



Chulalongkorn University

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

VI JORNADAS ELE

Selección de artículos
y propuestas didácticas

17 y 18 de enero de 2020

Sección de español

Facultad de Letras

Universidad de Chulalongkorn, Tailandia

SinoELE



Instituto
Cervantes

Editor:
José Miguel Blanco Pena

ISSN: 2076-5533



針對中文使用者之西班牙語教學雜誌
REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES
针对中文使用者之西班牙语教学杂志

Suplementos SinoELE Número 20 | Agosto 2020 | ISSN 2076-5533

VI Jornadas de ELE en Bangkok: Selección de artículos y propuestas didácticas

EDITOR

José Miguel Blanco Pena

@ SinoELE 2020

www.sinoele.org

EDITORIAL ADDRESS

Tamkang University

Department of Spanish, FL302

No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137

Taiwan



COMITÉ ORGANIZADOR

Sección de Español

Departamento de Lenguas Occidentales

Facultad de Letras

Universidad de Chulalongkorn

- Sathaporn Tipayasak
- Wipada Petcharak
- Chantra Pramoonsab
- Sukij Poopuang
- Nunghatai Rangponsumrit
- Pasuree Luesakul
- Penpisa Srivoranart
- David Gutiérrez Menéndez
- Mario Monterrubio Gañán

COMITÉ CIENTÍFICO

- Penpisa Srivoranart
Universidad de Chulalongkorn
- Sukij Poopuang
Universidad de Chulalongkorn
- José Miguel Blanco Pena
Universidad de Tamkang
- Olga Chapado Chorro
Instituto Cervantes de Manila
- Alberto Sánchez Griñán
Instituto Cervantes de Shanghai
- Nicolás Arriaga Agrelo
International College Hong Kong



PRÓLOGO

Con motivo de la VI edición de las Jornadas ELE en Bangkok de la Universidad de Chulalongkorn, Tailandia, nos complace presentar por primera vez la publicación de algunos de los trabajos presentados durante dichas jornadas, celebradas durante los días 17 y 18 de enero de 2020. Todos los artículos han pasado por un proceso de selección y han sido sometidos a una exhaustiva evaluación por parte del Comité Científico, compuesto por diferentes profesionales de distintas instituciones en Asia, para así cumplir con los estándares de calidad que caracterizan a la revista SinoELE. Además, esperamos que con esta publicación los nuevos investigadores se animen a seguir dando a conocer el ámbito de la enseñanza del español en Asia, sobre todo en el Sudeste Asiático, que es un área bastante desconocida. Por último, nos gustaría agradecer a todo el equipo de SinoELE por su gran trabajo y profesionalidad durante todos estos meses.

El Comité Organizador
VI Jornadas ELE en Bangkok
Agosto de 2020

ÍNDICE

Huete Medina, Josefa Estefanía

El aula de E/LE como espacio transcultural: los movimientos migratorios a través de la música y la prensa escrita (1-11)

Jantarat, Kamonchat

Factores que afectan la motivación en el aprendizaje de español por parte de los alumnos de BALAC (12-27)

López Rodríguez, Francisco Javier

El cine como ventana a las lenguas y culturas hispanas (28-43)

Monterrubio Gañán, Mario

La competencia intercultural en los manuales de ELE y el papel del profesorado (44-60)

Phannaroj, Ajshara

La traducción de la voz pasiva del español al tailandés: una propuesta didáctica (61-70)

Sangkhaphanthanon, Thiamchan

La enseñanza recíproca en el aula: efectos en la comprensión lectora en estudiantes de español de Matthayom 5 (71-78)

EL AULA DE E/LE COMO ESPACIO TRANSCULTURAL: LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS A TRAVÉS DE LA MÚSICA Y LA PRENSA ESCRITA

HUETE MEDINA, Josefa Estefanía | Lectora MAEC-AECID, Universidad de Ramkhamhaeng (TAILANDIA)

FICHA INFORMATIVA

- **Título de la propuesta didáctica:** *De tú a tú*
- **Tema tratado (palabras clave):** inmigración, transculturalidad, Hispanoamérica, videoclip, prensa escrita
- **Nivel de referencia (según MCER):** B1-B2
- **Nivel de referencia (distinto del MCER):** Intermedio
- **Destinatarios (número máximo/mínimo, edad, agrupamiento):** Jóvenes y/o adultos para trabajar en grupo, hasta un máximo de veinte
- **Objetivo(s):** Desarrollar la destreza auditiva y comunicativa; trabajar el léxico sobre la inmigración; activar el conocimiento transcultural; fortalecer valores positivos de integración y tolerancia, mejorar la cooperación entre compañeros; introducir la prensa escrita en el aula de E/LE; y sensibilizar a los estudiantes respecto a la inmigración
- **Contenidos didácticos tratados (palabras clave):** Contenidos conceptuales: relacionar términos sobre la inmigración en el mundo Hispano; contenidos procedimentales: adquirir estrategias de lectura comprensiva y discernir entre ideas principales y secundarias; y contenidos actitudinales: valorar y respetar la diversidad cultural
- **Destreza(s) principal(es) implicadas:** Comprensión lectora, Comprensión auditiva, Expresión oral e Interacción oral
- **Contenidos gramaticales principales:** No se especifican
- **Contenidos funcionales principales:** Dar y expresar opinión, escribir en un blog
- **Contenidos léxicos principales:** Inmigración e integración
- **Duración aproximada (tiempo estimado para desarrollar la unidad didáctica):** 1 sesión de 50 minutos
- **Dónde se ha realizado (contexto, subcontexto, microcontexto):** Estudiantes tailandeses que estudian el grado de Español en la universidad Ramkhamhaeng de Bangkok (Tailandia) en la asignatura de Conversación 2
- **Materiales/recursos complementarios necesarios:** Ordenador, conexión a internet, proyector, videoclip de la canción de Pablo López y Juanes, *Tu enemigo*, y conjunto de actividades propuestas

1. INTRODUCCIÓN

El material de E/LE no debe ser solo la guía de aprendizaje de una lengua, sino una guía para la educación integral de cualquier estudiante. Por tanto, dada la importancia de la enseñanza de español y su auge a lo largo de los últimos años, conviene explicar por qué se ha seleccionado el uso de videoclip y de prensa escrita, la temática que se quiere trabajar y qué se persigue con ello.

La sociedad monocultural no ha existido nunca; de la misma forma, el monolingüismo tampoco es el estado natural de una sociedad, aunque sí de un grupo social determinado. Siempre se han producido contactos entre diferentes comunidades que han provocado un intercambio mutuo de conocimientos, de hábitos de comportamiento e incluso de procesos cognitivos, elementos que llevan a hacer una propia concepción y actitud de esa cultura que no es la materna (Rico, 173).

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Enfoque Transcultural

El enfoque transcultural parte de la base de la propiospectio de Goodenough (1981). Los antecedentes se basan en la educación multicultural que ha contado con seis enfoques a lo largo de las décadas, apareciendo el término multicultural en la de los setenta del siglo XX. Así, una nueva concepción de la multiculturalidad apareció en la década de 1990: la interculturalidad. La principal diferencia entre ambas es que lo multicultural habla de “los otros”, mientras que la interculturalidad se centra en “nosotros” y “los otros”. Jordán (1996) definía la interculturalidad como una sólida competencia cultural en forma de aptitudes y actitudes que capacite a los estudiantes para desenvolverse adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües.

El aprendizaje de una lengua, de este modo, hace que en las clases de L2/LE sea donde más se trabaje la competencia transcultural. Meyer (173) identificó tres niveles de aprendizaje en los estudiantes. El primero el monocultural, en el que el estudiante ve su lengua por encima de las demás. El segundo el intercultural, en el que el estudiante fija una comparación entre ambas lenguas y culturas. Por último, el transcultural, donde el aprendiente está por encima de ambas culturas y hace de mediador entre las dos.

Pero, para alcanzar este nivel transcultural (que es a lo que los profesores de idiomas deben aspirar), se debe sumar una nueva competencia, la existencial, que cohabita con las demás para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Vilà, 2). Es en esto en lo que se fija el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), puesto que todas ellas son adquiridas y modificadas mediante el aprendizaje de una nueva lengua.

2.2. El MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes: la Interculturalidad

Como respuesta a las sociedades multiculturales europeas, el primer paso se dio con la creación del Marco Común Europeo de Referencia. En este sentido, ya hemos podido vislumbrar la aproximación que se hizo en la redacción del marco. La multiculturalidad de las décadas anteriores debía dejar paso a la interculturalidad. El enfoque intercultural impulsa una visión del estudiante como un ser complejo que no adquiere con la nueva lengua dos formas de actuar y de comunicarse distintas, sino que se relacionan, y este se convierte en plurilingüe, desarrollando la interculturalidad (MCER, 47). No se da en ningún momento una definición clara y concisa de lo que es la interculturalidad, pero se hace referencia a ella en todo momento, ya que se pretende crear, no solo en el alumnado, sino entre el profesorado, una consciencia intercultural (MCER, 101) que provoque un cambio en la manera de concebir Europa como una agrupación de naciones para ser una sola entidad.

El aprendiente no debe ver la cultura de la nueva lengua que estudia como algo ajeno, sino como una meta a alcanzar integrando ambas realidades para enriquecerse. Con esta visión, extrapolada de manera global, presenta una realidad muy compleja para la interculturalidad, que ha de aunar culturas diversas en la conciencia de sus estudiantes de manera transversal. De ahí que se desarrollaran las capacidades necesarias a alcanzar (para la interculturalidad), que no solo enseñan las costumbres, tradiciones, normas sociales o estereotipos de un país, sino a ser capaz de desenvolverse en las cuatro subcompetencias que Canale (71) apuntó: gramatical o lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Esta es la visión que desarrolla después cada país y, en España, el Instituto Cervantes elaboró el Plan Curricular en el que recalca, para el aprendizaje del castellano, la importancia del estudiante como hablante intercultural, el cual “debe incorporar y aplicar medidas mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos, las actitudes y las habilidades que permitan identificar y prevenir los prejuicios, los estereotipos y las creencias que dificultan el proceso de aproximación a otras culturas” (PCIC, 95). Todo ello está incluido en el apartado Asimilación de los saberes culturales: componentes socioculturales y referentes culturales.

3. USOS Y VENTAJAS DEL VIDEOCLIP Y LA PRENSA ESCRITA EN EL AULA DE E/LE

3.1. Videoclip

El vídeo es una herramienta muy versátil. Se ha convertido en un estímulo para muchos de nuestros estudiantes. La facilidad de acceso a los mismos a través de diferentes plataformas posiciona a los videos como una posibilidad para mostrar diferentes contextos y realidades que nos guíen hacia la competencia intercultural en la lengua meta. Por ello, son vía de motivación, ya que ofrecen posibilidades para enfrentarse a situaciones reales.

Una manera de acceder a esa realidad, quizá ficcionada, son los videoclip, que sintetizan en poco tiempo contextos de aprendizaje socioculturales, modos de vida, valores sociales, en definitiva, la propia sociedad en la que se hallan. Entre sus ventajas, como bien señala Corpas (785-791), podemos señalar introducir variedad en el aula; trabajar elementos no verbales, como gestos o actitudes; desarrollar la comprensión; acercar y atraer a los estudiantes a la lengua meta; trabajar aspectos lingüísticos en su contexto; y llevar el aula a la vida real. Entre las diversas opciones para trabajar con ellos, solo citaré *Gente de la calle* o *Un paseo por España* (de la editorial DIFUSIÓN), ya que fueron elaborados para aprovechar documentos reales en el aula y están hechos para que sean atractivos para los estudiantes. Asimismo, son divertidos y entretenidos, a la par que presentan una realidad cultural de forma comunicativa.

Actividades como *Una imagen vale más que mil palabras* es uno de los recursos más utilizados. Esta tarea trata de congelar una imagen para estimular al alumno y trabajar las suposiciones como ¿qué pasará después? o ¿qué diferencias hay entre lo que ve y su país? Por otro lado, *¿Cómo lo interpretas?* permite descubrir diferentes opiniones o puntos de vista sobre una misma realidad; el último ejemplo de actividad intercultural mediante un videoclip puede ser *Igual y diferente*, en la que se propone a los estudiantes una comparación entre su cultura y la cultura meta sin entrar en valoraciones de mejor o peor.

3.2. Prensa escrita

La prensa escrita es otro de los recursos que permite mostrar una realidad en el aula. Se trata de textos que, por su riqueza o variedad, proveen al estudiante de una visión muy estrecha de la lengua meta y de su sociedad. En este caso, podemos conocer de primera mano a través de textos reales lo que sus testimonios nos cuentan. Verdía (413-417) propone quince formas de trabajar la prensa en el aula de E/LE. Entre las actividades con las que podemos trabajar la interculturalidad se halla *Así es el periódico que he leído*, que compara

diferentes diarios españoles o secciones de uno para elaborar un mural y presentarlo a la clase con las características o los temas principales en la prensa del día. Otra que considero atractiva es *Asociar: una gran ayuda* en la que pueden relacionar imágenes con sus titulares y argumentar por qué ese, y no otro, pertenece a cada imagen; esta sería una forma de desarrollar pensamiento crítico. Para terminar, me gustaría también nombrar *Elabora tu hipótesis* en la que deben hipotetizar acerca de qué habla una noticia tan solo leyendo su titular; permite desarrollar la comparación intercultural aplicando la cultura propia a la meta y ver las diferencias, ya que pueden corresponderse o no.

4. METODOLOGÍA

Para empezar, la letra de la canción *Tu enemigo*, de Pablo López, hace una crítica a la sociedad occidental que suele ver con malos ojos la inmigración. Por tanto, esta canción es una clara defensa de la tolerancia, el respeto y la igualdad entre las culturas en cualquier lugar del planeta, un aspecto educativo transversal que hay que trabajar en las aulas para evitar conatos racistas, xenófobos o vejaciones hacia cualquier otra cultura. Aparte, es una canción popular de Pablo López que, interpretada junto a Juanes, la convierte en un ejemplo de multiculturalidad del español (España/América Latina). En sí, la canción trata sobre la inmigración/emigración, sobre cómo los nativos a veces incurrir en ideas equivocadas acerca de los recién llegados, tildándolos de “enemigos” y fomentando actitudes racistas. Esta canción intenta hacer ver esta realidad y plasmar la de aquellos que se ven obligados a abandonar sus países natales por causas de diversa índole y cómo afrontan los nuevos retos que se les presentan. Por tanto, esta propuesta didáctica titulada *De tú a tú*, pretende lograr una sensibilización del estudiante afrontando la situación actual de la inmigración en España, la cual forma parte de nuestra sociedad y entorno cotidiano. Con ello, se educará en valores y se hará reflexionar al estudiante sobre lo adecuado o no de actitudes o comentarios racistas que se oyen cada día en la calle, en nuestro país y en el suyo.

El objetivo de este trabajo es mostrar de qué manera se puede abordar el tema de la inmigración para los niveles B1-B2 del MCER. El hilo conductor del trabajo es la canción (y videoclip) ya mencionada. A través de estos se pretende desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas, además de trabajar el léxico de la inmigración, activar el conocimiento intercultural del alumnado y mejorar la cooperación entre compañeros para sensibilizar y emplear el léxico en situaciones reales. Las competencias que se abordarán en el mismo son: la competencia lingüística, de la que se trabajará la gramática de manera transversal; la competencia comunicativa, de la que se tomarán las funciones (se trabaja la expresión de opiniones, actitudes y conocimientos, especialmente expresar aprobación y desaprobación); y por último, la competencia intercultural (aspirando a la transcultural), mediante la inmigración. A lo largo de las actividades propuestas, se trabajarán las destrezas de comprensión audiovisual, comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión lectora e interacción escrita.

La propuesta de actividades que presento hace de puente entre culturas: España tiene un amplio mosaico de culturas; según estadísticas de 2015 de la OMI (Organización Internacional para las Migraciones), el 12% de la población era inmigrante. El objetivo de este trabajo es mostrar esta realidad al estudiante de español, que empatee y tome conciencia de la diversidad en la que viva. La inmigración, en muchas ocasiones, se ha presentado ante nosotros como sinónimo de delincuencia, por tanto, es necesario que esto cambie y mostrar una actitud abierta y sensible hacia otras culturas y realidades.

La propuesta resulta muy productiva para los estudiantes que, a través de una canción (elemento atractivo), como es el caso, pueden trabajar otras destrezas, resultando así una propuesta interactiva y sobre todo comunicativa. El docente pedirá al estudiante que trabaje en grupo y, mediante las actividades propuestas, podrá aprender a expresar opiniones críticas sobre el tema con el uso de textos y situaciones reales, tal y como hemos visto que indica el PCIC (95).

4.1. Método de enseñanza

Esta propuesta didáctica pretende seguir el modelo comunicativo. Con este enfoque se pretende que el estudiante se comunique, poniendo el énfasis en la lengua, e interactúe, no solo con sus compañeros, sino con el mundo real. Esta visión de la enseñanza puede ser extrapolable a cualquier realidad/contexto en el que una persona se halle, por lo que permite, asimismo, una educación completa del alumno, tanto en el aprendizaje de la lengua meta como en valores para enfrentarse a su día a día. Además, versa sobre la capacidad crítica de los aprendientes en cuanto a la realidad de las migraciones: ¿por qué hay gente que está en contra? ¿Y a favor? Por otro lado, no centra el aprendizaje en contenidos puramente gramaticales o memorísticos (como suele ocurrir en el continente asiático, con una mayor presencia en la enseñanza), sino que dichos contenidos se desarrollarán de manera transversal a lo largo de la sesión. Es así como el enfoque comunicativo pretende ser un aprendizaje significativo, no tanto informativo, es decir, el contenido visto en clase podrá llegar a aplicarse en un ámbito real, trascendiendo el aula.

4.2. Características del grupo y objetivos de la propuesta didáctica

Las tareas que he planteado permiten desarrollar pensamiento crítico mediante la contraposición de ideas en el contexto cultural de la lengua meta para aprendientes B1-B2 del MCER, ya que todas las actividades planteadas se adaptan a ambos niveles.

- Objetivo general: Aprender a argumentar y/o debatir sobre la inmigración en la cultura hispana.
- Objetivos específicos:
 - Desarrollar la destreza auditiva y comunicativa
 - Trabajar el léxico sobre la inmigración
 - Activar el conocimiento transcultural

- Fortalecer valores positivos de integración y tolerancia
- Mejorar la cooperación entre compañeros
- Introducir la prensa escrita en el aula de E/LE
- Desarrollar una lectura crítica de periodísticos
- Analizar el uso de imágenes en videoclips
- Sensibilizar a los estudiantes respecto a la inmigración
- Crear textos a través de plataformas digitales
- Debatir temáticas actuales
- Fortalecer la autoestima de los alumnos
- Evaluar el trabajo en equipo

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica gira en torno a tres ejes: actividades antes del visionado, que sirve de introducción a la temática; actividades durante el visionado, utilizadas para profundizar; y actividades tras el visionado, que permitirán consolidar lo aprendido.

5.1. Actividades antes del visionado

Objetivos	Introducir el tema de la sesión (inmigración) Repasar léxico de los gentilicios
Destrezas	Expresión oral e Interacción oral, Comprensión lectora y Comprensión auditiva
Recursos	Proyector para trabajar el material, pizarra, enlace de la OIM y dossier de fotocopias http://www.iom.int/world-migration
Dinámica	Grupo/clase

Explicación	Actividad de presentación. El profesor contextualiza la unidad didáctica y plantea las cuestiones iniciales para comprobar el grado de conocimiento sobre el tema que se va a desarrollar. Aprovechando este espacio, se complementará la presentación para repasar gentilicios a la hora de hablar sobre la procedencia de los inmigrantes en el enlace a la Organización Internacional para las Migraciones. Este es un recurso interactivo que muestra de forma visual la procedencia o el destino de las personas en cada país (de los que haya datos) en tiempo real. El objetivo de este enlace es mostrar la diversidad cultural que existe en España y en el resto de países y repasar léxico relacionado con las causas de las migraciones.
Duración	10 minutos

• Tarea 1

¿Conoces las diferencias que existen entre inmigrante, emigrante, exiliado y refugiado? Piensa en un amigo, compañero o vecino que sea inmigrante... ¿De qué país es? ¿Conoces las causas por las que emigró a tu país? Aparte de esa causa en particular, ¿sabrías decir cuáles son las causas principales por las que la gente decide emigrar? ¿De qué país son los inmigrantes que más emigran a tu país?

Centrándonos en España, ¿sabes cuáles son los países que más emigran a este país? Vamos a comprobarlo mediante el siguiente enlace: <http://www.iom.int/world-migration>.

5.2. Actividades durante el visionado

Objetivos	Escucha selectiva de la canción
Destrezas	Expresión oral
Recursos	Proyector para trabajar con el videoclip y dossier de fotocopias

	https://youtube.com/watch?v=cKjUALPwNBU
Dinámica	Individual y en grupo
Explicación	Antes de poner el vídeo se le pide a un estudiante voluntario que lea en voz alta la letra de la canción en la que faltan palabras y que el resto de compañeros subrayen o marquen las palabras que no entienden o de las que desconozcan su significado. Entre todos intentarán aclarar las dudas y, si no, buscarán los significados en el diccionario online CLAVE. http://clave.smdiccionarios.com/app.php Se harán dos escuchas, una para completar los huecos con las palabras que faltan y otra para resolverlas. Una vez terminada la actividad se les preguntará sobre qué tema creen que trata, si les ha gustado o si les ha resultado fácil o difícil. El profesor puede preguntar si han notado que hay diferentes acentos; Pablo López utiliza el español de España mientras que Juanes utiliza el español de América. Por ejemplo "corazón y abrazos": [ko ra 'θon], [a 'βra θos] de Pablo López vs. [ko ra 'son], [a 'βra sos] de Juanes.
Duración	10 minutos

• Tarea 2

Escucha y completa los huecos con las palabras que faltan de la canción *Tu enemigo*, de Pablo López y Juanes.

Enemigo	Guerra	Bandera
Frontera	Esclavo	Monstruo
País	Trabajo	Sin permiso

Bajo la sombra gris de otra montaña,
 bebiendo ~~sin permiso~~ de otro río
 alimentando al ~~monstruo~~ de la rabia
 tu enemigo.

Que viene a tu ~~país~~ a profanarte
 que pisa la ciudad sin tu permiso,
 que sacará las cosas a la calle,
 tu ~~enemigo~~.

[estribillo]

Si estos idiotas supieran
 que yo soy el hombre más rico del mundo así,
 viviendo de tus abrazos.
 Olvidaron que el hombre no es más que un hombre,
 que tus manos son mi ~~bandera~~
 y que tengo de ~~frontera~~ una canción.

No me preguntes para qué he venido,
 pregúntale mejor cómo has llegado.
 Puede que seas el hijo de algún hijo de un ~~esclavo~~.

Ven y háblale de frente a tu enemigo,
 culpable del amor, ~~trabajo~~ y tierra,

culpable de vivir en el camino por tu ~~guerra~~.

[estribillo x 2]

Objetivos	Discutir sobre el significado del título
Destrezas	Interacción oral
Recursos	Dosier de fotocopias
Dinámica	Parejas
Explicación	Por parejas, los estudiantes deberán leer las tres posibles respuestas que tiene "enemigo" y valorar cuál de ellas se ajusta más al significado de la canción
Duración	5 minutos

• Tarea 3

El título de la canción es *Tu enemigo*, además se repite varias veces a lo largo de la canción. En este caso concreto, ¿qué quiere decir? Marca la opción que creas correcta y justifica tu respuesta con tu compañero/a.

- a) Alguien con quien no tienes buena relación
- b) Los inmigrantes
- c) Alguien que está en el bando contrario (guerra)

5.3. Actividades después del visionado

Objetivos	Practicar la competencia comunicativa: cómo dar opinión y expresar acuerdo y desacuerdo
Destrezas	Interacción oral
Recursos	Dosier de fotocopias

Dinámica	Grupo
Explicación	Se dividirá la clase en varios grupos en los que cada uno de ellos elegirá una opción para comentar. El objetivo es que practiquen las fórmulas de dar y expresar opinión, ya sea a favor o en contra de las opiniones de sus compañeros. Como trasfondo están las imágenes del videoclip que ya han visto en tareas anteriores con la temática de la inmigración
Duración	15 minutos

• Tarea 4

Ahora vamos a trabajar en parejas. Elegid una de las dos opciones y dad vuestra opinión. Al terminar, compartiréis vuestras impresiones con el resto de compañeros/as.

a) ¿Qué crees que simboliza la bandera?

Fig. 1: Imagen extraída del videoclip *Tu enemigo* de Pablo



Fuente: YouTube (<http://vevo.ly/tpzxca>, captura 20 de mayo de 2020)

b) ¿Qué metáfora crees que esconde el videoclip? ¿Por qué crees que aparecen primero de espaldas y después muestran el rostro?

Fig. 2: Imagen extraída del videoclip *Tu enemigo* de Pablo



Fuente: YouTube (<http://vevo.ly/tpzxca>, captura 20 de mayo de 2020)

Objetivos	Trabajar la inmigración e integración en un texto real (periodístico)
Destrezas	Comprensión lectora y Expresión oral
Recursos	Proyector y dossier de fotocopias https://elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html
Dinámica	Parejas, grupo
Explicación	Cada uno de los compañeros leerá en voz alta las historias personales de los testimonios de los hijos de inmigrantes nacidos en España. Una vez hayan terminado la lectura, se les preguntará si lo han entendido o si hay alguna palabra que desconozcan para, entre todos, aclarar las dudas. Una vez ya está claro el texto, en parejas deberán marcar la opción correcta y, en caso que sea falsa, deberán explicar el porqué. Para concluir, se hará una corrección grupal
Duración	10 minutos

• Tarea 5

Lee y marca si es verdadera o falsa la respuesta. En el caso de que sea falsa, explica el porqué. Compara las respuesta con las del resto de compañeros.

“Ser español ya no es lo que era. La respuesta estereotipada —blanco, católico y bajito— es cada vez menos realista. Era válida no hace tanto: España, país emigrante en casi toda su Historia reciente, albergó siempre una sociedad homogénea, poco habituada a lo diferente. Cuando lo diferente llegó, se les identificó sin rodeos: inmigrantes. Llegaron de forma masiva y en un período de tiempo mucho menor que en otros países europeos. Se asentaron, se incorporaron al mundo laboral y tuvieron hijos. Hijos españoles.”

Laila Sherroukh, hija de marroquíes. Es musulmana y estudia periodismo en la Universidad Complutense: “Una vez en clase estábamos debatiendo sobre la monarquía. El profesor era monárquico y casi todos los alumnos estábamos en contra. Yo levanté la mano y opiné en contra de la monarquía. El profesor me preguntó: ¿de dónde eres? Yo le dije: española. Y el profesor me dijo: ¿ya, pero de dónde? Eso no me gustó, así que le dije: madrileña. Y él insistía: pero tu familia, ¿de dónde viene? Al final le dije lo que quería oír, que vienen de Marruecos, y sabía que me lo preguntaba para decirme algo de la monarquía marroquí. Me dijo algo de Mohamed VI y yo pensaba, “¿pero a mí qué me cuentas de Mohamed VI, si yo soy española y estoy opinando sobre mi monarquía? ¡Yo no tengo ni idea de Mohamed VI!”.

Quan Zhou Wu nació en Algeciras y se crió en Málaga. Su familia es de la provincia de Zhejiang, en China. Alguno hasta me dice que me nota el acento chino. ¡Pero si ni siquiera sé mandarín! Yo con mis padres hablo el dialecto de nuestra provincia. No sé hablar chino”. Y en su queja aparece marcado su acento andaluz.

“Cuando era pequeña me preguntaba a mí misma qué era yo, porque en el colegio se metían conmigo, me decían “chinita”, dice Quan.

“Durante mi infancia rechacé todo lo chino, porque solo me daba

problemas: no podía hacer la comunión y tener regalos, no comía comida española, no me dejaban salir con chicos españoles... Hasta que crecí no acepté mi lado chino. Y ahora me enorgullezco de tener dos culturas”, cuenta “los chinos de nuestra generación somos la generación banana: amarillos por fuera y blancos por dentro”.

Álex Jumilla, de familia ecuatoriana y estudiante de 19 años, cuenta que “cuando era chaval me ponía en pie y la mano en el corazón cuando hablaba el Rey en la televisión. Yo creo que era una necesidad desesperada por sentirme integrado y aceptado. Hoy me da igual. Me siento uno más en el mundo y con eso tengo suficiente”.

Los tres testimonios recogidos son o fueron brillantes estudiantes. Quan, Álex y Laila llenan y llenaron de sobresalientes sus cartillas de notas. “Mi padre me repetía: tienes que estudiar más y mejor para llegar al mismo sitio que tus compañeros”, recuerda Chojín. “En realidad lo que me venía a decir es que estudiara como un blanco, para poder ser un español normal”.

Texto adaptado del diario El País (18 septiembre de 2016), https://politica.elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html

1) España es recientemente país de inmigrantes:

- a) V
- b) F

2) Laila está a favor de la monarquía marroquí.

- a) V
- b) F

3) Además, desconoce quien es el monarca marroquí.

