CIDEWEN 2025

III Congreso Internacional Desafíos del Español en la Universidad Wenzao

第三屆國際學術研討會

文藻外語大學西班牙語文系

文藻外語大學 WENZAO URSULINE UNIVERSITY OF LANGUAGES

AI 時代的西語教學

Seguir estudiando español en la era de la Inteligencia Artificial

2025 —— 專書



CIDEWEN 2025

III Congreso Internacional Desafíos del Español en la Universidad Wenzao

Contribuciones académicas ampliadas y revisadas

El presente volumen reúne las contribuciones académicas ampliadas de las ponencias presentadas en el III Congreso Internacional Desafíos del Español de la Universidad Wenzao (CIDEWEN 2025). Los textos han sido ampliados y desarrollados por sus autores para su publicación en este volumen y, por tanto, no se limitan necesariamente al contenido expuesto durante el Congreso. Asimismo, todas las contribuciones han sido sometidas a un riguroso proceso de evaluación por pares.

Editado por

Sian-Huang Wu

Prólogo

Desde su primera edición, el Congreso Internacional Desafíos del Español de la Universidad Wenzao (CIDEWEN) se ha consolidado progresivamente como un espacio de encuentro, reflexión e intercambio académico en torno a la enseñanza y al estudio del español, especialmente en el contexto asiático. Tras las experiencias de las ediciones anteriores, celebradas en 2021 y 2023, el Departamento de Español de Wenzao Ursuline University of Languages organizó, el 29 de noviembre de 2025, el III Congreso Internacional Desafíos del Español de la Universidad Wenzao (CIDEWEN 2025), bajo el lema Seguir estudiando español en la era de la Inteligencia Artificial.

La rápida evolución de la Inteligencia Artificial está transformando profundamente nuestra manera de enseñar, aprender y utilizar las lenguas extranjeras. Herramientas capaces de generar textos, traducir, corregir producciones escritas o interactuar con los estudiantes plantean nuevas posibilidades para el aprendizaje del español, pero también numerosos interrogantes. En este nuevo escenario, resulta necesario reflexionar sobre el papel del profesor, la autonomía del estudiante y las estrategias de aprendizaje, así como sobre los beneficios, las limitaciones y las implicaciones éticas que acompañan a la incorporación de estas tecnologías en el aula.

Con este propósito, CIDEWEN 2025 reunió a profesores e investigadores interesados no solo en el impacto de la Inteligencia Artificial en la enseñanza del español como lengua extranjera, sino también en los distintos desafíos pedagógicos, lingüísticos, sociolingüísticos y culturales relacionados con el español. De este modo, el congreso mantuvo uno de sus principales objetivos desde su creación: ofrecer un espacio de diálogo académico en el que puedan encontrarse diferentes perspectivas y líneas de investigación relacionadas con la lengua española y su enseñanza.

El presente volumen recoge nueve trabajos derivados de este encuentro académico. Los primeros estudios abordan de manera directa la relación entre la Inteligencia Artificial, los profesores, los estudiantes y la enseñanza del español como lengua extranjera. A continuación, se presentan investigaciones centradas en diferentes aspectos del aprendizaje y la enseñanza de ELE, como el análisis de errores de estudiantes sinohablantes, el plurilingüismo en el aula, las estrategias de aprendizaje y la incorporación de contenidos literarios y culturales en la enseñanza. El volumen se completa con trabajos dedicados al análisis lingüístico contrastivo entre el español y el chino, al discurso de los medios de comunicación y a diferentes manifestaciones de la

historia y la cultura españolas. Esta diversidad refleja el carácter interdisciplinario de CIDEWEN y las múltiples perspectivas desde las que pueden abordarse actualmente los estudios hispánicos y la enseñanza del español.

La publicación de este libro constituye, asimismo, una continuación del compromiso del Departamento de Español de Wenzao Ursuline University of Languages con la investigación, el intercambio académico y la difusión de los estudios relacionados con la lengua española. En un momento en el que la Inteligencia Artificial nos obliga a reconsiderar algunas de nuestras prácticas docentes y nuestra propia manera de entender el aprendizaje de las lenguas, esperamos que los trabajos reunidos en este volumen contribuyan a generar nuevas reflexiones y a seguir buscando respuestas a los desafíos que plantea la enseñanza del español en una sociedad en constante transformación.

Finalmente, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todos los autores que han contribuido a este volumen, así como a los profesores e investigadores que participaron en el proceso de evaluación académica de los trabajos. Mi agradecimiento se extiende también a los miembros del comité organizador y científico de CIDEWEN 2025, a mis colegas del Departamento de Español y a todas las personas que, con su colaboración y esfuerzo, hicieron posible tanto la celebración del congreso como la publicación de este libro.

Deseamos que esta tercera publicación de CIDEWEN no sea únicamente el testimonio de un encuentro académico, sino también un punto de partida para continuar reflexionando sobre el presente y el futuro del español y de su enseñanza en la era de la Inteligencia Artificial.



Sian-Huang Wu
Directora del Departamento de Español
Wenzao Ursuline University of Languages
Kaohsiung, Taiwán

ÍNDICE

Prólogo
Sian-Huang Wu

01 1
La integración de la Inteligencia Artificial en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera: beneficios, riesgos y consideraciones éticas
Pablo Encinas Arquero

02 27
Inteligencia Artificial: Alumnos vs. Profesores (Conclusiones)
Laura Vela Almendros

03 57
Análisis de errores fonético-ortográficos y léxico-semánticos en expresión e interacción escritas de sinohablantes de ELE (nivel A1)
Sonia Almau Almau y Demelsa Ortiz Cruz

04 75
Repertorios lingüísticos y plurilingüismo en el aula de ELE en Japón
Víctor M. Barraso Romero

05 99
La enseñanza de estrategias de aprendizaje en ELE: una propuesta basada en un estudio longitudinal
Javier Pérez Ruiz

06 117
De la Mancha a Taiwán: el imaginario quijotesco para estudiantes sinohablantes de ELE
Yenling Lai

07 135
La metonimia en la formación de palabras de las lenguas española y china
Rachid Lamarti

08 153
La cobertura informativa de la guerra Israel-Hamás por *Euronews* y *BBC Mundo*: la imagen de la Unión Europea y Estados Unidos a través de los titulares
Hui Feng Liu

09 175
El toreo a pie en la Edad Media: prácticas festivas, iconografía y orígenes del espectáculo taurino
José Manuel Romero Pérez

La integración de la Inteligencia Artificial en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera: beneficios, riesgos y consideraciones éticas[1]

Pablo Encinas Arquero
Universidad de Duke-Kunshan
Kunshan, R.P. China
pe46@duke.edu

Resumen

La inteligencia artificial (IA) está transformando la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a una velocidad nunca antes vista. Las plataformas de aprendizaje adaptativo, los agentes conversacionales y las diversas herramientas de análisis del habla basados en las teorías de adquisición de segundas lenguas proporcionan un gran número de ventajas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, entre ellas: favorecen la personalización del aprendizaje, mejoran la calidad de *input*, proporcionan nuevas oportunidades de interacción y uso de la lengua, ofrecen comentarios formativos en tiempo real e incrementan la motivación y autonomía del estudiante de ELE.

Desafortunadamente, también se plantean importantes desafíos. Entre estos, se pueden citar los siguientes: sesgos asociados a normas dominantes, cuestiones de privacidad, reducción de la independencia del estudiante, necesidad de supervisión docente para garantizar la precisión lingüística y problemas de adecuación sociopragmática.

Este doble filo que plantea la IA hace imperativo que su incorporación en la enseñanza del ELE cuente con una alfabetización digital crítica, con una evaluación transparente, ética y que posibilite el acceso a contenidos socioculturales diversos.

El capítulo concluye con una revisión de aplicaciones de IA aplicables a la enseñanza del ELE originalmente presentadas en la conferencia de CIDEWEN 2025.

Palabras clave: inteligencia artificial, español como lengua extranjera, adquisición de segundas lenguas, alfabetización digital.

Introducción

La presencia de tecnologías basadas en IA se hace cada día más patente en el aula de ELE. Dicha presencia ha transformado la práctica docente y también la experiencia de aprendizaje del estudiante. La integración de estas tecnologías a menudo se ve respaldada por teorías de adquisición de segundas lenguas, en las que la interacción, el *input* y el *feedback* son componentes esenciales del desarrollo lingüístico.

[1] Este capítulo constituye una ampliación, de carácter más teórico, de la ponencia inaugural del autor en el Congreso CIDEWEN 2025. En aquella, el foco recayó sobre las aplicaciones prácticas de las diferentes herramientas que aparecen indexadas al final de este capítulo.

