las ventajas de esta modalidad de enseñanza cabe citar que: (1) es adecuada para los trabajadores chinos que no tienen tiempo suficiente para aprender español de negocios en enseñanza presencial porque es flexible en cuanto al espacio y lugar de enseñanza, puesto que todas las sesiones se graban; (2) la grabación de todas las clases facilita su aprendizaje porque el alumnado chino trabajador puede visionarlas todas las veces necesarias; (3) la enseñanza en modalidad no presencial se adecúa perfectamente al ritmo de cada uno de los estudiantes-trabajadores; y (4) en esta modalidad se pueden proponer actividades formativas relacionadas con el mundo laboral. Por todo lo expuesto, la modalidad de enseñanza no presencial es un modelo educativo con gran potencial de desarrollo.

Las actividades didácticas expuestas en este trabajo están basadas en el enfoque por tareas porque este método se adapta más a las necesidades del alumnado sinohablante; además, este método permite ayudar al alumnado a comprender y a resolver problemas prácticos y reales, cercanos a su realidad profesional. Aquí radica una de las principales aportaciones posibles gracias a este método de enseñanza. Por ello, el enfoque por tareas es una buena opción para la enseñanza de ELE en modalidad no presencial para empleados o futuros empleados.

Referencias bibliográficas

- Calahorro Merrino, E.M. (2015). *La enseñanza de español para fines específicos: el español jurídico* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Cámara de Comercio Hispano China (2011-2021). Historia de la Cámara de Comercio. Recuperado 1 septiembre 2021, <https://www.camarahispanochina.es/>

- Chen, L. (2014). Investigación sobre la enseñanza práctica del español como segunda lengua extranjera para los negocios. *Xueyuan*, (10), 72-73.
- 陈岚. (2014). 商务类二外西班牙语实用性教学探究. *学园*, (10), 72-73.
- Ding, X. (2003). Diez tendencias del desarrollo de la educación a distancia en China. *Educación a distancia en China*, 4, 18-24.
- 丁新. (2003). 中国远程教育发展的十大趋势. *中国远程教育*, 4, 18-24.
- Gutiérrez Alvarez, Javier María. (2011). El español jurídico: Discurso profesional y académico. En el español de las profesiones. En A. Escofet, K. Jauregi, B. de Jonge, L. Vangehuchten (Eds.), *El español de las profesiones*. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (pp. 150-166).
- iResearch (2017). Informe de la industria de educación de idiomas extranjeros en línea para adultos de China. <http://www.d-long.cn/eWebEditor/uploadfile/2018022821590615347011.pdf>
- 艾瑞咨询(2017). 中国成人在线外语教育行业报告。 <http://www.d-long.cn/eWebEditor/uploadfile/2018022821590615347011.pdf>
- Instituto Cervantes (2021). Diccionario de términos clave de ELE Enseñanza de la lengua para fines específicos. Recuperado 10 julio 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.html
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (30). 1-15
- Martínez Bonjorn, L. (2019). La comunicación no verbal en el español de los negocios: un análisis comparativo de signos no verbales entre españoles y japoneses. (Trabajo de Fin de máster no publicado). CIESE-Comillas – Universidad de Cantabria, España.
- Martínez Egido, J.J. (2009). El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje. 169-187. <https://doi.org/10.14198/ELUA2009.Anexo3.07>
- Ministerio de asuntos exteriores de la relaciones entre China y España. Recuperado 1 julio 2021 de https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679810/sbgx_679814/
- Ministerio de comercio de China (2020). *División de Inversión Extranjera y Cooperación Económicas. Guía de País (Región) de Cooperación de Inversión Extranjera: España*. <http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/xibanya.pdf>

- 中国商务部 (2020)。对外投资合作国别(地区)指南, 西班牙 <http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/xibanya.pdf>
- Ministerio de relaciones exteriores de China. (2021, julio). Relaciones entre China y España. Recuperado 1 julio 2021 de https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679810/sbgx_679814/
- Oficina nacional de estadística de China (2021). *el 47º Informe de Información Estadística de la Situación del Desarrollo de Internet en China*, http://www.cac.gov.cn/2021-02/03/c_1613923423079314.htm [Consulta: 07 de septiembre de 2021]
- 中国互联网信息中心 (2021)。第47次中国互联网络发展状况统计报告, http://www.cac.gov.cn/2021-02/03/c_1613923423079314.htm[访问:2021年9月7日]
- Oreto (2011). El enfoque por tareas, un método de enseñanza natural. <https://comprofes.es/content/el-enfoque-por-tareas-un-m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-natural-03/09/2011> [Consulta: 20 de julio de 2021]
- Red española de agencias de calidad universitaria (2018). Orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencia. http://www.aqu.cat/doc/doc_11943945_1.pdf
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. Monográficos *MarcoEle*, 9, 237-262. https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.
- Yang, W.Q. (2013). Comprensión, práctica y reflexión sobre el enfoque por tareas. *Tianjin Education*, 10, 54-54.
- 杨文清. (2013). 对任务型教学法的认识, 实践与反思. *天津教育*, 10, 54-54.

Capítulo 10

El cortometraje animado como elemento innovador y motivador en el aula de segundas lenguas

Lucía de Ros Cócera

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

10.1. Introducción

Según datos del Ministerio de Comercio de China (2020), «España es el sexto socio La didáctica del aprendizaje de segundas lenguas es una de las doctrinas que más aporta a la formación de los docentes y como bien sabemos, hoy en día, la alfabetización digital es necesaria en una sociedad que emplea elementos tecnológicos y que demanda una mayor tecnificación en nuestros procesos, es evidente que, como paso previo, es preciso reflexionar sobre los estudiantes actuales que podemos encontrar en el aula.

Estos estudiantes son nativos digitales, pues aprenden desde su infancia el uso de ciertos dispositivos (Fernández, 2018). Además, actualmente podemos encontrar un cambio de paradigma dentro del ámbito educativo (Kress, 2010).

En este capítulo, reflexionaremos sobre el empleo de las Tecnologías de la Información y comunicación (a partir de ahora TIC) en el aula de segundas lenguas, enfocándonos en la herramienta didáctica del cortometraje como elemento innovador y motivador. Después, mostraremos la herramienta Playposit que nos permite crear recursos interactivos mediante cortometrajes con el objetivo de mejorar el aprendizaje de segundas lenguas, permitiéndonos tratar aspectos lingüísticos y culturales en el aula. Una vez mostradas

las utilidades de esta herramienta, hemos introducido este recurso didáctico innovador docente en el curso 2020-2021 de un aula de Español como Lengua Extranjera (de aquí en adelante E/LE) y hemos evaluado su efecto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, las fases que hemos seguido en el presente trabajo son las siguientes:

- Revisar los aspectos clave de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, determinar las metodologías activas teniendo en cuenta los contenidos y objetivos del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Examinar el uso del cortometraje en el aula de segundas lenguas.
- Evaluar el contenido a impartir, y los materiales tradicionales que se emplean con el fin de conocer las debilidades y puntos fuertes de la sesión en la que se va a implementar la actividad.
- Crear el recurso didáctico de innovación docente mediante la aplicación PlayPosit teniendo en cuenta los objetivos determinados en el punto anterior.

10.2. Objetivos e Hipótesis

El objetivo principal de la presente investigación es demostrar la eficacia del empleo de recursos TIC en el aula de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y dar a conocer la eficacia de las técnicas didácticas introducidas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en E/LE. De esta manera, la investigación está basada en tres hipótesis:

- 1) El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas hace que los alumnos se sientan más motivados en comparación con las metodologías tradicionales.
- 2) El empleo del cortometraje animado en el aula de segundas lenguas permite trabajar con diferentes competencias al mismo tiempo.
- 3) La tecnología en las aulas hace que el miedo al error desaparezca.

Con la finalidad de confirmar o excluir las hipótesis, programamos y llevamos a cabo una participación en el centro de lenguas de la Universidad Católica de Valencia, en la que el estudiantado del centro mejor contenido léxico y gramatical en español, por medio de una práctica centrada en el uso del cortometraje.

Nuestra intervención consistía en trabajar aspectos gramaticales mediante un cortometraje animado y realizar una comparativa con el mismo contenido del cortometraje, pero convertido en texto para poder practicar el mismo contenido, pero con una metodología tradicional.

10.3. Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta la presente investigación proporciona a los lectores una idea más clara sobre este tema. Se pueden encontrar desde conceptos muy básicos hasta los más específicos sobre nuestro objeto de estudio.

La enseñanza de segundas lenguas hoy en día busca algo que ayude a mejorar la adquisición, la innovación y la experiencia dentro del aula. El conocimiento en sí merece ser tomado en cuenta porque indica a los docentes de qué manera innovar en el aula y cómo mejorar lo que se ha estado haciendo hasta el momento.

10.3.1. Paradigma global

Existe una transformación de la mano de la tecnología. La estabilización del nuevo paradigma tecnológico, identificado como un impacto a nivel social, está produciendo y seguirá produciendo cambios en nuestros procesos, almacenamiento, transmisión de la información y acceso a esta información. Por consiguiente, este paradigma tecnológico también afecta a la educación. Este cambio en el que la tecnología es accesible a todos los niveles y nos acompaña en nuestro día a día, está presente. Puesto que estos cambios se están produciendo de manera muy rápida, la consecuencia de ello es que estos avances demanden una tecnificación en todo. Por tanto, debido a estos avances tan rápidos, es esencial estar actualizados a nivel tecnológico porque la sociedad actual necesita de esto, estar actualizado a nivel tecnológico por la inclusión en la sociedad actual. La revolución tecnológica ha venido para quedarse y es necesario adaptarse.