- a) V
- b) F

- 4) Quan Zhou Wu se siente orgullosa de sus dos culturas: la china y la española.
- a) V
b) F
- 5) Álex Jumilla cree que aún no está del todo integrado la cultura española.
- a) V
b) F
- 6) Alex está integrado y acepta su pasado, tanto sus orígenes ecuatorianos como los españoles, se considera "uno más del mundo".
- a) V
b) F

Objetivos	Intercambiar opiniones mediante una redacción libre acerca de la inmigración
Destrezas	Expresión escrita e Interacción escrita
Recursos	Enlace al foro: http://elesinmas.foroactivo.com
Dinámica	Individual
Explicación	Actividad en la que los estudiantes, desde casa, podrán intervenir y expresar sus opiniones con los materiales que han visto en clase en un foro creado para tal fin (el docente puede crear un foro o puede utilizar otras vías digitales). La idea es que el estudiante intercambie con el resto de sus compañeros opiniones o informaciones sobre la inmigración de una manera interactiva y en la que se sientan cómodos
Duración	Trabajo extra para realizar en casa

• Tarea 6

Imagina que tienes que irte a vivir a otro país como en su día lo hicieron los padres de Quan, Álex y Laila. ¿Cómo crees que se sintieron alejados de su país natal? Da tu opinión sobre la inmigración.

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, la transculturalidad surge de la necesidad de hacer frente a nuevas realidades. Ninguna cultura puede denominarse pura, ya que siempre habrá algo que interfiera en su pureza en este mundo global. Por ello, un buen profesor de idiomas debería intentar alcanzar dos metas con sus estudiantes.

La primera, identificar los estereotipos y los prejuicios que pueblan en su aula, debido a que estas creencias previas pueden cambiar a mejor o a peor el punto de vista que sobre otra cultura se tiene.

La segunda, debe inculcar la flexibilidad en el pensamiento. Esto llevará a los alumnos a tener una actitud predispuesta a aprender la otra cultura y, como hemos visto, la actitud es una cualidad importante que los estudiantes deben desarrollar, ya que pertenece a la competencia transcultural.

Por tanto, las creencias previas han de ser conocidas para adecuarlas a la interculturalidad; promover la tolerancia, y no la intransigencia, en la comunicación con los otros. Para mantener una comunicación entre individuos, "no solo es necesario compartir un mínimo cultural garantizado, sino también ser capaz, sobre todo, de manejar nuevas e imprevisibles combinatorias" (Abdallah-Pretceille y Porcher 1996: 127) si se aceptan otras culturas.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, Martine y Louis Porcher. *Éducation et communication interculturelle*. París: PUF, 1996.
- Canale, Michael. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. (eds.). *Language and Communication*. Londres: Routledge, 1996, pp. 2-27. [Academia - Michael Canale](#). 20 mayo 2020.
- Consejo de Europa. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid: Consejo de Europa, 2002. [Centro Virtual Cervantes - MCER](#). 20 mayo 2020.
- Corpas, Jaime. "La utilización del video en el aula de E/LE: el componente cultural." *ASELE, Actas XI*, 2000, pp. 785-791. [Centro Virtual Cervantes - Jaime Corpas](#). 20 mayo 2020.
- Goodenough, Ward H. *Culture, language and society*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings Paperback in Anthropology, 1981.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 2015. [Centro Virtual Cervantes - PCIC \(B1-B2\)](#). 20 mayo 2020.
- Jordán Sierra, José Antonio. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC, 1996.
- Meyer, Meinert. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners." Butjes, Dieter y Byram, Michael (eds.). *Mediating language and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters, 1991, pp. 136-158.
- Rico Martín, Ana M.^a. "La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad." *SEDLL*, n.º 37, 2013, pp. 171-182. [Researchgate - Ana María Rico Martín](#). 20 mayo 2020.
- Sánchez Castro, Marta. "A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de E/LE." *MarcoELE*, n.º 7, 2008, pp. 1-13. [Dialnet - Marta Sánchez Castro](#). 20 mayo 2020.
- Verdía, Elena. "Quince formas de trabajar la prensa." *ASELE, Actas VI*, 1995, pp. 413-418. [Centro Virtual Cervantes - Elena Verdía](#). 20 mayo 2020.
- Vilà, Ruth. "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación." *XXIII Seminario de Lenguas y Educación: Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, 2002, pp. 1-13. [WordPress Mireia Alfonso - Ruth Vilà](#). 20 mayo 2020.

FACTORES QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE BALAC

JANTARAT, Kamonchat | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

En el presente artículo se presentan los factores que afectan la motivación en el aprendizaje del español entre los alumnos de BALAC. Esta investigación tiene una doble finalidad: en primer lugar, averiguar los principales factores que afectan la motivación durante el aprendizaje del español y, en segundo lugar, desarrollar estrategias de ayuda para los alumnos con falta de interés o con bajo nivel de motivación para aprender español. Para la recopilación de datos se ha utilizado como herramienta un cuestionario diseñado específicamente para dicho propósito. Los resultados del cuestionario fueron obtenidos de 96 informantes, todos alumnos de español del primer al cuarto año del programa. Tras el análisis de los resultados, se ha encontrado una relación entre la *experiencia previa de haber estado en países hispanohablantes* (29.8%) o de *haber estudiado español antes del ingreso al programa* (24.65%) y un nivel de motivación alto. En particular, aquellos que cuentan con experiencias previas tienden a tener un nivel de motivación alta. Entre todos los factores que afectan la motivación, el factor que motiva más a los alumnos es *el interés personal* (25%), mientras que el factor que desmotiva más es *la dificultad de la lengua española* (21.29%).

PALABRAS CLAVE: motivación, factores, éxito hacia el aprendizaje de una lengua, español como lengua extranjera (ELE), estudiantes tailandeses

TITLE

Factors Affecting the Motivation in Learning Spanish of BALAC Students

ABSTRACT

This article presents the factors affecting the motivation in learning Spanish of BALAC students. With dual-objective, firstly, it aims to find out the main factors affecting motivation in learning Spanish and, secondly, to develop suggestions to help students who lack of interest in learning Spanish or have low motivation. A questionnaire used to obtain data from 96 Spanish minor students from first year to fourth year of the program shows that *personal interest* (25%) is the factor that motivates most while *the difficulty of the Spanish language* (21.29%) is the factor that demotivates the learning of Spanish language most.

KEYWORDS: motivation, factors, success in learning language, teaching of Spanish as foreign, Thai students

BIODATA

Kamonchat Jantarat es licenciada en Lengua y Cultura y actualmente cursa el Máster en Lengua Española de la Universidad de Chulalongkorn. Exalumna de BALAC, está interesada en el campo de la motivación y de las posibles estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del español de dicho programa.

INTRODUCCIÓN

El éxito del aprendizaje de los alumnos proviene, entre otros, de varios factores afectivos. En relación con este tema es imprescindible mencionar la motivación como una de las posibles causas que tiene influencia en el éxito del aprendizaje. Tal y como señala Gardner, nos referimos a la motivación como una combinación de esfuerzos y deseos que fortalecen las actitudes favorables hacia el aprendizaje y que ayudan a lograr el objetivo de aprender un idioma (10). Durante el proceso de aprendizaje de los alumnos cabe destacar que no está presente solamente el factor de la motivación, sino también la desmotivación y la falta de interés para aprender un idioma. Por eso mismo es importante para los profesores tener en cuenta los factores principales de influencia y plantearse cómo proceder si se detecta desmotivación o falta de interés en el aula.

Hoy en día contamos todavía con escasos estudios respecto a la motivación de los alumnos universitarios de los programas internacionales, especialmente los que estudian español como asignatura secundaria en Tailandia. Así, la falta de estudios en dicho contexto nos permite ampliar y desarrollar líneas de investigación. En el caso de este estudio, se aborda el tema de la motivación y de su influencia en el éxito del aprendizaje del español entre los alumnos del programa de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC). BALAC es un programa internacional de la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn que ofrece un estudio basado en Lengua y Cultura y complementado con el aprendizaje de lenguas extranjeras y asignaturas en esas lenguas planteadas como rama secundaria. La lengua española es una de esas lenguas. Según la experiencia personal y la observación de la investigadora misma como exalumna del programa, a algunos alumnos de BALAC les falta interés para aprender español por la obligación de elegir una lengua extranjera como asignatura secundaria para obtener el grado, mientras que otros despiertan un mayor interés después de comenzar los cursos. Entorno a esta situación, es frecuente escuchar comentarios por parte de los docentes de español observando que existe un

desnivel considerable entre diferentes alumnos de BALAC, y también que la falta de interés para aprender español es notable en algunos casos. La motivación puede ser un componente clave de este problema. Desde el punto de vista de la investigadora, es básico tener interés por la lengua y una alta motivación para aprender; ambos son primordiales para lograr el éxito en el aprendizaje. A causa del gran interés y curiosidad en el tema, se decidió llevar a cabo esta investigación para averiguar los factores motivadores y desmotivadores que influyen en el aprendizaje del español entre los alumnos de BALAC.

Este estudio de investigación servirá como base conceptual para que los docentes sean conscientes de los principales factores motivadores y desmotivadores que pueden influir en el rendimiento académico de sus alumnos. De igual manera, se espera que los resultados obtenidos sirvan para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española como asignatura secundaria del programa internacional de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC).

Teniendo en cuenta la importancia de la motivación y su influencia en el éxito del aprendizaje entre los alumnos de dicho programa, intentamos explorar y responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales razones que llevaron a los alumnos a elegir español en el programa de BALAC?
- ¿Cuáles son los factores motivadores y desmotivadores entre los alumnos de BALAC?
- ¿Cuál es el factor que motiva y desmotiva más a los alumnos de BALAC?

Una vez obtenidas las respuestas a las preguntas que se plantearon, esta investigación se propone una doble finalidad. La primera es averiguar cuáles son los factores motivadores y desmotivadores que afectan el aprendizaje de español entre los alumnos del programa internacional de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC). Una vez obtenidos los resultados del análisis y

de su interpretación, lo segundo que se propone es desarrollar estrategias para apoyar a los alumnos faltos de interés o con un bajo nivel de motivación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Definición del concepto y tipos de motivación

Motivación es una palabra derivada del latín “movere”, que significa “mover” en español. Se trata de una energía que motiva y lo impulsa a uno a realizar algo. En los estudios educativos la motivación se presenta como uno de los factores que juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua.

En estos estudios se distinguen comúnmente varios tipos de motivación. Se identifican principalmente la motivación intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca es la que se refiere al impulso interno o al interés personal para lograr un objetivo de aprendizaje. Los alumnos con una motivación intrínseca tienden a disfrutar del concepto de autonomía. Dicho en otras palabras, desarrollan la capacidad personal de hacerse cargo de su propio aprendizaje gracias a su interés personal, como explica Holec (3). Por otro lado, la motivación extrínseca proviene de los factores externos que afectan al comportamiento humano, tales como los premios, las calificaciones o el dinero. En el aula, la utilización de dichas herramientas puede servir como un refuerzo para motivar a los alumnos a mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera.

Entre los estudios de motivación también cabe mencionar el modelo socioeducativo de Gardner y Lambert, que es una de las teorías de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para observar las orientaciones de la motivación entre los alumnos que estudian una L2, se lleva a cabo dicho estudio y se hace hincapié en las actitudes y en la motivación de los alumnos. En el estudio se establecen otros términos en cuanto los tipos de motivación, como son la motivación instrumental y la motivación integradora. Es preciso destacar que los alumnos con una motivación instrumental estudian una

lengua por razones instrumentales, como por ejemplo proponerse lograr una meta y poder utilizarla en su futura carrera profesional, mientras que los que cuentan con una motivación integradora estudian una lengua con el deseo de integrarse en la cultura o en una comunidad de esa L2 (Gardner and Lambert 12).

1.2 Investigaciones previas en cuanto al tema de la motivación para el aprendizaje de una lengua

En la actualidad existen varias tendencias y estudios de investigación que ahondan en el tema de la motivación. En primer lugar, cabe mencionar el estudio de la investigación de Bunyamethi. Se trata de una investigación con el propósito de analizar los factores desmotivadores de los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como L2. Con respecto al marco metodológico, se distribuyó una encuesta en línea para recabar datos entre los informantes, todos alumnos tailandeses de cuatro universidades de Tailandia que estaban estudiando español como lengua extranjera. En total se trata de 52 alumnos. Según el resultado de la investigación, se encontró que hay un 61.53% de alumnos que han experimentado desmotivación, mientras que un 38.46% de los alumnos declara nunca haberse sentido desmotivado. Del número de estudiantes que han experimentado desmotivación en el aula de español, hay un 28.84% que logran superarla a medida que avanzan los cursos. Para los alumnos con experiencia en desmotivación, el factor que les afecta más es *la falta de interés* (34.38%). Otro dato importante del resultado de esta investigación es que pone de relieve que la mayoría de los factores desmotivadores proviene de factores intrínsecos. Por eso mismo se destaca la importancia del papel del profesor como un motivador para ayudar a los alumnos a superar esa desmotivación (Bunyamethi 199).

En el caso de Wimolmas, centra su estudio en la motivación de los alumnos del programa internacional de Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT) de la Universidad de Thammasat y su aprendizaje del inglés. Con el fin de examinar el tipo y el grado de motivación para el aprendizaje del

inglés, llevó a cabo una investigación con 30 alumnos de primer año. En este caso se distribuyó un cuestionario relativo específicamente a motivación creado por Gardner llamado Attitude / Motivation Test Battery para recoger datos sobre motivación, diferenciándola entre motivación integradora o instrumental. Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de sus informantes tienen una motivación alta para aprender inglés, y que esa motivación alta deriva de una motivación instrumental. Aportando dicho resultado, ese trabajo de investigación sirve como una fuente de información con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés del programa internacional de SIIT de la Universidad de Thammasat. Sin embargo, con un número tan limitado de población no se puede concluir que el resultado obtenido sea el mismo para los alumnos del segundo a cuarto año o en otros contextos educativos (Wimolmas 914).

Otra investigación en el mismo campo es la de Song y Pornsima. Se trata de una investigación con el propósito de averiguar el nivel de motivación para el aprendizaje del coreano e identificar la motivación integradora y la motivación instrumental entre estudiantes tailandeses. Para la metodología de investigación se utilizó como herramienta el cuestionario The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner para medir el nivel de la motivación de los estudiantes. Dicha herramienta diferencia dos tipos de motivación: la motivación integradora y la instrumental. Para la recopilación de datos se distribuyó el cuestionario de AMTB entre 102 estudiantes de King Sejong Institute Foundation's Bangkok Training Institute en el año académico 2014. Una vez analizado el resultado se comprobó que los informantes tienen un alto nivel de motivación integradora e instrumental. Los dos tipos de motivación tienen prácticamente el mismo porcentaje, con porcentajes promedio generales de 20.58 y 19.16 respectivamente. La motivación integradora puntúa con un poco más de porcentaje. Muchos investigadores anteriormente habían encontrado que el interés por la cultura popular coreana era la razón principal que impulsaba a los estudiantes a elegir estudios de coreano. Por otro lado, se sugiere que el alto nivel de la motivación instrumental es porque los estudiantes creen que el idioma

coreano es útil y sustancial para encontrar un trabajo relacionado con este idioma en el futuro (Song and Pornsima 161).

2. METODOLOGÍA

Para cumplir los objetivos de la investigación, se ha optado por llevar a cabo esta investigación de carácter de campo con la recolección de datos cuantitativos a través de un cuestionario sobre los factores que afectan a la motivación para el aprendizaje de español entre los alumnos del programa internacional de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC), así como de datos cualitativos de entrevistas con los profesores de español y algunos alumnos seleccionados de dicho programa.

2.1. Informantes

La muestra de los informantes está integrada por alumnos del primer al cuarto año del programa de BALAC que estaban cursando el segundo semestre del año académico de 2018 y que asistían a clases de español como asignatura secundaria. Se distribuyó el cuestionario entre los alumnos de las siguientes 5 asignaturas de español de dicho programa: Español Básico II, Español Intermedio I, Cultura Latinoamericana, Medios Españoles y Español para los Negocios. En total participaron 96 informantes: 26 del primer año, 35 del segundo, 20 del tercero y 15 del cuarto, de los cuales 23 son hombres y 73 mujeres. Las edades de los informantes oscilan entre los 18 y los 24 años.

2.2. Contexto

El programa de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC) es un programa internacional de la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn que se estableció en 2008. Cuenta con un enfoque interdisciplinario y ofrece los estudios culturales como especialidad de estudio. En cuanto a la asignatura secundaria o título adicional, es obligatorio

elegir una de las lenguas ofrecidas: alemán, coreano, español, francés, italiano, japonés, chino mandarín o ruso. Según la demanda, las lenguas que llegan a ofrecerse con frecuencia son el español, el francés, el chino mandarín y el japonés. Los materiales de las asignaturas de la especialidad se ofrecen en inglés. Las clases de la asignatura secundaria se imparten en inglés, en la lengua meta o combinándolas. Para obtener el grado se requiere que los estudiantes completen un total de 141 créditos, 36 de los cuales forman parte de las asignaturas relacionadas con la lengua extranjera elegida.

En cuanto al plan de estudios del curso de español como asignatura secundaria del programa de BALAC, se ofrecen asignaturas centradas en la lengua española de niveles A1 hasta B1. Cada asignatura equivale a 3 créditos. Aunque las asignaturas de español en el plan de estudios no son oficialmente obligatorias, se requiere que los alumnos completen las siguientes asignaturas durante sus dos primeros años antes de matricularse en las asignaturas del tercer año y del cuarto año ya que sirven para proporcionar los conocimientos fundamentales y sentar las bases de la gramática y el vocabulario básico de español para principiantes sin conocimientos de español. Las asignaturas mencionadas son Español Básico I (BAS SP) en el 1.º semestre del 1.º curso, Español Básico II (BAS SP II) en el 2.º semestre del 1.º curso, Español Intermedio I (INT SP I) en el 1.º semestre del 2.º curso y Español Intermedio II (INT SP II) en el 2.º semestre del 2.º curso. Una vez completadas las asignaturas mencionadas, durante los dos últimos años del grado, las asignaturas de español tienen un enfoque específico para reforzar las destrezas lingüísticas, por ejemplo, la expresión escrita en la asignatura Composición en Español o la comprensión/expresión oral en el curso de Conversación en Español. También se ofrecen las asignaturas de contenidos culturales y de español para fines específicos, como Cultura Española, Cultura Latinoamericana, Español para el Turismo y Medios de Comunicación Españoles.

2.3. Instrumentos

Con esta investigación se pretende explorar y extraer datos tanto cuantitativos como cualitativos a través del cuestionario y de las entrevistas. Por eso se ha optado por utilizar los siguientes dos instrumentos: un cuestionario sobre la motivación para aprender español y dos listas de preguntas, una para los alumnos seleccionados y otra para los docentes del programa de BALAC para llevar a cabo entrevistas.

2.3.1. Cuestionario sobre motivación

El cuestionario está diseñado para averiguar el nivel de motivación y los factores motivadores y desmotivadores que influyen en el aprendizaje de la lengua española entre los alumnos del programa BALAC. Cada factor y subfactor están basados en las teorías de la motivación intrínseca y extrínseca que pueden afectar la motivación y el aprendizaje del español entre los alumnos. Este cuestionario se divide en tres partes: datos personales, información general sobre cualquier experiencia previa del aprendizaje de español y factores motivadores y desmotivadores una vez iniciados los cursos de español en el programa de BALAC. Para evitar cualquier malentendido por cuestiones de lengua, se decidió preparar el cuestionario en inglés, para que los alumnos del programa internacional tuvieran una comprensión más precisa de las preguntas.

Para averiguar los factores motivadores y desmotivadores se incluyeron los factores de motivación intrínseca y extrínseca de manera conjunta. Solamente los factores *la falta de interés para aprender la lengua y la dificultad de la lengua española* no están incluidos en la lista de los factores motivadores, sino que aparecen solamente en la lista de los factores desmotivadores. Las opciones de los factores relacionados con la motivación son las siguientes:

- 1) Los profesores
- 2) Los materiales didácticos

- 3) Las actividades en el aula
- 4) El ambiente y los compañeros del aula
- 5) Experiencias en países hispanohablantes
- 6) Los contenidos del currículo
- 7) El interés personal / la falta de interés para aprender la lengua
- 8) Los exámenes y las calificaciones
- 9) La dificultad de la lengua española

Dentro de estas mismas opciones se incluyen subfactores que sirven para extraer respuestas más precisas. Cada factor y sus subfactores vienen adaptados siguiendo el modelo de Attitude Motivation Test Battery (AMTB) (Gardner 1985), teniendo en cuenta además todos los factores posibles de nuestro contexto junto con las teorías de la motivación intrínseca y extrínseca. Para observar el grado de acuerdo o desacuerdo con las respuestas de los subfactores, se utiliza la escala de Likert de 1 a 5, siendo el 5 para mostrar total acuerdo y el 1 total desacuerdo.

2.3.2. Lista de preguntas para las entrevistas

Se ha optado por efectuar las entrevistas semiestructuradas para que resulten más abiertas a las opiniones de los entrevistados. En este caso se crearon separadamente dos listas de preguntas, una para los alumnos seleccionados y otra para los profesores, para que fueran capaces de responder por separado teniendo en cuenta otros aportes que incluyeran sus opiniones, experiencia, actitud y también para señalar los factores motivadores y desmotivadores. Todos estos factores pueden jugar un papel relevante en el aprendizaje del español en el programa de BALAC. Las preguntas para cada entrevistado deben corresponderse con sus respuestas previas en cuanto a los principales factores motivadores y los desmotivadores en el cuestionario.

2.4. Procedimiento

Para determinar y mejorar la validez del cuestionario diseñado se realizó una prueba piloto del instrumento en el segundo semestre del año académico de 2017 con siete alumnos de BALAC que estudiaban la asignatura de Conversación I, una asignatura de español para los alumnos de cuarto año que corresponde a un nivel de español B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Tras la realización de las pruebas y la aplicación de las modificaciones necesarias en el cuestionario, se llevó a cabo la recopilación de datos. En primer lugar, se repartió el cuestionario diseñado a los 96 alumnos del primer al cuarto año del programa de BALAC que estaban estudiando en las siguientes cinco asignaturas de español de dicho programa: Español Básico II, Español Intermedio I, Cultura Latinoamericana, Medios Españoles y Español para los Negocios. La recolección de datos del cuestionario tomó alrededor de 25-30 minutos para cada clase. Después de obtener los datos del cuestionario, se utilizó el programa Excel para elaborar la base de datos estadísticos y también para llevar a cabo el cálculo de datos, así como la presentación en tablas estadísticas. En segundo lugar, se realizaron las entrevistas a todos los profesores de español del programa de BALAC y a los alumnos seleccionados. En el caso de los alumnos se eligieron en total a cuatro alumnos de cada clase para la entrevista: a los dos alumnos con el nivel de motivación más alto y a otros dos con el nivel de motivación más bajo; en total, 16 alumnos. Se contactó con cada alumno a través de su número de identificación de estudiante proporcionado en el cuestionario y se realizaron grabaciones de voz de los alumnos seleccionados para luego poder anotar puntos de temas interesantes en cuanto a los factores que pueden afectar a la motivación de cada uno para aprender español. Finalmente se analizaron y se interpretaron los datos resultantes del cuestionario y de las entrevistas con el fin de proponer estrategias para ayudar a los alumnos faltos de motivación o que tienen un nivel de motivación bajo. Los resultados también deben servir para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

como asignatura secundaria del programa internacional de Bachelor of Arts in Language and Culture.

3. RESULTADOS

En esta parte se presenta la muestra y el análisis de los resultados. Se ha optado por utilizar el programa Excel para presentar los datos obtenidos en forma de tablas estadísticas y gráficos de barras. El orden de esta parte sigue el modelo del cuestionario utilizado. En este caso se divide en tres partes, que son las siguientes:

- Datos personales (sexo, edad, curso)
- Estudio previo en la lengua española o experiencia previa en países hispanohablantes antes del ingreso al programa. Razones para elegir estudiar español en BALAC.
- Actitudes una vez iniciadas los cursos de español en el programa de BALAC. Los factores motivadores y los desmotivadores para el aprendizaje de español en dicho programa.

Tabla 1
Datos personales de los informantes

Datos personales	Nº de informantes	Porcentaje
1. Sexo		
Hombre	23	23.96%
Mujer	73	76.04 %
2. Curso de los informantes		
Primer año	26	27.08 %
Segundo año	35	36.45 %
Tercer año	20	20.83 %
Cuarto año	15	15.62 %
En total	96	100 %

En la primera parte se encuentran datos personales de la población. En la tabla presentada se puede observar que el número total de informantes es de 96, de los cuales 23 son hombres (23.96%) y 73 son mujeres (76.04%). La mayoría de nuestro grupo de informantes son alumnos del segundo curso (36.45%).

Tabla 2
Razones del estudio de español en BALAC

Razones para estudiar	Porcentaje
Mi familia me apoya para aprender este idioma	5.21 %
Mis amigos eligieron estudiar español como asignatura secundaria	1.39 %
El idioma español es más fácil que otras opciones en el currículo de BALAC	19.10 %
Los contenidos del currículo son interesantes	2.78 %
Me interesa la lengua española	19.44 %
Me interesa la cultura española y latinoamericana (películas, canciones, literaturas, deportes)	11.81 %
Para trabajar en empresas multinacionales en el futuro	17.36 %
El idioma preferido no está disponible para matricularse	7.29 %
Para estudiar una carrera en países hispanohablantes	4.51 %
Para viajar	7.99 %
Otros	3.12 %

En la tabla 2 se muestran las razones por las que los alumnos de BALAC eligieron estudiar español como asignatura secundaria. Las tres razones principales son porque *les interesa la lengua española* (19.44%), *el idioma español es más fácil que otras opciones en el currículo de BALAC* (19.10%) y porque *quieren trabajar en empresas multinacionales en el futuro* (17.36%). Dos de las tres razones mencionadas provienen del propio interés personal o de la motivación intrínseca de cada individuo con la lengua española, y de pensar que el español puede ser de utilidad laboral en el futuro. Sin embargo,

existe un porcentaje significativo de alumnos que eligieron estudiar esta lengua porque pensaban que era más fácil que las otras opciones ofrecidas en el currículo. Dicho de otra manera, puede ser que se hayan matriculado en este idioma porque es obligatorio seleccionar al menos una lengua extranjera como asignatura secundaria para poder graduarse. Sin el interés personal ni la necesidad de utilizar esa lengua en el futuro, este grupo de informantes tiene posibilidades de perder su motivación y de sufrir falta de interés durante su proceso de aprendizaje si se encuentra con factores desmotivadores.

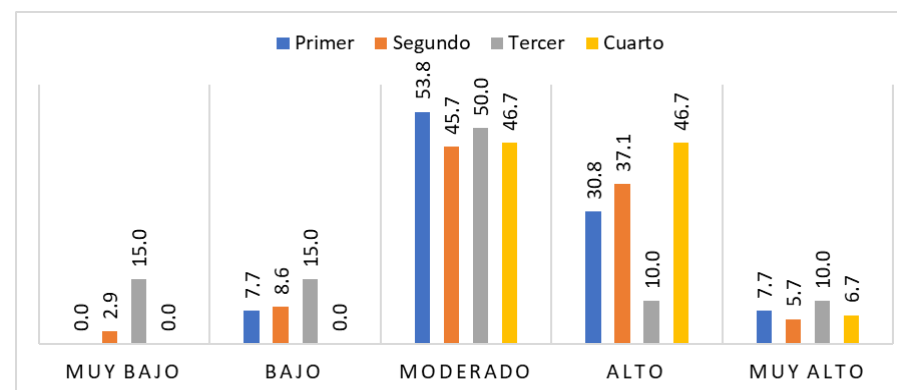
Tabla 3
Información general sobre la experiencia previa con el español

Tema	Nº de informantes	Porcentaje
1. Estudio previo de la lengua española		
Sí	28	29.17 %
No	68	70.83 %
2. Experiencia previa en países hispanohablantes		
Sí	32	33.33 %
No	64	66.67 %
En total	96	100 %

Según nuestra hipótesis, los alumnos con el estudio previo de la lengua y la cultura española tendrán un nivel de motivación alto, puesto que es un factor que puede ayudar a disfrutar del aprendizaje del español. Por eso, optamos por incluirlo también en la información general y preguntamos si habían estado en países hispanohablantes o si habían estudiado español antes del inicio de los estudios en el programa. Es el caso de la tabla 3, que muestra que 68 informantes (70.83%) no cuentan con ningún conocimiento previo de la lengua española, mientras que 28 informantes (29.17%) habían estudiado español nivel A1 antes del ingreso al programa de BALAC. La duración de los

estudios previos de español es muy dispar, ronda entre un mes y un año. En la tabla también se muestra que 32 informantes (33.33%) habían estado en países hispanohablantes, mientras que 64 de las respuestas (66.67%) declaran no haber estado nunca en países hispanohablantes. En el caso de las respuestas afirmativas, la mayoría (71.88%) ha estudiado un curso de verano en España. También hay 3 informantes (9.38%) que han estado en países hispanohablantes con programas de intercambio y 6 informantes (18.75%) que han ido por turismo.