Un ejemplo de este tipo de tecnologías son los agentes conversacionales basados en modelos de IA. Estos agentes conversacionales, o *bots*, tienen la capacidad de simular intercambios comunicativos, permitiendo a los estudiantes entablar conversaciones como si se tratara de situaciones del mundo real. Estas prácticas se encuentran respaldadas por teorías como la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996). Además, hay plataformas que permiten revisar puntos gramaticales o léxicos estudiados e incentivar la producción activa de los estudiantes (Raza, 2025).

Estas nuevas posibilidades permiten a los profesores ampliar el número y la tipología de tareas que pueden asignarse a los estudiantes fuera del ámbito de la clase presencial, sin que por ello se pretenda prescindir de la mediación humana tradicional. Desde el punto de vista del estudiante, las aplicaciones basadas en IA generativa son capaces de crear contextos de aprendizaje interactivos y adaptativos, lo que incentiva el desarrollo de la competencia comunicativa y aumenta su motivación.

Como se verá más adelante, existe evidencia de que este tipo de actividades es percibido por los estudiantes como estimulante y bien organizado, y de que dichas actividades son capaces de activar tanto las destrezas productivas como las receptivas. Muchos de estos sistemas ofrecen un apoyo personalizado que se materializa en un *feedback* inmediato y en una ampliación del vocabulario. De este modo, se refuerzan teorías y principios de la adquisición de segundas lenguas que consideran la práctica gradual un factor de éxito en el desarrollo del estudiante.

La opinión de muchos docentes es que las capacidades que brinda la IA constituyen una herramienta adicional para llegar, sobre todo, a aquellos alumnos que presentan perfiles de aprendizaje neurodivergentes. En la práctica, esta personalización se relaciona con teorías constructivistas, en las que se defiende que la tecnología actúa como mediadora en la construcción del conocimiento.

Herramientas como *Duolingo* o *Memrise* ajustan el progreso y la dificultad en función de los niveles individuales de dominio lingüístico, lo que favorece la capacidad de autorregulación del alumnado.

Existen también tecnologías de IA, como las aplicaciones *Tandem* o *HelloTalk*, que facilitan el intercambio cultural entre estudiantes y hablantes nativos. De este modo, se promueve la exposición a un *input* sociolingüístico de carácter más auténtico.

Otro ámbito de notable crecimiento, en el que se ha documentado la importancia del *feedback* mediado por IA, es el desarrollo de la pronunciación. Las tecnologías basadas en el análisis del habla son capaces de proporcionar evaluaciones instantáneas sobre la corrección y la adecuación fonética de los estudiantes (Raza, 2025). Asimismo, existen tecnologías de IA capaces de detectar errores gramaticales y léxicos, proponer estructuras equivalentes y sustituciones, y refinar el tono del discurso, lo que confiere, sin duda, un gran valor al proceso de aprendizaje de la competencia escrita (Korell y Albrecht, 2025).

Otra área de especial interés que está cobrando relevancia es la utilización de la IA para la realización o la supervisión de exámenes, especialmente en contextos de educación a distancia o en línea, en los que hasta ahora resultaba difícil garantizar la seguridad y la integridad académica en este tipo de pruebas. Desde una perspectiva positiva, estas tecnologías proporcionan al estudiante la posibilidad de recibir resultados de manera casi inmediata, junto con comentarios que le ayuden a mejorar la destreza que estaba siendo evaluada. Es bien sabido que, en el ámbito de la pedagogía, el *feedback* temprano desempeña un papel de especial importancia (Amin, 2023).

Desde el punto de vista de la motivación y de las teorías de adquisición de segundas lenguas, existe evidencia de que aquellos alumnos que han estado expuestos previamente a este tipo de tecnologías muestran una actitud más positiva hacia su integración en el estudio del español como lengua extranjera. Sin embargo, la motivación no es un factor que permanezca inalterable. De hecho, también existe evidencia de que, si los estudiantes perciben un bajo nivel de dificultad o consideran que la inteligencia artificial ejerce un control excesivo sobre el proceso de aprendizaje, su motivación disminuye. Es en este punto donde convergen las perspectivas del estudiante y del docente, y donde se hace necesario mantener un equilibrio entre la automatización del proceso de aprendizaje y la autonomía del aprendiz, a fin de evitar una implicación meramente superficial; es decir, que parezca que los estudiantes están muy involucrados en la tarea cuando, en realidad, las ganancias desde el punto de vista del aprendizaje son mínimas. Los estudiantes obtienen el mayor beneficio de este tipo de sistemas cuando estos se integran en un contexto bien diseñado y sustentado en teorías consolidadas de la adquisición de segundas lenguas, y los profesores tienden a valorar estas tecnologías como complementos, más que como sustitutos de una enseñanza adaptada a las necesidades de sus estudiantes.

No obstante, estos beneficios están estrechamente condicionados por una planificación muy cuidadosa del diseño de las tareas. Algunos estudios han documentado insatisfacción cuando las actividades resultan excesivamente simples o cuando requieren demasiado tiempo para completarse, lo que se traduce en una menor implicación cognitiva (García-Allén y al., 2025).

Este tipo de tecnologías contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que es capaz de proporcionar correcciones de carácter casi inmediato, sin necesidad de esperar a que se produzca la intervención docente. No obstante, estas tecnologías no están exentas de cierta controversia desde un punto de vista ético. La privacidad del estudiante es un elemento de gran importancia que ha de tenerse en cuenta, especialmente cuando se trabaja con menores de edad, ya que muchas de estas plataformas suelen recoger información personal del alumnado, en principio orientada a individualizar las sesiones de aprendizaje. Sin embargo, es fundamental garantizar que dicha información no se utilice para fines distintos de aquellos para los que fue recabada. Asimismo, también se ha puesto de manifiesto la existencia de ciertos sesgos en los algoritmos, por los que se otorga mayor relevancia a determinadas normas lingüísticas en detrimento de variaciones regionales o de variedades del español más minoritarias (Raza, 2025).

Otro ámbito que merece especial atención es el de la formación del profesorado en la integración responsable de las tecnologías de IA en su práctica docente, ya que puede incurrirse tanto en un uso excesivo como en un uso erróneo derivado de una confianza desmedida en las producciones o respuestas generadas por la IA.

A lo largo de las siguientes secciones, el capítulo se organiza en torno a seis grandes ejes. En primer lugar, se ofrece una introducción general al papel de la IA en la enseñanza del ELE. En segundo lugar, se presentan los fundamentos teóricos que permiten situar estas tecnologías dentro del marco más amplio de la adquisición de segundas lenguas. En tercer lugar, se analiza su relación con algunos de los procesos centrales del aprendizaje lingüístico, especialmente en lo que respecta al *input*, la interacción, la negociación del significado y el *feedback* formativo. En cuarto lugar, se abordan la motivación, la autonomía y los principales usos pedagógicos de la IA en ELE. En quinto lugar, se examinan los riesgos, límites y desafíos éticos que plantea su integración en este ámbito.

Por último, se proponen criterios para una incorporación responsable de estas tecnologías y se apuntan algunas líneas futuras de investigación.

A modo de apéndice, evaluamos diez de estas tecnologías de IA y su aplicación al trabajo de distintas destrezas en la clase de ELE. Estas fueron analizadas de manera exhaustiva, en la medida en que lo permitió el tiempo disponible, durante la conferencia inaugural del Congreso CIDEWEN 2025.

Fundamentos teóricos de la IA en ELE

El uso de la IA en los contextos de enseñanza del ELE constituye una extensión lógica de los antiguos sistemas conocidos por el acrónimo inglés *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*. En este caso, se trata de tecnologías basadas en el procesamiento del lenguaje natural, con capacidad de interacción en tiempo real y de ofrecer *feedback* personalizado. Todo ello se inscribe en el desarrollo de los sistemas inteligentes que ya venían utilizándose en el ámbito del *CALL* (Pokrivcakova, 2019). Este tipo de tecnologías, como los agentes conversacionales, las herramientas de automatización o evaluación de muestras escritas y las plataformas adaptativas capaces de crear situaciones específicas de aprendizaje de acuerdo con las carencias del estudiante, supone una evolución de lo que tradicionalmente se hacía en el aula de idiomas y encaja de manera clara en teorías de adquisición de segundas lenguas, como la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996; Pokrivcakova, 2019; Raza, 2025).