Alfabetización digital

Bajo este contexto aparece el concepto de alfabetismo digital. La alfabetización o alfabetismo digital es la habilidad que tiene una persona para realizar diferentes tareas en un ambiente digital (García-Ávila, 2017). De hecho, la alfabetización digital debe interpretarse no solo como un medio, sino como una nueva manera de comunicarse, crear y comprender la información que es de fácil acceso actualmente. La alfabetización digital hace posible el progreso en ciertas habilidades indispensables para poder ser usuario de la información digital. Estas habilidades son:

- Los usuarios consiguen y desarrollan habilidades transferibles y útiles durante toda su vida para la resolución de problemas.
- En lo que se refiere al ámbito de la educación, es necesario un desarrollo hacia una pedagogía activa en la que el centro de todo sean los estudiantes, centrada y basada en recursos y en la resolución de problemas en un contexto determinado.
- En cuanto al ámbito laboral y social, serán necesarias las habilidades de dominar el análisis, recuperación, gestión y evaluación de la información electrónica, es decir, poder ser críticos con la información que podamos obtener.

- En relación al mundo económico, los servicios han de apoyarse en la tecnología para mejorar las infraestructuras y garantizar la seguridad digital en relación a la comunicación y la información.

Niveles de alfabetización digital

Dentro de la alfabetización digital existen tres niveles en relación con la sociedad, tal y como se puede observar en la figura 10.1, siendo los niveles dos y tres solamente en los que se puede considerar que los usuarios tienen un buen nivel de alfabetización (Martin, 2009).

El primer nivel se denomina *Competencia Digital* en el que se recoge todo lo relacionado con las actitudes, capacidades, conceptos y enfoques relacionados con el usuario digital.

El segundo nivel es el denominado *Uso Digital* que está relacionado con la disciplina mediante la que se lleva a cabo la aplicación digital o profesional a nivel digital.

Y, por último, el tercer nivel también conocido como *Transformación Digital* en el que se tratan el uso de los medios digitales para realizar proyectos u otras tareas relacionadas con la innovación y la creatividad con relación a la era digital.

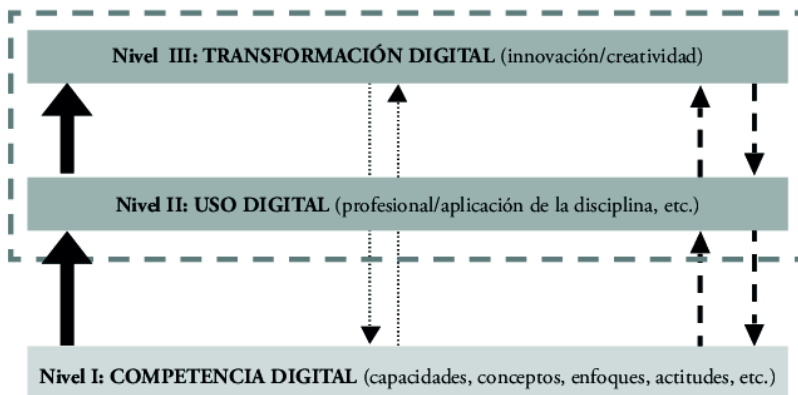


Figura 10.1. Niveles de alfabetización digital.

Fuente: (Martin, 2009, eLearning Papers, 12, p.8.).

Marco Común de Competencia Digital Docente

En lo que se refiere al ámbito educativo surgió el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Siguiendo los principios que comentaba Martin en el año 2009, para poder incorporarse a la sociedad de manera satisfactoria es importante que todo comience desde el ámbito educativo. Así, y siguiendo las indicaciones del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje continuo (recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006,

sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, diario oficial L 309 del 30.12.2006), se plantearon diferentes itinerarios de mejora produciendo nuevas oportunidades de aprendizaje.

De esta manera, la Comisión Europea en noviembre de 2012 plantea un plan estratégico para replantear la educación destacando la importancia de formar desde el ámbito educativo a los jóvenes con unas competencias necesarias que se requieren en la sociedad actual y que seguirán mejorándose en entornos futuros. De esta manera, surge el Marco Común de Competencia Digital Docente para ofrecer una referencia a nivel descriptivo que pueda servir a los docentes para formar y evaluar, así como, acreditar a los alumnos.

Así pues, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente es un marco de referencia para mejorar las competencias digitales del profesorado que a su vez mejorarán su práctica educativa. Este marco está compuesto de cinco áreas competenciales y 21 competencias organizadas en seis niveles competenciales. Las cinco áreas competencia digital se pueden resumir de la siguiente manera:

- 1) Información y alfabetización informacional: reconocer, identificar, guardar, organizar y examinar la información digital, valorando su propósito y trascendencia.
- 2) Comunicación y colaboración: manifestarse en entornos digitales, compartir elementos y recursos mediante herramientas digitales, relacionarse y colaborar con otros usuarios mediante instrumentos digitales, formar parte de comunidades y redes en las que participar y compartir; responsabilidad intercultural.
- 3) Creación de contenido digital: ser capaces de generar y editar nuevos contenidos como; por ejemplo, textos, vídeos, audios, etc. Incorporar y volver a elaborar contenidos ya realizados, ejecutar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación, conocer los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso para poder aplicarlas.
- 4) Seguridad: saber cómo protegerse a nivel personal y los datos, salvaguardar la identidad digital, emplear la seguridad.
- 5) Resolución de problemas: identificar las necesidades y elementos digitales, ser críticos a la hora de seleccionar la herramienta digital adecuada, según nuestras necesidades u objetivos a conseguir, solucionar problemas mediante medios digitales, saber resolver problemas técnicos, conocer de qué manera ser creativo empleando la tecnología y actualizar la competencia digital.

10.3.2. Recursos digitales en educación

Como hemos visto anteriormente las TIC se encuentran presentes en más escenarios de nuestro día a día y, evidentemente, en el ámbito educativo también están presentes. De esta manera, la inserción de las TIC en el ámbito educativo a nivel nacional ha producido

una serie de dificultades a causa de unos factores. Algunas de estas dificultades han sido la escasa preparación a nivel pedagógico para poder incluir estas TIC en las aulas (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016), el tiempo limitado que tienen los profesores para poder realizar un trabajo colaborativo y desarrollar programas educativos que incluyan estas TIC integradas, insuficiencia de equipos técnicos de las escuelas e instituciones (García-Valcárcel y Tejedor, 2010), entre otros.

A pesar de todo esto y tal y como se puede observar en las aulas hoy en día es inevitable que cada vez haya un mayor empleo de la tecnología en la educación. Es cierto que algunas problemáticas comentadas anteriormente están siendo mejoradas para poner solución ante estas situaciones. Según los datos actualizados proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su informe (MECD, 2019-2020) las aulas a nivel nacional cuentan con conexión a internet en un 96.2% y, por otra parte, la velocidad de conexión es superior a 20 Mb en el 76.4% en los centros educativos. Así pues, se puede comprobar con otros informes publicados en el Ministerio de Educación y Deporte, que estos datos en cuestión de tecnología están mejorando. Esto se traduce en que cada vez más tendremos mayores recursos digitales para poder implementar estas tecnologías de una manera más eficiente en educación.

Enfoques metodológicos

A la hora de emplear enfoques metodológicos en el ámbito educativo que nos permiten utilizar recursos digitales, podemos encontrar el *flipped classroom*, *blended learning* u otras metodologías. En este caso, nos vamos a centrar en el flipped learning o clase invertida, pues es el enfoque de integración de las TIC del cual nos hemos servido en nuestro proyecto relacionado con el cortometraje en el aula de E/LE.

En muchas ocasiones, se ha demostrado que muchos de los recursos digitales que se crean para el ámbito educativo tienen como finalidad el autoaprendizaje y autoestudio en el que el docente no se encuentra presente. De esta manera, ha sido posible invertir los procesos, es decir, la teoría no tiene por qué verse en clase y en cambio la práctica sí. Esto es la metodología más conocida como *fipped learning* o clase invertida y que en los últimos años ha tenido un desarrollo exponencial.

Dentro del *flipped learning* hay cuatro pilares fundamentales (Moore, 2019) para que se lleve a cabo de manera correcta:

- El primer pilar es que los docentes pueden crear mediante estos recursos digitales espacios adaptables en el que los alumnos eligen dónde y cuándo aprender. Además, los docentes que emplean esta metodología son flexibles en sus expectativas, en los tiempos de aprendizaje y en la evaluación de sus estudiantes.
- El segundo pilar en el que se sustenta esta metodología sería la cultura de aprendizaje, pues el modelo de aprendizaje cambia deliberadamente la instrucción hacia un enfoque centrado en el alumno, en el que el tiempo de clase se emplea a tratar los temas con más profundidad y crear más oportunidades de

aprendizaje. De esta manera, los estudiantes participan de manera activa en la construcción del conocimiento ya que participan y evalúan su aprendizaje de una manera que puede ser personalmente significativa.