Gráfico 1
Actitud después de comenzar los cursos de español en BALAC



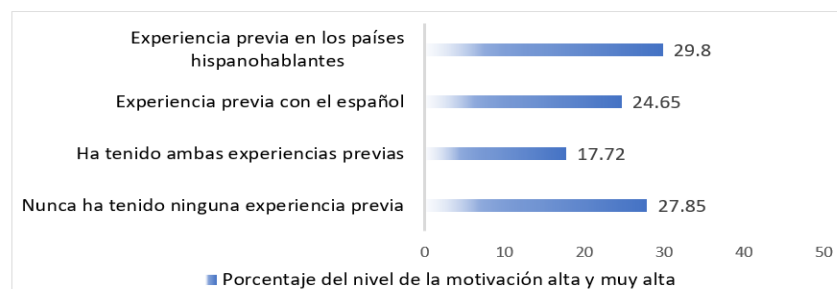
Este gráfico muestra los porcentajes del nivel de motivación de los alumnos del primer al cuarto año. Se encuentra que hay un número mayoritario de estudiantes de cada año tiene un nivel moderado de motivación. El nivel alto y el nivel bajo de motivación vienen en segundo y tercer lugar respectivamente.

Con respecto a la hipótesis planteada anteriormente, se cree que los alumnos con el estudio previo de la lengua o contacto con países hispanohablantes tienden a tener un nivel de motivación alto para el aprendizaje de español. Se ha utilizado el gráfico siguiente, que incluye los datos de los alumnos con experiencias previas, y se han cotejado estos datos

con los porcentajes del nivel de motivación alta y muy alta, para averiguar si existe alguna relación entre las dos variables:

Gráfico 2

Experiencia previa en relación con nivel de motivación



Según el Gráfico 2, aquellos que cuentan con alguna *experiencia previa en países hispanohablantes* (29.8%), *experiencia previa o estudio previo de la lengua* (24.65%) o los que *han tenido ambas experiencias previas* (17.72%) tienen porcentajes de nivel de motivación semejantes. En cambio, *los que nunca han tenido ninguna experiencia previa* en dichas áreas también tienen un mayor porcentaje de nivel de motivación alta y muy alta (27.85%).

Tras analizar estos datos, podemos llegar a la conclusión de que existe una relación entre los dos factores. En particular, las experiencias previas son factores externos que fomentan la motivación y producen satisfacción a los alumnos, y que sirven como motivación para seguir aprendiendo la lengua española. Por el contrario, en el caso de los alumnos que no han tenido ninguna experiencia previa pero que tienen una motivación alta, puede ser por dos motivos. Primero, puede que sean poseedores de una motivación intrínseca. Es decir, poseen un interés personal o un impulso interno que los motiva a seguir aprendiendo la lengua. Segundo, puede ser que este grupo posea una motivación extrínseca. Les interesa estudiar la lengua para conseguir un buen trabajo o estudiar en los países hispanohablantes en el futuro. Es más, si a este grupo se le ofrece la oportunidad de estudiar español

antes o de visitar algún país hispanohablante, eso puede crear una mayor satisfacción y fortalecer la motivación en su aprendizaje y puede reforzar el deseo de seguir estudiando en el futuro.

Tabla 4

Factores motivadores en el aprendizaje de español en BALAC

Factores motivadores	Porcentaje
Los profesores	17.71 %
Los materiales didácticos	4.17 %
Las actividades en el aula	9.03 %
El ambiente y los compañeros del aula	12.50 %
La experiencia en los países hispanohablantes	6.94 %
Los contenidos del currículo	5.90 %
Interés personal (viajar, vivir en el extranjero, estudiar el máster)	25 %
Los exámenes y las calificaciones	14.93 %
Nada me motiva	1.04 %
Otros	2.78 %
En total	100 %

Según la tabla 4, se puede comprobar cómo los factores principales que motivan más a los alumnos son de *interés personal*, tales como *viajar, vivir en el extranjero, estudiar un máster* (25%), *los profesores* (17.71%) y *los exámenes y las calificaciones* (14.93%) respectivamente. Además, la tabla 6 nos permite observar y destacar que el interés personal de cada individuo juega un papel muy significativo en el aprendizaje de los alumnos. Con respecto a los subfactores de dicho factor intrínseco, la mayoría de los alumnos muestran un interés personal en la lengua, la cultura hispánica y la experiencia en países

hispanohablantes. De igual manera, es preciso mencionar como factor el de los profesores, que también tiene un mayor porcentaje. Según las respuestas de los alumnos en la sección de los subfactores, se considera que un profesor con una actitud positiva hacia sus alumnos y que siempre está implicado es un factor que motiva su aprendizaje del español. Otro factor es el de los exámenes y las calificaciones, que viene en tercer lugar. Son factores externos que pueden provocar una motivación extrínseca entre los alumnos, sobre todo entre los que reciben buenas calificaciones en las asignaturas de español. De manera semejante, si los profesores incluyen contenidos adecuados en los exámenes para evaluar la comprensión de los alumnos y llevan a cabo una calificación sencilla y racional, sus alumnos tienden a poseer más motivación.

Tabla 5

Factores desmotivadores en el aprendizaje de español en BALAC

Factores desmotivadores	Porcentaje
Los profesores	9.51 %
Los materiales didácticos	9.89 %
Las actividades en el aula	9.51 %
El ambiente y los compañeros del aula	9.13 %
La experiencia previa en los países hispanohablantes	0.38 %
Los contenidos del currículo	8.36 %
La falta de interés en aprender español	7.22 %
Los exámenes y las calificaciones	18.63 %
La dificultad de la lengua española	21.29 %
Nada me desmotiva	4.18 %
Otros	1.90 %
En total	100 %

En cuanto a los factores desmotivadores, *la dificultad de la lengua española* (21.29%) es el factor que desmotiva más a los alumnos. Dentro de los subfactores de dicho factor, se ha encontrado que la mayoría tiene problemas con la memorización del vocabulario que se ha incluido en el curso y al mismo tiempo experimenta dificultades para aplicar los conocimientos de lengua a la hora de expresarse de manera oral o escrita. Otros dos factores que desmotivan a los alumnos son *los exámenes y las calificaciones* (18.63%) y *los materiales didácticos* (9.89%). Con porcentajes más bajos existen otros factores tales como los *profesores* (9.51%), *actividades* (9.51%), *ambiente y compañeros* (9.13%) en el aula, que también pueden causar sensación de desmotivación a la hora de aprender la lengua.

CONCLUSIÓN

En definitiva, los resultados de esta investigación nos permiten llegar a la conclusión de que los principales factores que motivan más a los alumnos son el *interés personal*, tales como *viajar, vivir en el extranjero, estudiar un máster* (25%), *los profesores* (17.71%) y *los exámenes y las calificaciones* (14.93%). Entre todos los factores motivadores, *el interés personal* (25%) de viajar, vivir en el extranjero o estudiar un máster es el factor que motiva más a los alumnos. Se considera dicho factor como una motivación intrínseca que supone una influencia favorable en el aprendizaje del español entre los alumnos. En otras palabras, los alumnos con un interés personal son sujeto de un impulso interno que puede llevarlos a conseguir sus objetivos o al éxito en el aprendizaje de la lengua. Según los resultados de esta investigación, existe un alto porcentaje de alumnos que *nunca han tenido ninguna experiencia previa en países hispanohablantes ni con el español*, pero sin embargo alcanzan un porcentaje considerable de nivel de motivación alta (27.85%). En este caso, cabe concluirse que el nivel de motivación alta tiene como origen su interés personal para aprender el español.

Asimismo, esta investigación confirma que existe una relación entre *el estudio previo del español* (24.65%), *la experiencia previa en los países hispanohablantes* (29.8%) y el nivel de motivación. Los alumnos con dichas experiencias previas resultan tener un nivel de motivación alta.

En cuanto a los factores desmotivadores, *la dificultad de la lengua española* (21.29%), *los exámenes y las calificaciones* (18.63%) y *los materiales didácticos* (9.89%) son los identificados como principales factores de desmotivación para los alumnos. Entre todos, el factor que desmotiva más en el aula de español de dicho programa es *la dificultad de la lengua española* (21.29%). Se comprueba que la mayoría de las estudiantes tiene problemas con la memorización del vocabulario que se ha incluido en el curso y al mismo tiempo en aplicar sus conocimientos de español a la hora de expresarse. Aunque se considera un factor extrínseco, puede causar la desmotivación o el desagrado para aprender la lengua. Además, dicho factor puede reducir la motivación que los alumnos tienen al principio del curso.

Como docentes de ELE, es importante tener siempre en consideración la presencia no solamente de la motivación sino también de la desmotivación, y recordar que esta última puede derivar en una falta de interés para aprender un idioma, junto con otros factores. Cabe también tener en cuenta que cada curso y cada alumno tiene su propia personalidad, motivaciones y nivel específico de español. Es fundamental prestar atención a cada uno de los alumnos, evitando generalizar en la medida de lo posible. Por eso mismo es muy importante destacar el papel del docente como guía o motivador, sobre todo para aquellos alumnos con escaso interés o baja motivación. En este caso se recomienda acudir a las estrategias adecuadas para fomentar el aprendizaje y conseguir un ambiente favorable en el aula. Algunos ejemplos son la utilización de juegos, diferentes plataformas educativas, actividades grupales participativas, así como ofrecer oportunidades para practicar español con nativos fuera del aula. Todo esto puede tener como resultado que los alumnos se sientan más implicados y mantengan una actitud más positiva con la lengua.

En cuanto a posibles estudios entorno a la motivación, se pueden ampliar y abordar más variables. Por supuesto que no solamente existen los factores mencionados en esta investigación, sino que se pueden encontrar otros factores que intervienen, tales como los diferentes tipos de motivación, estilos de aprendizaje, así como el tema de la diversidad cultural, que es algo que tiene un impacto importante en la personalidad de alumnos de diferentes países. Además, sería interesante profundizar en cuanto a la motivación y el interés personal para aprender la lengua española en un grupo de estudiantes que nunca haya estado o tenido experiencia en países hispanohablantes. Puede resultar altamente útil un futuro estudio más enfocado en factores y contextos específicos. También sería interesante seguir investigando los posibles factores que afectan la motivación de los alumnos durante el aprendizaje de una lengua.

REFERENCIAS

- Bunyamethi, Jackree. "Los factores desmotivadores de los alumnos tailandeses en el Aprendizaje del español como L2." *Monográficos SinoELE*, n.º 17, 2018, pp. 188–202. www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_jackree_bunyamethi.pdf. 24 mayo 2020.
- Gardner, Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1985.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.
- Holec, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Song, Suji y Derek Pornsima. "Motivation for Learning among Thai Students Studying Korean as a Foreign Language in Thailand." *The Scholar*, vol. 8, n.º. 2, 2016, pp. 154–164.

www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/2506/1.70.
24 mayo 2020.

- Wimolmas, Ratanawalee. "A Survey Study of Motivation in English Language Learning of First Year Undergraduate Students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT)." *Language Institute Thammasat University (LITU)*, 2013, pp. 904–915., www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/904.pdf. 24 mayo 2020.

APÉNDICE

CUESTIONARIO SOBRE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL DE LOS ALUMOS DE BALAC

Este cuestionario es una parte de la tesis del máster sobre el tema de la motivación durante el aprendizaje del español. Está diseñado para recopilar datos sobre los alumnos de BALAC en cuanto a sus factores motivadores y factores desmotivadores para el aprendizaje de español como asignatura secundaria en el programa de Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC) de la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn. El cuestionario se divide en tres partes: datos personales, información general sobre experiencia previa con el español y actitudes después de comenzar los cursos de español en el programa de BALAC. En este cuestionario se requiere incluir el número de identificación del estudiante. Sin embargo, el resultado mostrado en la investigación permanecerá anónimo. La información será utilizada únicamente para fines de esta tesis de maestría.

Parte I: Datos personales

1. Número de identificación de estudiante: _____
2. Edad: _____
3. Género: Hombre / Mujer
4. Año académico: 1º (primer año) / 2º (segundo año) / 3º (tercer año) / 4º (cuarto año) / otros: _____

Parte II: Información general sobre la experiencia previa con el español

5. ¿Has estudiado español antes del ingreso al programa de BALAC? Si la respuesta es afirmativa, por favor indica el año en el que empezaste a estudiar español, el nivel del curso y la duración.

- ☐ Sí. Año: _____ Lugar: _____ Duración: _____
- ☐ No

6. ¿Has estado en países hispanohablantes? Si la respuesta es afirmativa, por favor indica el año en el que has estado, el nombre de país y el propósito de la visita. En el caso de que hayas estado más de una vez, por favor indica más detalles de esas visitas.

☐ Sí. Año: _____ País: _____

Propósito: ☐ Programa de intercambio ☐ Viajar ☐ Curso de verano

☐ No

7. ¿Por qué elegiste estudiar español como asignatura secundaria en el programa de BALAC? Por favor elige las tres razones principales y clasifica por orden de importancia del 1 al 3, el 1 siendo la más importante y el 3 la menos importante.

____ Mi familia me anima a aprender este idioma.

____ Mis amigos eligen estudiar español como asignatura secundaria.

____ El idioma español es más fácil que otras opciones en el currículo de BALAC.

____ Los contenidos del currículo son interesantes.

____ Me interesa la lengua española.

____ Me interesa la cultura española y latinoamericana. (películas, canciones, literatura, deportes)

____ Para trabajar en empresas hispanohablantes en el futuro.

____ El idioma de elección preferido no está disponible para matricularse.

____ Para estudiar una carrera en los países hispanohablantes.

____ Para viajar

____ Otros _____

Parte III: Actitudes después de comenzar los cursos de español en el programa de BALAC

8. Por favor evalúa y marca con una X, correspondiente a tu nivel de motivación actual para aprender español en el programa de BALAC en una escala de 1 a 5, el 5 siendo el grado más alto y el 1 siendo el grado más bajo.

1	2	3	4	5

9. ¿Cuáles son los tres factores principales que **te motivan** más durante el aprendizaje del español en el programa de BALAC? Por favor clasifica los tres factores motivadores principales por orden del 1 al 3, el 1 siendo el más importante y el 3 el menos importante.

- ___ 9.1 Los profesores
- ___ 9.2 Los materiales didácticos
- ___ 9.3 Las actividades en el aula
- ___ 9.4 El ambiente y los compañeros del aula
- ___ 9.5 La experiencia en países hispanohablantes
- ___ 9.6 Los contenidos del currículo
- ___ 9.7 Interés personal (viajar, vivir en el extranjero, estudiar un máster)
- ___ 9.8 Los exámenes y las calificaciones
- ___ Nada me motiva
- ___ Otros (especificar) _____

10. ¿Cuáles son los tres factores principales que **te desmotivan** más durante el aprendizaje de español en el programa de BALAC? Por favor clasifica los tres factores desmotivadores principales por orden del 1 al 3, el 1 siendo el más importante y el 3 el menos importante.

- ___ 10.1 Los profesores
- ___ 10.2 Los materiales didácticos
- ___ 10.3 Las actividades en el aula
- ___ 10.4 El ambiente y los compañeros del aula
- ___ 10.5 La experiencia previa en países hispanohablantes
- ___ 10.6 Los contenidos del currículo
- ___ 10.7 La falta de interés en aprender español
- ___ 10.8 Los exámenes y las calificaciones
- ___ 10.9 La dificultad de la lengua española
- ___ Nada me desmotiva
- ___ Otros (especificar) _____

Los factores motivadores

Según tus respuestas de **la pregunta número 9 sobre los factores motivadores principales para aprender español**, por favor marca con una X, correspondiente a tu grado de acuerdo o desacuerdo en cada uno de los siguientes enunciados en una escala de 1 a 5, el 5 siendo totalmente de acuerdo y el 1 totalmente en desacuerdo.

9.1 Los profesores					
	1	2	3	4	5
Los profesores tienen una actitud positiva hacia sus alumnos. Están siempre atentos.					
Me gusta el método de enseñanza de los profesores.					
Entiendo bien las explicaciones de los profesores. Son muy claras.					
9.2 Los materiales didácticos					
Los contenidos de los materiales didácticos son interesantes y adecuados para estudiar un cierto tema.					
Los contenidos de los materiales didácticos son prácticos y útiles.					
Los materiales didácticos están actualizados.					
En el aula hay variedad de materiales didácticos utilizados en el aula. (PowerPoint, media, libros)					
El diseño de los materiales es interesante y atractivo.					
9.3 Las actividades en el aula					
La clase es dinámica y cuenta con actividades adecuadas.					
Las actividades en grupo me ayudan a mantener la motivación.					
Participar en juegos didácticos me motiva mucho para estudiar.					

Los ejercicios son prácticos y me sirven para reforzar mis conocimientos del español.					
9.4 El ambiente y los compañeros del aula					
El ambiente de la clase de español es relajado y facilita el aprendizaje					
En general, los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la clase.					
Hay suficientes instalaciones en el aula.					
Me llevo bien con los compañeros de la clase de español.					
9.5 Experiencias en países hispanohablantes					
He tenido una experiencia buena viviendo en el extranjero.					
Los cursos de verano en España me han servido mucho en aprender la lengua y la cultura. (opcional)					
9.6 Los contenidos del currículo					
Las asignaturas ofrecidas son interesantes, útiles y prácticas para la vida real.					
Hay una variedad de asignaturas para elegir.					
Los contenidos son adecuados a los objetivos de cada asignatura y para el nivel de los estudiantes.					
Comentarios:					
9.7 Interés personal					
Me gustaría estudiar en/ viajar a/ vivir en países hispanohablantes.					
Me interesa la lengua española.					
Me interesa la cultura hispánica.					
9.8 Los exámenes y las calificaciones					
Obtengo buenas calificaciones en las asignaturas de español.					
Los contenidos de los exámenes son adecuados para medir					

la comprensión de lo que he estudiado.					
El profesor tiene un criterio de calificación sencillo y racional.					

Los factores desmotivadores

Según tus respuestas de **la pregunta número 10 sobre los factores desmotivadores principales para aprender español**, por favor marca con una X, correspondiente a tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los siguientes enunciados en una escala de 1 a 5, el 5 expresando total acuerdo y el 1 total desacuerdo.

10.1 Los profesores					
	1	2	3	4	5
Los profesores tienen una actitud negativa hacia sus alumnos.					
No me gusta el método de enseñanza de los profesores.					
Las explicaciones del profesor no son claras.					
El profesor es deficiente en la comunicación oral y tiene problemas para expresarse. No entiendo lo que él / ella quiere explica.					
El profesor enseña el mismo contenido durante un largo período de tiempo					
10.2 Los materiales didácticos					
Los contenidos de los materiales son demasiado difíciles.					
Los contenidos de los materiales didácticos no son muy prácticos ni útiles para llevar a la vida real.					
Los materiales no están actualizados.					
La variedad de los materiales didácticos utilizados en el aula es limitada.					

El diseño de los materiales no es interesante ni atractivo. Hay demasiados textos e informaciones.					
10.3 Las actividades en el aula					
Las actividades no sirven bien para aprender.					
Me siento incómodo cuando el profesor nos pide discutir o hacer presentaciones en español.					
Me siento incómodo trabajando en grupo.					
Se repiten siempre las mismas actividades o ejercicios.					
Los ejercicios son aburridos.					
10.4 El ambiente y los compañeros del aula					
El ambiente de la clase de español es estresante.					
Mis compañeros tienen una actitud negativa hacia la lengua española y/o la clase.					
Mis compañeros no prestan atención y tampoco tienen ganas de participar en las actividades.					
Hay demasiados estudiantes en la misma clase / sección.					
La mayoría de las aulas disponen de instalaciones pobres.					
10.5 La experiencia en países hispanohablantes					
He tenido una mala experiencia con gente española o latinoamericana.					
He tenido una mala experiencia con mi familia anfitriona. (opcional)					
Por mi experiencia, no me atrae ni la lengua ni la cultura hispánica.					
10.6 Los contenidos del currículo					

Los contenidos no son útiles ni prácticos para llevar a la vida real.					
No hay muchas opciones de asignaturas para elegir.					
Los contenidos no son adecuados para los objetivos de cada asignatura ni para el nivel de los estudiantes.					
10.7 La falta de interés para aprender español					
El español no es útil para mí ni para mi futuro.					
Me interesa más una lengua oriental que una lengua occidental.					
No me interesa nada la lengua española.					
No me interesa nada la cultura hispánica.					
El español no es útil para mí ni para mi futuro.					
10.8 Los exámenes y las calificaciones					
Siempre obtengo malas calificaciones en las asignaturas de español.					
Los exámenes son mucho más difíciles de lo que he aprendido en clase.					
El profesor no tiene un criterio de calificación sencillo y racional.					
10.9 La dificultad de la lengua española					
La gramática española es demasiado difícil y compleja para mí.					
No consigo recordar el vocabulario que he aprendido.					
Tengo problemas para pronunciar palabras o frases en español.					
No puedo aplicar los conocimientos que he aprendido para expresarme en español.					

EL CINE COMO VENTANA A LAS LENGUAS Y CULTURAS HISPANAS

LÓPEZ RODRÍGUEZ, Francisco Javier | Aichi Prefectural University (JAPÓN)

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades educativas que ofrece el cine para la enseñanza del español como lengua extranjera en países asiáticos. Dado que la distancia física y cultural que existe entre los territorios de Asia y los países de habla hispana puede suponer un impedimento, se plantea el uso del medio cinematográfico como un recurso capaz de familiarizar al estudiante con la realidad socio-cultural hispana, aumentar su interés en el aprendizaje del español y desarrollar su competencia mediática. Con el fin de demostrar estas ideas, en este artículo se discutirán varias propuestas pedagógicas surgidas del ámbito anglosajón basadas en la integración de los medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas y se explicará su aplicación práctica a través del análisis de un curso impartido a japoneses que estudian español en la Universidad de la Prefectura de Aichi (Japón).

PALABRAS CLAVE: cine, español como lengua extranjera, *multialfabetización*, interculturalidad, pedagogía

TITLE

Cinema as a Window to Hispanic Languages and Cultures

ABSTRACT

This article aims to reflect on the educational possibilities of cinema in the teaching of Spanish as a foreign language in Asian countries. Given the spatial and cultural distance between Asia and the Spanish-speaking countries, films can be used to increase the

exposition of students to the Spanish language, to present Hispanic countries' cultures, and to increase their motivation. This article discusses several pedagogical approaches based on the integration of cinema in language education and analyzes its practical application at the Aichi Prefectural University (Japan).

KEYWORDS: cinema, Spanish as a foreign language, multiliteracy, interculturality, pedagogy

BIODATA

Francisco Javier López Rodríguez es Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla (España) y MSc in Film Studies por la University of Edinburgh (Reino Unido). Investiga sobre narrativa audiovisual, estudios culturales, estudios de género y el uso del cine en la enseñanza de idiomas.

1. LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La implantación de la tecnología digital y el desarrollo de las telecomunicaciones han producido numerosos cambios en el modo en que los seres humanos nos comunicamos, nos informamos, o nos divertimos. Dada la importancia que han alcanzado en nuestras vidas los ordenadores, los dispositivos móviles, las aplicaciones multimedia y los productos comunicativos audiovisuales – desde las películas hasta los videojuegos –, en los últimos años se ha venido reflexionando sobre la necesidad de integrar dichos elementos en los ámbitos educativos. En el área específica de la enseñanza de idiomas extranjeros, varios autores e investigadores han señalado la importancia de incorporar estos aspectos tecnológicos y audiovisuales en la actividad docente con el fin de mejorar la formación de los estudiantes y facilitar su integración en sociedades cada vez más mediatizadas e hiper-conectadas.

Ya a mediados de los años 90 el New London Group, un grupo de investigadores y educadores reunidos en New London, New Hampshire (Estados Unidos), propuso la noción de *multiliteracies*. Este término, que puede ser traducido al español como “multi-alfabetizaciones”, hacía referencia a la necesidad de superar la idea tradicional de alfabetización, entendida como aprender a leer y a escribir en papel. En sus palabras, “literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language” y por ello la consideran una práctica limitada a “formalized, monolingual, monocultural and rule-governed forms of language” (60-61). El concepto de *multiliteracies* pretende ampliar la noción tradicional de alfabetización para incluir la comunicación a través canales y códigos semióticos diferentes a los del texto impreso así como la diversidad cultural a la que acceden los estudiantes. Según su visión, la enseñanza debe ofrecer “understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their

relation to the written word” (61). Con el fin de alcanzar este objetivo, el grupo de New London propuso una serie de pautas pedagógicas basadas en el concepto de “diseño” con las que se animaba a los docentes a configurar actividades formativas basadas en la realidad social, a trabajar con diferentes productos comunicativos y diversos códigos semióticos, así como a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Estas propuestas han sido recibidas favorablemente por docentes de numerosas disciplinas académicas y, entre ellas, la enseñanza de idiomas extranjeros. Tal y como podemos apreciar en los trabajos de Kress o Unsworth y Bush, muchos profesores de idiomas han empezado a integrar en su práctica educativa múltiples recursos semióticos con el fin de analizar el modo en que la interacción entre diferentes códigos contribuye a construir diversos tipos de significado. En este sentido, Ryshina-Pankova argumentó que la interpretación crítica y la producción de diferentes textos tales como películas, pósters o ilustraciones deberían ser fomentadas en las clases de idiomas extranjeros porque estas actividades “enable learners to uncover prevalent representational motives, metaphors, and symbols in texts” (164). Si bien esta corriente educativa ha sido implementada principalmente por profesores que enseñan inglés, recientemente está empezando a ser usada para la enseñanza del español. En concreto, Lacorte ha discutido de qué modo la pedagogía de las multialfabetizaciones puede ser aplicada a la enseñanza del español como lengua de herencia y señala que:

In recent years, the field of teaching and learning Spanish as a L2/HL has contributed a significant number of theoretical and practical studies that, explicitly or implicitly, reflect the above pedagogical components and processes related to the Multiliteracies approach. (209)

Y cita diversos ejemplos de proyectos académicos que utilizan esta metodología para finalmente incluir una lista de recursos que pueden ser usados en clase tales como música, cine, literatura, periódicos, revistas, televisión, páginas de internet, narrativas orales, entrevistas o redes sociales.

Como ejemplos de la diversidad de aplicaciones de los medios audiovisuales en la enseñanza del español podemos citar los trabajos de González Gutiérrez, Hermida García y Vera Burbano, quienes propusieron el uso del cortometraje para el desarrollo del aprendizaje crítico en la clase de español; de Ospina García, que aplicó la pedagogía crítica en combinación con el análisis cinematográfico y la investigación con el fin de concienciar a los estudiantes que aprenden español sobre los problemas sociales de España e Hispanoamérica; y de Kumar y Mathur, quienes constataron que el cine es un recurso muy atractivo para los estudiantes procedentes de un ámbito geográfico lejano respecto a España y Latinoamérica. No obstante, Warner y Dupuy señalan que existen dos problemas o desafíos importantes para implementar la pedagogía de *multiliteracies*: el desarrollo profesional de los docentes de idiomas, cuya formación generalmente no ha incorporado el trabajo con obras audiovisuales; y los materiales usados en las clases de idiomas, pues los libros de texto se centran principalmente en la gramática y el vocabulario, de modo que los profesores se ven obligados a desarrollar sus propios métodos. Asimismo, estas autoras señalan la necesidad de expandir el proyecto de las *multiliteracies* a nuevos contextos (la enseñanza de otros idiomas diferentes del inglés), a nuevos códigos expresivos (los medios audiovisuales y los productos comunicativos surgidos en internet) y a nuevos aspectos centrales (el pensamiento crítico y las dimensiones éticas).

Cabe añadir que, además de reivindicar la inclusión de los contenidos audiovisuales, recientemente también han surgido muchas voces que reclaman una mayor atención a la dimensión intercultural. Kohler señala que:

The increasing dissatisfaction with prevailing models of communicative competence led to the emergence of "intercultural communicative competence" that recognised the capability of the learner to move between cultures. This shift meant that knowing and using a language expanded to include the ability to negotiate meaning across cultures and to form an identity as a user of the target language. (26-27)

Por su parte, Byram definió la competencia comunicativa intercultural como la habilidad para conseguir una comprensión recíproca entre interlocutores con

diferentes idiomas e identidades sociales. Este autor argumentó que al reemplazar al "hablante nativo" como modelo para los estudiantes de un idioma extranjero por el "hablante intercultural", la implicación de que debían imitar la pronunciación, la gramática y los valores de los hablantes nativos desaparece. En su lugar, la imitación es reemplazada por la comparación, estableciendo una relación dialéctica entre las propias creencias, significados culturales, comportamientos, y los de otros. Kramsch sugirió que el estudiante de lenguas extranjeras debía salir de su posición ubicada en una cultura-identidad concreta y situarse en un "tercer espacio" desde donde mirar su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo.

No obstante, para alcanzar este objetivo resulta necesario desarrollar nuevas pedagogías de corte crítico que permitan a los estudiantes apreciar y comprender las diferencias culturales durante su proceso de aprendizaje. Combinando tanto la integración de diferentes códigos semióticos como esta importancia de la dimensión intercultural, Pegrum propuso un modelo de alfabetización intercultural crítica (*model of critical intercultural literacies*) en el que el cine tendría un papel fundamental en la enseñanza de idiomas. Este autor define dicha alfabetización como:

The skills necessary to help one "read" cultural events and activities in a variety of media and multimedia formats in one's own culture and other cultures; to reflect on them critically in light of one's own previous knowledge, experiences and perspectives; and to use them to reflect critically on one's own previous knowledge, experiences and perspectives. (137)

Pegrum considera que el cine ofrece un contexto ideal para que los estudiantes de idiomas desarrollen tanto su competencia audiovisual como su competencia intercultural. En sus palabras, "the visual medium of film, which seamlessly entwines language, culture and context, is a good place to start 'looking' through the lenses of other cultures. It is a good place to start to 'read the world'" (146). El objetivo de esta pedagogía sería, pues, aumentar y expandir el número de representaciones de lengua, sociedad y cultura a las que los estudiantes tienen acceso a través del uso del medio cinematográfico.