Este tipo de tecnologías presenta importantes beneficios: permite la práctica automatizada de la pronunciación, el desarrollo de actividades de carácter lúdico y, sobre todo, un proceso de aprendizaje altamente personalizado (Raza, 2025). No obstante, también entraña riesgos si se utiliza sin la adecuada guía o mediación humana, ya que puede dar lugar a errores de precisión lingüística y a distorsiones de carácter cultural. Asimismo, no pueden pasarse por alto las cuestiones éticas, en particular las relativas al uso de los datos personales generados en los intercambios conversacionales con estas tecnologías (García-Allén y al., 2025; Korell y Albrecht, 2025). Por otro lado, existe un sesgo lingüístico potencial hacia determinadas variedades del español, más prevalentes o socialmente prestigiosas, que pueden haber servido de base para el entrenamiento de los modelos de lenguaje en los que se sustentan estas herramientas; por ello, la transparencia y un diseño equilibrado resultan cuestiones fundamentales (Raza, 2025).

Si hubiera que proponer una definición de este tipo de tecnología, podría entenderse la IA aplicada a la enseñanza del ELE como el conjunto de sistemas computacionales que, basados en el procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje automático, favorecen la adquisición de la lengua dentro de un marco pedagógico y ético siempre supervisado por el factor humano (Pokrivcakova, 2019; Raza, 2025).

Dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, en la enseñanza y el aprendizaje del ELE asistidos por IA cobran especial importancia constructos teóricos como el *input*, la interacción, el *feedback* y la producción u *output*. La Hipótesis de la Interacción (Long, 1996) contempla herramientas como los agentes conversacionales de *Duolingo* como facilitadores de la negociación del significado, mientras que la Hipótesis del *Output* (Swain, 2005) subraya la utilidad de herramientas como *ChatGPT* por su capacidad para proporcionar retroalimentación inmediata sobre la producción lingüística del estudiante (Pokrivcakova, 2019; Huang y Cassany, 2025).

Las teorías constructivistas y socioculturales, que toman como punto de partida la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (1978), muestran que los sistemas de IA adaptativos pueden proporcionar un andamiaje capaz de favorecer la autonomía del estudiante (Raza, 2025; Huang y Cassany, 2025). Del mismo modo, los estudios sobre motivación documentan que los entornos flexibles e interactivos mediados por IA pueden reducir la ansiedad y mantener, e incluso incrementar, el interés del estudiante (Wei, 2023). Además, la evidencia reciente sugiere que un uso constante y moderado de plataformas adaptativas puede traducirse en mejoras apreciables tanto en las destrezas receptivas como en las productivas (Smith y al., 2024).

Desde un punto de vista pedagógico, la IA generativa puede concebirse como una suerte de "otro más experto" que proporciona al estudiante una evaluación dinámica y continua. Sin embargo, esta posibilidad no está exenta de riesgos, entre ellos los malentendidos y la dependencia excesiva de las respuestas generadas por la IA (Huang y Cassany, 2025; Korell y Albrecht, 2025). Todo ello hace especialmente importante incorporar elementos de alfabetización digital al currículo, a fin de asegurar que los estudiantes sean capaces de evaluar, desde el punto de vista lingüístico y cultural, el trabajo que realizan con estas herramientas (García-Allén y al., 2025).

Un uso moderado de estas plataformas adaptativas puede proporcionar un *input* comprensible, facilitar la interacción, ofrecer *feedback* a medida y favorecer la progresión dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978); por consiguiente, puede contribuir de forma significativa al desarrollo tanto de las destrezas productivas como de las receptivas (Smith y al., 2024; Wei, 2023).

La IA y los procesos de aprendizaje lingüístico

Uno de los problemas o dificultades con los que nos encontramos los docentes a la hora de organizar nuestras clases es el de asegurar que nuestros estudiantes estén expuestos a estímulos, en forma de *input*, que resulten apropiados. Pues bien, la incorporación de sistemas mediados por IA en la clase de ELE proporciona una ayuda considerable en este sentido, ya que estos sistemas son capaces de ajustar el vocabulario, la gramática y los intercambios comunicativos al nivel de dominio del estudiante, manteniendo ese difícil equilibrio entre comprensibilidad y desafío asumible (Huang y Cassany, 2025). Además, los sistemas de IA generativa pueden incorporar elementos socioculturales y contextos auténticos, desarrollando no solo la capacidad lingüística, sino también la competencia cultural (Korell y Albrecht, 2025). Asimismo, los agentes conversacionales, o *bots*, ofrecen la posibilidad de llevar a cabo intercambios comunicativos que difícilmente podrían producirse entre estudiantes y hablantes nativos, especialmente en los niveles iniciales (Raza, 2025).

A pesar de estos beneficios evidentes, conviene tener muy presente que estos sistemas no están exentos de sesgos. Por ello, resulta muy recomendable que esta interacción esté supervisada por el docente y que, en la medida de lo posible, el proceso de trabajo con la IA se encuentre pedagógicamente delimitado por él; es decir, que el profesor acote el tipo de ejercicio y de interacción que se lleva a cabo con el sistema de IA (García-Allén y al., 2025; Raza, 2025).

Los estudiantes de ELE también pueden beneficiarse de herramientas mediadas por IA en sus intercambios conversacionales e interacciones, en los que pueden negociar significados para llegar a la comprensión del mensaje. Esta es la base sobre la que se apoyan algunas herramientas muy comunes, como el agente conversacional de *Duolingo*, la aplicación *Replika*, *Tandem* o *HelloTalk* (Raza, 2025; Huang y Cassany, 2025). Estas aplicaciones combinan diálogos claramente estructurados, explicaciones gramaticales y

refuerzo de vocabulario; es decir, presentan de manera progresiva, gradual y repetitiva el léxico previamente trabajado y exponen también gradualmente al estudiante a un *input* cada vez más cercano al producido por el hablante nativo (Huang y Cassany, 2025; Wei, 2023).

Dentro asimismo del marco constructivista de Vygotski, herramientas como *ChatGPT* pueden convertirse en ese" otro más sabio" o "otro más experto" capaz de proporcionar *feedback* correctivo de manera inmediata, lo que acelera la progresión hacia la Zona de Desarrollo Próximo con mayor rapidez que en intercambios en los que dicho *feedback* se produce de forma más lenta o diferida (Huang y Cassany, 2025; Wei, 2023).

En lo que respecta a la negociación del significado mediada por IA, normalmente se entiende que se recurre a estímulos adaptados en tareas orales, así como a diálogos, debates y juegos de rol que exigen clarificaciones o reformulaciones constantes (Shostak y al., 2025). Todas ellas son estrategias fundamentales dentro de las teorías de adquisición de segundas lenguas. Muchas de estas herramientas proporcionan, además, un *feedback* integrado dentro de la propia aplicación. Es el caso, por ejemplo, de *LanguageTool* o *Speechling*, que cubren áreas tan diversas como la gramática, el vocabulario o la pronunciación en tiempo real (Raza, 2025). Algunas de ellas ofrecen también al docente posibilidades de supervisión mediante resúmenes y evaluaciones del desempeño lingüístico y sociopragmático de los estudiantes (Raza, 2025).

Una de las pequeñas limitaciones de este tipo de aplicaciones es que pueden restringir la autenticidad de los temas sobre los que se habla al adaptarlos en exceso al nivel del estudiante, restándoles ese componente de imprevisibilidad característico de las conversaciones reales entre hablantes nativos (García-Allén y al., 2025; Pokrivcakova, 2019). No obstante, en términos generales, este tipo de tecnología combina adecuadamente el andamiaje adaptativo con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski y ofrece un *feedback* correctivo con posibilidades de supervisión por parte del docente (Pokrivcakova, 2019; Huang y Cassany, 2025).

IA, feedback y atención a la forma

Proporcionar *feedback* correctivo, o comentarios pedagógicos, de manera pronta constituye un elemento fundamental para asegurar la precisión lingüística y evitar desviaciones con respecto a la norma. Dentro de las teorías de adquisición de segundas

lenguas, este tipo de *feedback* correctivo, mediante el cual se dirige la atención del estudiante hacia la forma, favorece la percepción consciente de determinados rasgos lingüísticos. Este proceso consciente refuerza el aprendizaje lingüístico y se encuentra en consonancia con los planteamientos de Schmidt (2001) sobre la necesidad de la atención consciente para el desarrollo de la lengua meta.

Los sistemas apoyados en IA utilizan con frecuencia estrategias como la elicitación, los comentarios metalingüísticos, las solicitudes de aclaración y la repetición, presentadas de manera instantánea (Al Roomy, 2022). Esto permite relacionar la corrección con un contexto comunicativo concreto y reducir el riesgo de fosilización. Además, los algoritmos adaptativos son capaces de ajustar el *feedback* al progreso del estudiante, lo que encaja directamente con la Zona de Desarrollo Próximo y constituye un ejemplo claro de evaluación dinámica, tal como sostienen Huang y Cassany (2025). Asimismo, los mecanismos de evaluación en tiempo real integrados en estas herramientas amplían las posibilidades de ofrecer retroalimentación correctiva sobre dimensiones diversas, como la pronunciación, la gramática y el vocabulario.