- El tercer pilar, se refiere al contenido que es intencional ya que los docentes en este modelo de aprendizaje piensan continuamente sobre cómo pueden utilizar este modelo para ayudar a los estudiantes a desarrollar la comprensión conceptual y la fluidez de procedimiento. Los docentes emplean contenido intencional para maximizar el tiempo de clase con el fin de adoptar métodos y estrategias activas de aprendizaje centrados en el estudiante.
- Y, por último, el cuarto pilar que sustenta que los educadores profesionales son los que observan continuamente a sus alumnos, proporcionándoles retroalimentación relevante en cada momento, así como, evaluación de su trabajo. Hemos de ser reflexivos en la práctica, interactuar para mejorar la calidad de la docencia, aceptar la crítica constructiva y tolerar el caos controlado en las aulas.

10.3.3. Herramientas para generar contenido digital

Los docentes se encuentran ante una nueva necesidad que viene dada por una situación social actual. Así pues, los profesores se hallan ante una situación en la que han de crear contenido digital. Esta es una nueva labor que tiene el docente y precisa tanto de conocimientos técnicos como pedagógicos, además requiere de una serie de factores a sopesar a la hora de tener la intención de generar este contenido digital con ciertas herramientas.

Esos factores a tener en cuenta son (Jiménez, 2016):

- Tipología: los docentes han de cuestionarse qué tipo de contenido quieren plasmar en la creación digital. Así pues, han de plantearse si quieren crear un texto digital, una actividad interactiva, un vídeo, un podcast, etc.
- Cuestión pedagógica: se han de tener en cuenta una serie de asuntos pedagógicos a la hora de crear este contenido digital; como, por ejemplo, qué contenidos se quieren abarcar o qué pretende resolver la actividad planteada e incluso qué tipo de dificultades podemos encontrar a la hora de realizar esta misma, entre otras.
- Materiales: enumerar todo el material necesario para poder generar ese recurso digital.
- Herramientas: plantearse qué tipo de herramientas digitales son necesarias para la realización de este tipo de actividad y qué es lo que vamos a necesitar a nivel digital para crear ese recurso digital.

De esta manera y secuenciando el aprendizaje e introduciendo los recursos digitales que se hayan creado, podemos llegar a emplear todos esos recursos como un objeto de aprendizaje dentro de una metodología específica.

10.3.4. Cortometraje para el aprendizaje de segundas lenguas

Los docentes se encuentran ante una nueva necesidad que viene dada por una situación actual, llamar la atención de los alumnos mediante elementos que les motiven. De esta manera, nace el uso del cortometraje en el aula de segundas lenguas, a partir de ahora L2, como elemento innovador y motivador.

Los cortometrajes surgieron, inicialmente, cuando se intentó llevar el cine como material didáctico al aula de L2. De hecho, los primeros estudios de esta corriente metodológica comenzaron con el uso del vídeo y cine en el aula de L2 por Bustos (1997) y han seguido avanzando con autores que se ciñen a la didáctica de estos recursos visuales en el aula de L2 aportando evidencias y resultados muy positivos entre los estudiantes como se puede ver en ciertos estudios, Torraza (2007).

Una de las dificultades encontradas fue a la hora de proyectar las películas, pues en su día se carecía de recursos y medios tecnológicos que había en las aulas e instalaciones de los centros. Hoy en día esto está cambiando y las instalaciones mejoran cada año más en lo que respecta a la tecnología, como se puede observar en los informes anuales de la “Sociedad en red del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital” (ONTSI, 2020).

Y, además de eso, se investigaron y descubrieron otros inconvenientes como podía ser el tiempo de preparación que era necesario por parte de los docentes para preparar estas unidades didácticas y recursos y, por otra parte, la pasividad de los alumnos y la duración de la película en sí.

En ese momento, gracias a la creación de herramientas que esta nueva era digital nos permite, se intentó emplear en vez del cine en el aula de L2, utilizar los cortometrajes que nos permitían y nos permiten orientar la visualización de esos pequeños cortos de animación con una finalidad que mantuviera al alumno mucho más atento y que se sintiera más implicado en la actividad.

Cuando hablamos del cortometraje, lo que se pretende es proyectar pequeñas secuencias que los docentes pueden seleccionar e incluso, empleando algunas herramientas digitales nos permitirían hoy en día organizar dentro del cortometraje cinematográfico una serie de actividades interactivas que lo que permiten es mantener a los alumnos mucho más activos y atentos ante esta actividad.

10.3.5. Ventajas en el empleo de cortometrajes en el aula de L2

Cada día es más común encontrar docentes que empleen este tipo de recursos en el aula de L2, pues como es bien conocido, producen un aumento en la motivación entre los alumnos.

Una de las ventajas que podemos encontrar en el empleo de este tipo de recursos es la variedad en las actividades que se pueden realizar, se pueden llevar a la práctica desde actividades relacionadas con la gramática hasta actividades comunicativas o de léxico (Moreno, 2021). Otra de las ventajas que podemos encontrar es la facilidad en la introducción de contenidos socioculturales (García, 2005), que en muchas ocasiones pueden ser de mayor dificultad en su introducción en una clase de L2.

Otra ventaja a destacar sería el tiempo que se requiere para la realización del cortometraje, normalmente se puede trabajar en una única sesión.

A continuación, presentamos algunas otras ventajas a destacar (Ontoria, 2007, p.3-4):

- El recurso didáctico sería un “input” en su totalidad, pues se selecciona lo que interesa mostrar para enseñar un contenido específico. De esta manera, produciremos una mayor implicación por parte de los alumnos, pues se sentirán más cercanos.
- Los cortometrajes contienen un único argumento, por tanto, existe una concentración de acción y expresión. De esta manera, el material realizado mediante este recurso digital se hace atractivo para los estudiantes que no se verán distraídos en argumentos secundarios.
- Se presentan los personajes, el espacio y el tiempo de manera sencilla que en niveles elementales de una segunda lengua podrían llegar a ser un elemento de distracción, pues no comprenden todo.
- Escasez en los diálogos que nos permite realizar actividades de alta motivación sobre todo en aprendices de nivel elemental.
- La transcripción de los diálogos se facilita, pues una de las características de los cortometrajes es que son de corto tiempo y la transcripción de los diálogos no costaría tanto a los docentes que pueden proporcionar ésta como material adicional. (p.3-4).

Vistas todas estas ventajas podemos afirmar que el recurso digital del cortometraje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas nos posibilita sobre todo trabajar la comprensión auditiva de manera motivadora, dinámica e intuitiva.

10.3.6. Herramientas para incrustar preguntas en cortometrajes

Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos, podemos encontrar varias herramientas que se pueden emplear para generar interacción entre el cortometraje y el alumnado. Mediante estas herramientas se pueden incrustar preguntas, crear lecciones y generar diferentes actividades diferenciadoras dentro de un grupo, entre otras muchas acciones.

Entre todas las herramientas, podemos destacar *Vialogues* que es una herramienta en línea que es destacada por tener la función de discusión en grupo y que permite interactuar consiguiendo un debate.

Por otra parte, podemos encontrar TedEd que es una web en la que docentes pueden generar lecciones mediante vídeos de YouTube y agregar preguntas en formatos diferentes. Lo que hace a esta herramienta interesante es que contiene una sección en la que los profesores pueden seguir sus estadísticas en relación con la cantidad de preguntas contestadas o a la realización de la actividad.

Por último, destacar *Videonot*, herramienta gratuita que permite tomar notas a los estudiantes en un vídeo que estén visualizando. Además, está sincronizado con GoogleDrive y todas las notas generadas quedarán guardadas en fecha y hora para su posterior utilización.

10.3.7. Herramienta H5P

La herramienta empleada para la creación de cortometrajes de animación como recurso didáctico que se ha utilizado en esta investigación es h5p. H5p es una herramienta que se puede integrar en WordPress, en la mayoría de las aulas virtuales, en Moodle, etc. Esto es una ventaja, pues nos permitiría tener la trazabilidad de los ejercicios realizados en esta herramienta.

Por otra parte, es interesante conocer que este instrumento solo está disponible en línea, aunque es posible descargar todo lo que creas y diseñas en línea para luego poder incrustarlo y ejecutarlo en un software libre. Además, h5p funciona en cualquier tipo de navegador y lo bueno es que no se requiere ningún complemento.

Hay una gran variedad de acciones que se pueden hacer con esta herramienta como presentaciones, vídeos interactivos, crear líneas de tiempo, grabaciones de audio para la realización de dictados, gráficas, estadísticas, ejercicios de memoria, de relacionar palabras, de rellenar huecos, selección múltiple, verdadero o falso, entre otros.

Consideramos que el uso de esta herramienta es interesante, pues nos permite incrustarla en Moodle, plataforma de libre acceso que normalmente emplean la mayoría de instituciones y porque la trazabilidad de las actividades se quedarían guardadas para la evaluación posterior.

10.4. Contextualización de la investigación

La presente investigación se ha llevado a cabo en la Comunidad Valenciana, por lo que el estudiantado participante será recibido en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana (valenciano y castellano). Estos alumnos tienen entre 21 y 28 años y la mayoría de ellos pertenecen al programa internacional Erasmus y tienen la obtención de conseguir una nivelación de B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia de las*

Lenguas (a partir de ahora, MCERL) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de aquí en adelante PCIC) de español.