No obstante, en cuanto a la implementación metodológica de su propuesta, Pegrum declara que:

there can be no pedagogical script for lessons which, through film or any other media, aim to promote critical intercultural literacies. ... To prescribe a single method or set of methods would be to limit the possibilities. We must begin with the material at hand: films on the one hand, with all their complex layers of linguistic and cultural history and influences, and our students on the other hand, with their equally complex layers of linguistic and cultural history and influences. (148)

Si bien imponer un modelo rígido de explotación didáctica del cine en las clases de idiomas puede resultar contraproducente, sí que es posible aconsejar determinadas estrategias o recursos educativos para que los profesores interesados en trabajar el cine puedan hacerlo partiendo de una serie de herramientas de probada utilidad.

Por ello, y considerando este contexto, el presente artículo plantea la importancia de integrar el cine hispano en la enseñanza del español como lengua extranjera utilizando como caso de estudio el curso “Cine y cultura latinoamericana” impartido entre octubre de 2018 y enero de 2019 en la Universidad de la Prefectura de Aichi. Dicha clase pretendía desarrollar la capacidad comunicativa de estudiantes de español a partir de la discusión y el comentario, tanto oral como escrito, de diversos largometrajes producidos en países latinoamericanos partiendo de la pedagogía propuesta por el New London Group y compartiendo el interés de los investigadores previamente citados por el desarrollo de la comprensión intercultural y el pensamiento crítico. En las siguientes secciones se discuten el perfil de los estudiantes y sus hábitos de consumo cinematográfico; el diseño pedagógico de la asignatura y el uso de la crítica y el cine-club como herramientas didácticas; y la valoración que hicieron tanto el docente como el alumnado de las clases respecto al aprendizaje del español usando el medio cinematográfico. El objetivo de este artículo es, por tanto, ofrecer una propuesta didáctica a otros profesores de español como lengua extranjera en países asiáticos así como demostrar la

posibilidad de la integración práctica del medio cinematográfico en la enseñanza del español.

2. HÁBITOS DE CONSUMO CINEMATográfico DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

La clase de “Cine y cultura latinoamericana” fue una asignatura optativa ofrecida a universitarios japoneses que estudiaban el español como especialidad dentro de la Facultad de Estudios Extranjeros de la Universidad de la Prefectura de Aichi. Esta asignatura fue tomada por dieciocho estudiantes de diferentes cursos (segundo, tercero y cuarto), cinco de los cuales habían realizado una estancia de seis meses o un año en países de habla hispana, por lo que su capacidad de comunicación en español y su conocimiento sobre la realidad cultural latinoamericana era bastante variable. El cuadro 1 ofrece información detallada sobre el número y el género de los estudiantes, indicando también si habían realizado estancias en el extranjero.

Cuadro 1
Perfil de los estudiantes que participaron en la asignatura

CURSO	HOMBRES	MUJERES
Segundo	3	10
Tercero	0	4 (estancia internacional)
Cuarto	1 (estancia internacional)	0

Dado que la industria del cine mundial se encuentra dominada por Estados Unidos, cuyas producciones son exhibidas en prácticamente todos los países junto con los principales estrenos locales, en los territorios asiáticos existe un acceso muy limitado a películas hispanas. Si bien las plataformas digitales han contribuido a mejorar en parte esta situación, es bastante previsible que los estudiantes de Asia que aprenden español hayan tenido pocas o ninguna oportunidad de ver películas en dicho idioma. Con el fin de conocer de modo

aproximado los hábitos de consumo cinematográfico y las actitudes respecto al cine hispanoamericano que tenían los estudiantes de esta asignatura, el primer día de clase se realizó a los diecisiete estudiantes que asistieron una encuesta inicial cuyos resultados más relevantes se ofrecen a continuación.

La primera pregunta era “aproximadamente, ¿cuántas películas ves en un mes?” y pretendía establecer si el alumnado estaba habituado al visionado de filmes, independientemente de su procedencia. El cuadro 2 recoge los resultados, pero en general es posible afirmar que más del 60% de los estudiantes veía dos o menos películas al mes. Es decir, su nivel de consumo cinematográfico en dicho momento de sus vidas podía considerarse como bajo y, teniendo en cuenta esta limitada exposición a los filmes, así como el escaso número de películas hispanas editadas en Japón, es posible suponer que su conocimiento sobre directores, películas y movimientos procedentes de Latinoamérica fuera reducido. Tan solo una estudiante expresó tener un gran interés en el cine y, con un consumo de unas 10 películas al mes, podía ser considerada como una cinéfila. Las siguientes preguntas de la encuesta inicial confirmaron que, mientras que la mayoría de los estudiantes no conocía directores hispanos, esta estudiante cinéfila citó a varios de ellos y nombró algunas obras hispanas al ser preguntada por sus películas favoritas.

Cuadro 2
Número de películas visionadas al mes

NÚMERO DE PELÍCULAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
0-1	6
1-2	6
3-5	4
6 o más	1

La segunda pregunta se interesaba por la procedencia de las películas que los estudiantes solían ver. Se les pidió que marcaran los lugares donde se producían las obras cinematográficas que generalmente veían y,

sorprendentemente, las películas más consumidas por estos jóvenes japoneses no procedían de Japón sino de Hollywood. El cuadro 3 muestra los resultados y, en términos generales, se puede observar que las referencias audiovisuales de los estudiantes – que consumen en general poco cine – se basan en el cine de Estados Unidos y de Japón, por lo que su experiencia con películas procedentes de regiones culturalmente más diferenciadas es bastante escasa. A pesar de que todos los estudiantes pertenecían a la Sección de Estudios Hispánicos de la universidad y tenían varias asignaturas obligatorias u optativas sobre la historia, la cultura, o la política de Hispanoamérica, así como de español (gramática, conversación, lectura, presentaciones), su acercamiento a los cines hispanos resultaba ser bastante limitado.

Cuadro 3
Procedencia de las películas visionadas por los estudiantes

PROCEDENCIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE MARCARON LA OPCIÓN
Japón	10
Estados Unidos (Hollywood)	13
Europa	1
Asia	0
España	4
Hispanoamérica	5
No marca ninguna opción	1

Las siguientes preguntas trataban sobre los géneros cinematográficos preferidos y las películas favoritas de los estudiantes con el fin de conocer mejor sus gustos. Las respuestas resultaron ser variadas y, si bien muchos preferían la comedia, al menos cinco estudiantes afirmaron que disfrutaban viendo películas dramáticas, de ciencia ficción o de romance. El resto de los géneros seleccionados (fantasía, animación, musical) destacan por su

naturaleza espectacular y por generar entretenimiento. Las películas favoritas de los alumnos corroboran su tendencia a preferir cine comercial y de origen estadounidense puesto que señalaron filmes como las sagas de *James Bond*, *Harry Potter*, *Indiana Jones*, o el reciente éxito *The Greatest Showman* (Gracey, 2017) como sus obras favoritas. Las únicas películas japonesas seleccionadas fueron las obras de animación del estudio Ghibli y, como curiosidad, una estudiante indicó que sus películas favoritas eran españolas, en concreto, *Hable con ella* (Almodóvar, 2002) y *Volver* (Almodóvar, 2006).

Cuadro 4
Géneros favoritos de los estudiantes

GÉNEROS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Drama	5
Acción - aventura	4
Ciencia ficción	5
Comedia	7
Romance	5
Animación	2
Fantasía	3
Musical	1
No responde	1

Con el fin de identificar sus conocimientos previos respecto a los contenidos que se iban a tratar en el curso, también se les preguntó si alguna vez habían visto una película de los países cuyos cine y culturas íbamos a tratar en clase. Los resultados, recogidos en el cuadro 5, demostraron que la mayoría de los estudiantes había visto al menos una película mexicana (es probable que la vieran en alguna otra clase de la universidad) mientras que solo dos personas habían visto películas argentinas y solo una había visto obras de Chile o Perú. Resulta obvio, pues, el desconocimiento de los estudiantes de la cinematografía de Argentina, Chile y Perú, el cual puede deberse no solo a su

desinterés personal sino a la configuración de la industria audiovisual (hay muy pocas películas de esos países editadas en Japón) o a la falta de oportunidades en su centro de estudios.

Cuadro 5
Experiencias de visionado de películas hispanas

PAÍS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
México	11
Argentina	2
Perú	1
Chile	1

La siguiente pregunta era “en general, ¿cuál es tu opinión sobre el cine hispanoamericano?” y había sido incluida para determinar la imagen dominante que los estudiantes japoneses tienen de las películas latinoamericanas. Varias de las respuestas fueron sinceras y señalaron que no tenían ninguna opinión establecida porque no habían visto ninguna película hispanoamericana o habían visto muy pocas. Otros estudiantes indicaron que el cine hispanoamericano era “divertido”, que “trataba temas políticos”, que era “interesante”, que “tenía muchas expresiones de sentimientos”, que era “difícil”, que “no es famoso” o que tenía “bajo presupuesto”. Como vemos, los estudiantes parecen haber construido su imagen del cine hispano en contraposición al cine de Hollywood, que generalmente es famoso, entretenido, con mucho presupuesto y fácil de entender.

Las últimas dos preguntas de la encuesta trataban sobre sus expectativas respecto a la clase de “Cine y cultura latinoamericana”. En concreto, se les preguntó “¿por qué has elegido esta asignatura?” y “¿qué te gustaría aprender o hacer en este curso?”. El cuadro 6 ofrece los principales motivos por los que los estudiantes decidieron tomar esta clase y podemos observar que muchos estudiantes la eligieron porque les gustaba ver películas (algunos querían ver películas en español y otros simplemente querían ver películas en clase). Cinco

estudiantes señalaron su interés en el cine hispanoamericano y su deseo por conocer más películas o directores. Otros estudiantes, en cambio, se sentían atraídos por la posibilidad de aprender sobre la cultura de ciertos países hispanos, así como por poder tomar una clase totalmente impartida en español, pues deseaban practicar el idioma.

Cuadro 6
Razones por las que se habían matriculado en la clase de cine y cultura

RAZONES	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Para tomar clases en español	2
Porque no veo películas	1
Porque me interesa el cine hispano	5
Porque me gusta ver películas	7
Por el profesor	1
Para conocer la cultura de los países hispanohablantes	3

En cuanto a sus expectativas respecto a la clase, podemos encontrar tres tipos de objetivos. En primer lugar, al menos ocho estudiantes manifestaron claramente que su deseo era aprender más sobre la cultura de Hispanoamérica. Algunos señalaron que querían conocer mejor las diferencias culturales entre los países y un estudiante indicó que le interesaba especialmente la cultura de Argentina. En segundo lugar, encontramos dos objetivos expresados cada uno por cuatro estudiantes: por un lado, aprender más español y, en concreto, el lenguaje coloquial o las diferentes expresiones que se usan en cada país; y, por el otro, adquirir más conocimientos sobre las películas hispanas (conocer más títulos y directores).

Estos resultados coinciden en algunos puntos con los de la encuesta realizada por de Mingo Aguado, pues se observa que los universitarios japoneses también consideran el visionado de obras cinematográficas como

un medio útil para mejorar su capacidad comunicativa en español y para conocer más aspectos de las sociedades y las culturas de los países hispanohablantes. Si bien los datos aquí presentados se basan en una muestra pequeña y geográficamente limitada, es posible extrapolarlos al resto de Asia y considerar que, para la mayoría de nuestros estudiantes, el uso del medio cinematográfico en las clases de idiomas es percibido como una actividad placentera, si bien la cultura cinematográfica de nuestro alumnado puede ser limitada por varios motivos: la escasa o nula exposición a películas procedentes de países remotos y, en concreto, hispanos; un hábito de consumo audiovisual poco desarrollado debido, quizás, a una preferencia por otros medios de comunicación y entretenimiento; o un modo de vida y aprendizaje que otorga más importancia a un estilo de enseñanza más formal y tradicional que a diseños pedagógicos de corte lúdico y/o cultural. Asimismo, cabe destacar que la totalidad de los estudiantes que tomaron la asignatura objeto de análisis en este artículo realizaron estancias en el extranjero a través de los intercambios académicos organizados por la Universidad de la Prefectura de Aichi. Al momento de impartir la clase, cinco de los estudiantes habían regresado de sus estancias y buscaban mantener su nivel de español participando en este curso. Y, en los años posteriores a la impartición de la asignatura, el resto de los estudiantes que la habían tomado también viajaron al extranjero. Es decir, se aprecia una correlación entre el deseo de ir o vivir en países hispanohablantes y el interés por las películas producidas en dichos lugares, ya que prácticamente todos los estudiantes consideraban que ver obras cinematográficas era un modo útil de conocer mejor la sociedad de los países hispanos y la variedad del español que se habla en ellos.

3. DISEÑO PEDAGÓGICO BASADO EN EL VISIONADO Y EL ANÁLISIS DE FILMES HISPANOS

El diseño pedagógico de la asignatura “Cine y cultura latinoamericana” se basó en la metodología propuesta por el New London Group (85-88), la cual comprende los cuatro ejes de acción interrelacionados que se muestran en el cuadro 7 y que, teniendo en cuenta el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la cultura y los cines hispanoamericanos, fueron adaptados a una serie de actividades específicas.

Cuadro 7
Pautas del New London Group y actividades de clase

ETAPA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
Práctica situada	La inmersión de los estudiantes en experiencias concretas usando discursos disponibles procedentes de la realidad social.	El visionado de obras cinematográficas completas procedentes de diferentes países latinoamericanos.
Instrucción explícita	La presentación y explicación sistemática de metalenguaje o conceptos que permiten describir e interpretar el contenido.	Explicaciones del docente sobre la historia y la cultura de los países latinoamericanos así como sobre el análisis y el comentario de obras audiovisuales.
Marco crítico	La interpretación del contexto social y cultural particular tomando una posición distanciada con el fin de reflexionar.	Redacción de un comentario personal analizando aspectos culturales y cinematográficos a partir de la película y discusión con los compañeros.
Práctica transformada	La aplicación de los conceptos trabajados en otros contextos o situaciones	Análisis de otra obra cinematográfica del país en cuestión con el fin de establecer comparaciones; contraste entre el estilo cinematográfico de las

		películas visionadas y las producciones de otros países (Japón, Estados Unidos).
--	--	--

El curso se desarrolló a lo largo de quince semanas y el contenido se dividió en cinco bloques a los que se dedicaron tres semanas de clase, tal y como se puede apreciar en el cuadro 8. El primer bloque, de corte teórico, ofrecía una aproximación teórico-práctica a conceptos que se trabajarían en los siguientes bloques tales como el lenguaje audiovisual, la noción de cultura, o el modo en que el medio cinematográfico contribuye a la formación de identidades y/o estereotipos nacionales. Los siguientes cuatro bloques eran de corte práctico y tenían una estructura similar: la primera clase se dedicaba a presentar la historia y las principales características del cine producido en un país latinoamericano; en la segunda clase se proyectaba íntegramente un largometraje producido en dicho país en idioma original y con subtítulos en japonés; y en la tercera clase se procedía a discutir y analizar en grupo la película, además de la realización de presentaciones sobre otras películas de dicho país y aspectos culturales o sociales relevantes para entender la película. Los países latinoamericanos seleccionados para la asignatura fueron elegidos en función de si era posible para los estudiantes realizar estancias en dichos lugares a través del programa de intercambio de la Universidad de la Prefectura de Aichi y en base a su industria cinematográfica (número de producciones, reconocimiento internacional y disponibilidad de películas editadas en Japón). En concreto, los países que se trabajaron en la clase fueron México, Perú, Argentina y Chile.

Cuadro 8
División de los contenidos del curso por semana

BLOQUE	SESIÓN	ACTIVIDAD
Introducción	1	Presentación. Introducción al lenguaje audiovisual.
	2	El concepto de cultura y su relación con el cine.

	3	La identidad cultural de América Latina.
Cine y cultura de México	4	El cine de México.
	5	Visionado de una película mexicana.
	6	Análisis de la película mexicana (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Perú	7	El cine de Perú.
	8	Visionado de una película peruana.
	9	Análisis de la película peruana (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Argentina	10	El cine de Argentina.
	11	Visionado de una película argentina.
	12	Análisis de la película argentina (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Chile	13	El cine de Chile
	14	Visionado de una película chilena.
	15	Análisis de la película chilena (presentaciones y discusión)
Evaluación	16	Examen final

Las películas visionadas en la clase fueron cuatro títulos de reciente producción procedentes de México, Perú, Argentina y Chile. La película mexicana elegida fue *Rudo y Cursi* (Cuarón, 2008), una comedia sobre el mundo del fútbol que obtuvo gran éxito comercial. La película peruana seleccionada fue *La teta asustada* (Llosa, 2009), una película de corte artístico que aborda el sufrimiento de las víctimas de la violencia sexual durante la época de terrorismo y la situación desfavorecida de los indígenas. Para ilustrar el cine argentino se escogió *El clan* (Trapero, 2018), un filme basado en hechos reales que combina el drama, el suspense y la acción. Trata sobre una familia que, en la década de los 80, secuestró y asesinó a varias personas por

dinero. En cuanto a la película de Chile, se optó por *Machuca* (Wood, 2004), una obra que narra la amistad entre un chico rico y otro pobre en los años 70, en los meses previos al golpe de estado de Pinochet. La elección de estas cuatro películas se debió a factores de disponibilidad (son escasas las películas latinoamericanas editadas en DVD con subtítulos japoneses disponibles en Japón), de variedad (se intentó mostrar diferentes géneros cinematográficos, estilos audiovisuales y, al menos, la obra de una mujer directora) y contenido (se eligieron películas cuyas narrativas trataban en torno a dos temas – la familia y las desigualdades sociales – independientemente de su género o país de producción).

El uso pedagógico de estas películas consistió en la práctica del análisis filmico, con el fin de potenciar las capacidades de observación, interpretación, comparación, y reflexión de los estudiantes, y en la comunicación de los resultados del análisis de las películas usando dos modos de expresión: escrito, a través de la redacción de críticas cinematográficas, y oral, gracias a la participación de los estudiantes en debates y discusiones en grupo similares a un cine-club así como a la realización de presentaciones. El sistema de trabajo de la clase se desarrolló del siguiente modo: tras el visionado en clase de la película en cuestión, todos los estudiantes tenían que redactar un comentario personal de 300 a 400 palabras en un procesador de textos y traer dicha crítica impresa la semana siguiente. Con el fin de otorgar la mayor libertad posible a los estudiantes, no se les impuso ningún tema concreto sino que únicamente se les ofrecieron las siguientes preguntas como estímulo para redactar: "¿te ha gustado la película? ¿por qué? ¿qué aspecto(s) de la cultura mexicana / peruana / argentina / chilena que aparece(n) en esta película te ha(n) sorprendido o interesado más? ¿por qué?".

En la siguiente sesión de clase, usando como base el texto que habían escrito, los estudiantes formaban grupos y discutían en español sus opiniones. A lo largo de la clase el profesor hacía preguntas orientadas a analizar críticamente el discurso cinematográfico o los temas tratados por los filmes con el fin de mostrar de qué modo era posible reflexionar sobre las películas. En estas clases dedicadas al análisis de las películas, los estudiantes recibían

una ficha con preguntas para guiar su discusión en grupo. A continuación se muestran y se comentan las preguntas de las clases centradas en *La teta asustada* y *El clan*. La primera pregunta era siempre la misma en cada sesión de análisis y servía para “romper el hielo” al hacer que los estudiantes expresaran sus impresiones sobre el filme. Dado que tenían entre sus manos las críticas cinematográficas que habían redactado, algunos recurrían a ellas en busca de palabras concretas o argumentos para justificar sus opiniones. Generalmente el profesor dejaba unos quince minutos para que los estudiantes intentaran responder las preguntas por sí mismos, acercándose esporádicamente a cada grupo para resolver dudas o guiando ligeramente sus observaciones. A continuación se procedía a una puesta en común donde, entre todos, se respondían las preguntas.

Sin duda, en estas discusiones en grupos pequeños, la presencia de cinco estudiantes con un nivel superior y con experiencia viviendo en países extranjeros resultó ser sumamente enriquecedora. En algunas sesiones la clase se dividió en cinco grupos y en cada uno de ellos uno de los estudiantes mayores asumía el rol de moderador, ayudando a los estudiantes de segundo curso a formular sus ideas, explicando cuestiones lingüísticas o culturales, y hablando sobre su experiencia directa en países latinoamericanos. Dado que el objetivo principal era el intercambio de ideas y la reflexión, se permitía que los estudiantes hablaran en japonés cuando no eran capaces de verbalizar sus pensamientos en español para luego, con ayuda de otros compañeros o el profesor, intentar transmitir dichas ideas en español.

Cuadro 9
Comentario y análisis de *La teta asustada* (Llosa, 2009)

FICHA USADA EN CLASE
Nos sentamos en grupos de 4 personas y hablamos sobre estas cuestiones:
1. ¿Os ha gustado <i>La teta asustada</i> ? ¿Por qué?
2. <i>La teta asustada</i> es un ejemplo de cine de autor. ¿Cuáles son sus características?

3. ¿Qué temas trata la película?
4. ¿Qué simboliza la patata?
5. ¿Cómo es el estilo audiovisual de la película?
6. ¿Cuándo aparecen las canciones en quechua? ¿Qué expresan?
7. ¿Qué aspectos de la cultura peruana podemos ver en la película?

El análisis de *La teta asustada* sirvió para presentar la idea de “cine de autor” frente a la de “cine comercial”, enfatizando que el cine de corte más artístico pretende destacar por su originalidad, su visión personal del mundo, y el esfuerzo que deben hacer los espectadores para interpretar las imágenes, las historias y las obras. La pregunta tres permitió hablar sobre el miedo causado por el terrorismo y la violencia; la idea de enfermedad y sanación; la presencia de indígenas en Perú así como las relaciones sociales desiguales. La pregunta cuatro llevó a un interesante debate entre los estudiantes sobre el significado de la patata en la película y se observó que algunos recurrieron a lo que habían estudiado en otras clases (mitología de Mesoamérica) para encontrar una explicación. El análisis del personaje de Fausta, la protagonista, y su evolución a lo largo de la película confirmó sus ideas de que la patata simbolizaba el renacimiento, la sanación y la recuperación, además de lo rústico, lo natural y la tierra. El análisis de los aspectos audiovisuales enfatizó la importancia del encuadre y la composición para crear planos hermosos, así como el impacto de las canciones en quechua. Muchos estudiantes expresaron su agrado por poder escuchar esta lengua y señalaron que las escenas con canciones fueron sus favoritas. En este sentido, cabe señalar cómo la película permitió que los estudiantes construyeran una imagen más concreta de elementos que habían estudiado teóricamente en otras clases – el quechua y los indígenas – a partir de los planos y los sonidos de la película. Por último, la pregunta sobre los aspectos de la cultura peruana presentes en la película llevó a varias comparaciones entre los ritos y las tradiciones de Perú y Japón, especialmente en el caso de los matrimonios y los funerales. Básicamente, la función principal de las preguntas fue organizar la producción

comunicativa de los estudiantes y guiar sus intercambios de opiniones hacia los aspectos que el profesor deseaba abordar con el fin de discutir elementos socioculturales y cinematográficos dignos de ser tenidos en cuenta.

Cuadro 10
Comentario y análisis de *El clan* (Trapero, 2015)

FICHA USADA EN CLASE
Nos sentamos en grupos de 4 personas y hablamos sobre estas cuestiones:
1. ¿Os ha gustado <i>El clan</i> ? ¿Por qué?
2. <i>El clan</i> es un ejemplo de cine basado en hechos reales. ¿Cuáles son las características de este tipo de cine?
3. ¿Cómo es Arquímedes, el padre de la familia? ¿Qué representa?
4. ¿Cómo es Alex, el hijo? ¿Qué representa?
5. ¿Qué relación tiene el resto de la familia con los secuestros? ¿Qué representan?
6. ¿Cómo es la estructura narrativa de la historia? ¿Qué temas trata la película?
7. ¿Cómo es el estilo audiovisual? ¿Cuáles son sus características principales?

En cuanto a la clase dedicada al análisis de la película argentina *El clan*, la segunda pregunta tenía como objetivo dirigir la discusión hacia la relación entre el cine y la realidad. Tras las intervenciones de los estudiantes, el profesor explicó las ideas de “cine basado en hechos reales” y “licencia artística”, insistiendo en que las películas son discursos contruidos que pueden inspirarse en hechos auténticos e imitarlos, pero nunca “mostrar” la realidad. Las preguntas tres, cuatro y cinco se centran en el análisis de los personajes con el fin de llegar a una lectura en clave política de los mismos. Durante el análisis del personaje de Arquímedes, el padre de la familia, el profesor fue guiando los comentarios de los estudiantes anotando en la

pizarra determinados rasgos tales como su poder y autoridad sobre la familia, su uso de la violencia, su poca empatía con las víctimas, o su interés por controlarlo todo. Finalmente se hizo explícita la idea de que el padre de la familia podía verse como una metáfora de los dictadores militares y se animó a los estudiantes a reflexionar sobre qué grupo social representaban los demás miembros de la familia en función de su participación o no en los crímenes cometidos por el patriarca. A través de esta óptica, se puso de manifiesto que los hijos mayores y la madre – quienes ayudan activamente al padre – podían entenderse como un símbolo de las élites sociales y económicas que colaboran con los dictadores militares; que el hijo pequeño que huye de la familia y se va al extranjero podría representar a los exiliados políticos; y que la hija pequeña, quien aparentemente vivió en la casa sin conocer qué ocurría, vendría a encapsular a las generaciones jóvenes que necesitan y deben conocer la historia, por muy doloroso que sea. En suma, a partir de las preguntas y el diálogo entre el profesor y los estudiantes se fue desarrollando un análisis colectivo de la película que permitió demostrar que los personajes que aparecen en una obra audiovisual pueden vincularse con la historia de un país. Las últimas preguntas, centradas en aspectos narrativos y formales, pretendían fomentar la competencia mediática de los estudiantes y llevó a la explicación de las estructuras narrativas no lineales, la estética postmoderna, el montaje paralelo y la relación entre música e imagen.

Después de estas prácticas de análisis, algunos grupos hacían presentaciones sobre otras películas producidas en dichos países que habían visto solamente ellos y que debían dar a conocer a sus compañeros así como sobre ciertos aspectos culturales relevantes en la película tratada en clase (por ejemplo, la música ranchera, las lenguas indígenas, la dictadura de Pinochet, o la evolución de la economía argentina). Estas presentaciones, preparadas con anterioridad fuera de clase, tenían como objetivo dar a conocer más películas hispanas así como profundizar en la realidad socio-cultural de los países trabajados. Al final de la clase, el profesor se quedaba con todas las críticas y las leía detalladamente, corrigiendo los errores de expresión y anotando comentarios explicativos individualizados que pudieran ayudar a los

estudiantes cuyo desempeño no era óptimo. En la siguiente clase el profesor devolvía las críticas a los estudiantes y les animaba a prestar atención a los errores cometidos con el fin de no repetirlos en las siguientes redacciones. La repetición de esta mecánica a lo largo del curso permitió que los estudiantes se familiarizaran con el sistema de trabajo y fueran interiorizando, hasta cierto punto, los rudimentos del análisis fílmico.

Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes que participaron en la asignatura no estaban habituados al visionado de obras cinematográficas procedentes de países hispanoamericanos y que en clase no se explicitó un modelo de comentario de películas, para muchos estudiantes fue difícil realizar las críticas y discutir sobre las obras vistas en las primeras semanas. No obstante, a base de repetir la mecánica de trabajo y a través de los comentarios que el docente iba ofreciendo tanto de forma colectiva (en las sesiones de discusión en grupo) como de forma individual (en la corrección de las críticas cinematográficas) el alumnado fue comprendiendo qué elementos son susceptibles de ser comentados en un análisis audiovisual, cómo debe redactarse una reseña crítica, de qué modo el conocimiento de la historia de un país nos facilita la interpretación de obras cinematográficas, la importancia de ver otras películas de un director para conocer su estilo o temas, así como la utilidad de comparar películas de diferentes latitudes. En suma, los estudiantes fueron adquiriendo el hábito de reflexionar sobre el discurso cinematográfico, de prestar atención a las referencias históricas o culturales que no conocían para luego buscar información sobre ellas, y de expresar su opinión personal sobre las películas vistas usando argumentos. Si bien es cierto que los estudiantes desarrollaron estas habilidades en función de su interés, esfuerzo y capacidad, la totalidad de los alumnos completó las tareas solicitadas y mantuvo una relación dialógica con las películas y sus compañeros a través de las críticas y las discusiones en grupo.