A pesar de que la automatización derivada del uso de sistemas de IA para proporcionar *feedback* correctivo constituye una ventaja innegable, conviene tener en cuenta que, sin negar la virtud de la inmediatez y la personalización que estos ofrecen, el factor humano sigue siendo decisivo, especialmente en lo que atañe a la sensibilidad frente a las variaciones dialectales y a la adecuación sociopragmática del contenido. Por ello, parece necesario combinar estos sistemas adaptativos basados en IA con la supervisión del docente, favoreciendo una evolución gradual hacia una mayor autonomía del estudiante de ELE, siempre bajo un paradigma de independencia monitorizada.

Motivación, autonomía y usos pedagógicos de la IA en la enseñanza de ELE

Los términos autonomía y autorregulación aparecen con frecuencia vinculados en la literatura sobre psicología, didáctica y adquisición de segundas lenguas (Benson, 2011; Oxford, 2016). Podríamos definir la autonomía como la capacidad general que permite a un determinado estudiante asumir el control de su propio aprendizaje (Holec, 1981; Benson, 2011), mientras que la autorregulación constituye una de las habilidades clave que un alumno autónomo pone en marcha para planificar, supervisar y ajustar sus acciones con el fin de alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2000; Oxford, 2016). En

términos generales, la autonomía puede entenderse como una capacidad de desarrollo más prolongado, ligada al control global del aprendizaje y a la fijación de metas futuras, mientras que la autorregulación suele manifestarse en decisiones más inmediatas y en estrategias de seguimiento a corto plazo. Asimismo, la autonomía puede presentarse como una disposición más estable del aprendiz, mientras que la autorregulación implica, con frecuencia, un mayor grado de reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje (Benson, 2011; Zimmerman, 2000; Oxford, 2016).

En el caso del estudiante de ELE, el desarrollo de la autonomía y de la autorregulación puede verse favorecido por el uso de plataformas basadas en IA que permiten un avance personalizado, proporcionan contenidos adaptados a la situación específica del estudiante y ofrecen *feedback* en tiempo real. Todo ello permite al alumno planificar, monitorizar y autoevaluar su trabajo y su progreso sin necesidad de una intervención docente constante. Estas tecnologías son capaces de ofrecer materiales ajustados al nivel concreto del estudiante en un momento determinado y de responder a sus dificultades específicas. De este modo, contribuyen a una transición desde una regulación externa hacia una autorregulación progresivamente asumida por el propio sujeto. Esta idea encaja con los planteamientos constructivistas inspirados en Vygotski y con la noción de Zona de Desarrollo Próximo, en la medida en que el aprendizaje se concibe como un proceso de andamiaje que conduce gradualmente a una mayor independencia del estudiante (Wei, 2023; Edmett y al., 2024; Huang y Cassany, 2025).

Los estudios empíricos en adquisición de segundas lenguas aportan evidencia de una mayor adquisición léxica cuando las intervenciones se vinculan de manera explícita con componentes como la automonitorización y la fijación de objetivos claros, ambos rasgos característicos de un buen proceso de autorregulación (Edmett y al., 2024). No obstante, también conviene tener en cuenta que un control excesivo por parte del sistema puede llevar, en algunos estudiantes, a una disminución de la motivación intrínseca y a una reducción de la capacidad de decisión propia (García-Allén y al., 2025). A ello se añaden otros riesgos, como los derivados de la gestión de la información compartida, es decir, de la protección de la privacidad de los datos, así como el sesgo hacia las normas lingüísticas dominantes, que suelen haber servido como base para el entrenamiento de muchos

modelos de lenguaje (Raza, 2025). Todos estos son factores importantes que deben tenerse en cuenta.

En este sentido, la función del docente cobra una importancia fundamental. Los profesores son, en última instancia, los responsables de introducir el uso de la IA como complemento de estrategias ya consolidadas en la práctica docente, dando prioridad a la transparencia, a la protección de los datos del estudiante y a la supervisión pedagógica de los usos de estas herramientas. Además, conviene tener presente que no todos los alumnos tienen la misma capacidad de acceso a determinadas tecnologías, especialmente a las de pago. El docente debe ser consciente de ello y, en la medida de lo posible, tratar de minimizar las desigualdades derivadas de esa situación.

Uno de los mejores consejos que puede darse al docente es, por un lado, evaluar la precisión, la inclusividad y la adecuación sociopragmática de estas tecnologías antes de llevarlas al aula. De este modo, pueden detectarse tempranamente sesgos como los ya mencionados y, en la medida de lo posible, mitigarse sus efectos. El siguiente paso es, por tanto, una enseñanza explícita o una alfabetización explícita en el uso de estas tecnologías de IA, mostrando también a los estudiantes sus riesgos y ayudándolos a evaluar críticamente la calidad de sus respuestas. Asimismo, conviene recordarles que un uso excesivo puede perjudicar seriamente su autonomía como aprendientes y que, en última instancia, son ellos quienes deben tomar decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje (García-Allén y al., 2025; Román Mendoza, 2025).

Taxonomía de las herramientas de IA en ELE

A la hora de clasificar las herramientas de IA empleadas en la enseñanza del ELE, podemos adoptar una perspectiva que distinga entre el punto de vista del docente y el del estudiante.

Las herramientas de inteligencia artificial proporcionan al docente una ayuda muy valiosa en tareas tan diversas como la planificación de la clase, la evaluación de las producciones del alumnado, la generación de materiales didácticos e incluso la administración y el seguimiento de lo que sucede en el aula (Raza, 2025). En lo que respecta a la evaluación, la IA permite crear sistemas de evaluación adaptativa; es decir, sistemas que, basándose en las respuestas de los estudiantes, pueden incrementar o reducir la dificultad, así como proporcionar ítems relacionados con un determinado contenido

para comprobar si este se domina realmente o si se trata simplemente de un error esporádico. Otro uso, como en el caso de la aplicación *ExamSoft*, es el empleo de este tipo de tecnología en exámenes remotos, con el fin de monitorizar comportamientos sospechosos durante la realización de pruebas en línea (Amin, 2023).

Existen otras tecnologías que permiten al docente evaluar y obtener resultados en tiempo real sobre destrezas como la pronunciación, a través de programas de análisis del habla, entre los que podría citarse *Speechling* (Raza, 2025). La enseñanza de la gramática también cuenta con herramientas capaces de corregir errores en tiempo real mientras se escribe y de proporcionar explicaciones. Entre las más conocidas se encuentran, por ejemplo, *Grammarly* y *LanguageTool* (Raza, 2025). Otras herramientas, igualmente útiles y muy conocidas, como *ChatGPT*, permiten al docente generar *prompts*, textos o juegos de rol perfectamente adaptados a los objetivos didácticos y al contenido de las lecciones que esté preparando (Huang y Cassany, 2025).

No obstante, el docente es, en última instancia, el responsable de verificar que estas tecnologías de IA cumplan con las regulaciones o normativas locales del país en el que se lleve a cabo la enseñanza. Existen plataformas, como *Lingvist* o *Busuu*, que afirman emplear sistemas de cifrado y procedimientos transparentes en lo relativo al consentimiento de sus usuarios; por ello, es importante que el docente conozca este tipo de exigencias normativas (Raza, 2025). Además, también será responsable de mitigar posibles sesgos en la herramienta, proporcionando a los estudiantes materiales adicionales que permitan complementar sus carencias y contrarrestar eventuales limitaciones del sistema (Raza, 2025; García-Allén y al., 2025).

Por lo que respecta al estudiante, puede afirmarse que uno de los principales beneficios del empleo de este tipo de tecnologías es el mantenimiento de la motivación mediante estructuras de aprendizaje *gamificadas*[2], junto con la posibilidad de seguir y controlar el propio proceso de aprendizaje (Raza, 2025). Asimismo, la autonomía se promueve a través del acceso flexible a estas aplicaciones y de sus funcionalidades para

[2] En este capítulo, por aprendizaje gamificado se entiende la incorporación de dinámicas y elementos propios del juego —por ejemplo, puntos, niveles, retos, recompensas, clasificaciones o rachas— a actividades de aprendizaje que no son juegos en sí mismas, con el fin de reforzar la motivación, la participación sostenida y la autorregulación del estudiante.

visualizar el progreso. Estas herramientas son capaces de proporcionar *feedback* multimodal en tiempo real, adaptarse al ritmo cambiante del estudiante y ofrecerle un control considerable sobre los contenidos que está trabajando. Así, por ejemplo, la conocida aplicación *Duolingo* permite al estudiante ver el número de días que ha mantenido su actividad, motivarse mediante rankings comparativos con otros usuarios y ascender a ligas superiores cuando su desempeño es adecuado, generando así un entorno semejante al de un juego electrónico (Raza, 2025; Wei, 2023).