En esta etapa de su aprendizaje, se desarrolla la experiencia del uso de un idioma que mayoritariamente no es el materno y esta situación supone la adaptación lingüística a través de su propio contexto actual. Por lo cual, la lengua empleada en esta comunidad es indispensable para poder adaptarse a la nueva experiencia lo más rápido posible.

Así pues, existe una necesidad e interés vital por parte de los alumnos en el aprendizaje del idioma del país en el que están viviendo esta experiencia (Galea, 2010).

En nuestra sociedad actual se emplea y se apoya lo audiovisual porque vivimos en un escenario en donde lo audiovisual está cada día más integrado en nuestro día a día, y si a esto le sumamos el empleo de internet, todo lo más actual se extiende de manera mucho más veloz durante un tiempo más corto si lo comparamos con contextos anteriores. Youtube es un fenómeno entre las generaciones jóvenes a nivel mundial (Castaño, Maíz, Palacio y Villarroel, 2008). Así pues, esta información debe cambiar la manera de comprender y proceder la enseñanza tanto a nivel general como la enseñanza de segundas lenguas. Los recursos audiovisuales se emplean en nuestra vida cotidiana y sus elementos son las imágenes y el contenido, de manera que un cortometraje resulta más representativo que mil palabras. En los cortometrajes puede ser que nos encontremos con imágenes breves que representen un microcontenido, en donde el sonido y la escritura pueden formar parte y convertirse en un recurso atractivo tanto para los docentes como para los alumnos.

10.5. Método

10.5.1. Participantes

El grupo de integrantes se compone de 30 estudiantes internacionales, con edades comprendidas entre los 21 y 28 años, de varias universidades europeas y diferentes nacionalidades. Todos ellos llevan menos de 2 meses en el centro de lenguas de la Universidad Católica de Valencia (a partir de ahora UCV) y provienen de Alemania, Italia, Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Además, se ha realizado una entrevista a dos expertos docentes del departamento de español como lengua extranjera del centro de lenguas de la UCV para conocer las necesidades del alumnado participante en esta investigación. Este grupo tiene un nivel lingüístico de A2/B1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y se pretende alcanzar o afianzar el nivel B1 al final del curso.

10.5.2. Procedimiento

Desde una perspectiva metodológica hemos puesto en funcionamiento una investigación mixta, debido a que hemos empleado la misma muestra para realizar diversos análisis. La

investigación llevada a cabo tiene una parte cuantitativa y otra cualitativa, pues hemos podido observar que hay una tendencia en este tipo de enfoques, además de expertos que afirman que ambos enfoques son los más apropiados para investigar la vinculación entre TIC y educación (Cabero, 2004; Llorente, 2004).

En primer lugar, creamos una actividad de comprensión lectora con metodología tradicional basada en la historia del cortometraje que emplearé más adelante y aborda la práctica gramatical del presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares. Una vez realizada y corregida la actividad, realizamos el diseño de las preguntas que aparecerán digitalmente en el cortometraje y creamos la actividad. De esta manera, el alumnado realiza, en primer lugar; el texto de comprensión lectora y después el cortometraje animado con las preguntas incrustadas complementando las dos metodologías.

Una vez realizadas ambas tareas, se lleva a cabo un cuestionario telemático para recopilar datos y poder contrastar información. A continuación, se presentan los diferentes métodos empleados para la recopilación de la información y su posterior contraste:

- La recogida de información personal y opiniones relacionadas con la actividad del alumnado se lleva a cabo mediante una encuesta telemática realizada posteriormente a las actividades. El diseño de la encuesta ha sido validado previamente por tres doctoras expertas en el aprendizaje de segundas lenguas (Anexo II).
- El punto de vista de los docentes titulares en cuanto a las necesidades del grupo ha sido llevado a cabo mediante entrevista personal previamente a la intervención (Anexo I).
- La persona que ha realizado esta investigación, además ha llevado una hoja de ruta en la que apuntaba más detalles relevantes para generar conclusiones posteriores.

En cuanto al análisis de los datos recopilados, se realiza mediante el programa estadístico SPSS, versión 21.0. Se lleva a cabo análisis descriptivos a través de la distribución de frecuencias y como apoyo visual los gráficos correspondientes, en este caso, los de sectores que son los que se utilizan para la escala de medida de las variables contempladas en dicho estudio (principalmente nominal y ordinales o cuasicuantitativas). Este tipo de análisis nos permite obtener la siguiente información: los valores de la variable, la frecuencia absoluta de cada valor (frecuencias), la frecuencia porcentual (porcentaje), la frecuencia porcentual calculada sobre los casos válidos, es decir, sin tener en cuenta los casos perdidos (porcentaje válido) y la frecuencia porcentual acumulada (porcentaje acumulado). En este estudio, al ser un número reducido de participantes, no se han obtenido un gran número de casos perdidos, por lo tanto, el porcentaje y el porcentaje válido son idénticos en bastantes casos. De todas formas, siguiendo el principio de parsimonia que es el que prima en la interpretación de los datos, nos hemos basado en el porcentaje válido.

10.6. Resultados

El procedimiento llevado a cabo en el aula es el empleo del cortometraje titulado “*La fuente de los deseos*” y se trabajó con este mismo mediante la página web Youtube y la aplicación h5p que nos permite incrustar preguntas de diferente tipología y que nos permite alcanzar los objetivos planteados en el presente estudio.

Los resultados cuantitativos se presentan de manera conjunta con los cualitativos para las tres hipótesis planteadas inicialmente en el presente estudio, para posteriormente poder relacionarlas entre sí. Se ha decidido exponer los resultados de manera conjunta porque es de gran relevancia el empleo de la herramienta h5p, siendo el eje de la investigación el cortometraje que este instrumento nos permite generar.

Con respecto a esto, previamente a presentar los resultados de la encuesta relacionada con cada hipótesis es importante señalar la edad, nacionalidad y género de los grupos que participaron en este estudio. Un 33,3% de los encuestados son de origen alemán, seguidos de ingleses y americanos. Y, la mayoría de los encuestados es de género femenino 61,3%.

Tabla 10.1. Edad del estudiantado.

Fuente: SPSS 23.0.

Edad del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21,00	4	12,9	13,3	13,3
	22,00	7	22,6	23,3	36,7
	23,00	11	35,5	36,7	73,3
	24,00	1	3,2	3,3	76,7
	25,00	5	16,1	16,7	93,3
	26,00	1	3,2	3,3	96,7
	28,00	1	3,2	3,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Tabla 10.2. Nacionalidad del estudiantado.

Fuente: SPSS 23.0.

Nacionalidad del estudiantado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemania	10	32,3	33,3	33,3
	Italia	4	12,9	13,3	46,7
	Inglaterra	7	22,6	23,3	70,0
	Estados Unidos	6	19,4	20,0	90,0
	Francia	3	9,7	10,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Tabla 10.3. Nacionalidad del estudiantado.

Fuente: SPSS 23.0.

Género del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	11	35,5	36,7	36,7
	Mujer	19	61,3	63,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Hipótesis 1. “El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas hace que los alumnos se sientan más motivados en comparación con las metodologías tradicionales”

Tras haber realizado dos tareas que tienen el mismo contenido y diferentes metodologías, una tradicional y la otra metodología mediante el empleo de TIC, las percepciones de los participantes fueron más positivas en relación con la actividad del cortometraje en comparación con la actividad de metodología tradicional de comprensión lectora; pese a que ambas tenían los mismos objetivos de aprendizaje. De esta manera, podemos mencionar que el 51,6% de los estudiantes se sienten muy motivados realizando el

cortometraje en comparación con la tarea de comprensión lectora tradicional; al 38,7% se sintieron motivados realizando la tarea y el 6,5% no se decantaron por ninguna opción.

Así pues, los datos recopilados y analizados muestran que el empleo del cortometraje en el aula de E/LE ha sido valorado de manera positiva por los alumnos participantes en este estudio, afirmando que se sienten muy motivados empleando este recurso digital.

Tabla 10.4. Motivación.

Fuente: SPSS 23.0.

Me he sentido más motivado/a realizado la actividad mediante TIC que el texto tradicional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo ni desacuerdo	2	6,5	6,7	6,7
	De acuerdo	12	38,7	40,0	46,7
	Muy de acuerdo	16	51,6	53,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Hipótesis 2. El empleo del cortometraje animado en el aula de segundas lenguas permite trabajar con diferentes competencias al mismo tiempo.

Como es sabido, el cortometraje se caracteriza por contener outputs auditivos y visuales, permitiendo el desarrollo comunicativo de un usuario de L2 de una manera sugerente y atractiva ya que de manera simultánea sea activan componentes lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales (Losada Aldrey, 2009). De esta manera, mediante el cortometraje animado se activan más elementos en comparación con el recurso tradicional de la comprensión lectora que también es atrayente, pero no se accionan tantos factores de manera tan directa como en este recurso digital.