Dado que uno de los objetivos de esta clase era desarrollar la capacidad de análisis intercultural de los estudiantes, mencionaremos brevemente los temas que los estudiantes comentaron en sus críticas al ser preguntados sobre “¿qué aspecto(s) de la cultura mexicana / peruana / argentina / chilena

que aparece(n) en esta película te ha(n) sorprendido o interesado más? ¿por qué?”. La mayoría de ellos destacaron aspectos como la importancia de la familia en la cultura hispana; el modo de celebrar ciertos rituales, como las bodas o los ritos fúnebres; la presencia de la violencia en la vida cotidiana (consumo de drogas y narcotráfico, secuestros, asesinatos); el lenguaje coloquial empleado, en especial las groserías y los insultos; las diferencias socioculturales entre personas ricas y de clase alta frente a las personas pobres, de clase social baja o de origen indígena, es decir, la desigualdad social; la existencia de lenguas indígenas como el quechua; o la situación de dominación, sometimiento y exclusión que sufren las mujeres, o sea, el patriarcado. Dos de las películas seleccionadas se ambientaban en el pasado reciente, por lo que muchos estudiantes también señalaron que el visionado de las películas les había ofrecido la oportunidad de visualizar los problemas sociales o la situación en la que vivían las personas durante dichos periodos, si bien habían tenido que buscar información en internet para comprender mejor los eventos representados. Las observaciones realizadas por los estudiantes variaron en profundidad y relevancia. Mientras que algunos se limitaban a señalar las diferencias culturales de un modo somero, otros parecían haber reflexionado y formulaban ideas más complejas. En general, se percibió un cierto rechazo a profundizar en temas que se podrían considerar como polémicos o complejos tales como la violencia social (el terrorismo en Perú o Argentina) o los conflictos políticos (la dictadura de Chile), pero es posible argumentar que la exposición a dichas representaciones del pasado histórico contribuyó a hacerles pensar sobre el modo en que la situación política afecta a la vida de las personas y cómo las diferencias socioeconómicas conducen a la violencia.

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y POSIBLES LÍNEAS DE APLICACIÓN FUTURA

Con la intención de conocer la valoración del curso por parte del alumnado, el último día de clase se realizó una encuesta anónima para conocer la percepción que los estudiantes tenían sobre las actividades realizadas, sus comentarios o sugerencias, y si les interesaba continuar aprendiendo español usando el cine en otras asignaturas.

La primera pregunta de la encuesta pretendía conocer su opinión sobre las actividades de la clase. Tras enumerar las diferentes acciones realizadas en clase (lecciones del profesor, ver películas, escribir críticas, comentar en grupo las películas, preparar y hacer presentaciones en grupos, escuchar las presentaciones de los compañeros), se les pidió que especificaran si estas actividades les gustaban o les resultaban interesantes así como si creían que les ayudaban a mejorar su español seleccionando entre “mucho”, “bastante” o “poco” como posible respuesta. El cuadro 11 muestra los resultados de los 18 estudiantes del curso.

Como podemos observar, el visionado de películas en clase fue seleccionada por todos los estudiantes como una actividad que les gustaba o interesaba mucho. Posiblemente este resultado se deba al entretenimiento que proporciona ver una obra audiovisual y a lo atractivo que resulta esta actividad en comparación con la tradicional clase basada en las explicaciones del profesor o en la realización de ejercicios. La siguiente actividad preferida por los estudiantes fue hablar sobre las películas con sus compañeros mientras que las explicaciones del profesor sobre la historia del cine de los países latinoamericanos estudiados fue la opción menos preferida, probablemente debido al rol aparentemente pasivo que desempeñan los estudiantes. Tan sólo un 40% de los estudiantes manifestó que le resultaba divertido o interesante escribir críticas y, por el contrario, un 20% señaló que dicha actividad no le parecía demasiado interesante o divertida. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes reconoció que la redacción de los

comentarios de las películas le ayudó a practicar o mejorar su español. De modo similar, la preparación y realización de presentaciones en grupos así como el visionado de películas fueron percibidos por los estudiantes como medios útiles para desarrollar su competencia comunicativa.

Cuadro 11
Percepción de las actividades realizadas por parte de los estudiantes

	¿TE GUSTA? ¿ES DIVERTIDO / INTERESANTE?		
	Mucho	Bastante	Un poco
Las presentaciones del profesor sobre historia del cine	5	9	4
Ver películas en español	18		
Escribir comentarios sobre las películas	7	7	4
Hablar con los compañeros sobre las películas	9	8	1
Preparar y hacer presentaciones en grupo	6	9	3
Escuchar las presentaciones de compañeros	9	7	2
	¿TE AYUDA A MEJORAR TU ESPAÑOL?		
	Mucho	Bastante	Un poco
Las presentaciones del profesor sobre historia del cine	3	12	3
Ver películas en español	13	4	1
Escribir comentarios sobre las películas	16	2	
Hablar con los compañeros sobre las películas	10	7	1
Preparar y hacer presentaciones en grupo	14	3	1
Escuchar las presentaciones de compañeros	4	11	3

Las siguientes preguntas de la encuesta eran “¿qué piensas que ha sido lo mejor de la clase?”, “¿qué crees que hay que cambiar o mejorar en esta clase?”

y “¿qué te hubiera gustado hacer pero no hemos hecho en clase?”. Eran de respuesta abierta, por lo que se esperaba que los estudiantes compartieran libremente y con sinceridad su opinión. Aunque hubo estudiantes que no respondieron algunas de las preguntas, tres personas manifestaron que lo mejor había sido ver películas en clase porque eran filmes que no hubieran visto por sí mismos o porque les gustaba ver películas. Otros tres estudiantes destacaron que lo mejor había sido analizar las películas comentando los aspectos culturales porque les resultaba útil e incluso una persona escribió que antes veía películas solo para divertirse, pero que ahora intentaba analizar los mensajes. Dos personas señalaron que les había interesado mucho conocer la historia del cine de los países latinos y otras que escribir críticas había sido útil para aprender español. El resto de respuestas mencionaron aprender vocabulario, hablar con compañeros que tienen mejor nivel de español que uno mismo, ver las presentaciones de los compañeros y escuchar los comentarios del profesor sobre los filmes.

Respecto a los elementos que se debían mejorar, cinco estudiantes mencionaron que la gestión del tiempo había sido problemática puesto que la clase terminaba a veces después del horario establecido porque algunas películas superaban la duración del periodo lectivo; que la explicación del docente era a veces demasiado acelerada; o que les hubiera gustado disponer de más tiempo para hablar con los compañeros. Dos estudiantes hicieron referencia a las diapositivas usadas por el profesor para realizar las explicaciones: uno de ellos señaló que el vocabulario que aparecía era difícil y otra persona indicó que le gustaría recibir una copia impresa de las diapositivas antes de la clase en vez de después, como se hizo durante el curso. Otro estudiante señaló que escribir comentarios de 300 palabras había sido muy duro.

En cuanto a los contenidos que les hubiera gustado aprender pero no llegaron a verse en clase, varios estudiantes dejaron esta respuesta en blanco mientras que otros expresaron sus deseos. Dos personas indicaron que les habría gustado aprender vocabulario o características del español de cada país antes de ver las películas, mientras que otros estudiantes señalaron que

hubiera estado bien aprender cómo traducir y subtitular, aprender cómo criticar o analizar películas antes de escribir las críticas, comparar las películas hispanas con las películas de Hollywood y señalar las diferencias, discutir con los compañeros no solo las películas sino también la historia y la cultura de los países hispanos, ver entrevistas a los directores o los actores, o ver películas cada semana. Estas respuestas nos permiten observar qué interesa a los estudiantes y pueden resultar útiles para configurar nuevas asignaturas en el futuro.

Por último, se les preguntó a los estudiantes si les gustaría seguir aprendiendo sobre cine en español. Doce personas respondieron “sí”, cuatro personas respondieron “quizás / no sé” y dos personas no respondieron ninguna opción. A pesar de que nadie eligió la opción “no” posiblemente para no ofender o molestar al profesor, resulta interesante apreciar que el 60% de los alumnos parecía interesado en seguir tomando asignaturas que combinaran de algún modo el medio cinematográfico con el aprendizaje del español. Con la intención de conocer mejor sus intereses, se les pidió que señalaran qué les gustaría aprender marcando su preferencia con una puntuación de 1 (no me interesa nada) a 6 (me interesa mucho). El cuadro 12 muestra las opciones disponibles, las cuales surgieron como ideas para posibles clases que el profesor deseaba cotejar con las preferencias de los estudiantes, así como el número de veces que fueron elegidas como “me interesa mucho”. Como se puede ver, la opción preferida de los estudiantes fue aprender sobre la cultura hispana usando películas seguida del estudio del lenguaje a través del cine. Las siguientes opciones fueron aprender la historia del cine de países hispanoamericanos y aprender cómo analizar películas, mientras que aprender a escribir críticas cinematográficas fue la opción menos votada.

Cuadro 12
Principales preferencias de los estudiantes respecto a futuras clases

CONTENIDO	VECES ELEGIDO
La historia del cine de países hispanoamericanos (España, Brasil, Cuba...)	11
Cómo traducir y subtitular películas (ejercicios prácticos)	10
Cómo analizar e investigar sobre películas (ejercicios prácticos)	11
Cómo escribir críticas cinematográficas	5
Estudiar español (gramática, vocabulario, variaciones regionales) usando películas	12
Aprender sobre la cultura hispana usando películas	15

Diversos factores como las actitudes, las expectativas, el nivel de español o las preferencias personales explican la variedad de respuestas, pero es posible observar tendencias generales en estos resultados. Sin duda, el visionado de obras cinematográficas es una actividad atractiva para los estudiantes y ellos se muestran participativos a la hora de trabajarlas a través de diferentes actividades: escritura de críticas, discusión colectiva, e investigación y difusión de resultados en presentaciones. Las actividades en las que los estudiantes tienen un rol aparentemente más pasivo, como escuchar las explicaciones del profesor sobre la historia de los países hispanoamericanos o escuchar las presentaciones de compañeros, fueron percibidas como menos útiles para el aprendizaje del idioma. Asimismo, resulta obvio que los principales intereses de los estudiantes son adquirir conocimientos sobre las culturas latinoamericanas y practicar el español mientras que el aprendizaje de historia del cine, el análisis fílmico o la redacción de críticas cinematográficas queda en segundo plano. A pesar de ello, varios estudiantes comentaron que les resultó interesante, útil y divertido analizar películas, de ahí que la reflexión y la interpretación de los códigos cinematográficos puedan ser un contenido idóneo para las clases de idiomas en países asiáticos, puesto que permiten no

solo practicar las destrezas comunicativas en español sino también acceder a la realidad sociocultural de los países hispanohablantes.

CONCLUSIÓN

Sin duda, el medio cinematográfico puede convertirse en una herramienta muy ventajosa para trabajar los contenidos lingüísticos y culturales en las clases de español como lengua extranjera. Las propuestas pedagógicas de las “multi-alfabetizaciones” o la alfabetización intercultural crítica presentadas al comienzo de este artículo nos ofrecen un marco de referencia útil para diseñar la práctica docente, pero también resulta muy necesario realizar y valorar experiencias prácticas concretas con nuestros estudiantes para ver qué estrategias, actividades o recursos resultan verdaderamente efectivos. A través de la presentación y el análisis de la actividad desarrollada en la clase “Cine y cultura latinoamericana” impartida a estudiantes universitarios japoneses que se ha expuesto en estas páginas se ha pretendido contribuir al desarrollo de una pedagogía de los idiomas extranjeros más inclusiva respecto a los materiales audiovisuales así como enfatizar la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia intercultural de nuestros estudiantes. Las posibilidades que los medios de comunicación ofrecen a los docentes de español como lengua extranjera son prácticamente ilimitadas, pero resulta necesario desarrollar principios pedagógicos que nos permitan optimizarlas y aplicarlas de modo adecuado a nuestros contextos de trabajo, así como intercambiar información sobre experiencias didácticas desarrolladas en territorios con características comunes, como puede ser el caso de Asia.

Por tanto, y a modo de conclusión a todo lo expuesto previamente, deseo recalcar que si bien el cine puede funcionar como una ventana hacia las lenguas y las culturas hispanas, es fundamental el papel de los docentes para correr las cortinas, abrir dichas ventanas y enseñar a mirar a los estudiantes en la dirección adecuada. Para ello necesitamos nuevos enfoques, experiencias prácticas y un análisis crítico de la propia actividad educativa con el fin de

desarrollar colectivamente herramientas pedagógicas que nos permitan avanzar en nuestra labor como facilitadores de aprendizaje y mediadores interculturales.

REFERENCIAS

- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- González Gutiérrez, Irma et al. "Análisis de cortometrajes para el desarrollo del pensamiento crítico: un caso práctico en el aula universitaria de ELE en China." *SinoELE*, n.º 17, 2018, pp. 14-34. http://www.sinoele.org/images/Revista/17/Articulos/Gonzalez-Hermida-Vera_SinoELE_17_2018_14-34.pdf. 9 octubre 2019.
- Kress, Gunther R. "Multimodality." En Bill Cope y Mary Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres: Routledge, 2000, pp. 182-202.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kumar Singh, Vikash e Ira Mathur. "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood." *MarcoELE*, n.º 11, 2010, pp. 1-18. https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf. 12 octubre 2019.
- Lacorte, Manel. "Multiliteracies Pedagogy and Heritage Language Teacher Education: A Model for Professional Development." En Gabriela Zapata y Manel Lacorte (eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018, pp. 197-226.
- De Mingo Aguado, Laura. "¿Qué tipo de evaluación elegimos en la clase de cine? ¿La evaluación por competencias o por contenidos?" En Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2014, pp. 251-262.
- New London Group. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures." *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.º 1, 1996, pp. 60-92.
- Ospina García, Santiago. "Cine, derechos humanos y pedagogía crítica en clase de español como lengua extranjera." *MarcoELE*, n.º 27, 2018, pp. 1-30. https://marcoele.com/descargas/27/ospina-cine_pedagogia_critica.pdf. 11 octubre 2019.
- Pegrum, Mark. "Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom." *Language and Intercultural Communication*, vol. 8, n.º 2, 2008, pp.136-154.
- Ryshina-Pankova, Marianna. "Understanding "Green Germany" through Images and Film: A Critical Literacy Approach." *Teaching German*, vol. 46, n.º 2, 2013, pp. 163-184.
- Unsworth, Len y Robyn Bush. "Introducing Multimodal Literacy to Young Children Learning English as a Second Language." En David R. Cole y Darren L. Pullen (eds.), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*, Nueva York: Routledge, 2010, pp. 59-83.
- Warner, Chantelley y Beatrice Dupuy (2018). "Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond." *Foreign Language Annals*, vol. 51, n.º 1, 2018, pp. 116-128.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE Y EL PAPEL DEL PROFESORADO

MONTERRUBIO GAÑÁN, Mario | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

La competencia sociocultural es uno de los elementos que adquiere mayor relevancia en el recorrido metodológico del aprendizaje de una L2 durante finales del siglo XX. Sin embargo, a menudo se ignora la importancia que tiene este factor y no se le ofrece la visibilidad que merece. En este estudio analizamos, en primera instancia, cuál es el papel que juegan los países hispanoamericanos y qué visibilidad adquieren sus elementos culturales en dos manuales de niveles iniciales, para así entender cuál es el primer contacto de los estudiantes con los contenidos socioculturales y de qué forma y en qué medida se desarrollan. Por otra parte, desarrollamos el papel del docente para integrar contenidos interculturales en la clase de español y la necesidad de una formación específica en ese ámbito. Esta investigación pretende poner en evidencia la magnitud de la lengua española y todos los elementos que la rodean, así como ofrecer herramientas a los docentes para desarrollar la competencia intercultural de forma efectiva, tomar consciencia de la riqueza y pluralidad de culturas que existen, todas ellas conectadas por un nexo común: la lengua española.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de cultura, competencia intercultural, cultura hispanoamericana, editoriales ELE, manuales, niveles iniciales

TITLE

Intercultural Competence in ELE Textbooks and the Role of the Teacher

ABSTRACT

In this study we analyze the importance of sociocultural competence, that acquires greater relevance in the methodologies of the late twentieth century. We also examine the role played by Latin American countries and the visibility that their cultural elements gain in two textbooks for beginner's level (A1-A2). This is to understand what is the students' first exposure to socio-cultural materials and in what way and to what extent they develop those materials. Besides, this research aims to develop different strategies that teachers must have when teaching the cultural component as well as to raise awareness of the richness and plurality of cultures that exist, all of them connected by a common link: the Spanish language.

KEYWORDS: teaching culture, intercultural competence, Hispanic American culture, ELE's Publishing Houses, textbooks, beginners

BIODATA

Mario Monterrubio es graduado en traducción e interpretación por la universidad Pablo de Olavide (Sevilla), donde también estudió un máster de ELE. Ha enseñado español en la Università degli studi di Torino, en la Universidad Pablo de Olavide y en varios centros de lenguas. Actualmente es profesor en la Universidad Chulalongkorn (Bangkok).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de segundas lenguas (L2) ha sufrido multitud de cambios a lo largo de la historia, desde los contenidos que se presentan hasta la forma de desarrollarlos. El progreso de las diferentes metodologías que se han expuesto durante finales del siglo XX han dejado entrever nuevos puntos de vista que han dado visibilidad e importancia a nuevas competencias, mientras que otros de los elementos clave en las primeras metodologías han sido suprimidos o reemplazados por demostrar no ser relevantes al aprender una L2.

Por este motivo, el desarrollo de la competencia sociocultural es uno de los elementos que adquiere mayor relevancia en el recorrido metodológico del aprendizaje de una L2. Sin embargo, a menudo se ignora la importancia que tiene este factor y no se le ofrece la visibilidad que debería. Mediante la realización de este trabajo, pretendemos llevar a cabo un análisis de la presencia de la cultura hispanoamericana en los manuales *Nuevo Prisma Fusión* (2014) y *En Acción 1* (2010) para aprender español como lengua extranjera. Mediante un estudio exhaustivo trataremos de responder a diversas cuestiones: ¿qué tipo de cultura aparece?; ¿existen muestras de la cultura de países hispanoamericanos?; en ese caso, ¿cuál es la proporción entre la muestra de cultura española y cultura de países hispanoamericanos? Con este análisis pretendemos mostrar si se ofrece visibilidad a otras culturas además de a la española, qué tipo de información se muestra y si la información se presenta de manera equilibrada. Además, analizaremos el importante papel del docente en la enseñanza del componente sociocultural y proporcionarnos técnicas para desarrollarla de manera efectiva. Se trata de ofrecer las herramientas básicas que evitarán conflictos o malentendidos en una sociedad ajena. Por ello, la motivación que ha llevado a desarrollar el presente trabajo es la necesidad de atender un elemento al que a menudo no se le presta la atención que merece: la cultura.

Esta investigación pretende poner en evidencia la magnitud de la lengua española y todos los elementos que la rodean, así como la necesidad de

ofrecer a los estudiantes de español una información acorde a la realidad y tomar consciencia de la riqueza y pluralidad de culturas que existen, todas ellas conectadas por un nexo común, que es la lengua española.

1. ANÁLISIS DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE L2

En la actualidad, se hace difícil una sistematización de los elementos esenciales para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Hemos sido testigos de una evolución significativa conforme a las estrategias de enseñanza, en la que se han desarrollado numerosas metodologías de enseñanza de L2. Las primeras, basadas en la repetición, traducción y memorización de reglas, difieren en gran medida de las estrategias utilizadas hoy en día en cualquier centro de enseñanza. Fue a partir de mediados de los años sesenta cuando aparecen autores (Chomsky 1965; Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Bachman 1990) que revolucionan el panorama mediante la introducción de elementos innovadores en el campo de aprendizaje de lenguas y la crítica a los modelos anteriores.

1.1 La enseñanza intercultural y su importancia en la L2

Si reflexionamos sobre la figura del docente de español, no debemos considerar únicamente su ocupación como un profesor de lengua española sino también como un transmisor de cultura, historia, literatura, cine... por lo que la formación que deben recibir deberá englobar todos estos conocimientos (Santiago 2009). Es indudable que la competencia lingüística y sus componentes (como la fonética, la morfología, la sintaxis, etc.) “forman parte del ABC de los contenidos teóricos con los que debe contar un profesor de español” (*ibíd.* 103). La evolución del alumno en ámbitos lingüísticos y socioculturales se debe a un mecanismo del input docente que hace que el aprendiz adquiera una identidad adquisitiva más positiva (Martín 2000, en Al-Momani 2009). Por tanto, la interculturalidad está estrechamente relacionada

con la formación del profesor en el ámbito cultural en todas sus modalidades (cultura con minúsculas, con mayúsculas, etc.) (Santiago 2009).

Como expone García (2008), el objetivo del enfoque intercultural es desarrollar y fomentar una serie de valores y actitudes con el fin de formar hablantes interculturales, aparte de instruir al alumno en ámbitos gramaticales, funcionales y culturales. Meyer (1991, en Martínez 2014), expone cuáles son los tres niveles que experimenta un estudiante de lenguas extranjeras para adquirir la competencia comunicativa intercultural:

- *Nivel monocultural.* El aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia.
- *Nivel intercultural.* El alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo que le permite establecer comparaciones entre ellas.
- *Nivel transcultural.* El estudiante alcanza la distancia pertinente a propósito de las culturas en contacto, para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Esta función de mediador entre culturas es el objetivo final. Sin embargo, el estudiante no debe renunciar en ningún momento al sentimiento de su propia identidad cultural, sino que debe ser plenamente consciente de ambas realidades. En ocasiones calificamos otras culturas como distintas y distantes, aunque, si las estudiamos en profundidad, entendemos que son más los aspectos que las unifican que los que las separan (Morote y Labrador 2002). Los conflictos culturales no surgen en las manifestaciones artísticas de una sociedad (música, pintura, cine, entre otras), sino más bien en aspectos de la vida diaria. Ahora bien, ¿cómo puede introducirse el enfoque intercultural en el aula? Según García (2004), esto debe llevarse a cabo a partir de actividades dentro de una progresión de conocimientos donde se desarrollen las estrategias interculturales para entender las diferencias y similitudes.

Para concluir, rescatamos una reflexión de Yulita (43) en la que expresa la necesidad de incluir una educación intercultural desde los niveles iniciales: "new learning goals and pedagogical approaches are now being

conceptualised and framed for the integrated teaching and learning of '(inter)cultural content and exploration' in the target language from the initial stages of language study".

1.2 ¿Qué tipo de cultura se debe enseñar?

Que lengua y cultura son dos realidades indisolubles es un hecho comúnmente aceptado entre los investigadores y los docentes. Sin embargo, aún persisten los problemas para delimitar qué entendemos por cultura y cuál es la forma idónea de enseñarla. Debemos tener en cuenta que no todos los grupos son iguales, por lo que la aproximación al componente cultural se realizará de forma distinta según las características del alumnado, lugar en el que se enseña la lengua y procedencia del estudiante, tal y como analizaremos en apartados sucesivos.

La definición que encontramos de cultura como sinónimo de arte, historia, literatura, etc., no prepara a un estudiante de L2 a entender la multitud de conductas exhibidas por un hablante nativo (Iglesias 1997). Miquel y Sans (2004) entendieron la cultura como una serie de fenómenos heterogéneos que clasificaron en tres grupos diferenciados, a saber: la *cultura con mayúsculas*, la *cultura con minúsculas* (también denominada *cultura a secas*) y la *cultura con k*.

En primer lugar, la cultura con minúsculas abarca "todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido" (Miquel y Sans 2004). Miquel, por su parte, la menciona como la cultura esencial y la define como "el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar" (Miquel 5). Otros autores la incluyen en sus estudios con el nombre de *Saber cómo* (Giovannini 2010b) o como *Cultura interna* (Weaver 2000). Se trata de toda la información que permita a los alumnos entender qué sucede a su alrededor, actuar adecuadamente e información para interactuar. Son conocimientos esenciales que se deben enseñar a través de los que se pueden

acceder a los otros dos tipos de cultura, designados por las mismas autoras como *dialectos culturales*. La cultura con mayúsculas, también denominada como *cultura legitimizada* (Miquel 2004) recibe multitud de denominaciones por parte de otros autores: *Cultura cultivada* o *Cultura académica*, un *Saber qué* (Giovannini 2010b), *Cultura externa* (Weaver 2000) o la *Gran cultura* (Bennet 1998, en Vivas 2006). Nos hallamos ante un tipo de cultura a la que no todos tienen acceso y por tanto no todos los hablantes de una misma sociedad conocen. Hace referencia al conocimiento de informaciones de tipo históricas, literarias, filosóficas, artísticas, geográficas, etc. de una sociedad. Por último, la *cultura con k* agrupa los conocimientos utilizados en contextos determinados y casos específicos. Santamaria (46) la entiende como “el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado”.

Podemos concluir esta clasificación con que a pesar de la complejidad para definir y clasificar el concepto, muchos autores coinciden en agrupar el tipo de cultura según a qué haga referencia. La cultura que debe enseñarse, por tanto, será aquella que permita al aprendiz de lenguas desenvolverse adecuadamente en un contexto de L2. Se debería incluir, por tanto, información acerca de patrones de comportamientos, formas de actuación según el contexto, etc.

Otro elemento que se debe combatir en las clases de lengua es el tópico y el estereotipo, imágenes simplificadas y diferidas de un grupo social determinado pero compartidas socialmente y generalmente aceptadas. Se trata de elementos que muestran el desconocimiento de una sociedad y que necesitan un estudio exhaustivo para poder desmontarlos. La información implica poder, y, a partir de esta, los alumnos podrán moldear su opinión y forjar un juicio con fundamento sin tener en cuenta lo que otros dicen o ideas generalizadas de una cultura. Alba (137) resume en unas pocas líneas cuáles son los principales tópicos que los estudiantes extranjeros tienen de la sociedad española:

España es el país de los toros y los toreros; de la paella, el jamón serrano y la tortilla de patatas; los españoles bebemos muchísimo alcohol porque nos

pasamos el día en el bar; somos unos gandules porque estamos durmiendo la mayor parte del tiempo y, por si fuera poco, no sabemos hablar a un volumen razonable y nos pasamos el día tocando y besando a cuantas personas encontramos en nuestro camino.

En contraposición a esto, contamos con otra lista elaborada por Castro (217) citada anteriormente y que reproducimos a continuación en la que establece qué abarca la cultura para la autora y que, como veremos, se trata de una serie de conocimientos mucho más útiles para un estudiante de L2:

En mi clase, cultura es Picasso, Julio Iglesias. También hablar de las tapas o del gazpacho. De Rocío Jurado, de horarios de comidas y de tiendas, de besos, abrazos y saludos, de sevillanas y sardanas, de Alfredo Landa, de canciones populares y de Operación Triunfo, de Mortadelo y Filemón, de la Primera Comunión, del día de Todos los Santos, del problema de ETA...

1.3 ¿Cómo se debe enseñar el componente cultural?

Una vez delimitado el tipo de cultura que permite una la completa formación en el ámbito sociocultural nos preguntamos qué papel tiene el profesor en la enseñanza de dichos componentes y cuál es el procedimiento para trabajar esta competencia en el aula.

Podemos decir que, por lo general, “no vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos”. Esta famosa frase recogida en el Talmud (Santiago 115) deja entrever el filtro que aplicamos a las situaciones según nuestros propios conocimientos y experiencias. “Observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y esta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad” (Iglesias 469). Sin embargo, calificamos de erróneo este hecho, puesto que debemos deshacernos de ese filtro y alejarnos para aceptar y entender las diferencias y puntos de vista ajenos, sin tener que renunciar en ningún momento a la propia identidad cultural (*ibíd.*).

Como docentes de lenguas, debemos partir del conocimiento y estudio de nuestra propia cultura. De la misma manera, el profesor debe conocer, en

la medida de lo posible, las características principales de las culturas de sus alumnos para así prever las principales dificultades y problemas que pueden llegar a darse según la distancia entre la C1 y C2 del estudiante.

Vellegal (2009) propone una serie de metodologías y recursos que se pueden desarrollar en la clase de lenguas para trabajar el componente sociocultural. Entre las metodologías destacamos: realizar clases prácticas (con debates, exposiciones y actividades comunicativas), propiciar el aprendizaje cooperativo mediante el enfoque por tareas en el que se propongan casos o supuestos reales, etc. Entre los recursos que podemos utilizar en clase encontramos: uso de periódicos, vídeos, películas, entrevistas a nativos, refranes y dichos, fechas importantes culturales, historia y literatura, juego de roles, entre otros.

La misma autora señala una notable diferencia entre aquellos alumnos que aprenden español como segunda lengua y los que lo hacen como lengua extranjera. En situación de inmersión se está mucho más expuesto a la cultura y el profesor será un mero catalizador de la información que los estudiantes traen a clase. Sin embargo, en contexto de lengua extranjera, el profesor actúa de intermediador cultural y único representante, que se convierte en modelo y único ejemplo del que extraer información.

En cualquier contexto, el medio más frecuente de enseñar el componente socio cultural es a través del uso de la lengua, sin olvidar otros factores como el contexto, el lenguaje no verbal o la distancia proxémica, que también contribuyen al aprendizaje de este elemento. Además, se debe abordar a la par que los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos (Santiago 2009). Abogamos por una cultura que no quede aislada en los apéndices de los libros de texto sino que se incluya en los manuales y materiales de forma recurrente.