Algunas de las funcionalidades que incorporan este tipo de aplicaciones son los agentes conversacionales, mediante los cuales los estudiantes pueden simular conversaciones con un hablante nativo que se adapta a su nivel sin mostrar el cansancio o el rechazo que, en determinadas circunstancias, podrían producirse en una interacción real, particularmente en los niveles iniciales. Estas aplicaciones ofrecen consejos sobre la pronunciación, sugieren correcciones gramaticales y cuentan con abundante material multimedia que ayuda a los alumnos a desarrollar su competencia sociopragmática (Raza, 2025; Korell y Albrecht, 2025).

Los estudios realizados durante los últimos años en torno a este tipo de tecnologías han puesto de manifiesto varios hallazgos relevantes. En primer lugar, su uso se asocia con una mayor precisión en la destreza escrita, gracias a las correcciones gramaticales y estilísticas que se ofrecen en tiempo real (Korell y Albrecht, 2025; Raza, 2025). En segundo lugar, la pronunciación mejora sensiblemente cuando se emplean tecnologías de IA capaces de analizar la producción oral del estudiante y corregirla de manera inmediata (Raza, 2025). En tercer lugar, la comprensión auditiva se fortalece cuando estas aplicaciones proporcionan inputs variados, culturalmente ricos y relevantes para el estudiante (Korell y Albrecht, 2025; Raza, 2025). En cuarto lugar, la competencia comunicativa y la fluidez mejoran notablemente gracias a la interacción con agentes conversacionales o *chats*, lo cual resulta especialmente útil en niveles iniciales, en contextos geográficamente aislados o entre estudiantes con menor inclinación a la interacción espontánea (Raza, 2025; Huang y Cassany, 2025). En quinto lugar, la literatura ha mostrado reiteradamente que el aprendizaje *gamificado* constituye un recurso de gran utilidad en la adquisición de lenguas extranjeras, y precisamente las aplicaciones de IA suelen destacar en este terreno (Raza, 2025). En sexto lugar, la literatura también

pone de manifiesto que el desarrollo de la autonomía y de la autorregulación se ve especialmente favorecido cuando se utilizan tecnologías que proporcionan objetivos claros, realistas y alcanzables, se adaptan al progreso del estudiante, introducen repasos frecuentes y revisan de manera progresiva aquellos contenidos que previamente habían generado dificultades (Edmett y al., 2024; Wei, 2023).

Tras haber presentado de manera general algunas de las ventajas y de los estudios que respaldan el uso de estas tecnologías, pasaremos a continuación a desarrollar los riesgos y retos que plantea la enseñanza del español como lengua extranjera mediada por sistemas de IA.

Riesgos, límites y desafíos éticos de la integración de la IA

Uno de los retos a los que sin duda debe hacer frente el profesor es el derivado de la aceptación acrítica del contenido generado mediante IA, sin llevar a cabo una validación adecuada de dicho contenido. Los estudios en el campo de la adquisición de segundas lenguas han mostrado que no es infrecuente encontrar sesgos, imprecisiones y fallos relevantes en lo que respecta al contenido sociopragmático, particularmente en el caso de modelos de lenguaje que no han sido entrenados con bases de datos suficientemente diversas. Este tipo de salidas afecta gravemente a la calidad del material e introduce, de forma potencialmente peligrosa, ejemplos lingüísticos incorrectos o inapropiados en los materiales de enseñanza. De este modo, lo que en un principio parecía ser una herramienta destinada a ahorrar trabajo al docente puede convertirse en una carga adicional, ya que obliga a revisar y validar cuidadosamente los materiales generados por el sistema. El profesor es, por tanto, responsable de examinar de manera minuciosa el contenido generado por IA y sus sugerencias, así como de asegurarse de que sus respuestas estén alineadas con los objetivos culturales y curriculares y dotadas de suficiente autenticidad lingüística. Sin esta supervisión, puede incurrirse, a veces por mera comodidad, en la aceptación de una sobrerrepresentación de determinadas variedades lingüísticas o normativas en detrimento de otras que quedan marginadas, lo que iría en contra del principio básico de reflejar la diversidad del español. De este modo, se debilitaría también la competencia lingüística del estudiante, que debería contar, en la medida de lo posible, con una exposición a contextos comunicativos lo más auténticos y diversos que sea

posible, a fin de contribuir al desarrollo de su competencia pragmática (García-Allén y al., 2025; Korell y Albrecht, 2025; Raza, 2025).

Otro de los problemas que conviene tener en cuenta está relacionado con el control excesivo que, en ocasiones, los agentes conversacionales u otras herramientas generativas ejercen sobre el orden secuencial del intercambio conversacional con el estudiante. En algunos casos, puede ocurrir que el alumno vea reducidas sus oportunidades para apartarse del diálogo previamente establecido o para solicitar aclaraciones basadas en lagunas de comprensión. Si todo está rígidamente planificado, apenas queda espacio para la espontaneidad. Este tipo de restricciones reduce la negociación del significado, aspecto crítico, como sabemos, dentro de la Hipótesis de la Interacción, y convierte la comunicación, libre y espontánea por naturaleza, en una suerte de intercambio predecible y monótono de frases prefijadas. Esta ausencia de variabilidad y espontaneidad hace que se pierda la capacidad de responder al carácter imprevisible del discurso natural, lo que puede llevar al estudiante a responder también mediante estructuras mecánicas y aprendidas, con un nivel muy bajo de implicación cognitiva. Así, el *input*, que debería presentar cierto grado de novedad e imprevisibilidad, pasa a convertirse en algo enteramente previsible y esperable. Por ello, resulta esencial mantener un equilibrio entre automatización y agencia del aprendiz, de modo que la herramienta complemente, pero no sustituya, la dimensión abierta e interactiva del aprendizaje lingüístico (García-Allén y al., 2025; Huang y Cassany, 2025).

Respecto a los mecanismos de *feedback*, hay que señalar que, a pesar de su enorme utilidad, tampoco están libres de vulnerabilidades. Las correcciones gramaticales y léxicas en tiempo real proporcionadas por algunas aplicaciones, de manera análoga a lo que ocurre en el plano oral, pueden resultar muy útiles cuando responden a principios claramente delimitados dentro de las teorías de adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, cuando se deposita una confianza excesiva en este tipo de consejos o sugerencias, puede producirse un descenso de la capacidad crítica para evaluar la propia producción del estudiante. En estos casos, cuando el aprendiente se acostumbra a sistemas de corrección automática, puede relajar sus propios procesos de revisión crítica, dejar de atender a sus errores y aceptar de manera acrítica cualquier sugerencia propuesta por la

IA. De este modo, se corre el riesgo de caer en un aprendizaje superficial y en una dependencia excesiva del sistema (García-Allén y al., 2025; Korell y Albrecht, 2025).

Además, los comentarios formativos que ofrecen este tipo de tecnologías suelen carecer, con frecuencia, de un juicio sociopragmático suficientemente ajustado. En muchos casos, las correcciones se fundamentan más en criterios de precisión estructural o léxica que en la adecuación comunicativa y contextual. Es decir, aplican de manera semiautomática una serie de reglas extraídas de patrones de uso, sin otorgar la importancia necesaria a la mediación, que constituye una característica esencial de toda comunicación humana. A ello se añade el hecho de que existen numerosas variedades del español y de que ciertos usos pueden resultar aceptables en algunas de ellas, aunque no lo sean en otras. Cuando una herramienta de IA condena como errónea una forma que, en realidad, resulta válida en determinados contextos o variedades, puede generar en el aprendiente una percepción empobrecida de la diversidad lingüística y un cierto desapego hacia esas formas de uso (Raza, 2025; García-Allén y al., 2025). Por ello, la mediación del docente sigue siendo indispensable para validar la adecuación lingüística, cultural y sociopragmática de las sugerencias generadas por estos sistemas.

Otro posible riesgo es que la sobregeneralización de las frases sugeridas o de los esquemas típicos que estas herramientas proporcionan, especialmente en la escritura, termine amenazando la expresión libre y creativa. Este fenómeno se ha observado en contextos en los que la escritura asistida por IA está más desarrollada, como ocurre con el inglés académico, donde se aprecia una reiteración excesiva de ciertas estructuras formulaicas. Cuando este tipo de patrones se generaliza en los materiales o en las prácticas de enseñanza, otras formulaciones igualmente válidas, que podrían reflejar mejor la creatividad y la individualidad expresiva de cada estudiante, quedan relegadas. De este modo, se limita la flexibilidad del aprendiente para responder a distintas situaciones comunicativas. Al restringir la creatividad, se reducen también las oportunidades de experimentar con formas y estructuras gramaticales y léxicas alternativas, pese a que esa experimentación constituye un componente esencial del desarrollo de la competencia lingüística (Korell y Albrecht, 2025; García-Allén y al., 2025). En consecuencia, resulta fundamental mantener un equilibrio entre la utilidad del *feedback* automatizado y la preservación de espacios de producción genuinamente personal, abierta y flexible.