Además, los estudiantes valoran de manera positiva esta experiencia audiovisual. Así, podemos observar que todos los estudiantes consideran que el cortometraje les ha permitido practicar no solamente contenido gramatical, sino también mejorar la comprensión auditiva y aprender unidades léxicas nuevas. Desglosando la totalidad del alumnado en el 74,2% aquellos que están muy de acuerdo y el 22,6% que está de acuerdo.

Tabla 10.5. Activación de componentes.

Fuente: SPSS 23.0.

Considero que el cortometraje me ha permitido no solamente practicar la gramática sino también mejorar mi comprensión auditiva y aprender léxico nuevo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	7	22,6	23,3	23,3
	Muy de acuerdo	23	74,2	76,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Hipótesis 3. La tecnología en las aulas hace que el miedo al error desaparezca.

A pesar de que aprender una segunda lengua nos puede producir miedo al error, el 64,5% de los encuestados opina que los recursos tecnológicos en el aula de segundas lenguas nos permiten eliminar estas sensaciones tan negativas y el 32,3% están de acuerdo también con esta afirmación.

Tabla 10.6. Miedo al error.

Fuente: SPSS 23.0.

La actividad del cortometraje me ha permitido eliminar el miedo al error que a veces tengo estudiando lenguas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	10	32,3	33,3	33,3
	Muy de acuerdo	20	64,5	66,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

Después de la realización de este estudio podemos afirmar que la presencia de las TIC en el aula de segundas lenguas para trabajar el español ha sido valorada de forma positiva. El fundamento de estos resultados lo encontramos en el análisis cualitativo en el que se aprecia su consideración con respecto al autoaprendizaje y su preferencia a la hora de escoger entre ambas metodologías.

10.7. Discusión y conclusiones

Consideramos que el presente estudio prueba de forma significativa que se pueden emplear TIC mediante diferentes herramientas que nos permitan generar recursos digitales como ha sido el ejemplo en este caso de h5p, y que esta metodología innovadora propicia a que el alumnado se sienta seguro sin miedo al error, además de sentir que está trabajando más habilidades. De esta manera se facilita el camino del aprendizaje de una L2 y potenciamos la motivación que tanta falta hace en los procesos de aprendizaje lingüísticos.

Para ello es primordial que, hallemos diferentes vías en las que nuestros alumnos se sientan protagonistas de su propio aprendizaje, y no solamente que están asistiendo a una clase. Tal y como hemos podido comprobar el cortometraje es una herramienta que nos facilita el proceso hacia la mejora de la segunda lengua que estamos aprendiendo. Por consiguiente, la presencia de estímulos no solo visuales, sino también auditivos y lectores hace posible que el alumnado esté más atento al input que está recibiendo, pues ha de prestar una mayor atención para poder responder de manera correcta a las diferentes actividades que se le presentan.

Además, potenciamos su actitud positiva, pues como hemos mencionado antes; el miedo al error decrece.

Podemos concluir, por tanto, que el empleo de cortometrajes animados con actividades incrustadas en él posibilita una metodología constructivista que nos ayudará en el aprendizaje lingüístico que se desee.

10.8. Anexos

Anexo I – Encuesta inicial realizada al equipo docente

Cuestionario inicial docentes E/LE UCV

Fecha: _____
Nombre del docente: _____
Teléfono: _____
Correo: _____
Dirección del centro: _____

1. ¿Cuáles son las competencias que motivan más a tus alumnos? ¿Y las que menos?

2. ¿Empleas TIC en el aula? ¿Cuáles?

3. ¿Sueles emplear un manual en tus clases? ¿De qué manual se trata?

4. ¿Qué niveles impartes de E/LE?

5. ¿Consideras que tus alumnos se sienten motivados en sus clases?

6. ¿Qué aplicaciones tecnológicas conoces y empleas en tus clases?

7. ¿De qué manera evalúas sus competencias?

8. ¿Consideras que tus alumnos son competentes en el uso de las TIC llevado a un aprendizaje autónomo?

Anexo II – Encuesta realizada al alumnado

TIC en la motivación de L2 - Cortometraje animado h5P

La siguiente encuesta tiene como objetivo principal la investigación de las TIC en el aprendizaje de L2 para cubrir las necesidades de los alumnos, la investigación y mejora de nuevas metodologías activas en el aula de segundas lenguas.

Queremos saber tus opiniones.

La encuesta solo te tomará 5 minutos y tus respuestas son totalmente anónimas.

¡Tus comentarios son valiosos para nosotros/as!

Gracias de antemano por vuestra participación.

¿Qué edad tienes?

Texto de respuesta breve
.....

¿Cuál es tu nacionalidad?

Texto de respuesta breve
.....

¿Cuál es tu género?

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

Me he sentido más motivado/a realizando la actividad mediante TIC que el texto tradicional

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Considero que el cortometraje me ha permitido no solamente practicar la gramática sino también mejorar mi comprensión auditiva y aprender léxico nuevo

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

La actividad del cortometraje me ha permitido eliminar el miedo al error que a veces tengo estudiando lenguas

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Referencias bibliográficas

- Bustos, J.M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Carabela* 42 (pp.93-105). Madrid.
- Fernández, A. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556042>
- Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la generación Z. *Comunicar*, 46 (24), 46-24. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Galea, M. (2013). Cursos en el extranjero, la forma más rápida de aprender un idioma. *Red de Información Educativa*. <https://redinred.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37206/01420103008872.pdf>
- García Adanes, I. (2005). *La enseñanza de historia cultural a través del cine en clase de E/LE*. Hispanorama 110. Filme im Spanischunterricht, pp. 20-23.
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21 (3_98), 66-81. Recuperado a partir de <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BA-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Jiménez Muñoz, A. (2016). Return on investment: The future of evidence-based research on ICT's enhanced business English. En E. Martín-Monje, I. Elorza y B. García, *Technology-enhanced language learning for specialized domains: practical applications and mobility* (pp. 38-46). Londres: Routledge.
- Losada Aldrey, M (2009). *Fraseología y cine: Contextualización dinámica de unidades fraseo-lógicas*. *Boletín ASELE* (Núm.41). <https://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf>
- Martin, A. (2009). Digital Literacy and the Digital Society. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds), *Digital literacies: Concepts, policies and practices Vo. 30*. New York: Peter Lang.
- MECD (2020) *Informe 2019-2020 sobre el estado del sistema educativo, curso 2019-2020*. Madrid: MECD.

- Moore, M.T. (2019) *Flipped Training Map To The Four Pillars*. Flipped Learning Network Hub. <https://flippedlearning.org/syndicated/flipped-training-map-to-the-four-pillars/>
- Moreno, M.Á.(2021) Uso de materiales audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje del léxico en la clase de ELE: ¿De la pantalla a la memoria? *TAUJA: Universidad de Jaén*. <http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/13743>
- Ontoria Peña, M. (2007). “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE”, en: *RedELE*, Núm. X. <http://www.mec.es/redele/revista.shtml>
- ONTSI (2020). La Sociedad en Red Transformación Digital en España. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2020-11/InformeAnualLaSociedadEnRed2019Ed2020.pdf>
- Torraba, L. (2007). El corto en la clase de E/LE. Dos propuestas de explotación didáctica de cortos. *RedELE*. Núm. X. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_06Perez.pdf?documentId=0901e72b

Capítulo 11

La enseñanza del español en educación superior en Centroamérica. El caso de Honduras

Felipe Serrano Carballo

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

11.1. Introducción

La enseñanza del español en educación superior es un aspecto de prioridades en Centroamérica, pues constituye la lengua materna de más de 40 millones de habitantes (Herrera, 2000). Tal como dicen los lingüístas, en la primera lengua se aprenden todos los procedimientos que serán subsidiarios para el aprendizaje. El aprendizaje de otras disciplinas sería imposible sin las destrezas lingüísticas de la lengua materna, pues «la lengua debe aportar las habilidades y los conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven» (Cassany, 2003, p. 84).

La educación superior, en las palabras de Delors (2002,p.162), «es la que mayor responsabilidad tiene en la formación de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad». De este modo, las universidades son las principales responsables de la idea de progreso, a través de la investigación, la innovación, la enseñanza y la formación de los individuos.

La investigación sobre la enseñanza del español en la universidad centroamericana, abarca textos y contextos, como dice Mendoza Firolla (2003, p.203) «es la entidad comunicativa real compuesta por los hablantes con significado unitario y extensión variable, realizado con unas determinadas intenciones».

El objetivo de esta investigación es describir el contexto de la enseñanza del español en Centroamérica, donde conviven alrededor de 47 lenguas indígenas. En Honduras, país plurilingüe y multicultural. Se calcula que la población indígena está entre el 7 y el 13 % del total (BID, 1999). Según Rivas (1993), los pueblos indígenas de Honduras viven en las montañas, sin acceso a la educación y con excepción de los garífunas y misquitos que son de las costas del Caribe.

Las lenguas indígenas en Honduras son 8 y el lenca como lengua muerta. Chapman (1978), en su obra *Los lenca de Honduras*, señala que existieron al menos seis grupos de lenca: Lenca, Care, Potón, Cerquín, Taulepa y Chontal. Todos habitaron en el occidente del país y en el este de El Salvador. Todavía queda terminología gastronómica y algunos topónimos en los departamentos de Lempira, Intibucá, La Paz y Santa Bárbara.