Por último, la inclusión de las NN.TT. en la enseñanza de lenguas también se puede aplicar a la enseñanza del componente sociocultural. En palabras de Martínez (590), “en los últimos años las nuevas tecnologías han permitido integrar la cultura en la clase de lengua de forma muy satisfactoria y sobre todo, auténtica”. Este elemento es especialmente interesante para la

enseñanza en contexto de lengua extranjera, donde los recursos que ofrece la web funcionan de escaparate para estudiantes que no estudian la lengua en el lugar en el que se habla. Por ello, los profesores de español las incluyen recurrentemente para romper con la figura que mencionábamos en la introducción del profesor como único representante y modelo a seguir.

1.4 Desarrollo de la competencia intercultural en los docentes de ELE

A menudo se especifican cuáles son las características que deben tener los estudiantes para lograr la adquisición del componente intercultural, pero consideramos que la formación del profesorado en esta competencia resulta una fase previa imprescindible del proceso para obtener resultados positivos en nuestros estudiantes. En el presente epígrafe detallaremos una serie de conocimientos que debe poseer un docente para potenciar el componente intercultural entre sus estudiantes, así como las diferentes herramientas y estrategias que se pueden poner en práctica en las clases de lenguas para fomentar esta competencia.

La consolidación de diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas nos conduce a un “un estudio más profundo de la comunicación en relación con la cultura desde diferentes vertientes” (Barros y Kharnásova 98). Además, la figura del docente ha estado marcada por un continuo cambio en el desarrollo de las diferentes metodologías y enfoques, desde los métodos más estructuralistas en los que su función era la transmisión de información, hasta el rol de facilitador y guía del proceso comunicativo, en el que los estudiantes adquieren un papel más activo y protagonista.

La figura del docente en la adquisición de la competencia intercultural se postula, por su parte, como un elemento clave para el desarrollo de dicha competencia en los discentes. Por este motivo, para que un profesor pueda moderar una comunicación intercultural, este deberá desarrollar su propia competencia intercultural, como aprendiente en primera instancia, pero también como profesor de lengua extranjera (Moreno y Atienza 3).

No se debe considerar la adquisición de la competencia intercultural como un conjunto de datos estipulados sobre diferentes temas o como una lista de elementos que haya que memorizar y podamos olvidarnos de ella una vez aprendida. Pensamos que se trata de un proceso de adquisición continuo, puesto que elementos como identidades, valores y formas de comportarse de una cultura cambian constantemente. Se trata, por tanto, de una competencia dinámica, tal y como la han definido numerosos autores (Dervin, 2010, Barros y Kharnásova, 2012, en Moreno y Atienza 6) que precisa de un continuo proceso de concienciación y redefinición del propio yo.

Entonces, ¿qué papel desempeña el docente en la adquisición de la competencia intercultural por parte de los estudiantes? En primera instancia, debemos tener en cuenta el proceso al que se somete todo estudiante de lenguas al adquirir esta competencia para así desempeñar de forma satisfactoria nuestra labor docente. Siguiendo a Denis y Matas (2002), son cinco las fases a las que se enfrenta el discente para adquirir la competencia intercultural: sensibilización, concientización, relativización, organización e implicación-interiorización. Según Hernández y Valdez (98), el profesor, desempeña diferentes roles a lo largo de este proceso, que exponemos a continuación:

Es guía y asesor, promotor del conocimiento, investigador, observador y organizador, pues debe mostrar la realidad por medio de situaciones, problemas y actividades de la vida cotidiana, para que el alumno resuelva explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis, de tal manera que esto lo apoye a identificar las representaciones que posee de diversas culturas, la cultura meta y de la propia. Además, el docente debe crear situaciones que permitan al alumno tomar conciencia de su etnocentrismo y de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la propia.

Al hilo de las diferentes características y roles que desempeñan los docentes citados anteriormente, ahora nos preguntamos de qué forma podemos llevar a las aulas estas competencias y cómo desarrollarlas en las aulas de forma más práctica. Byram (1997), Starkey (2003) y Alonso (2006), en consonancia con el MCER (2001), en Hernández y Valdez (98), agregan una serie de ideas

funcionales para la puesta en práctica en la clase de lenguas extranjeras, entre las que destacamos:

- Crear un ambiente cómodo y seguro donde haya motivación, curiosidad y empatía.
- Desarrollar la investigación de aspectos culturales particulares de comunidades y/o países de la lengua meta.
- Trabajar con materiales reales, así como con diferentes fuentes de información: textos y grabaciones de audio reales, vídeos y fotografías, etc., que propiciarán y desarrollarán el interés del alumnado.
- Fomentar las redes de colaboración con otras instituciones donde los estudiantes puedan tener un contacto real con hablantes nativos (proyectos de colaboración, intercambio de mensajes a través de cartas, correo electrónico, etc.).
- Organizar actividades para implicar al estudiante en la búsqueda de materiales para la clase donde se muestren diferentes realidades de un mismo tema en diferentes culturas.
- Además, al ser una competencia en pleno cambio como hemos comentado anteriormente, debemos tomar una actitud crítica ante los materiales disponibles para comprobar que la información que refleja es realista y actualizada.

En un estudio desarrollado por Fernández y Pozzo (2013) durante las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Rosario, Argentina, se encuestó a una serie de profesores de ELE para que enumeraran, entre otras cuestiones, cuáles eran las actividades y los temas que, en su opinión, fomentaban la competencia intercultural. Entre las respuestas, recopilamos algunas de ellas: empleo de medios (periódicos, películas, series, publicidad, etc.); cortesía y formas de saludar; comidas y fiestas típicas; dramatización, diálogos y juegos de roles; discusión de temas de interés general, reflexión sobre "curiosidades"; preguntas del tipo: ¿qué hace Ud. en su país cuando...?, etc.

En el mismo estudio, sobre la adecuación de los materiales para el fomento de esta competencia “alrededor del 50% opina que los materiales que tienen a su disposición son adecuados o muy adecuados, mientras que el otro 50% los encuentra poco adecuados o directamente inadecuados” (Fernández y Pozzo 37). Por ello, se hace patente la necesidad de incluir en algunos casos materiales adicionales y, en consecuencia, desarrollar la formación del profesorado para llevar a las aulas la competencia intercultural de forma efectiva se vuelve un factor clave.

1.5 Propuesta didáctica del desarrollo de la competencia intercultural en niveles iniciales

En ocasiones, los materiales de los que disponemos no están adaptados satisfactoriamente a las necesidades de nuestros estudiantes, inquietudes, nivel, contexto de aprendizaje, etc., y a menudo los manuales no profundizan en determinados contenidos culturales, ni tampoco muestran las realidades de algunos países, etc. Por ello, el docente debe ser capaz de proporcionar a sus estudiantes los recursos necesarios para complementar su formación con los contenidos que desarrollen sus capacidades y habilidades en todos los ámbitos. En este caso, y en relación con la competencia intercultural, en ocasiones los materiales de los que se dispone no presentan muestras de las diferentes situaciones o contextos, no están correctamente adaptados o no se ofrecen muestras socioculturales de un país concreto de habla hispana.

A continuación, presentamos un ejemplo de propuesta didáctica para desarrollar la competencia intercultural de forma explícita en el aula, con una serie de actividades que promueven la comparación, reflexión y el análisis por parte del estudiante y que el docente puede tomar como referencia para elaborar diferentes propuestas. En este caso, hemos elegido el tema del flamenco para así introducir el tema del baile en niveles iniciales (A1-A2) y en la siguiente propuesta presentamos recursos y actividades y detallamos cuáles son los objetivos, actitudes y habilidades interculturales a los que el estudiante se enfrenta en esta práctica, así como la función del profesor,

tomando como referencia los parámetros que ofrece el Plan Curricular del Instituto Cervantes conforme a las habilidades y actitudes interculturales.

Tabla 1: La cultura a través del baile: El flamenco - Niveles iniciales (A1-A2)

Materiales	Materiales auténticos de creación propia o adaptación de diferentes fuentes en español, entre los que destacan: - Textos (artículos de periódicos o revistas adaptados, blogs, libros de texto). - Fotografías del baile flamenco. - Vídeo en el que muestra a una pareja bailando sevillanas. - Audio con diferentes palos del flamenco.
Objetivos	- A partir de una introducción al baile flamenco, identificar las semejanzas y diferencias para compararlo con bailes de otros países. - Familiarizarse con el léxico referente a los diferentes elementos del baile (instrumentos, accesorios, ropa, etc.), así como con las diferentes partes del cuerpo implicadas. - Reflexionar sobre las diferencias en los bailes entre la cultura de origen y la cultura meta del estudiante. - Analizar hábitos propios de los españoles en relación con el baile, cuándo y dónde se baila, e introducir temas como las festividades, el carácter, etc., y analizar del mismo modo las costumbres del país de origen del estudiante.
Actitudes interculturales	- Identificar las diferencias y semejanzas culturales en todo lo que envuelve el baile: edad, contexto, clase social, actitud, moda flamenca, etc. - Potenciar la escucha y atención activa en las intervenciones de los compañeros. - Analizar la reflexión por parte de otros estudiantes sobre las características del baile en su país de origen.
Habilidades interculturales	- Reconocimiento de rasgos característicos de actitudes etnocéntricas. - Clasificación de los comportamientos culturales (propios o de otras personas) reconociendo las singularidades y las

	semejanzas entre ambos. - Reconocimiento del aumento del grado de tolerancia a la ambigüedad que se adquiere a medida que se progresa en la diversificación de perspectivas culturales.
Contenidos funcionales	- Establecer cuáles son los elementos característicos del flamenco primarios (baile, canto, toque) y secundarios (ropa, accesorios...). - Examinar las semejanzas y diferencias entre los bailes en los países del grupo a partir de comparaciones de estilo, ritmo, vestuario. - Mostrar interés y una actitud abierta hacia otras culturas. - Entender los gustos y preferencias según las culturas.
Contenidos gramaticales y léxicos	- Estructura estar + gerundio en presente para describir el escenario (Ej.: "el bailarín está levantando los brazos", "los músicos están tocando los instrumentos"). - Usos de haber y estar para describir y localizar los elementos de una imagen. - Léxico relacionado con elementos y accesorios relacionados con el baile (instrumentos, ropa, partes del cuerpo). Modismos: "que me quiten lo bailao".
Procedimiento y papel del profesor	- Como introducción al tema, se presenta una fotografía de una pareja bailando flamenco y pedimos a los estudiantes que mencionen las palabras con las que relacionen esa imagen (con adjetivos, nombres y verbos). El profesor recogerá las ideas y las escribirá en la pizarra aportando y haciendo otras preguntas relacionadas. - Más tarde, se plantea el concepto de "flamenco" y a partir de un texto con información general del baile, organizamos y completamos la información (dónde se origina, qué elementos lo componen, en qué festividades se baila flamenco, quién baila, edades...). - A continuación, a partir de todo el vocabulario recopilado se les pide en grupos de 3-4 estudiantes hacer una descripción de un vídeo que hemos proyectado haciendo uso de la gramática y léxico correcto (qué vemos —haber—, dónde están las personas —estar— y qué están haciendo —estar + gerundio—), para una posterior puesta en común.

	- Más tarde, pedimos una reflexión sobre el baile más característico del país de origen de los estudiantes comparando y entendiendo las diferencias entre los bailes (si es más o menos alegre, si la ropa es diferente, cómo y quién lo baila y en qué momento, etc.). Este sería un buen momento para introducir algunas festividades en las que se baila flamenco, y hablar del carácter de los españoles y la forma de relacionarse, para entender las semejanzas y diferencias de las diferentes culturas de los estudiantes y reflexionar sobre por qué son similares o diferentes (y aquí saldrán temas como la distancia proxémica, el respeto en función de la edad, etc.). - Para terminar y hacer ver que el flamenco, como otras realidades culturales, no es algo fijo sino que se diversifica en sus diferentes "palos", reproducimos un audio con diferentes estilos, y pedimos a los estudiantes que creen una secuencia rítmica que cambiará según los diferentes estilos. La función del profesor será guiar en todo momento la secuencia. - Como valoración final de la actividad, se propone una reflexión final sobre qué conocían anteriormente y qué han aprendido, qué cosas les han sorprendido, etc.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los parámetros del PCIC.

2. ESTUDIO EMPÍRICO DEL TRATAMIENTO DE LA CULTURA HISPANOAMERICANA EN DOS MANUALES DE ELE

2.1. Creación de los manuales de español como lengua extranjera

El sector editorial de enseñanza de español como lengua extranjera lo componen multitud de empresas que publican manuales y materiales de enseñanza del español para perfiles de distinta naturaleza; desde manuales generales, manuales específicos según la procedencia del alumnado, español para niños, español para inmigrantes, hasta español para fines específicos, etc. Como apunta el IC (2019), en torno a 22 millones de alumnos estudian

español como lengua extranjera. Como consecuencia de este progresivo incremento del número de estudiantes, “el mercado editorial de ELE ha experimentado un notable desarrollo” (Blanco 72).

A nivel lingüístico, existen de multitud estudios (García 2010 o Grande 2000, por poner dos ejemplos) que analizan la presencia de las variedades del español en los manuales. Medina, Rubio y Martínez (2002) argumentan que “el español que aparece en los manuales de E/LE responde a la norma peninsular, más exactamente a una generalización de los rasgos comunes del habla culta del centro de la península: la lengua estándar, la norma estándar” (*ibíd.* 850).

Por otra parte, sobre el contenido cultural de estos manuales, los mismos autores exponen que por lo general, pueden observarse diferentes rasgos de la cultura española y latinoamericana. Estas muestras de cultura no coinciden con los modelos de lengua disponibles del español de América, que hacen que el estudiante tome consciencia de las variedades dialectales o simplemente reconozca los rasgos esenciales y elementos lingüísticos que las diferencian.

Sin embargo, debemos preguntarnos cómo se gestionan los contenidos culturales y qué lugar ocupan los relativos a países hispanoamericanos (si hay referencias de todos los países, qué tipo de referencias, cómo es la proporción entre los contenidos de la cultura española y de otros países, etc.). Para ello tenemos que analizar las editoriales que crean y gestionan los materiales y manuales, así como entender dónde y para qué público crean sus contenidos.

En este punto del trabajo, hemos realizado un pequeño estudio sobre la procedencia de las editoriales que publican materiales de ELE para saber dónde se producen los materiales que posteriormente se exportan a todo el mundo. Esto nos ayudará a entender mejor si los contenidos de los manuales están condicionados por su lugar de creación y será el punto de partida de nuestro objeto de estudio.

Para conseguir dicha información hemos accedido a cada uno de los sitios web de las editoriales en los que —mediante un sencillo proceso de

documentación— hemos localizado dónde tienen su sede social primaria. A continuación, detallaremos los nombres de las 29 editoriales analizadas: Arco Libros, Acento Español, Anaya ELE, Aquari, Authentik, Cengage Learning, Difusión, Edelsa, Ediele, Edinumen, Éditions Maison des Langues, La Muralla, Verbum, ELI Publishing, EnClave ELE, ES Espasa, Habla con Eñe, Hispania Linguas Latinas, Houghton Mifflin Harcourt, Octaedro ELE, Pearson, Pons, Santillana ELE, Santillana Brasil, Santillana USA, SGEL ELE, SM Español para Extranjeros, Vista Higher Learning y Parolas Langues.

De las 29 editoriales analizadas, 5 de ellas son originarias de Estados Unidos (Houghton Mifflin Harcourt, Pearson, Cengage Learning, Santillana USA y Vista Higher Learning), 2 de Brasil (Hispania Linguas Latinas y Santillana Brasil), 1 en Francia (Éditions Maison des Langues), 1 de Italia (ELI Publishing), 1 en Irlanda (Authentik), 1 de Alemania (PONS) y 1 de Argentina (Parolas Langues). Las 17 editoriales restantes son españolas (la mayoría con sede central en Madrid o Barcelona).

Como podemos observar, España ostenta la mayor parte de la industria editorial de enseñanza de ELE. A pesar de que las empresas (tanto españolas como extranjeras) tienen sedes en países hispanoamericanos, solo una de las editoriales analizadas —Parolas Langues, fundada en 2001 en Argentina con la denominación “Voces del sur”— se origina en un país de habla hispana que no sea España. Por ello, se puede destacar el poder de España en la industria y que los contenidos que estas editoriales posteriormente exportan al resto del mundo serán los que estipulen las mismas editoriales y los creadores de los materiales, que son, en su mayoría, españoles.

2.2. Descripción de los manuales: *Nuevo Prisma Fusión y En Acción 1*

Con objeto de la selección de los manuales hemos establecido una serie de criterios para que ambos contaran con las mismas características y así valorar si cumplen los criterios establecidos por el MCER y el PCIC en lo referente a la competencia sociocultural. Los manuales seleccionados fueron: *Nuevo Prisma*

Fusión, de la editorial Edinumen, y *En Acción 1*, de la editorial Enclave ELE. La principal motivación que nos lleva a elegir estos manuales es que nuestra intención es hacer una comparativa entre dos volúmenes que presentaran las mismas características y ver cómo se aborda el componente cultural en diferentes editoriales. Ambos manuales, por su parte, comparten misma metodología, comprenden contenidos de los niveles A1 y A2 según el MCER, se presentan en un formato similar de un único volumen, y fueron publicados por editoriales y autores españoles.

2.2.1. Nuevo Prisma Fusión

Según su presentación, este curso de español publicado en el año 2014 por la editorial Edinumen, es un método de español general dividido en cuatro niveles y desarrollado en dos volúmenes (A1-A2 y B1-B2). Refleja los criterios y recomendaciones expuestos por el MCER y, en el manual analizado, pretende garantizar el desarrollo de los componentes comunicativo, lingüístico, cultural y estratégico en la etapa de usuario básico (niveles A1 y A2 según el MCER) con una pequeña proyección a contenidos del nivel B1. Este manual, sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción y centrado en el alumno, según la información que ofrece su introducción. En consonancia con los criterios del MCER y el PCIC, presta especial atención a las estrategias de aprendizaje y comunicación a la vez que hace reflexionar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y fomenta el perfil de aprendiente autónomo. Este manual, dirigido tanto a jóvenes como a adultos, cuenta además con una extensión online en la plataforma educativa ELEteca con recursos extras gratuitos tanto para profesores como para estudiantes.

2.2.2. En Acción 1

El segundo manual que analizaremos fue publicado en 2010 por la editorial Enclave ELE. Se trata de un método de español general dividido en cinco niveles (A1-C1) basado en el MCER y adaptado al PCIC con un enfoque orientado a la acción. *En Acción 1* corresponde a los niveles A1-A2 según el MCER y cubre entre 120 y 150 horas de clase. Se trata de un manual dirigido

tanto a jóvenes como adultos que puede adaptarse a diferentes contextos de enseñanza: grupos monolingües o plurilingües, grupos que aprenden español en países de habla hispana o grupos que no se encuentran en contexto de inmersión.

La estructura interna del manual la componen cuatro elementos presentes en todas las unidades: *Comunicación* (en las que se establecen las funciones comunicativas que el alumno será capaz de desarrollar a lo largo de la unidad), *Sistema de la lengua* (donde se ubican los componentes gramaticales y léxico semánticos), *Cultura e Intercultura* (referente a los elementos socioculturales del mundo hispánico) y *Textos* (para trabajar las diferentes tipologías y géneros textuales, desde recetas de cocina hasta señales de tráfico, pasando por interpretación de gráficos, titulares de periódicos españoles, etc.).

2.3. Ficha de análisis

Para la confección de la ficha hemos tenido en consideración las características tanto internas como externas del libro para posteriormente centrarnos en el análisis del manual y profundizar en los contenidos culturales.

Por otra parte, en el análisis del manual realizamos una clasificación del tratamiento de los principales problemas entre diferentes culturas que hemos modificado de los propuestos en la obra de Oliveras (2000), en la que se hace una reflexión sobre la importancia de la cultura y parte del error cultural como origen del aprendizaje además de ofrecer una clasificación de los potenciales problemas que pueden surgir en el contacto con otra cultura.

Ahora bien, ¿qué tipo de cultura es la que se analiza? Para determinar los saberes culturales que tendremos en cuenta nos basaremos en el esquema propuesto por Miquel y Sans (2004) por la clara división de los diferentes tipos de cultura así como por su aceptación general entre los investigadores. Centraremos el análisis en los elementos de la cultura con mayúsculas, recurrentes en los libros de texto y que ofrecen información de tipo histórica, literaria, artística, geográfica, etc. de una sociedad, así como de la cultura con

minúsculas, que trata sobre hábitos, costumbres, formas de actuar, etc., que hacen que los hablantes de una lengua entiendan el mundo y puedan interactuar comunicativamente.

2.4. Resultados del estudio

Este epígrafe está dedicado a presentar los resultados obtenidos a raíz de los datos procedentes de nuestra investigación. Para ello, hemos contrastado y clasificado cada muestra cultural por temática y país de procedencia. Esos datos han facilitado el pilotaje de la ficha de análisis en ambos manuales con la que podemos comparar los resultados obtenidos de los dos manuales analizados y que presentamos de forma independiente: *Nuevo Prisma Fusión* y *En acción 1*.

2.4.1. Nuevo Prisma Fusión

Si nos centramos en los contenidos culturales predominantes, podemos confirmar que son más comunes las entradas de “cultura con minúsculas”, sobre todo las relacionadas con el ámbito social (relaciones sociales y personales), ocio, estilo de vida, fiestas y tradiciones. Sin embargo, también son comunes las muestras catalogadas como “cultura con mayúsculas”, referentes, sobre todo, a la geografía, literatura e historia. Hemos analizado un total de 81 muestras que podemos clasificar en dos grupos diferenciados: muestras culturales segmentadas por países y muestras culturales genéricas, que hacen referencia al mundo hispánico o a Hispanoamérica en general (sin distinguir zona geográfica o país).

Si analizamos la procedencia del contenido cultural, certificamos que no están presentes todos los países y nacionalidades hispanoamericanas. Únicamente encontramos muestras de 10 países hispanoparlantes. Esto significa que la mitad de los países en los que el español es lengua oficial en Hispanoamérica no cuenta con ninguna referencia sociocultural. Del mismo modo, también se puede observar una desproporción notable entre el contenido cultural disponible sobre los diferentes países.

Por una parte, la mayoría de muestras culturales proceden de España y constituyen un 51,8% del total. La segunda categoría con más ejemplos es la del bloque genérico comentado anteriormente, que representa un 20,9% del total (con datos que no se encuadran en ningún país específico). Entendemos que existen elementos que pueden ser comunes, como la organización del día, el tratamiento de la puntualidad, el rechazo a una proposición, etc., aunque pensamos que no se debería generalizar sobre otros temas como “la sanidad en Hispanoamérica”, “los precios en Hispanoamérica”, ya que existen multitud de elementos diferenciadores entre los 20 países hispanohablantes. Por otra parte, establecemos el grupo de países hispanoamericanos en los que se diferencian las muestras por países. Las muestras halladas representan el 26,7% del total. Colombia, con 5 muestras, es el país que más contenido cultural expone (un 6,1% del total), seguido de México (4,9%), Chile (3,7%), Puerto Rico (2,4%), Uruguay (2,4%), Perú (2,4%), Argentina (2,4%), Honduras (1,2%) y Venezuela (1,2%), con una única muestra encontrada.

El elemento cultural se localiza a lo largo de cada unidad, incluido en las muestras de lengua, que, tal y como indicábamos en el marco teórico, es la forma adecuada de abordar este componente. Además, se utiliza constantemente como estímulo para la producción de ejercicios orales en los que los estudiantes deben establecer un contraste entre las competencias culturales estudiadas y las de su propia cultura mediante comparaciones y análisis de los elementos que difieren en ambas culturas. Este tipo de ejercicios potencia la interculturalidad ya que el discente debe analizar la C2 a partir de su C1, y tomar consciencia de las diferencias, similitudes, anotando qué es lo que más le ha llamado la atención, cómo se vive una misma realidad en su país, etc.

Con el fin de visualizar y ofrecer un resumen detallado de los resultados obtenidos de manera más gráfica, añadimos la siguiente matriz de datos (ver tabla 1) en la que se puede observar el total de las muestras recogidas según el país:

Tabla 2
Muestras culturales según el país en *Nuevo Prisma Fusión*

Nuevo Prisma fusión	
País	Muestras encontradas
España	42
México	4
Perú	2
Colombia	5
Argentina	2
Puerto Rico	2
Chile	3
Honduras	1
Uruguay	2
Venezuela	1
Genérico	17
Total	81

Fuente: Elaboración propia a partir de las muestras culturales analizadas en el manual *Nuevo Prima Fusión*.

Como podemos observar, los datos relativos a la cultura hispanoamericana aparecen de forma muy limitada y ostensiblemente en menor proporción que los relativos a la cultura española. Además, a menudo se agrupa la cultura hispana de forma genérica sin segmentarla por países, como sucede al hablar de escritores hispanoamericanos, consejos para viajar por Sudamérica, la calidad del aire o la sanidad, en América Latina, etc.

Apuntamos del mismo modo que la imagen que se proyecta de España y la de los países hispanoamericanos no es equitativa. Mientras que en la información relativa a España ofrece una imagen positiva del país, fomenta el turismo, aporta y amplía información sobre personajes relevantes, deportistas, gastronomía, hábitos, etc., el escaparate con información sobre países hispanoamericanos es muy diferente, sobre todo en la información recogida en el bloque genérico sobre la mala calidad del aire, los problemas de

eficiencia, eficacia y cobertura de la sanidad (en contraposición con la española, de la que presume ser una de las mejores de Europa) o la deforestación del Amazonas. A nuestro juicio, este tipo de contenidos relacionados con temas tan específicos no es el que se debería mostrar a un estudiante de nivel inicial que se expone por primera vez a la cultura hispánica, siendo, en muchos casos, los primeros datos que conocen acerca de un país concreto. Pensamos que ese tipo de información más específica debe darse a conocer en niveles superiores (B2-C1) ya que exige poseer un dominio avanzado de la lengua para entender la terminología y ser capaz de hablar y opinar sobre esos temas.

2.4.2. En Acción 1

Seguidamente exponemos los datos recogidos del manual *En acción 1*, del que hemos analizado el libro del alumno y el CD en el que se recogen las audiciones con las que se trabaja la comprensión oral. En este caso las muestras socioculturales también se muestran tanto de forma implícita como explícita, a partir de secciones específicas sobre cultura y textos de comprensión lectora, audiciones o fotografías que muestran hábitos, costumbres, personajes famosos. Ahora bien, ¿dónde se localizan los contenidos socioculturales dentro del manual? La información sociocultural implícita la encontramos junto a los contenidos lingüísticos, repartidos por todo el manual. Este tipo de información a menudo debe ir acompañado de una explicación más extensa por parte del profesor ya que parte de los conocimientos previos del alumno y fomenta del mismo modo el trabajo autónomo. Por otro lado, la información sociocultural explícita se localiza en diferentes anexos recogidos al finalizar cada uno de los tres módulos (A, B y C) en los que se divide la obra y exponen descripciones de personajes famosos, descripción de países, fiestas o gestos, entre otros aspectos.

Hemos analizado un total de 41 muestras, divididas en dos grupos diferenciados: por una parte, aquellas en las que se especifica la procedencia de los elementos culturales por países. Por otra, encontramos una serie de ejemplos en los que no se distingue entre España e Hispanoamérica y que

aportan rasgos socioculturales comunes a todos los países hispánicos, que hemos denominado como bloque “genérico”.

En el análisis de la procedencia de cada muestra, sorprende la ausencia de datos socioculturales de la mayoría de países hispanoamericanos (así como la escasez de elementos socioculturales en general). Únicamente de 7 de los 20 países hispanoamericanos se aporta algún tipo de información, además de referencias a España y al bloque genérico comentado anteriormente. Además, se hace patente la desproporción de muestras entre los datos de la cultura española y del resto de culturas.

El país que ofrece más muestras socioculturales es España, que representa un 60,9% del total, con 25 muestras. El segundo país con más ejemplos es Argentina, con 4 referencias (un 9,7%), seguido de Colombia, que representa un 7,3% del total, el bloque genérico, con 2 muestras (4,8%), México (4,8%), Chile (4,8%), Cuba (2,1%), Puerto Rico (2,1%) y Honduras (2,1%), con una sola muestra.

Seguidamente, exponemos un resumen detallado de los resultados obtenidos de forma más gráfica (ver tabla 2), con el fin de visualizar los datos expuestos anteriormente a partir de la siguiente matriz de datos en la que se puede observar el total de las muestras recogidas por país:

Tabla 3
Muestras culturales según el país en *En Acción 1*

En Acción 1	
País	Muestras encontradas
España	25
México	2
Cuba	1
Colombia	3
Argentina	4
Chile	2
Puerto Rico	1
Honduras	1
Genérico	2
Total	41

Fuente: Elaboración propia a partir de las muestras culturales analizadas en el manual *En Acción 1*.