Criterios para una incorporación responsable y líneas futuras de investigación

Una de las mejores estrategias por las que puede optar el docente para hacer frente a algunos de los riesgos y problemas mencionados anteriormente es, en primer lugar, la instrucción específica y consciente en alfabetización digital aplicada al uso de la IA. La metodología puede variar, pero el objetivo último es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les permita tomar decisiones conscientes sobre lo que consideran una respuesta genuina y sobre aquello que, en realidad, enmascara un sesgo de distinta naturaleza. De este modo, los estudiantes serán capaces de decidir qué formas y qué respuestas deben ser interiorizadas dentro de su repertorio activo y consciente. La función de la autorregulación resulta especialmente útil para ayudarles a prevenir una confianza excesiva en la aceptación de contenidos extrañamente homogéneos y, al mismo tiempo, les permite desarrollar su competencia estratégica en distintas situaciones comunicativas (García-Allén y al., 2025; Román Mendoza, 2025).

Los elementos culturales, por su parte, han de tratarse de manera inclusiva y han de estar bien diseñados cuando aparezcan en tareas que requieran el uso de tecnologías de IA. En este sentido, resulta especialmente útil que el docente incorpore dialectos, tradiciones y escenarios regionales procedentes de contextos diversos, como México, Argentina o España, ofreciendo al estudiante la posibilidad de establecer conexiones entre todos esos marcos culturales. Algunas plataformas permiten contextualizar determinadas formas lingüísticas mediante contenidos culturalmente situados, lo que puede favorecer una exposición más rica y más auténtica a la lengua meta (Raza, 2025).

Además, para evitar caer en este tipo de sesgos, resulta altamente recomendable probar de antemano las tecnologías y herramientas que se van a utilizar en clase. Si bien afirmamos sin ninguna duda que la IA puede suponer un gran ahorro de tiempo para el docente, también conviene advertir frente a una confianza excesiva en estas herramientas a la hora de dejar que tomen decisiones por nosotros simplemente por ahorrar tiempo, ya que ello puede conducir a escenarios en los que esos sesgos aparezcan, con mayor o menor intensidad, en perjuicio del alumnado. Por ello, la revisión previa del funcionamiento de la herramienta y de sus posibles limitaciones constituye una medida pedagógica prudente y necesaria (Raza, 2025; García-Allén y al., 2025).

A modo de decálogo, podrían citarse los siguientes consejos, que resumen lo expuesto en esta breve introducción a las oportunidades y retos de la incorporación de la IA en las clases de ELE.

En primer lugar, recomendamos encarecidamente un escrutinio sistemático de los materiales generados por IA, en busca de precisión lingüística, adecuación sociopragmática y autenticidad cultural antes, y repetimos, antes, de llevarlos al aula de español como lengua extranjera (García-Allén y al., 2025; Raza, 2025). En segundo lugar, el docente es responsable de probar la IA que va a utilizar en su clase con el fin de detectar posibles sesgos relativos a la variación lingüística del español y a la representación de sus distintas variedades. En caso de que tales sesgos estén presentes y el docente decida no sustituir la herramienta, será su responsabilidad complementar el contenido de estudio mediante materiales adicionales. De este modo, se contribuirá a asegurar la diversidad cultural y la competencia pragmática a las que estarán expuestos nuestros estudiantes (Raza, 2025). En tercer lugar, la protección de la privacidad y la transparencia son elementos no negociables, especialmente cuando se trabaja con menores de edad, como sucede en numerosos contextos escolares. Por ello, conviene buscar herramientas que afirmen abiertamente utilizar sistemas de cifrado, que indiquen que el almacenamiento de los datos se realiza de manera segura y que ofrezcan transparencia y consentimiento informado respecto de su uso. Los riesgos derivados del uso de este tipo de tecnologías desde el punto de vista de la privacidad deben ser comunicados por el docente a sus estudiantes de forma clara y responsable (Raza, 2025).

En cuarto lugar, es necesario garantizar la independencia de acción del estudiante. Como ya hemos visto desde el punto de vista de la Hipótesis de la Interacción dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, la negociación del significado requiere una participación activa por parte del aprendiz. Por tanto, cuando se adopte una tecnología de IA, ha de asegurarse que las conversaciones sigan siendo flexibles y que permitan al estudiante solicitar aclaraciones y salirse del guion preestablecido (García-Allén y al., 2025; Huang y Cassany, 2025).

En quinto lugar, si bien el *feedback* o los comentarios pedagógicos proporcionados por la IA son de gran utilidad, es necesario que estos estén mediados por el factor humano y que sea el docente, en última instancia, quien decida si las correcciones sugeridas por

la IA deben ser aceptadas e incorporadas por el estudiante. Esta cautela resulta especialmente importante cuando están en juego cuestiones de adecuación sociopragmática, ya que la automatización no siempre capta con precisión los matices contextuales del uso lingüístico (García-Allén y al., 2025; Raza, 2025).

En sexto lugar, es necesario mantener y fomentar la variación y la creatividad lingüísticas, evitando estructuras excesivamente encorsetadas, estandarizadas o rígidas, como a veces imponen las herramientas de IA. Resulta importante proporcionar a los alumnos escenarios comunicativos variados y capaces de seguir estimulando su interés por el estudio del idioma. De lo contrario, la sobregeneralización de plantillas o fórmulas prefabricadas puede limitar la flexibilidad expresiva del estudiante y reducir sus oportunidades de experimentar con formas alternativas igualmente válidas (Korell y Albrecht, 2025; García-Allén y al., 2025).

En séptimo lugar, conviene integrar variedades dialectales en los propios *prompts* o instrucciones que se proporcionan a la IA. De este modo, se favorece una representación más plural del español y se evita la sobrerrepresentación de una única norma o de una sola variedad prestigiosa, en detrimento de otras igualmente legítimas (Raza, 2025).

En octavo lugar, a pesar de la enorme utilidad que tiene la calificación automática proporcionada por las herramientas de IA, es necesario que esta vaya acompañada de evaluaciones mediadas por profesorado humano, de modo que, especialmente en el caso del alumnado, exista también un espacio para reflexionar sobre la adecuación sociopragmática de sus producciones. La combinación entre automatización y juicio humano permite preservar mejor la autenticidad y la equidad de la evaluación (Amin, 2023; García-Allén y al., 2025).

En noveno lugar, el docente ha de ser consciente de que la adopción de este tipo de tecnologías puede provocar desigualdades dentro del propio alumnado, puesto que no todos los estudiantes tienen siempre el mismo acceso a estas herramientas, ya sea por razones materiales, económicas o de accesibilidad. En la medida de lo posible, convendría optar por herramientas gratuitas y de acceso sencillo, con el fin de evitar que determinados alumnos queden excluidos por razones socioeconómicas o socioculturales. En este sentido, una adopción responsable de la IA debe atender también al principio de acceso

equitativo a la tecnología y a la inclusión de perfiles diversos en el aula (Adiguzel y al., 2023).

En décimo lugar, es necesario establecer marcos normativos precisos que definan los deberes y obligaciones de cada una de las partes involucradas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma: los deberes del docente y los deberes del estudiante. El alumno ha de ser consciente de que la IA puede ser útil, pero que su uso indebido —por ejemplo, para copiar, plagiar o encubrir un trabajo que no ha realizado— debe tener consecuencias claramente delimitadas dentro del marco pedagógico y ético del curso. Junto con la alfabetización digital ya mencionada, parece especialmente importante promover también una formación ética específica en el uso de estas tecnologías, basada en la transparencia, la responsabilidad y la evaluación crítica de sus resultados (Adiguzel y al., 2023; García-Allén y al., 2025).

Conclusión

La incorporación de la IA en la enseñanza del ELE representa una transformación sin precedentes del panorama didáctico actual. Como se ha mostrado a lo largo de este capítulo, estas tecnologías pueden enriquecer el *input*, ampliar las oportunidades de interacción, ofrecer *feedback* inmediato y favorecer la autonomía del estudiante, siempre que su uso se sustente en teorías bien consolidadas dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas y con una planificación pedagógica rigurosa. Sin embargo, sus beneficios no deben cegarnos ante los riesgos que también entrañan, entre ellos los sesgos lingüísticos y culturales, la posible reducción de la independencia del estudiante, la dependencia excesiva del *feedback* automatizado y los problemas éticos vinculados a la privacidad, la transparencia y la igualdad de oportunidades en el uso y acceso a las mismas.