11.2. El contexto centroamericano

Centroamérica es el istmo que constituye cinco repúblicas, aunque ahora se reconoce a Belice y Panamá como parte de América Central. Sin embargo, la constitución de República Federal de Centroamérica (RFC) de 1824, surge como cinco provincias unidas: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. Esta unidad duró hasta el 1839 y contó con la elección de tres presidentes: Manuel José Arce (1825), José Francisco Barrundia (1829) y Francisco Morazán (1830-1839). Este último fue fusilado el 15 de septiembre de 1842 en San José, Costa Rica y legó el pensamiento morazanico.



Figura 11.1. Mapa del caribe y Mesoamérica.

Fuente: (<http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/centroam>).

El territorio centroamericano alcanza los 500 mil kilómetros cuadrados y con una población de 50 millones, con ciudades capitales de un millón de habitantes, exceptuando a la ciudad de Guatemala que cuenta con un censo de dos millones de habitantes y en los tiempos coloniales fue la capitania general de las provincias de Centroamérica. También se contempla la fundación de la primera institución de educación superior en la región. La Universidad de San Carlos USAC (1676), inició con docentes de la Universidad de Salamanca. (Tünnermann, 2001, p. 48).

La Universidad Autónoma de Nicaragua, UNAN (1812), fue la segunda institución fundada por decreto real, después de la Universidad de San Carlos, pues tuvieron gran influencia de la Universidad de Salamanca y de Alcalá de Henares. Aunque, la Autónoma de León fue creada por las cortes de Cádiz. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH (1847), fue fundada por el sacerdote católico José Trinidad Reyes, escritor e intelectual hondureño, la Universidad de El Salvador, USAL (1841) y la Universidad de Costa Rica, UCR (1940). Estas son las primeras instituciones de educación superior creadas en América Central.

11.3. El contexto lingüístico en Centroamérica

Según la UNESCO (2015), en Centroamérica hay al menos 47 lenguas indígenas y una de origen afro-caribeño, el Garífuna hablado en Guatemala, Belice, Honduras y Nicaragua y algunas variedades de inglés criollo hablado en Honduras y Nicaragua. Estos son los países centroamericanos y las lenguas que se hablan en cada uno de ellos:

- Guatemala: Achi', Akateko, Awakateko, Chalchiteko, Ch'orti', Chuj, Itzá, Ixil, Popti', Kaqchikel, K'iche', Mam, Mopan, Poqoman, Poqomchi, Q'anjob'al, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakapense, Tekiteko, Tz'utujil, Uspanteko, Garífuna y Xinka (Guatemala, 1998: art. 143).
- Costa Rica: Cabecar, Bribri, Guaymí, Boruca, Terraba, Guatuso y Bocota. (Costa Rica, 1949: art. 76, reformado en 1975).
- Honduras: Miskito, Tawahka, Pech, Garífuna, Inglés Criollo, Tolupán y Mayachortí. (Honduras, 1982: art. 6).
- Panamá: Ngäbe, Buglé, Kuna, Emberá, Wounaan, Naso Tjerdi y BriBri (Panamá, 2010: art. 1).
- Nicaragua: Miskito, Sumo-tawahka y sumo-ulva, rama, garífuna e inglés criollo. (Nicaragua, 1987^a a, b: art. 11; 1987c: art. 5)
- Belice: Maya-yucateco, Maya-mopán, Maya-kekchi y Garífuna.
- El Salvador: Náhuatl, Cacaopera. La Ley Especial de Protección al Patrimonio Cultural de El Salvador, 1993: art. 3).

En Centroamérica, solo Guatemala ha podido sistematizar la enseñanza de las lenguas indígenas, pues existe una educación multicultural bilingüe promovida desde el sistema educativo. Además, la Academia de Lenguas Mayas, creada en 1961 y desde entonces regula el uso, la escritura y la diversidad sociocultural del pueblo Maya. (Ley de las lenguas mayas, 2005)

En Honduras, la Universidad Autónoma en el departamento de letras tiene una línea de investigación sobre lenguas indígenas. Tolupán, Tawahka, Misquito y Garífuna. Además, existen publicaciones bilingües y diccionarios de las 8 lenguas. También, la Universidad Pedagógica en el 2009 creó un proyecto en La Mosquitia para la educación bilingüe del pueblo misquito. En este contexto, la enseñanza del español es como segunda lengua.

Atanacio Herranz (2000, p.416), cita a Conzemius quien afirma: “En la colina de *Kaunapa*, sobre la ribera izquierda del río Patuca, a pocas horas debajo de la confluencia con el río Guampu, existe una roca que muestra el signo de un cordón umbilical humano, del cual nacieron los ancestros de la tribu: padre (Maisahana), madre (Itwana o Itoki)”. De ahí descienden los Misquitos y los Sumos.

Dice Barahona (2009) que la Mosquitia fue conocida por los españoles como la Taguzgalpa y era una región de múltiples mezclas despojada de identidad. Los frecuentes contactos con pueblos originarios de la región, los europeos, los africanos y afro-caribeños, propiciaron un intercambio biológico y cultural que se propagó por el nordeste del país y abarcando hasta nuestros días una gran diversidad.

En Honduras existen ocho pueblos identificados. Todos con alta vulnerabilidad. Sin embargo, se han ratificado convenios y creado políticas, como programas de educación intercultural bilingüe. La Secretaría de Educación crea la Dirección

General de Educación Intercultural Multilingüe DGEIN. También, la Fiscalía Especial de Etnias y Patrimonio Cultural. Y en el año 2010, se creó la Secretaría de Los Pueblos Indígenas y Afro-descendientes (SEDINAFROH). (Pueblos indígenas de Honduras, 2010).

Además, los convenios internacionales, como el 169 de OIT, el cual literalmente dice:

Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad. Que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; Que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural. (OIT, 2014, p.21).

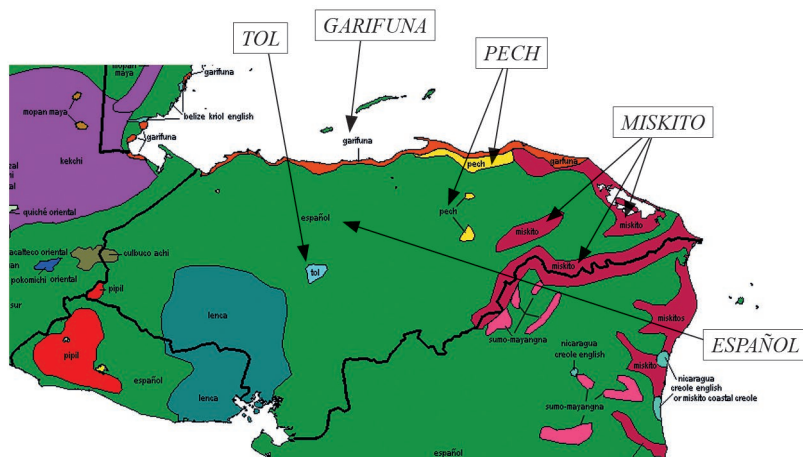


Figura 11.2. Mapa lingüístico de Honduras.

Fuente: <https://www.google.com/search?q=mapa+linguistico+de+honduras&rlz=1C1SQJ>

11.4. La educación superior en Centroamérica

Los sistemas de educación superior en Centroamérica son diversos y relativamente pequeños, compuestos por instituciones públicas con acceso gratuito y un sector privado, con un gran número de instituciones y estudiantes matriculados. En Centroamérica la educación superior se regula por modalidades, por ejemplo: Guatemala, Panamá y Honduras, recae la responsabilidad de dirigir y organizar el nivel superior a las universidades estatales más antiguas.

En Guatemala la Universidad de San Carlos (Guatemala, 1944, art. 82), en Panamá, la Universidad de Panamá (Panamá, 192, art. 95) y en Honduras, a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras se le otorga organizar, dirigir y desarrollar la educación superior (Honduras, 1981, art. 160). En El Salvador se da por medio del Ministerio de Educación, en Costa Rica se rige por medio de órganos integrados en universidades públicas y privadas por separado y en Nicaragua el Consejo Nacional de Universidades (CNU) dirige la educación superior.

Costa Rica, el país con menos habitantes de la región, tiene más instituciones de educación superior y la mejor ubicación en los diversos rankings internacionales. Nicaragua, la república con menos PIB de la región, pero con mayoría de universidades privadas. Panamá, tiene el mejor PIB de crecimiento y es tercero en educación. Guatemala, El Salvador y Honduras, tienen las tasas más altas de desigualdad social y presentan el menor número de instituciones de educación superior. DES-UNAH (2018, p.23).

En Honduras existen 20 instituciones de educación, seis estatales y catorce privadas. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) es la primera y única que se le otorgó la autonomía 1957. El Consejo de Educación Superior está integrado por 12 miembros y distribuidos así: seis representantes de la UNAH, tres de otras instituciones estatales y tres de universidades privadas. El Consejo es presidido por la rectoría de la UNAH, que tiene derecho a voto en caso de empate en temas de relevancia.

Tabla 11.1. Instituciones públicas y privadas de educación superior de Honduras.

Fuente: DES-UNAH, (2016, P.39).