Acerca de la imagen que se proyecta de las diferentes culturas podemos afirmar que, por lo general, tanto la información que se exhibe de la cultura española como las escasas muestras de países hispanoamericanos contribuye a crear una imagen positiva de los diferentes países. No obstante, encontramos algunos ejemplos de la cultura hispanoamericana que no favorecen la creación de esa imagen. Por ejemplo, en la pista de audio 49, en la que unos niños comparan la vida actual en México con la que vivieron sus abuelos, escuchamos afirmaciones como las que transcribimos a continuación: “Antes, no había tanta igualdad en los chicos con los mayores, ya que había más respeto y educación al dirigirse a personas mayores”. “Todo ha cambiado, ahora hay mucha violencia”. “A mí, mi abuelo me contó que antes no había tanta inseguridad. Se podía salir en las noches con tranquilidad sin temor del robo”. “(...) el pueblo no tenía ni luz ni agua potable y las calles eran empedradas (...). Ahora ha cambiado mucho, ya muchas calles tienen pavimento y hay luz y agua potable”. Esta muestra constituye una de las dos

que se exponen sobre la cultura mexicana y pensamos que la imagen que proyecta desigualdad, inseguridad, robos, etc., no es lo más representativo del país ni el tipo de información que se debería exponer a alumnos de niveles iniciales, siendo este el primer contacto que podrían tener con la cultura mexicana y que podría condicionarlos desde el principio (y favorecer la creación de estereotipos de los que hablábamos en el marco teórico).

CONCLUSIÓN

La inclusión de la cultura en la enseñanza de L2 resulta muy necesaria y se deberían mostrar contenidos que otorgaran visibilidad a todas las realidades que abarca el español. Sin embargo —y aunque la mayor parte de los materiales publicados actualmente incluyen elementos socioculturales en sus contenidos—, en los manuales analizados no se ofrece información sobre multitud de países cuya lengua oficial es el español.

Según el estudio empírico llevado a cabo, hemos constatado que el componente cultural está presente en las dos obras analizadas. Sin embargo, aunque en ambos manuales la cultura se integra en la lengua y aparecen ejemplos al realizar las actividades (sea cual sea la temática que se trate), en el caso de *En acción 1*, parte de los contenidos culturales aparecen recogidos en anexos al final de cada módulo, hecho que calificamos de error ya que induce a estudiar los contenidos culturales de forma específica y aislada. Compartimos con Giovannini et al. (34) que “los contenidos socioculturales no deben estar aislados en los materiales [...] en un apartado especial. Todas las propuestas o actividades didácticas que trabajemos en el aula, explícita o implícitamente han de estar “bañadas” por lo cultural”.

Por otra parte, de todos los elementos culturales analizados, queremos señalar que en ambos manuales más de la mitad del total de las muestras guardan relación con España y los españoles. En concreto, los ejemplos de cultura española en el manual *Nuevo Prisma Fusión* representan un 51,8% del total, mientras que en *En acción 1*, ascienden al 60,9%, hecho que pone de

manifiesto un fuerte desequilibrio respecto a las muestras culturales del resto del mundo hispanoparlante. La información cultural de países hispanoamericanos en estos manuales resulta escasa y superficial, y la visión y referencias que se ofrecen de estos países a menudo son negativas, inexactas o demasiado imprecisas, por ejemplo al generalizar sobre temas como el tráfico, la contaminación, la mala calidad del aire o disfunciones del sistema sanitario, etc. Este desequilibrio de información puede deberse a que la mayor parte de la industria editorial de enseñanza del español a extranjeros se localiza en España y todos los materiales que posteriormente se exportan a los demás países focalizan su interés en dar a conocer la realidad española, quedando el resto de naciones de habla hispana en un segundo plano. De las 29 editoriales que hemos analizado, 14 tienen su sede social en España y tan solo una de las restantes es originaria de un país hispanoamericano (Argentina).

Si analizamos la demografía del español, de los casi 456 millones de personas que componen la población de países en los que el español es lengua oficial, 408 millones habitan en países de Hispanoamérica, mientras que la población de España es de solo 46,5 millones aproximadamente (*ibíd.*), lo que representa el 10,1% de la población que habla español. En esta realidad, podríamos decir que España se localiza en la periferia del español, ya que la mayoría de países los encontramos en territorio sudamericano y es donde se encuentra la mayor parte de hablantes de español como L1.

La influencia de su propia cultura determina y condiciona la interpretación de otras realidades. Por tanto, se hace patente la necesidad de docentes preparados que puedan guiar el proceso de aprendizaje y adquisición de la competencia intercultural. Para crear un espacio de diálogo y ejercer la función de mediador cultural, es preciso que el docente haya desarrollado previamente una competencia intercultural que le permita abordar las diferentes cuestiones de una forma correcta, propiciando el desarrollo de la competencia intercultural y evitando choques culturales, estereotipos, etc. Por ello, a menudo habrá que hacer una adaptación de los materiales de los que

disponemos para adecuarlos al contexto y necesidades de nuestros estudiantes.

Se debería atribuir valor a la multiculturalidad de la que disponemos y ofrecer visibilidad a todas las realidades posibles para enriquecer los conocimientos del alumnado.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, Angélica. "La dimensión intercultural en los manuales de ELE". *Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, n.º 26, 2016, pp. 61-76.
- Al-Momani, Renad. "El profesor de E/LE como agente de adquisición sociocultural". *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009, pp. 145-158.
- Alba, Águeda. "La cultura española más allá de los tópicos". *Actas del XI congreso de ASELE*, 2000, pp. 137-144.
- Bachman, Lyle. "Habilidad lingüística comunicativa". En Miquel Llobera et al. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 105-129.
- Barros, Benamí y Galina M. Kharnásova. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual." *Porta Linguarum*, n.º 18, 2012, pp. 97-114.
- Canale, Michael. y Merrill Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, n.º 1, 1980, pp. 1-47.
- Castro, Francisca. "Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural el aula de grupos multilingües". *ASELE Actas XIII*, 2002, pp. 217-227.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Denis, Myriam y Matas, Montserrat. *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier, 2002.
- Ezeiza, Joseba. "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". *MarcoELE*, n.º 9, 2009. <https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>. 12 diciembre 2019.
- Ezquerro, Raimundo. "Análisis de métodos para la enseñanza del español". *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, n.º 11, 1974, pp. 31-46.
- Fernández, María del Carmen. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos." En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, pp. 115-133.
- Fernández, Susana y María I. Pozzo. "La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE." *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 22, 2014, pp. 27-45.
- García, Ana B. "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras." *El profesor de español LE/L2*. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2008, pp. 493-505.
- García, Pilar. "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas." *RedELE*, n.º 0, 2004. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826464>. 12 diciembre 2019.
- Garrido, María del Carmen. "Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños." *Glosas Didácticas*, n.º 13, 2005, pp. 64-79.
- Giovannini, Arno. et al. *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa, 2010a.
- ---. *El profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa, 2010b.

- Gómez, Lidia. *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Tesina de máster. Universidad de Barcelona, 2008.
- Grande, Francisco J. "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?". *ASELE. Actas XI*. Zaragoza, 2000, pp. 393-402.
- Hernández, Edith y Sandra Valdez. "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas." *Decires*, vol. 12, n.º. 14, 2010, pp. 91-115.
- Hymes, Dell. *On Communicative competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, 1972, pp. 78-83.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva*, 2019. Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/. 12 diciembre 2019.
- ---. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva, 2006.
- Martínez-Arbelaiz, Asunción. "El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase." *ASELE. Actas XIII*, 2002, pp. 586-597.
- Martínez, Julián. "Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)". *Matrices en Lenguas Extranjeras*, n.º 8, 2014, pp. 80-101.
- Medina, José et al. "El español de América en la enseñanza de E/LE". *Actas del Congreso Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, 2002, pp. 849-856.
- Miquel, Lourdes. "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia – L*, n.º 5, 1997, pp. 3-14.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *RedELE*, n.º 0, 2004, pp. 1-13, https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. 12 diciembre 2019.
- Moreno, Noelia. "Las tics como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (l2) en las A.T.A.L." En *XII Congreso Internacional de la teoría de la educación*, Universidad de Málaga, 2011, pp. 1-21.
- Moreno, Rosa M. y Encarna Atienza. "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado". *MarcoELE*, n.º 22, 2016, pp. 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5598336>. 12 diciembre 2019.
- Morote, Pascuala, y María. J. Labrador. "La fiesta, enlace intercultural para la enseñanza de ELE". En *Actas XIII Congreso ASELE: El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia, 2002, pp. 629-638.
- Oliveras, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.
- Santamaria, Rocío. "La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica". Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, 2008.
- Santiago, Javier. "Qué enseñar a los que van a enseñar" Publicado en *El profesor de español LE/L2*. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009, pp 101-108.
- ---. "La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias." *MarcoELE*, n.º 11, 2010, pp. 113-130, <https://docplayer.es/14885568-La-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa-hacia-una-comunicacion-intercultural-con-menos-interferencias-82.html>. 12 diciembre 2019.
- Vellegal, Ana. M^a. "¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE". *MarcoELE*, n.º 9, 2009, pp. 1-11, <https://marcoele.com/numeros/numero-9/>. 12 diciembre 2019.

- Vivas, Javier. *El enfoque intercultural en la enseñanza ELE y su aplicación en el Aula*. Tesina de Máster. Universidad de Salamanca, 2006.
- Yulita, Leticia. *Intercultural Communication and Critical Pedagogy: Deconstructing Stereotypes for the Development of Critical Cultural Awareness in Language Education*. Tesis doctoral. Universidad de Anglia del Este (Norwich, Inglaterra), 2012.

LA TRADUCCIÓN DE LA VOZ PASIVA DEL ESPAÑOL AL TAILANDÉS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

PHANNAROJ, Ajshara | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

Este trabajo pretende proponer unas posibles técnicas de traducción de la voz pasiva del español al tailandés para el uso en las clases de traducción en Tailandia. La propuesta se elabora de la revisión de literatura y el análisis del corpus realizado con 198 noticias en español traducidas al tailandés por la Oficina de Lenguas Extranjeras de la Secretaría del Congreso de los Diputados de Tailandia. Según el resultado, la técnica de traducción más utilizada para las oraciones pasivas perifrástica es usar la voz pasiva tailandesa con el marcador *thùuk* y la técnica más utilizada para las oraciones pasivas reflejas es añadir el agente que realiza la acción.

PALABRAS CLAVE: traducción, enseñanza, voz pasiva, español, tailandés

TITLE

Translation of Passive Voice from Spanish into Thai: A Didactic Proposal

ABSTRACT

The objective of this paper is to propose some possible techniques for the translation of passive voice from Spanish to Thai for the translation class in Thailand. The proposal was prepared from the literature review and analysis of the corpus built from 198 news in Spanish translated into Thai by the Office of Foreign Languages of the Secretariat of the Congress of Deputies of Thailand. According to the

result, the most used technique is to convert the passive voice into an active sentence in Thai and add the agent that performs the action.

KEYWORDS: translation, teaching, passive voice, Spanish, Thai

BIODATA

Ajshara Phannaroj obtuvo la licenciatura en Lengua Española de la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn, Tailandia. Actualmente, se encuentra cursando el Máster en Lengua Española de la misma universidad y trabajando en la Embajada de México en Tailandia.

INTRODUCCIÓN

El español y el tailandés son de diferentes familias; el primero proviene de la lengua indoeuropea mientras que el segundo de la familia de las lenguas tai-kadai. Sus construcciones gramaticales son diferentes, incluso la construcción pasiva, especialmente la pasiva refleja que es una construcción problemática para los aprendientes del español como lengua extranjera, incluso para los aprendientes cuya lengua materna es tailandés, ya que en tailandés el pronombre “se” que no tiene valor sintáctico, no existe, por lo que los aprendientes tailandeses, a la hora de aprender este tema, no pueden realizar comparaciones con la lengua materna y se les hace más difícil entender esta construcción gramatical. Si uno no domina una lengua de partida, ¿cómo podrá trasladarlo bien a la lengua meta?

Además, el uso de la voz pasiva en tailandés no es muy común (Pinmanee 21), motivo por el cual, la traducción literal, es decir, traducir la voz pasiva española con la voz pasiva tailandesa no siempre es la mejor opción. Según nuestra experiencia, sin embargo, algunos aprendientes tailandeses tienden a elegir la traducción literal. De acuerdo con el estudio de Pinmanee (cit. en Sirinit 114), uno de los errores de los alumnos tailandeses en la asignatura de traducción inglés-tailandés es el abuso de la construcción de pasiva y debido a ello en varias ocasiones, su traducción no suena natural.

No cabe duda de que la traducción de la voz pasiva causa problema a los aprendientes tailandeses. Sin embargo, según la revisión de literatura, aún no se encuentra el estudio de la voz pasiva en el par de lenguas español-tailandés. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo elaborar una propuesta didáctica sobre posibles técnicas de la traducción de la voz pasiva del español al tailandés, diseñada para los aprendientes tailandeses en la clase de traducción.

1. LA VOZ PASIVA

La voz pasiva es una categoría gramatical que existe en algunos idiomas. Según el estudio de Siewierska, 162 de 373 idiomas tienen construcción pasiva y otros 211 no. Se utilizaron los siguientes criterios para determinar si una construcción es pasiva:

- 1) Contrasta con la construcción activa.
- 2) El sujeto de la oración activa aparece en una frase oblicua no obligatoria de la oración pasiva o no se expresa abiertamente.
- 3) El sujeto de la oración pasiva, si aparece, corresponde al objeto directo en la oración activa.
- 4) La construcción está pragmáticamente restringida en comparación con la activa.
- 5) La construcción muestra algunas marcas morfológicas especiales del verbo.

Según la Real Academia Española, en español se prefieren las oraciones pasivas a las activas para destacar al sujeto paciente o cuando el agente tiene menor importancia (774).

1.1 La voz pasiva del español

Bosque y Gutiérrez (377) definen la voz pasiva española con las tres siguientes características:

- 1) Solo es aceptable un verbo transitivo.
- 2) El sujeto es sujeto paciente, no realiza la acción del verbo, sino la recibe.
- 3) El complemento agente puede aparecer o no en una oración pasiva, si aparece, será introducido por la preposición *por*.

La voz pasiva española se puede dividir en dos formas; pasiva perifrástica (pasiva analítica) y pasiva refleja (pasiva sintética), cuyos esquemas se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. – Construcción de la Voz Pasiva en español

Pasiva Perifrástica	Pasiva Refleja
sujeto paciente + v. ser + participio pasado	se + verbo en 3ª persona + sujeto paciente
Los problemas económicos fueron resueltos.	Se resolvieron los problemas económicos.

La pasiva perifrástica está formada por el verbo auxiliar *ser* y el participio pasado que concuerda con el sujeto paciente, tanto en género como en número, mientras que la pasiva refleja se forma con el pronombre *se* y un verbo conjugado únicamente en tercera persona, singular o plural, concordando con el sintagma nominal cuya función es sujeto paciente. En cuanto al complemento agente quien realiza la acción del verbo, podría aparecer, frecuentemente detrás del verbo, introducido por la preposición *por*, como se puede observar en (1). De acuerdo con Gómez Torrego, en muchas oraciones pasivas con *se*, no aparece agente como un ejemplo en (2), pero es más común en el lenguaje jurídico administrativo o periodístico como se muestra en (3) (29).

- (1) La cena ha sido preparada por su novia.
- (2) Se alquilaron dos coches.
- (3) Se solicitó permiso por los sindicatos (Gómez 29)

Además, Gómez Torrego clasifica las oraciones de pasiva refleja en dos categorías: con y sin sujeto no oracional. Algunos gramáticos consideran que la oración con sujeto oracional es una oración impersonal. Sin embargo, de acuerdo con la Nueva Gramática de la Lengua Española de la Real Academia Española, "las pasivas reflejas pueden tener como sujeto oraciones sustantivas, tanto declarativas...como interrogativas indirectas" (785). Se pueden ver ejemplos de oración sustantiva declarativa en (4) y oración sustantiva interrogativa en (5):

- (4) No se permite que los clientes traigan comida al restaurante.
- (5) Se preguntaba cuándo el dictador dejaría de gobernar el país.

1.2 La voz pasiva del tailandés

La construcción pasiva del tailandés es más flexible que la del español porque se puede contar con o sin marcadores de pasiva. Los tres marcadores de pasiva en tailandés consisten en "thùuk" (6), "doon" (7) y "dây-ráp" (8).

- (6) khamooy thùuk longthôot
ladrón PAS castigar
El ladrón fue castigado.
- (7) phii doon tamni
hermano PAS reprochar
El hermano fue reprochado.
- (8) phanáknāan dāayrāp kaanlūankhān
empleado PAS ascenso
El empleado recibió un ascenso.

Estos marcadores originalmente significan tocar (*thùuk*, *doon*) y recibir (*dây-ráp*) pero después del proceso de gramaticalización, estas palabras pasaron a tener una función gramatical y sirven como marcador de la voz pasiva. En el caso de *thùuk* y *doon*, la clase de palabra pospuesta es la que marca su función. Si la palabra que se pospone es un verbo (9), su función es indudablemente marcador de pasiva. Sin embargo, si *thùuk* o *doon* se antepone a un sustantivo, es necesario considerar si el sustantivo es un agente que realiza el verbo o un objeto directo del verbo *tocar*. En tailandés, el agente puede estar detrás de la oración, introducido por la preposición *dooy*, que literalmente significa *por*, pero en caso de *thùuk* y *doon*, el agente se suele colocar entre el marcador de la voz pasiva y el verbo (10); por lo

tanto, si hay otro verbo en la oración, *thùuk* y *doon* funcionan como un marcador de la voz pasiva, en caso contrario, estas dos palabras dejan de ser marcadores y desempeñan su función original (11).

(9) khǎw thùuk tii
 él PAS golpear
 Él fue golpeado.

(10) khǎw thùuk mĕe tii
 él PAS madre golpear
 Él fue golpeado por su madre.

(11) khǎw thùuk tua thəə
 él tocar cuerpo ella
 Él le tocó el cuerpo.

Por otra parte, el marcador *dây-ráp* no puede tener construcción como la oración (10). Cuando desempeña la función de marcador de la voz pasiva, se coloca *dây-ráp* delante de un verbo. La diferencia entre los marcadores *thùuk* y *doon* y el marcador *dây-ráp* es que éste solamente se utiliza con verbos que aportan un matiz positivo (Prasitrathasint 8) como *permitir*, *nombrar*, *elegir* etc., mientras que *thùuk* y *doon* suele aparecer con verbos que expresan sentido negativo.

En tailandés, también podemos encontrar una construcción pasiva sin marcador. Se puede notar la pasividad en una oración sin marcador si el sujeto gramatical de una oración es sujeto paciente, es decir, el sujeto no puede realizar la acción del verbo como se puede observar en (12).

(12) kaanpràchum cà càtkhùn wanphrûnġii
 reunión FUT celebrar mañana
 La reunión se celebra mañana.

Algunos gramáticos opinan que la construcción sin marcador de pasiva es voz media, no obstante, según el resultado del estudio de Inhomgsa sobre la voz media en tailandés, cuando se agrega un marcador *thùuk* en una oración media, ésta se queda sin sentido y no es aceptable (73). Con este resultado, podemos deducir que la construcción pasiva sin marcador es aquella a la que se puede agregar marcador *thùuk*, *doon* o *dây-ráp* y la oración resulta aceptable.

1.3 El problema de la traducción de la voz pasiva al tailandés

El estudio de Sirinit sobre los errores de la traducción del español al tailandés de los alumnos tailandeses muestra que uno de los problemas principales es la traducción de las oraciones pasivas (216-219).

Según Kroeger, algunos idiomas que se utilizan en el Sudeste Asiático tienen carácter de “pasiva adversativa”, la construcción pasiva que se utiliza para expresar algo desagradable (287). El tailandés es uno de los idiomas con pasiva adversativa. Varios lingüistas acordaron que la voz pasiva del tailandés mayormente sirve para mostrar el punto de vista negativo del hablante hacia la situación y suele aparecer con verbos que tienen sentido negativo, por ejemplo, *castigar*, *robar*, *patear* etc. (Ngamsutti 41)

Como se ha mencionado anteriormente, el uso de la voz pasiva no es común en tailandés ya que, en varias ocasiones, los marcadores *thùuk* y *doon* muestran el sentido negativo del hablante hacia la situación, razón por la cual algunas oraciones, aunque sean correctas gramaticalmente, no suenan muy naturales para los tailandeses. Además, si en la lengua de origen no se expresa un sentido negativo, pero la traducción en la lengua meta sí, agrega el sentido negativo, resultará que el traductor no podrá cumplir su misión de transmitir la equivalencia de significado, que es un objetivo principal de la traducción.

Cabe mencionar que otro factor principal que dificulta la traducción de la voz pasiva del español al tailandés es la inexistencia de la forma de pasiva refleja en tailandés. Por eso, la pasiva refleja no es un tema problemático sólo

en la clase de traducción, sino también en la clase de gramática debido a la dificultad y la complejidad de esta construcción.

2. METODOLOGÍA

Este estudio es un análisis de lingüística contrastiva para realizar una propuesta didáctica. El corpus que se utiliza para el análisis se obtiene de 198 noticias en español traducidas al tailandés por la Oficina de Lenguas Extranjeras de la Secretaría del Congreso de los Diputados de Tailandia. Utilizamos el programa de computadora de concordancia llamado AntConc para la recolección de datos. Se divide en dos partes; pasiva perifrástica y pasiva refleja. Se buscan oraciones pasivas perifrásticas con el verbo *ser* conjugado en todas las formas (todas las personas y todos los tiempos y modos), y oraciones pasivas reflejas con la palabra *se*; luego analizamos todas las oraciones con *se* para elegir las oraciones pasivas reflejas.

Según nuestras búsquedas, encontramos 403 oraciones pasivas; de las cuales 232 son pasivas reflejas y 171 son pasivas perifrásticas. El análisis de las oraciones se realiza comparando la construcción de la lengua de origen (español) y la traducción a la lengua meta (tailandés) para categorizar cada oración de acuerdo de la técnica de traducción que se utiliza.

3. TÉCNICAS DE LA TRADUCCIÓN

Las técnicas observadas de nuestro corpus de 403 oraciones se pueden categorizar en 16 técnicas divididas en 6 grupos, a continuación, detallados:

3.1. Traducción con la voz pasiva del tailandés

La técnica de traducción literal, esto es, traducir con la voz pasiva del tailandés es una técnica que utilizan los traductores para transmitir el sentido de pasividad de la oración. Bajo este grupo, dividimos en 4 categorías:

3.1.1. Uso de la voz pasiva con el marcador *thùuk*

Esta técnica se usa más con pasiva perifrástica que con pasiva refleja debido a que la construcción de pasiva perifrástica es similar a la construcción pasiva del tailandés.

(13) Sus datos van a ser cedidos a EE. UU.

khǒwmuun	khǒwŋ	phûudoosāan	cà	<u>thùuk</u>	<u>sònpay</u>	yan
datos	de	pasajeros	FUT	PAS	enviar	a
sàràtameeríkāa						
EE. UU.						

3.1.2. Uso de la voz pasiva con el marcador *doon*

No se encuentra ningún resultado en esta categoría ya que el uso del marcador *doon* se aparece solamente en contextos informales, no se suele utilizar en noticias, pues requieren lengua formal. Por lo tanto, es entendible por qué no se encuentra este marcador en nuestro corpus.

3.1.3. Uso de la voz pasiva con el marcador *dây-ráp*

Como ya hemos mencionado, el marcador *dây-ráp* solo aparece con verbo de sentido positivo, como se puede notar en el uso del marcador con el verbo *invitar*.

(14) Zapatero vuelve de China sin garantía de ser invitado a la Cumbre de los 20.

Zapatero	klàp	càak	ciin	dooymây	<u>dâyrap</u>	<u>chæen</u>
Zapatero	volver	de	China	sin	PAS	invitar
khâwrûam	pràchumsùtyôt	G20				
participar	Cumbre	G20				

3.1.4. Uso de la voz pasiva con marcador *omitido*

Esta construcción es del mismo tipo que aquella en la que se usa el marcador *thùuk*, pero el marcador de esta construcción se omite para no enfatizar la

pasividad. El traductor debería considerar si el texto suena más natural con o sin el marcador.

(15) El IV encuentro hispano-africano de mujeres se celebrará en Namibia.

kaanpràchum	sòtrii	èefríkaa	sàpeen	khránghthii	4	cà
Encuentro	mujer	África	España	edición	4	FUT
<u>càt</u>	thii	naamíbia				
celebrar	en	Namibia				

3.2. Conversión en una oración activa

Según nuestro resultado, esta técnica es la más usada por los traductores. Se divide en 5 categorías:

3.2.1. Cambio del sujeto paciente por el agente que está introducido por la preposición *por*

Con esta técnica, podemos encontrar el complemento agente que realiza la acción del verbo observando un sustantivo detrás de la preposición *por* y moverlo al inicio de la oración para que se emplee como un sujeto agente de una oración activa, mientras que el sujeto paciente de la oración pasiva se transforma en un objeto directo de la activa.

(16) Las medidas fueron bien recibidas por los empresarios y también por la Bolsa limeña.

phûupràkòpkaan	lé	tlàathûn	nay	krunlímaa	tàan	<u>khāanrāp</u>
empresario	y	Bolsa	en	Lima	DET	responder
māatkaan	danḡlāaw					
medida	mencionado					

3.2.2. Añadir el agente que realiza la acción

No todas las oraciones pasivas llevan un complemento agente. En este caso, el traductor pudo adivinar a través del contexto quién realiza la acción.

(17) Cuando se compran billete a Toronto

mêadaykòtaam	thii	phûudooyssäan	<u>sûu</u>
cada vez	que	pasajero	comprar
tûadooyssäan	payyan	Toronto	
billete	a	Toronto	

3.2.3. Dâ-y-ráp con sustantivo derivado del verbo

Dâ-y-ráp en esta construcción no es marcador de pasiva, sino que emplea su significado original *recibir*. En este caso, solamente se coloca delante de un sustantivo derivado de un verbo que se convierte en un sustantivo tras combinarse con el prefijo *kaan* o *khwaam*.

(18) Felipe VI, por el contrario, será proclamado jefe del Estado.

khànáthii	sömdètphráaachaathípdii	feelípeethii6	<u>dây-ráp</u>
mientras que	rey	Felipe VI	recibir
<u>kaanpràkàat</u>	pen	pràmúkhèngrát	
proclamación	ser	jefe del Estado	

3.2.4. Uso del verbo que funciona como transitivo e intransitivo

En tailandés, existe un verbo que puede funcionar como transitivo, e intransitivo. Por lo tanto, al emplear esta técnica, no es necesario mover el sujeto ni el objeto, el verbo mismo convierte la oración de pasiva a activa.

(19) seguirán aflorando nuevos casos de corrupción, aunque consideró que se reducirá

kòoranii	kaanchòrâatbanḡaṇ	cà	yanḡhon	miipraakòthâyhènyùu
caso	corrupción	FUT	aún	existir
tòpay	méewâa	cà	mii	nèwnóom <u>lòtton</u>
DET	aunque	FUT	tener	tendencia reducir

3.2.5. Uso del verbo resultativo

El verbo resultativo es un verbo que expresa el resultado de una acción. Esta técnica permite el cambio de verbo sin modificar el significado de la oración, tal como se puede observar en el ejemplo, el traductor utilizó el verbo *aprender* en lugar de *ser educado* y ambos describen la misma situación, aunque desde diferentes puntos de vista.

(20) sus hijas jugaban juntas en la calle y eran educadas bajo los principios de responsabilidad y sentido del deber.

bùtsāaw	khǒɔŋ	thāŋsǎɔŋ	khǎwɔpkhrua	<u>rian</u>	lɛ	lɛn
hija	de	ambos	familia	aprender	y	jugar
dūaykan						
juntos						

3.3. Conversión en una oración sin sujeto

Según el estudio de Chaijaroen et al. (citado en Chumanee e Indrambarya 604), la construcción sin sujeto en tailandés se puede clasificar en dos categorías: oración impersonal y oración con anáfora nula (sujeto omitido). Sin embargo, como la frecuencia de las construcciones impersonales introducidas por *mii* (tener) y *pen* (ser) es significativamente alta, analizaremos estas dos construcciones individualmente.

3.3.1. Uso de *mii* (tener)

La palabra *mii* significa *tener* o *haber* y se puede usar para empezar una oración impersonal, pero bajo una condición de que la palabra *mii* se anteponga a un sustantivo abstracto.

(21) Se registraron 11.000 muertos por la violencia en Venezuela.

<u>mii</u>	<u>kaanlonthābian</u>	phūsīachiiwít	càak	khwaamrunrɛɛŋ	nay
tener	registración	muerto	de	violencia	en

weeneesúeela	camnuan	11,000	raay
Venezuela	cantidad	11,000	CL

3.3.2. Uso de *pen* (ser)

La palabra *pen* significa *ser* y se suele colocar al principio de una oración subordinada adjetiva cuyo nexo es *thīi* (que).

(22) En Bolivia es conocida como parte del departamento de Beni.

<u>pen</u>	<u>thīi</u>	<u>sāapkan</u>	dooythūpay	nay	boolīwia	wāa	kò
ser	que	conocido	en general	en	Bolivia	que	isla
daŋklāaw	tānyùu	nay	caŋwàt		beenii		
dicho	situarse	en	Departamento		Beni		

3.3.3. Uso de construcción impersonal

Una oración impersonal es una oración que no requiere sujeto. Esta construcción es común en tailandés. Notamos que el traductor suele utilizar esta técnica con la construcción pasiva refleja, especialmente con las pasivas reflejas con oración subordinada sustantiva o verbo infinitivo como sujeto.