Por lo tanto, el auténtico valor de la IA en el campo del ELE debe radicar en su utilidad como complemento de la mediación docente y no como sustituto de esta. Su integración exige una revisión crítica de los materiales, atención a la diversidad sociolingüística del español y una alfabetización digital que permita a docentes y estudiantes evaluar de forma reflexiva los contenidos generados. De cara a un futuro muy próximo, será especialmente importante profundizar en la adecuación sociopragmática y cultural de los *outputs*, en el impacto real de estas herramientas sobre la autonomía y la

competencia comunicativa, en la comparación entre *feedback* automatizado y *feedback* humano, y en el diseño de enfoques éticos y pedagógicos que permitan una incorporación más justa, más consciente y más eficaz de la IA en la enseñanza de ELE.

Bibliografía

Adiguzel, T., Kaya, M. H., **y** Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), ep429. https://doi.org/10.30935/cedtech/13152

Al Roomy, M. A. (2022). Exploring teacher's perspectives about online assessment during the COVID-19 pandemic in a Saudi context. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, 8*, 3–16. https://doi.org/10.24093/awej/call8.1

Amin, M. Y. M. (2023). AI and Chat GPT in language teaching: Enhancing EFL classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies, 4*(4), 1–15. https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833767

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., **y** Crichton, R. (2024). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (2.ª ed.). British Council. https://doi.org/10.57884/78ea-3c69

García-Allén, A., Devo Colis, A., Martínez Loyola, R., **y** Martínez Loyola, G. (2025). Exploring the role of GenAI tools on student motivation and communicative competence in the Spanish classroom. *The EuroCALL Review, 32*(2), 157–168. https://doi.org/10.4995/eurocall.2025.23886

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Huang, S., **y** Cassany, D. (2025). Spanish language learning in the AI era: AI as a scaffolding tool. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0026

Korell, J. L., **y** Albrecht, P. (2025). Artificial intelligence in French and Spanish foreign language education: A systematic review and future perspectives. *Language Education and Technology Journal, 5*(1), 21–41.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie **y** T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2.ª ed.). Routledge.

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 135–153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025

Raza, M. H. (2025). The future of AI in teaching Spanish as a foreign language. *International Journal of Applied Social Science, 12*(7–8), 650–657.

Román Mendoza, E. (2025). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de español. Una aproximación desde la pedagogía crítica / Generative artificial intelligence in Spanish language education: A critical pedagogy approach. *Culture Crossroads, 29*, 211–229. https://doi.org/10.55877/cc.vol29.654

Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.

Shostak, E. V., Prieto, D. A., **y** Khalyapina, L. P. (2025). Spanish speaking practice in class on the basis of ChatGPT-designed didactic material. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo*

Universiteta – Tomsk State University Journal, 511, 208–212. https://doi.org/10.17223/15617793/511/22

Smith, B., Jiang, X., y Peters, R. (2024). The effectiveness of Duolingo in developing receptive and productive language knowledge and proficiency. *Language Learning & Technology*, *28*(1), 1–26. https://doi.org/10.64152/10125/73595

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology, 14*, 1261955. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, **y** M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Apéndice

Luvvoice

Luvvoice es una herramienta de conversión de texto a audio (*text-to speech*) bastante útil para ELE cuando lo que se busca es convertir de manera rápida textos escritos en audio. Su web ofrece un uso gratuito, con más de 200 voces y 70 lenguas, y además permite adquirir diversos planes según las necesidades de uso: *Free*, *Basic* y *Pro* (luvvoice.com).

Didácticamente, la recomendamos para comprensión oral y pronunciación. El profesor puede convertir microtextos, diálogos o instrucciones en audio y pedir al alumnado que identifique ideas clave, entonación o variantes de velocidad. También sirve para que el estudiante redacte un texto breve y luego lo escuche para mejorar su entonación o naturalidad conversacional. En niveles iniciales, resulta especialmente útil para asociar grafía y sonido (las famosas listas de vocabulario que tanto gustan a nuestros estudiantes, en este caso con soporte auditivo); en niveles intermedios, para trabajar la corrección prosódica y la reescritura a partir de la escucha del propio texto.

Instant Podcast

Instant Podcast es una herramienta con una interfaz sencilla que genera podcasts breves bajo demanda. La aplicación permite crear hasta cinco podcasts al día y, al menos por ahora, funciona en inglés y español; además, advierte explícitamente de que el contenido generado por su IA puede alucinar. (Instant Podcast)

En ELE puede ser muy interesante para activar contenido oral a partir de temas culturales o funcionales: "cómo pedir en un restaurante", "qué es la sobremesa" o "diferencias entre tú y usted". Sugerimos su uso como estímulo: primero se escucha el mini-podcast, luego se contrasta con conocimientos previos, y finalmente el alumnado corrige, amplía o matiza la información. Así no se convierte en una fuente cerrada, sino en un texto oral inicial para análisis crítico, reformulación y conversación. Funciona mejor como punto de partida que como producto final.

Monica AI Podcast Generator

Monica ofrece un generador de podcasts que transforma páginas web, vídeos de *YouTube*, PDF y texto en audio. Como las anteriores, puede empezarse a usar gratis, pero con un límite diario; además, tiene planes de pago desde aproximadamente 8,3 USD al mes en facturación anual (Monica).

Para ELE un posible uso podría girar en torno a la comprensión oral académica y la mediación. El profesor puede convertir artículos, lecturas graduadas o documentos culturales en podcasts y pedir al alumnado que escuche, tome notas y produzca una síntesis oral o escrita. También es valiosa para el denominado "trabajo invertido": el estudiante llega a clase habiendo escuchado previamente el contenido y en el aula se dedica el tiempo a debatir, aclarar dudas y reutilizar léxico. El interés didáctico está más enfocado en transformar materiales existentes que en generar contenido desde cero.

Edcafe AI

Edcafe AI es casi el sueño de los profesores hecho realidad. Su plan gratuito es suficiente para la mayoría, con 100 generaciones mensuales, 3 *chatbots* personalizados, 3 correctores de tareas y hasta 40 participantes por cuestionario, *chatbot* o herramienta de evaluación. Los planes de pago (como dije en mi ponencia, muy recomendables) amplían mucho esos límites e incorporan funciones adicionales como generador de diapositivas, imagen y texto a voz (Edcafe AI).

Es difícil pensar en alguna tarea en la enseñanza de ELE en la que Edcafe no sea útil. Desde la creación *chatbots* de práctica, pequeños cuestionarios de comprensión lectora hasta la elaboración de sistemas de retroalimentación rápida para producción escrita. Por ejemplo, podemos diseñar un *chatbot* que actúe como entrevistador de trabajo, recepcionista de hotel o compañero de piso, y después pedir al estudiante que reelabore por escrito la interacción. Una virtud adicional es la de generar cualquier tipo de actividad sin tener que salir de un mismo entorno virtual de trabajo.

TurboScribe AI

TurboScribe es una herramienta de transcripción de audio y video. Cuenta con 3 transcripciones diarias gratuitas, los archivos tienen una duración máxima de hasta 30 minutos. Dispone de un plan "ilimitado" en el que se permite archivos de hasta 10 horas. La opción gratuita puede ser suficiente para muchos docentes (TurboScribe).

En ELE, uno de sus posibles usos está en la explotación didáctica del habla. El alumnado puede grabar una exposición oral, una entrevista o una conversación y luego obtener una transcripción para analizar muletillas, errores gramaticales, repeticiones, conectores o pobreza léxica. También permite trabajar la conciencia de registro: comparar lo que el estudiante cree haber dicho con lo que realmente dijo. Para los profesores, nos sirve para convertir audio auténtico en material escrito editable y, desde ahí, diseñar tareas de corrección, subtitulado, reordenación o reformulación.

Descript

Descript es una herramienta poderosa que combina transcripción, edición de audio y vídeo y edición basada en texto. La empresa tiene un plan gratuito para empezar a grabar, editar y publicar gratis; la duración es de 1 hora mensual y 100 créditos de IA, además de exportación básica (descript.com).

Puede ser útil para trabajar con proyectos más complejos: podcast de clase, vídeo-reseñas, entrevistas culturales o microdocumentales en español. Su valor en ELE no es solo transcribir, sino permitir que el estudiante edite el audio corrigiendo el propio texto transcrito. Eso favorece una reflexión más consciente sobre pronunciación, fluidez, cohesión y precisión. También encaja bien en tareas en equipo: guion, grabación, edición, publicación y autoevaluación. En niveles avanzados, puede servir para trabajar géneros orales públicos.