Nombre de la Institución	Año de fundación	Admon.
Univ. Nacional Autónoma de Honduras	1847	Pública
Univ. José Cecilio del Valle	1978	Privada
Univ. de San Pedro Sula	1978	Privada
Univ. Tecnológica Centroamericana	1986	Privada
Seminario Mayor Ntra. Señora de Suyapa	1986	Privada
Escuela Agrícola Panamericana	1988	Privada
Univ. Pedagógica Nacional Fco. Morazán	1989	Pública
Univ. Tecnológica de Honduras	1992	Privada
Univ. Católica de Honduras	1992	Privada
Univ. Nacional de Agricultura	1994	Pública
Univ. Nacional de Ciencias Forestales	1994	Pública
Instituto Superior de Educación Policial	1996	Pública
Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción	1996	Privada
Univ. Cristiana Evangélica Nuevo Milenio	2001	Privada
Univ. Metropolitana de Honduras	2002	Privada
Univ. Cristiana de Honduras	2004	Privada
Univ. Jesús de Nazareth	2004	Privada
Univ. Politécnica de Honduras	2005	Privada
Univ. De Defensa de Honduras	2005	Pública
Univ. Politécnica de Ingeniería	2007	Privada

11.5. La educación superior en Honduras

La Educación Superior en Honduras es regulada por leyes que incluyen la Constitución de la República, la Ley General de Educación, y la Ley de Educación Superior, principalmente. En el Artículo 159 de la Constitución de la República, se establece lo siguiente:

La Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, sin menoscabo de sus respectivas competencias, adoptarán las medidas que sean necesarias para que la programación general de la Educación Nacional se integre en un sistema coherente, a fin de que los educandos respondan adecuadamente a los requerimientos de la Educación Superior. Constitución de la República (2004).

La misma Constitución manifiesta que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, tiene exclusividad de organizar, dirigir, desarrollar la educación superior y profesional. Contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica. (Art 160).

Además de la normativa y las leyes, existen otros organismos, como: la UDUAL, Unión de Universidades de América Latina. Este organismo ha sido un foro abierto a los problemas y necesidades de los ajustes universitarios, en la preocupación y el devenir de la educación universitaria. El CSUCA, Consejo Superior Universitario Centroamericano, este organismo integra las universidades centroamericanas, son variados los nexos y acuerdos, entre los cuales destacan la calidad de la educación, el desarrollo de proyectos educativos y la promoción de la investigación y el conocimiento científico.

11.6. El Programa de Español de General de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)

Para efectos de esta investigación, el estudio base se desarrolla en cinco manuales o libros de texto para la enseñanza del español de la UNAH: *Curso Universitario de Español General (2010)*; *Español General, cuaderno de guías (2012)*; *Lenguaje, Comunicación y Literatura en la Enseñanza Universitaria (1994)*; *Manual Universitario de Español General (2006)*; *Texto de Español General (2015)*.

Análisis narrativo-descriptivo

Aspectos paratextuales o generales del libro: *Curso Universitario de Español General* de Jorge Luis Oviedo. Este texto no presenta ISBN o número de Registro de serie internacional del libro, también falta su año de publicación, el colofón y su respectiva casa editorial. De los Contenidos Conceptuales del Texto, presenta algunos desaciertos como: Lengua Materna, Lenguas habladas en Centroamérica, Lenguas Nacionales y El Español como segunda Lengua.

De los contenidos metodológicos y procedimentales. Apunta que está de acuerdo al programa de la UNAH, sin embargo, no lo demuestra. Tampoco el enfoque metodológico, sólo hay guías que sirven de instrumentos de evaluación del aspecto cognoscitivo. Objetivos e indicadores de logro no se manifiestan, así como las actividades y la distribución de contenidos. Por último, de los enfoques integradores, no hay espacios para la creatividad lingüística y literaria, tampoco para la equidad de género, a la diversidad cultural, que se podría demostrar en las lecturas, en los ejemplos e imágenes.

En el segundo texto del licenciado Jorge Luís Oviedo, Español General. Cuaderno de Guías, igual que el anterior no presenta ISBN, en menoscabo de casa editorial, pero a diferencia del Curso Universitario...si manifiesta el año y el lugar de publicación. De los contenidos conceptuales del texto, presenta el mismo contenido y las falencias que el texto antes mencionado.

De los contenidos metodológicos y procedimentales. Apunta que está de acuerdo al programa de Español General UNAH, y que es un libro de guías que deben ser acompañadas por una versión virtual del texto en: jorgeluis-catedra.blogspot.com

Carece de un enfoque metodológico y de competencias o habilidades, además de actividades de evaluación. En cuanto a los enfoques integrados, no existe una propuesta en la que manifiesta la equidad de género, de cultura o un eje multicultural y para la enseñanza de la educación especial.

En el tercer manual, *Lenguaje, comunicación y literatura en la enseñanza universitaria*, de Marco Antonio Barraza *et al.* En los aspectos paratextuales, este libro contiene todos los datos generales que universalmente debe poseer un texto académico, desde la carátula, ISBN, año, editorial y edición. Además, en los contenidos conceptuales: Lenguaje, lengua, signo lingüístico, comunicación y habla, presenta coherencia y fundamentación teórica. Pero hay algunas falencias en Lengua Materna, Lenguas Centroamericanas, El español como segunda Lengua, El Párrafo y La Oración, Vicios de Dicción. Sin embargo, es de hacer notar que este texto desarrollo otra gran cantidad de contenidos, muy bien distribuidos en el material.

De los contenidos metodológicos y procedimentales, presenta un Enfoque Metodológico por tareas, con objetivos e indicadores de logros, además de guías de trabajo en cada tema y una distribución de contenidos. En la última parte, al igual que los libros anteriores no responden a la diversidad cultural, a las necesidades etnográficas y tampoco responde a la equidad de género.

En el *Manual Universitario de Español General* de Galel Cárdenas, contiene casi todos los datos generales, año de publicación, editorial, excepto ISBN, esto indica que su registro internacionalmente no existe. De los contenidos conceptuales, tiene las mismas falencias que el texto número tres. Pero en el ámbito de La Literatura tiene su fortaleza: La Periodización de la Literatura, La Poesía, La Narrativa, Panorama de la Literatura Hondureña, El Teatro con excepción del Ensayo.

De los contenidos metodológicos y procedimentales. Se enuncia como recurso metodológico, pero está presentada como técnicas didácticas. No presenta enfoque metodológico y las estrategias no están enunciadas. Sin embargo, contiene objetivos e indicadores de logro. Presenta Actividades de realización, en la cual hay una guía por cada tema y por último la evaluación es sumamente teórica del contenido. En los enfoques integradores, es lo mismo que los textos anteriores, no existen propuestas interculturales, tampoco indicios en la equidad de género.

En el quinto texto que en similares circunstancias se escribe junto al tercer libro, especialmente por sus co-autorías, es decir son libros colectivos. El Texto de Español General, de Mariana Rivera *et al.*, presenta muchas fortalezas, iniciando porque tiene completos los datos generales. En los contenidos conceptuales del texto, tiene la mayoría de temas vinculados al programa de español general de la UNAH. Es de hacer notar que este texto desarrollo otra gran cantidad de contenidos, muy bien distribuidos en el material.

De los contenidos metodológicos y procedimentales, se puede decir que tiene un enfoque por tareas, estrategias metodológicas existen, pero no están enunciadas. Además, contiene objetivos e indicadores de logro y guías de trabajo en cada tema. En los enfoques integradores, tampoco presenta atención a la diversidad, así como lo multicultural y la equidad de género.

Y para concluir con este análisis de los manuales o libros de texto es importante hacer énfasis que los libros escritos por varios autores presentan mayores fortalezas, desde lo paratextual hasta lo conceptual y metodológico. Pero el gran ausente en todos los textos de español general de la UNAH, es la parte de los Enfoques Integradores. La atención a la diversidad cultural, a la equidad de género, todavía existen términos excluyentes en el lenguaje y en actividades procedimentales (naturaleza y propósito): en este espacio de aprendizaje los estudiantes comprenderán los procedimientos teóricos y prácticos que puedan determinar el valor científico, el valor lingüístico y esté tico en la obra literaria; del mismo modo comprenderán la decodificación del mensaje de los medios de comunicación social. Afianzar las competencias comunicativas orales y escritas. El espacio de aprendizaje requiere el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con el objeto de fortalecer el conocimiento teórico adquirido en el proceso de aprendizaje. Fomenta la investigación, el desarrollo teórico, el desarrollo de la lengua y del español, la comunicación y la literatura.

El espacio de aprendizaje aportará propuestas innovadoras a los estudiantes en el desarrollo de la lengua, la comunicación y la literatura. El espacio de aprendizaje promoverá a que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para la comunicación efectiva (hablar, leer y escribir). Capacidades previas (conocimientos, habilidades, destrezas, valores adquiridos por los estudiantes):

- Conocimientos básicos.
- Compromiso en reforzar conocimientos en Lengua y literatura.

- Lectura comprensiva de textos.
- Análisis crítico y propositivo de los textos.
- Capacidad para trabajar y socializar en equipo.
- Responsabilidad en el cumplimiento de sus asignaciones.
- Respeto en la interacción social con otros estudiantes, la comunidad universitaria y el docente.

11.6.1. Competencias genéricas

Estas competencias son propuestas generales que contiene el programa en los manuales de texto que se utilizan en la enseñanza del español.