(23) No se puede suspender una ley aprobada por las Cortes Generales.

māy	<u>sāamāat</u>	yóklâək	kòtmāy	thīi	phāankaanrápɔɔŋ
no	poder	suspender	ley	que	ser aprobado
càak	saphaa				
de	Corte				

3.3.4. Uso de construcción de sujeto omitido

La diferencia entre esta técnica y la técnica 3.3.3 es que esta construcción sí tiene sujeto, pero se omite, debido a que en tailandés existe el sujeto omitido o sujeto tácito, igual que en español, y se puede saber cuál es el sujeto a través del contexto.

(24) Paraguay sólo podrá volver a participar (en el bloque) cuando se retome la plena vigencia del orden democrático.

pràthêetpaarâakway cà khâwrûam klùm dâay
 Paraguay FUT participar grupo poder
 tòomûa cháy rábòpkaanpòkkhròw bēppràchaathíppàtay
 cuando usar sistema de gobierno democrático
 temrûupbēep thâwnán
 pleno solamente

3.4. Cambio de tipo de palabra: de verbo a sustantivo deverbal

Se encuentra en nuestro resultado la técnica de sustantivación del verbo con el prefijo *kaan/khwaam*.

(25) desde la adopción de una serie de reformas económicas que se introdujeron en 2011

náptēē kaannamkòtmāaypatirûupsèetthakitmaacháy mûa
 desde introducción de ley de reforma económica en
 pii phòwsòw 2554
 año E.B. 2011

3.5. Traducción libre

La traducción libre es una técnica aceptable en la traducción de una construcción que no existe en la lengua meta o cuando se considera que sonará más natural, como nuestro ejemplo (26) en el que el traductor cambió *ser detectado* por *ocurrir*.

(26) El primer brote de ébola en África Occidental fue detectado en el pasado mes de marzo.

kaanrábàat khǒw wayrátiiboolaa khráŋrêek nay
 brote de ébola primera vez en

éepfaríkaa tàwanòk kàetkhên nay dhanmiinaakhom 2557
 África Occidental ocurrir en marzo 2014

3.6. Omisión

A veces el traductor opta por omitir una palabra para ser más conciso y evitar la redundancia.

(27) El incremento que se ha producido en los últimos meses y que ha llevado la cifra al 9,6 %.

kaanphêamkhên nay chûangdhanlǎŋlǎŋ cà thamhây
 incremento en últimos meses FUT causar
 tualêekàttraa kaanwâangnaa khûnpay thǎŋ rǒwylá
 cifra desempleo ascender hasta porcentaje
 9.6
 9.6

Presentamos un resumen de los resultados de todas las técnicas que proponemos en la Tabla 2.

Tabla 2. – Resultados de las técnicas de traducción

Técnicas de la traducción		Pasiva Refleja	Pasiva Perifrástica
1. Uso de la voz pasiva tailandesa	1.1 marcador <i>thùuk</i>	2	47
	1.2 marcador <i>doon</i>	0	0
	1.3 marcador <i>dây-ráp</i>	0	3
	1.4 marcador	24	18

	omitido		
2. Conversión en una oración activa	2.1 Cambio del sujeto paciente por el agente que está introducido por la preposición <i>por</i>	0	15
	2.2 Añadir el agente que realiza la acción	53	16
	2.3 <i>dây-ráp</i> con sustantivo derivado del verbo	1	16
	2.4 Uso del verbo funciona como transitivo e intransitivo	6	0
	2.5 Uso del verbo resultativo	10	10
3. Conversión en una oración sin sujeto	3.1 Uso de <i>mii</i> (tener)	30	6
	3.2 Uso de <i>pen</i> (ser)	4	1
	3.3 Uso de construcción impersonal	34	1
	3.4 Uso de construcción de sujeto omitido	9	1
4. Cambio de tipo de palabra: de verbo a sustantivo deverbal		16	10
5. Traducción libre		24	18
6. Omisión		19	9

TOTAL	232	171
--------------	------------	------------

Según nuestros resultados en la tabla 2, la frecuencia de oraciones pasivas reflejas es más alta que las pasivas perifrásticas, lo que concuerda con la Real Academia Española que indica que “Las pasivas reflejas son más frecuentes que las perifrásticas” (784). También es interesante destacar que la técnica más utilizada en nuestro corpus es la conversión en una oración activa. La técnica más utilizada para las oraciones pasivas reflejas es añadir el agente que realiza la acción, mientras que la técnica más utilizada para las perifrásticas es el uso de la voz pasiva tailandesa con el marcador *thùuk*.

CONCLUSIÓN

Después de analizar las construcciones de ambos idiomas, se puede concluir que la elección de técnica a utilizar por parte del traductor se basa también en la construcción de la oración original. La pasiva perifrástica tiene construcción similar a la construcción pasiva tailandesa, de modo que no es de sorprender que el traductor prefiera mantener la pasividad para esta construcción, y que elija la construcción activa para traducir la pasiva refleja que no existe en tailandés.

Esta propuesta de técnicas puede servir de una guía para la clase de traducción de los alumnos tailandeses. Los alumnos no deben fijarse en una sola técnica, sino elegir una técnica apropiada para cada oración, teniendo en cuenta que lo importante en la traducción no es solamente la corrección, sino también la naturalidad para que el lector de la lengua meta pueda apreciar el texto tanto como el lector de la lengua de origen.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecerles a todos los profesores de la Sección de Español, Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn, especialmente a la profesora Nunghatai Rangponsumrit, asesora de este trabajo por su dedicación a aclarar las dudas y ofrecer muchos buenos consejos para que mejorara este trabajo, y por su gran apoyo en todo momento.

REFERENCIAS

- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez-Rexach. *Fundamentos de Sintaxis Formal*, Madrid: Ediciones Akal, 2008, pp. 376-382.
- Chumanee, Ratre y Kitima Indrambarya. "The Translation Strategies of Non-Referential Subject "It" in Business Document." *Proceedings of 16th National Seminar of Graduate Student Network on Social Science and Humanities*, 2017, pp. 598-612.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Valores gramaticales de "SE"*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- Jinda Ngamsutthi. *Thai Linguistics*. Kalasin: Jintapantr Publishing, 1979, pp. 36-81.
- Inhongsai, Kanokwanwalai. *The Syntactic Analysis of Sentence-Initial Inanimate NPs in Thai: Middle and Topic Constructions*. Tesis de máster. Universidad de Srinakharinwirot, 2016.
- Kozera, Agnieszka. *La voz pasiva en inglés y en español en los medios de comunicación escritos: Un estudio contrastivo*. Tesis Doctoral. Universidad de la Coruña, 2012. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10316>. 9 febrero 2020.
- Manomaivibool, Preena. *Avoidance of the /thuuk/ adversative passive construction in the Thai version of Harry Potter*. Tesis de máster. Universidad de Chulalongkorn, 2004.
- Pinmanee, Supanee. *Be joyful in translation*. Bangkok: Chulalongkorn University Press, 2009, pp. 19-34.
- Poopuang, Sukij. "The Polyfunctionality of Spanish Se-Constructions." *Ramkhamhaeng University Journal Humanities*, vol. 37, n.º. 2, 2018, pp. 1-22.
- Prasithrathsint, Amara (2003). "A Typological Approach to the Passive in Thai." *Manusya: Journal of Humanities*, n.º. 6, 2003, pp. 1-15.
- Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2010.
- Siewierska, Anna. "Passive Constructions." En *The World Atlas of Language Structures Online*. <http://wals.info/chapter/107>. 20 febrero 2020.
- Sirinit, Thanita. *Estudio sobre la Enseñanza de Traducción en Tailandia y Diseño de una Propuesta Didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=180338>. 30 enero 2020.
- Sritong, Chadchavan. "Passive Voice in Spanish in Online News: Reflexive Passive with Se-construction and Periphrastic Passive with Ser." *Journal of Liberal Arts, Prince of Songkla University, Hat Yai Campus*, vol.7, n.º. 2, 2015, pp. 132-156.

LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL AULA: EFECTOS EN LA COMPREENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE MATTHAYOM 5

SANGKHAPHANTHANON, Thiamchan | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Recíproca desarrollada por Palincsar y Brown (1984) en la comprensión lectora en la clase de español con 24 estudiantes de Matthayom 5 (o en el segundo año del bachillerato) de la escuela de Triam Udom Suksa en Bangkok. El diseño es experimental *pre y post-test*, con grupo control. El grupo experimental ($n = 24$) ha sido entrenado durante 10 sesiones de 50 minutos una vez a la semana, mientras que el grupo control ($n = 17$) recibió al mismo tiempo la enseñanza tradicional. Los resultados revelan que la intervención tiene efectos positivos en la comprensión lectora, evaluados a través de tareas de resumen y de recuerdo.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, fomento de lectura, enseñanza recíproca, métodos de enseñanza, estudiantes tailandeses

TITLE

Reciprocal Teaching in the Classroom: Effects on Reading Comprehension in Spanish Students of Matthayom 5

ABSTRACT

The objective of this work is to study the effects of a program based on Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) on the reading comprehension in the Spanish class of 24 students of Matthayom 5 (or the 2nd year of high school or Grade 11) of Triam Udom Suksa School in Bangkok. The design is experimental pre and posttest, with control

group. The experimental group ($n = 24$) has been trained for 10 sessions of 50 minutes once a week, while the control group ($n = 17$) received traditional teaching at the same time. The results reveal that the intervention has positive effects on reading comprehension, evaluated through summary and recall tasks.

KEYWORDS: reading comprehension, reading improvement, Reciprocal Teaching, teaching methods, Thai students

BIODATA

Thiamchan Sangkhaphanthanon actualmente es profesora de español en la Escuela de Triam Udom Suksa. Trabaja como profesora de español en la escuela secundaria desde hace diez años. Además, se encuentra cursando un máster en Filología Hispánica de la Sección de Español, Facultad de Letras, Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera en Secundaria aún se considera nueva para el ámbito académico en Tailandia y sigue siendo un reto que tenemos que afrontar. Según el currículo del Comité de la Enseñanza Básica de Secundaria de Tailandia, la lengua española ha sido implementada desde hace sólo diez años. No obstante, hoy día la demanda del idioma está aumentando constantemente, ha llevado al desarrollo de una mejor enseñanza y aprendizaje del español en todas y cada una de las habilidades de los alumnos. Sin embargo, en cuanto a la comprensión lectora, por su adquisición y consolidación, aún resulta muy complicada. Como señala Rodrigo (6):

Una lengua, entonces, no se puede adquirir o entender sin comprenderla. Desde tal perspectiva, la lectura se yergue como un elemento crucial del proceso de adquisición de una lengua en tanto que es origen y modelo de *input*, en este caso, *input* escrito.

La razón por la que hicimos esta investigación fue que los alumnos de la escuela de Triam Udom Suksa, donde cursaron clases de español, tuvieron problemas en la comprensión lectora cuando hicieron el examen de DELE (Escolar A2) y su nota media en comprensión lectora fue de 15 sobre 25, equivalente al 60%, lo que no se considera un porcentaje tan alto y es inferior al nivel esperado del 80%. Tras el análisis de las posibles causas, consideramos que pudiera deberse a la falta de habilidades para usar estrategias de lectura. Además, según diferentes estudios, se han mostrado que los procedimientos de instrucción de comprensión lectora no se suelen ampliar en la clase de lectura (Derkin 79; Ness 80-95; Solé y Teberosky 461-657), y con otros factores, por ejemplo, los profesores se enfocan exclusivamente en la enseñanza de los contenidos para el examen, ellos no son expertos y los horarios no siempre resultan favorables. (Kissau y Hiller, 438)

La lectura debería reflejarse en el diseño de programas curriculares por lo que se necesita aplicar más estrategias en el aprendizaje-enseñanza y mejorar los planes curriculares de la clase de lectura para desarrollar y mejorar dicha destreza (Rodrigo, 1), y así, aumentar el rendimiento de los aprendices. Por lo tanto, diseñamos esta investigación con el fin de desempeñar la enseñanza de estrategias en la comprensión de lectura empleando métodos con su posterior análisis de resultados.

Uno de los métodos que nos interesa es la *Enseñanza Recíproca* (la ER en adelante), el método para llevar a cabo el aprendizaje-enseñanza de la lectura para los estudiantes de español de secundaria. Hoy en día, en Tailandia todavía hay falta de estudios respecto a este método. Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora del español, intentamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo podemos mejorar los resultados de la comprensión lectora de los alumnos de español?
- ¿Cómo planteamos la clase usando el método de la Enseñanza Recíproca?

Una vez obtenidas las respuestas a las preguntas, nos surgió una primera hipótesis de investigación de que: el programa planteado con la Enseñanza Recíproca mejora la comprensión lectora de los alumnos.

En esta investigación comparamos los resultados de los dos grupos:

- 1) Un *grupo control* que recibió la enseñanza tradicional en la clase de lectura y
- 2) un *grupo experimental* que recibió el programa de la ER en la misma clase.

Veremos los resultados y sus efectos de los dos grupos tras el experimento.

1. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es el proceso de extraer las ideas principales y construir un significado a través de la interacción con el lenguaje escrito (Snow 11-12). Tal y como señalan Cotto et al. (19) que para que los aprendices puedan leer y comprender lo que leen, les hacen falta algunos factores clave: desarrollo del vocabulario, aprendizaje de la decodificación, desarrollo de la fluidez y uso de estrategias de comprensión lectora.

Según su investigación, Snow (7), ha demostrado que los resultados de la comprensión lectora de los aprendientes se relacionan con la calidad de la instrucción que recibieron, lo que a su vez reflejó la importancia de la preparación docente. Además, los investigadores comprobaron que la mayoría de los profesores, incluso aquellos que usaron modelos de reforma, todavía se basaban en las prácticas tradicionales. Debido a esto, los últimos años se han realizado diversas revisiones con respecto a los procedimientos más efectivos para mejorar la comprensión lectora de los aprendientes, centradas en la enseñanza de las estrategias (Soriano et al. 848). Por ello, en este trabajo, queremos enfatizar en el uso de estrategias de comprensión lectora en la enseñanza, especialmente, con los alumnos de secundaria.

La *Enseñanza Recíproca* es una estrategia de lectura propuesta por Palincsar y Brown (1984), en base a que los estudiantes, cuando han aprendido el texto, tienen problemas para generalizar y transferir conocimientos aprendidos. Y en base a que, en las clases tradicionales, como señala Solé (29), los estudiantes son participantes que responden a la enseñanza de manera pasiva: actúan y hacen, lo que les pide el profesor, pero que no comprenden su sentido o significado.

La ER se caracteriza por "la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto" según Brown y Palincsar (ctd en Soriano et al 38). Es un modelo que les permite a los estudiantes que tengan un papel más activo en clase, es decir, los estudiantes

toman el papel del profesor. El profesor, en este caso, debe ser el facilitador y el modelo para que poco a poco sus estudiantes asimilen el papel de experto y

luego coordinen con sus compañeros y les enseñen mediante el uso de las cuatro estrategias. Basándose en la teoría del constructivismo social de Vygotsky y de andamiaje (Scaffolding) relacionada con las teorías de Vygotsky, la capacidad y las estrategias de la resolución de problemas están divididas en tres categorías (Pérez 1):

- a) aquéllas que el alumno puede lograr por su cuenta,
- b) aquéllas que no puede lograr a pesar de la ayuda de otros,
- c) aquéllas que puede lograr con la ayuda de otros

La última categoría se puede relacionar con el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* que consiste en que el alumno es capaz de solucionar problemas e internalizar de las estrategias bajo la guía de un adulto o con la colaboración de compañeros más expertos.

El aspecto más importante de la ER para tener en cuenta es que el profesor debe asegurarse de que sus estudiantes sigan el procedimiento, que usen y apliquen las estrategias.

Las cuatro estrategias son:

- *Predecir*: es la estrategia que exige a los estudiantes que pronostiquen e imaginen, con las imágenes o los fragmentos posteriores, de lo que va a tratar el texto o el párrafo siguiente.
- *Formular preguntas*: la que se centra en hacer preguntas a los demás sobre las ideas principales. Esta sirve para comprobar su comprensión con las preguntas claves como *quién, qué, cuál, dónde, cuándo, por qué*, etc.
- *Clarificar*: los estudiantes han de buscar las palabras y los elementos desconocidos o difíciles de entender. En este proceso van a trabajar con sus compañeros para buscar su significado e intercambiar ideas.

Se puede evaluar la lectura de manera crítica y analizar su compatibilidad con su conocimiento previo.

- *Resumir*: Consiste en resumir lo más importante del texto o del párrafo que han leído. Hacer un resumen significa que contamos con pocas palabras lo que dice el texto.

Con estas estrategias los estudiantes van aprendiendo el texto en la clase, haciendo actividades de manera más activa y más cooperativa, como señala Routman (ctd en Oczkuz 99):

El ambiente cooperativo de la combinación de ejercicios de clase completa y de grupos pequeños alienta a todos los estudiantes a responder y pensar en la lección. Los estudiantes necesitan tiempo para practicar, con y sin la guía de un maestro, para eventualmente ser más independientes. Trabajar en grupos cooperativos y parejas brinda a los estudiantes oportunidades valiosas para practicar. Cuando aumenta la participación de los estudiantes en la lección, también lo incrementan sus logros.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Hicimos tanto las pruebas *pretest* como *post-test*, con un grupo experimental y otro grupo de control. El *grupo experimental* ($n = 24$) fue entrenado con el programa de la ER durante 10 semanas (10 sesiones de 50 minutos), una vez a la semana, mientras que el *grupo control* ($n = 17$) durante las mismas sesiones recibió la enseñanza tradicional.

Debido a que la ER puede ser aplicada a todos los alumnos en las primeras clases, usando pequeños grupos de aproximadamente seis estudiantes con tres distintos niveles (Bien, Suficiente y Insuficiente) como señalan Palincsar, David y Brown (ctd en Pascual et al 3) y debido a que la eficacia en pequeños grupos fue superior a la mostrada en grupos más grandes (Soriano et al. 853),

dividimos los estudiantes de cada grupo (grupo experimental y grupo control) en grupo de 5 - 6 estudiantes.

Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente de cada uno de los dos grupos, en los cuales había 2 o 3 estudiantes expertos. Evaluamos el *pretest* y el *post-test* haciendo una comparación y un análisis de los resultados de ambos grupos. También tuvimos en cuenta el cuestionario de autoevaluación y las observaciones de los dos grupos.

2.2 Informantes

Realizamos un estudio piloto con 41 estudiantes de Matthayom 5 (o segundo de bachillerato) de la escuela secundaria de Triam Udom Suksa en Bangkok. Los estudiantes del grupo experimental fueron 24 y los del grupo control fueron 17. Ambos grupos estudiaron el mismo nivel (2º del bachillerato) pero en distinto año académico.

2.3 Materiales e Instrumentos

Los textos expositivos y narrativos que empleamos no fueron extensos (250 palabras) y fueron extraídos de los materiales y de otros manuales, correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 25-26), acompañados de temas y con ejercicios antes y después de su lectura.

Las pruebas *pretest* y *post-test* (de 30 preguntas) que fueron las pruebas de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes cuyo índice de fiabilidad interjueces para las pruebas fue de 0.92., fueron aplicadas a cada uno de los dos grupos.

2.4 Procedimientos

Para plantear las clases de lectura en el grupo experimental hubo que optimizar al máximo la ER con todos los planes que preparamos y aplicarlos en la clase.

Empleamos, a su vez, las cuatro estrategias citadas: predecir, formular preguntas, clarificar y resumir, en los planes y, lo más importante, es que diseñamos actividades conformes al nivel de nuestros informantes. Durante 50 minutos de la clase nos centramos más en la interacción entre el profesor y los estudiantes, lo que les permitió llevar a cabo las estrategias usadas. Así, con la ayuda del profesor y de los compañeros expertos, fueron asimilándolas y actuando por su cuenta de manera activa y colaborativa en grupo (Solé 69).

El papel del docente, en primer lugar, consiste en la evaluación de resultados de la prueba *pretest*; la prueba de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes antes de la aplicación de la ER. En segundo lugar, consiste en presentar a los estudiantes el concepto de la ER en la primera lección. Después, empezará todo el procedimiento, a mostrarles el título del texto, titulares o ilustraciones del texto para pedirles que los pronostiquen. A continuación, el profesor lee el texto en voz alta y, después de una pausa formula las preguntas, aclara algunas palabras o frases desconocidas o mal interpretadas. Por último resume de qué se trata el párrafo o el texto. En la segunda clase, a los estudiantes les toca tomar el rol de experto, y a cada grupo, por turnos, les hace repetir el proceso que hizo el profesor en la clase anterior. Mientras tanto el grupo de control recibió la formación basada en el método tradicional cuya figura central de la clase es el profesor y sus estudiantes trabajaron individualmente. También empezamos con la evaluación de resultados de la prueba *pretest*; antes de la aplicación de la enseñanza tradicional y terminamos el experimento con la evaluación de resultados de las pruebas *post-test* de los dos grupos; por otro lado, con el análisis del cuestionario de autoevaluación.

En cuanto al análisis estadístico, usamos la prueba *t* para dos muestras pareadas de iguales varianzas.

3. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se divide en dos partes:

a) Parte I: Comparación de los resultados de la prueba de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes antes y después de la aplicación de la ER y la enseñanza tradicional.

Después del proceso de la ER en el grupo experimental y de la enseñanza tradicional en el grupo control durante 10 semanas (10 sesiones de 50 minutos), una vez a la semana, evaluamos el rendimiento de nuestros informantes mediante pruebas de *pretest* y *post-test*. Por otro lado, pudimos averiguar si los planes de clase con la aplicación de la ER daban un resultado favorable. Comparamos la diferencia de las medias usando la prueba *t* para muestras pareadas. Los resultados se presentan en la Tabla 1 y la Tabla 2.

Tabla 1 - Comparación de resultados de *pretest* de comprensión lectora en español entre los estudiantes del grupo control (n=17) del curso 2018 y los del grupo experimental (n=24) del curso 2019.

Puntuación	N	M (DT)	Desviación típica
Grupo control	17	16.18	4.769
Grupo experimental	24	13.21	4.000

Como se puede observar en la tabla 1, las comparaciones para conocer la equivalencia inicial de los dos grupos no presentaban diferencias significativas en las medidas de *pretest*.

Tabla 2 - Correlaciones de los resultados de *pretest* y *post-test* de comprensión lectora

	Grupo Experimental (n=24)	Grupo control (n=17)
1. Soy capaz de identificar la idea principal del texto.	4.21	3.82
2. Soy capaz de dar los detalles específicos.	3.75	3.71
3. Soy capaz de relacionar el vocabulario que corresponde al contexto.	3.83	3.29
4. Soy capaz de identificar el referente de los pronombres en el texto.	4.21	3.71
5. Soy capaz de parafrasear las frases en el texto.	4.42	3.52
6. Soy capaz de resumir el texto.	4.25	3.76
7. Soy capaz de pronosticar lo que van a hablar en el siguiente párrafo.	4.50	3.82
8. Estoy satisfecho con el programa de enseñanza.	4.08	3.58
Promedio	4.15	3.32

en español entre los estudiantes del grupo control (n=17) del curso 2018 y los del grupo experimental (n=24) del curso 2019.

Nota * $p < 0.05$

Según la tabla 2, comparando las pruebas de *pretest* y *post-test*, existen diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los estudiantes de los dos grupos en cuanto al rendimiento en la comprensión lectora.

Primero, con el grupo experimental, se ha mejorado la puntuación (un 13.21 en *pretest* a un 23.13 en *post-test*), se observa que la prueba de *t* tiene un resultado de 15.504, lo que significa que el rendimiento de los estudiantes con el programa de la ER ha mejorado. Comparando con los del grupo control (con *t* de 6.197), el grupo experimental ha conseguido un nivel más alto que el

del grupo control. Se puede concluir que la implementación de la ER en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoró la comprensión lectora de los estudiantes.

b) Parte II: Encuesta de autoevaluación en la lectura del español para la comprensión lectora de los estudiantes después del experimento. Calculamos el promedio de los resultados usando la escala de Likert, con cinco intervalos, para evaluar sus respuestas:

4.50 – 5.00 Muy bueno

3.50 – 4.49 Bueno

2.50 – 3.49 Regular

1.50 – 2.49 Malo

1.00 – 1.49 Deficiente

Tabla 3 - Promedios de autoevaluación en la lectura del español para la comprensión lectora de los estudiantes al terminar el experimento.

Muestras	N	Prueba	M	M (DT)	t	df	p*
Grupo control	17	Pretest	16.18	4.760	6.197	16	.000
		Post-test	18.29	4.947			
Grupo experimental	24	Pretest	13.21	4.000	15.504	23	.000
		Post-test	23.13	2.626			

Como se ilustra en la Tabla 3 las dos columnas con los promedios de los resultados de autoevaluaciones de los dos grupos; el grupo control tiene un promedio de 3.32 (Regular), mientras que el del grupo experimental corresponde a 4.15 (Bueno), lo que significa que después del experimento el rendimiento del grupo experimental ha resultado mejor que el del grupo control en 0,83 puntos (16.6%).

Basado en el cuestionario, los aprendices reconocen que han entendido y usado algunas estrategias. Las más relevantes son las 5, 7, 6 y 1 respectivamente, lo que muestra que el programa ER que aplicamos a nuestra clase es fructífero y fomenta la motivación en nuestros informantes. Además, ellos han adquirido algunas técnicas relevantes de lectura, por ejemplo: saber interpretar o parafrasear frases, pronosticar el contenido o la historia del siguiente párrafo, resumir el relato o interpretar una nueva palabra con ayuda del contexto.

Aparte de la autoevaluación de los estudiantes, también hicimos observaciones, en las primeras sesiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ER no funcionó para todos los estudiantes, algunos estudiantes aún tuvieron problemas para clarificar palabras confusas, frases u oraciones que no estaban claras. No obstante, después de la tercera sesión, los estudiantes podían comprender mejor el texto, empleando gradualmente las cuatro estrategias en el proceso de la enseñanza.

4. CONCLUSIÓN

En nuestro estudio el resultado estadístico revela que los estudiantes que aplicaron la ER han logrado un mejor rendimiento que los de la enseñanza tradicional. Se comprueba cómo la implementación de la ER en la comprensión de lectura puede mejorar la dicha destreza de los estudiantes. Los estudiantes entrenados formularon y respondieron las preguntas de mejor manera (Pascual 11). Al usar la Enseñanza Recíproca, los estudiantes se ponen más activos para trabajar en grupo y prestan más atención en clase. Además requieren técnicas relevantes de lectura. Muestran más interés por el material de la lección y se gana más confianza entre compañeros, lo que da como resultado un buen ambiente en el aula. También, el compartir ideas con los compañeros les ayuda a comprender mejor el texto. Como recomendación, el profesor deben estimular a los estudiantes para que practiquen activamente en el proceso de aprendizaje, motivarlos a leer de manera más efectiva y crear un buen ambiente

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura a través de la Enseñanza Recíproca.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido al proceso y conclusión de este trabajo. En primer lugar, quiero agradecer al Profesor Sukij Poopuang, director de mi tesis y mi maestro, por confiar en mí y creer en mi proyecto, el cual me alentó para que por todo tipo de ayuda e inspiración, y especialmente a mis estudiantes por su vivo interés y el cariño que me siempre me ha brindado.

REFERENCIAS

- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- Cotto, Eira et al. *Enseñanza de la comprensión lectora Xnaq'tzb'il tu'n tel tniky' ti'j u'jb'il (mam): Libro para docentes del Nivel Primario*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala, 2017.
- Durkin, Dolores. "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction." *Reading Research Quarterly*, vol. 14, n.º 4, 1978-79, pp. 481-533.
- Kissau, Scott y Florian Hiller. "Reading Comprehension Strategies: an international comparison of teacher preferences." *Research and Comparative and International Education*, vol. 8, n.º 4, 2013, pp. 437-454.
- Ness, Molly K. "Supporting secondary readers: What teachers provide the 'What' not the 'How'." *American Secondary Education*, vol. 37, n.º 1, 2008, pp. 80-95.
- Oczkuz, Lori D. *Reciprocal teaching at work: powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*, 2ª ed., Alexandria, VA: International Reading Association, 2010.

- Palincsar, Annemarie S. y Ann L. Brown, "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *COGNITION AND INSTRUCTION*, vol. 1, n.º. 2, 1984, pp. 117-175.
- Pascual, Gema et al. "La Enseñanza Recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria." *PSYKHE*, vol. 23, n.º. 1, 2013, pp. 1-12.
- Pérez, Isabel. *Andamiaje (Scaffolding) en CLIL/ AICLE*. 1997-2019, www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm. 1 abril 2017.
- Rodrigo, Victoria. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres: Routledge, 2019.
- Soriano F., Manuel et al. "Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos." *Psicothema*, vol. 23, n.º. 1, 2011, pp. 38-43.
- ---. "Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes." *Anal de psicología*, vol. 29, n.º 3, 2013, pp. 848-854.
- Snow, Catherine. *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND, 2002.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2009.
- Solé, Isabel y Ana Teberosky. "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica." *Desarrollo y psicológico*, Vol. 2: *Psicología de la Educación Escolar*, Madrid: Alianza, 2002, pp. 461-657.
- Vigotsky, Lev. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.