- 1) Capacidad de aprender de manera permanente y autónoma.
- 2) Capacidad de análisis y síntesis.
- 3) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y de generar conocimiento a partir de reflexionar sobre la práctica.
- 4) Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- 5) Trabajo con ética, calidad y pertinencia.
- 6) Habilidad de gestión del conocimiento, la información y las tecnologías para contribuir a la solución de problemas y atención de necesidades de diferentes niveles de complejidad.
- 7) Trabajo en colectivo.
- 8) Capacidad para organizar y planificar.
- 9) Resolución de problemas complejos y manejo de conflictos.

11.6.2. Competencias específicas

- 1) Proporcionar al estudiante una actitud reflexiva ante el fenómeno del lenguaje en cuanto es soporte del pensamiento y la sociedad.
- 2) Proporcionar al estudiante los recursos necesarios que le permitan generar un discurso coherente, integrador de los procesos de reflexión y expresión.
- 3) Conocer la forma de expresión y la forma de contenidos de la obra literaria como expresión artística y como manifestación de un entorno espacial específico.

- 4) Posibilitar el análisis de las distintas formas de comunicación, así como el enjuiciamiento crítico de los mismos para la formación de criterios válidos que permitan la decodificación del mensaje y su correcta interpretación.

11.6.3. Sub-competencias

- 1) Expone la importancia del fenómeno lingüístico y su relación con el pensamiento individual y la comunicación.
- 2) Identifica la lengua como uno de los sistemas eficaces para comunicarse.
- 3) Reconoce la estructura de la lengua como base para la generación de un discurso lógico y coherente.
- 4) Aplica la estructura del discurso científico mediante la redacción.
- 5) Diferencia el discurso literario del discurso científico.
- 6) Discute las diferencias entre el uso del lenguaje connotativo y denotativo.
- 7) Identifica en textos dados al efecto peculiaridades y rasgos que distingan el discurso literario.
- 8) Identifica en textos indicados en algunas técnicas y recursos formales y de contenidos usados en la narrativa, en la lírica y en el teatro.
- 9) Explica con propiedad qué son los medios de comunicación.
- 10) Decodifica cualquier mensaje periodístico.
- 11) Decodifica los mensajes del cine y la televisión.
- 12) Fomenta el respeto por el Español y otras lenguas.
- 13) Utiliza el diccionario (virtual, físico) de manera adecuada.
- 14) Utiliza las normas APA de forma correcta.
- 15) Utiliza la biblioteca (virtual, física) de manera correcta para: (consultas, referencias, investigación, bibliografía, etc).
- 16) Conoce las redes semánticas.

11.6.4. Áreas temáticas (unidades de aprendizaje o bloques)

EL DISCURSO

- a) Lingüística.

1. Su objetivo y método.
 2. El lenguaje.
 - 2.1 Concepto.
 - 2.2 Tipos de lenguaje.
 - 2.3 Denotación y connotación.
 3. El lenguaje como aplicación de la realidad.
 - 3.1 Codificación y decodificación.
- b) El texto lingüístico.
1. Características del lenguaje científico.
 2. La estructura del escrito científico.
 3. Niveles de análisis de lengua.

EL DISCURSO LITERARIO

- a) La literatura: concepto, características.
- b) Los géneros literarios: clasificación clásica y actual; recursos estilísticos, formas de expresión: verso y prosa.
- c) Movimientos Literarios.

EL DISCURSO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- a) Descodificación del mensaje del teatro, cine, televisión, radio, prensa escrita.

11.6.5. Estrategias Metodológicas de aprendizaje-enseñanza

Presencial:

- a) Lectura comprensiva con subrayados a los elementos más importantes.
- b) Discusión de lecturas en grupo.
- c) Paneles de discusión.
- d) Debates.
- e) Mesas redondas.
- f) Exposiciones individuales y en grupo.
- g) Elaboración de ensayos.
- h) Investigación de los diferentes temas.
- i) Análisis de videos.

- j) Blogs.
- k) Comprensión de redes semánticas.
- l) Análisis de revistas, periódicos y otros documentos.

11.6.6. Indicadores de Logro

- a) Elaborar discursos escritos y hablados.
- b) Entrelazar el fenómeno lingüístico con el pensamiento del individuo y de la sociedad.
- c) Elaborar del discurso científico mediante la redacción de ensayos.
- d) Diferenciar el discurso denotativo y connotativo.
- e) Analizar textos literarios y científicos.
- f) Reconocer con propiedad en qué consisten los medios de comunicación.
- g) Decodificar cualquier mensaje periodístico, de cine y televisión.

11.6.7. Estrategias de evaluación de los aprendizajes (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)

Presencial:

- a) Control de lectura.
- b) Evaluación en casa.
- c) Evaluación de conocimientos en clase.
- d) Presentación de informes.
- e) Informe sobre análisis de casos.
- f) Exposiciones magistrales.
- g) Trabajos de investigación en grupo.
- h) Mapas conceptuales.
- i) Esquematización de contenidos

Distancia:

- a) Participación en foros en la plataforma.
- b) Síntesis de párrafos en la plataforma.

- c) Elaboración de ensayos virtuales.
- d) Elaboración de cuestionarios.
- e) Mapas conceptuales.
- f) Esquemización de contenidos.
- g) Proyectos de vinculación universitaria.

11.7. Conclusiones

Esta investigación toma como base el contexto centroamericano para la enseñanza del español en educación superior y en el caso particular de Honduras, sería el análisis descriptivo del contexto y los manuales que se han utilizado en la asignatura de español en la UNAH y otras universidades.

- De Centroamérica, solo Guatemala tiene una Academia de las lenguas indígenas y constitucionalmente son tres lenguas oficiales, incluye el castellano.
- En Centroamérica, Costa Rica es el país que tiene la mejor cobertura en educación superior y las universidades son mejor ranqueadas.
- Honduras tiene 6 universidades estatales y en dos existe la carrera de español o filología hispánica, que son los profesionales especialistas para la enseñanza del español en los diversos centros educativos. Sin embargo, no existe la carrera de ELE o español como segunda lengua.
- La asignatura de español es una clase de cultura general y sirve para todas las carreras universitarias y en todas las universidades de Honduras.
- En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, los manuales o textos han sido importados a través del tiempo, pero a finales de años 90s del siglo pasado se consideró necesario realizar textos para la enseñanza del español desde el contexto hondureño. Además, de algunas compilaciones de textos clásicos.

Referencias bibliográficas

- Barahona, M. (2009). *Pueblos indígenas estado y memoria colectiva en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- BID Banco Interamericano de Desarrollo. (1993). *Honduras Desarrollo Integral Pueblos Autóctonos*. Desarrollo Integral de los Pueblos Autóctonos. Tegucigalpa.

- Barraza, M.A., et al. (2003), *Lenguaje, comunicación y literatura en la enseñanza universitaria*. Tegucigalpa: Ediciones Guardabarranco.
- Cárdenas, G. (2006), *Manual Universitario de Español General*, Tegucigalpa: Edit. Guardabarranco.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chapman, A. (1978). *Los lenca de Honduras*. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia.
- Constitución de Belice
- Constitución de la República (2004). Tegucigalpa: editorial Guaymuras.
- Constitución de la República (1998). Guatemala: encontrada en <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/Guatemala-Constiucion.pdf>
- Constitución de Costa Rica (1949), Encontrada: <https://reformaspoliticas.org/wp-content/uploads/2015/03/costaricaconstitucionalreforma2003.pdf>
- Constitución de Nicaragua (SF), Encontrada en: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10024.pdf
- Constitución de la República del Salvador (1983) Encontrada: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_de_la_republica_del_salvador_1983.pdf
- Constitución de República de Panamá (1983), Encontrada: https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/blogs.dir/cendoj/CONSTITUCIONES_POLITICAS/constitucion_politica_1972_con_reformas_de_1978_y_1983.pdf
- Delors, J. (2002). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: ediciones Santillana.
- Español general para estudiantes universitarios. (2015). San Pedro Sula, Honduras: La Casa del Libro.
- Herranz, A. (2000). *Estado sociedad y lenguaje*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- Herrera Araya, M. (2000). Historia del Istmo Centroamericano Tomo I. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de http://ihncahis.uca.edu.ni/mc/uploads/media/historia_istmo_tomo1.pdf [Consulta: 1 de septiembre de 2021].
- Ley de las lenguas Mayas. (2005). Guatemala: Rukemik Na'jil.
- Leyes educativas de Honduras. (2003) Tomo II. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- López Calva, M. (2008). Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. México: Trillas.

- Mendoza Fillola, Antonio. (2003). *Didáctica de lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- OIT. (2014). Convenio 169 sobre Pueblos indígenas. Lima, Perú.
- Oviedo, J.L. (SF) *Curso Universitario de Español*. Tegucigalpa.
- Pueblos Indígenas de Honduras. (2010). Tegucigalpa: La Gaceta.
- Rivas, R.D. (1993). *Pueblos indígenas y garífunas de Honduras*, Tegucigalpa: Guaymuras.
- Rivera, M. *et al.* (1994), *Español General*, Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Túnnermann, C. (2001). *Universidad y Sociedad*. Managua: Hispamer. *Leyes Educativas de Honduras*. (2003) Tomo II. Tegucigalpa: Graficentro Editores.