Fireflies AI

Fireflies AI, aunque originalmente está pensada como herramienta de transcripción y resumen de reuniones, tiene utilidades transferibles al aula. La versión gratuita nos permite realizar transcripciones, notas en tiempo real y resúmenes de IA. Tiene un límite de 800 minutos de almacenamiento por usuario (Fireflies.ai).

En ELE recomendamos su uso en la interacción oral síncrona: tutorías, conversaciones o clases en línea, entrevistas con hablantes nativos o seminarios de proyectos. El interés pedagógico está en que deja rastro textual de la conversación, lo cual facilita después tareas de análisis: turnos de palabra, estrategias de cortesía, marcadores discursivos, reformulación o negociación del significado. También puede ayudar al estudiante a revisar una conversación larga sin tener que volver a escucharla entera.

Mizou

Mizou está muy orientada al sector educativo y se presenta como una plataforma para crear *chatbots* que tutelen, evalúen y califiquen al alumnado. Se puede usar gratuitamente en hasta 50 sesiones de estudiantes al día, lo que la convierte en una de las opciones más interesantes para el docente sin un coste inicial (Mizou).

Un ejemplo de uso son los ejercicios de conversación guiada. Se puede diseñar un *chatbot* que desempeñe papeles como dependiente, periodista, médico, casero o amigo, y fijar instrucciones, materiales y criterios de evaluación. Eso permite crear interacciones relativamente controladas y alineadas con objetivos concretos: pedir información, narrar experiencias, argumentar, negociar etc. Su utilidad no está solo en "hablar con una IA", sino en construir tareas conversacionales muy precisas y con seguimiento del desempeño del estudiante.

Diffit

Diffit está pensada para crear materiales adaptados y diferenciados con rapidez. La versión gratuita es bastante capaz, aunque para aprovechar la aplicación de manera completa es necesario optar por las opciones premium, que actualmente se sitúan en 14,99 USD al mes (Diffit).

En ELE, su mayor valor está en la adaptación del *input*. Sugerimos usarla con un texto cultural, histórico o periodístico y generar versiones más accesibles, vocabulario clave, preguntas de comprensión y actividades de seguimiento. Eso es particularmente

útil en grupos heterogéneos o en contextos donde hay mucha diferencia de nivel lector. También permite trabajar una misma temática con distintos grados de complejidad lingüística, sin cambiar del todo el contenido. La aplicación ahorra muchísimo tiempo en la preparación de materiales ajustados a niveles y necesidades específicas.

Brisk

Brisk está diseñada específicamente para docentes y ofrece una versión gratuita que engloba más de 23 herramientas de creación, traducción instantánea a más de 30 lenguas, nivelación de textos y análisis de escritura, aunque con algunos límites de uso (briskteaching.com).

Pensamos que es una herramienta más enfocada al docente. La podemos usar para generar materiales, simplificar o adaptar lecturas, crear/proporcionar *feedback* sobre redacciones y traducir glosarios o elementos de apoyo para estudiantes plurilingües. También puede ayudar a corregir textos de los estudiantes y convertir sus borradores en oportunidades de *feedback* formativo.

Helperbird

Helperbird es una extensión del navegador que apoya a la lectura y a la escritura. Es gratuita, aunque también ofrece una versión de pago con funciones avanzadas. Incluye lectura en voz alta, modo lectura, fuentes para dislexia y más de 30–40 herramientas de apoyo (Helperbird).

En la enseñanza de ELE la podemos usar para facilitar el acceso al *input* a estudiantes con dificultades lectoras, fatiga visual o necesidades de apoyo en la escritura. La lectura en voz alta, el enfoque visual optimizado, la simplificación del entorno y la escritura por voz pueden mejorar mucho la participación de ciertos perfiles de estudiantes.

Inteligencia Artificial: Alumnos vs. Profesores (Conclusiones)

Laura Vela Almendros
Wenzao Ursuline University of Languages
Kaohsiung, Taiwán
92033@mail.wzu.edu.tw

Resumen

Los avances de la inteligencia artificial (IA) han proporcionado grandes beneficios a la humanidad, no obstante, también han ocasionado serios problemas.

Uno de los campos en los que hay mayor dualidad sobre su beneficio o perjuicio es en el de la educación y especialmente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Por un lado, según Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M. & Extabe-Urbieta, J.M. (2024), "los resultados indican que los docentes, en general, observan más limitaciones que beneficios en el uso de la inteligencia artificial". Por otro lado, los aprendientes de español como lengua extranjera parecen estar encantados con la IA, pues les facilita la vida. Ya lo dice el refranero español: "Nunca llueve a gusto de todos", por eso, el objetivo de la presente investigación ha sido conocer cuáles son los principales beneficios y limitaciones que la integración de la IA en la educación aporta a los estudiantes y profesores, según sus opiniones.

Además, se considera importante conocer qué herramientas de IA usan los aprendientes y cómo las usan para que los docentes puedan tenerlas en cuenta al planificar sus clases.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza del ELE, alumnos, profesores.

1. Introducción

La IA ha llegado a nuestras vidas para quedarse. Nos guste o no, nos vemos obligados a usarla. En el ámbito docente, algunas instituciones universitarias recomiendan encarecidamente a sus docentes que incluyan la IA en sus clases para atraer a los cada vez más escasos estudiantes a sus aulas. Pero, ¿debemos seguir la moda de la IA sin más o continuar enseñando a la vieja usanza?

A la hora de responder a esta pregunta, sería interesante reflexionar sobre las palabras de Júlia Laguna, una de las ganadoras de las becas de la fundación "la Caixa" 2025 (Marimón, 2025), según ella, no hay que "dejarse arrastrar por la fascinación o la moda que rodea a la IA." Pues, ella "cree firmemente que esta tecnología se debe aplicar con un propósito claro y bien definido". Es decir, lo importante es replantearse la manera

[1] Este artículo es la revisión y ampliación de la ponencia titulada: "Inteligencia Artificial: alumnos vs. Profesores (primeros resultados)", que se presentó en el Congreso Internacional CIDEWEN III.

de enseñar y cómo los estudiantes aprenden teniendo a su disposición estas nuevas tecnologías. De ahí, la importancia de conocer lo que ellos piensan sobre las nuevas tecnologías y la IA y sobre todo qué usan, cómo la usan y cuándo la usan. De este modo, los docentes podremos incorporarlas de forma más eficiente a nuestras clases.

Esta es la idea central del presente artículo: conocer la postura de los alumnos y de los profesores ante el uso de la IA tanto para aprender como para enseñar.

Queremos conocer si la postura de aprendientes y docentes es opuesta o está más cerca de lo que creemos. Para ello, se han realizado dos encuestas con un contenido lo más similar posible entre alumnos y profesores para poder conocer cuantitativa y cualitativamente sus opiniones.

La estructura del presente artículo, es la clásica: Se empezará por exponer algunos datos sobre el estado de la cuestión. A continuación, se plantearán los objetivos. Para pasar a describir la metodología. Acto seguido, se analizarán los datos y se discutirán. Se acabará, obviamente, con una conclusión.

2. Marco teórico

2.1 Un poco de historia[2].

Fue en 1950, cuando:

un grupo de científicos y matemáticos comenzaron a explorar la posibilidad de crear máquinas capaces de realizar tareas que requieren inteligencia humana, como el razonamiento, la toma de decisiones, el aprendizaje y la resolución de problemas. Nombres como Alan Turing (1950; considerado uno de los padres de las IA), Newell y Simon (1956; creadores del Logic Theorist; primer programa de IA) y puntos de partida como la conferencia Dartmouth Conference ; donde se comienza a reconocer la IA como campo de estudio, son fundamentales en el origen de las IA. (Villamar, Tipan, Rugel, & Medina. 2024)

En los años 70, hubo problemas técnicos y matemáticos, lo que provocó que no hubiera grandes avances, más bien se produjo un estancamiento.

[2] Si se desea un conocimiento más exhaustivo. Véase: Villamar Vasquez, G. I., Tipan Criollo, E. E., Rugel Llongo, J. L., & Medina Avelino, J. A. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación, herramientas de la IA aplicadas en la educación. *RECIMUNDO*, *8(3)*, 114–127. https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(3).julio.2024.114-127.

Hubo nuevos avances en la década de 1980, pero cuando despegó la IA fue en las dos décadas siguientes, es decir, en los años 90 y 2000, gracias a los grandes volúmenes de datos.

"En la actualidad, la IA está integrada en diversas áreas de la vida cotidiana, desde asistentes virtuales como Siri o Alexa, hasta sistemas de recomendación en plataformas de streaming y diagnósticos médicos asistidos por IA" (Siemens, 2004). Por eso, hoy en día, nadie duda que la IA nos hace la vida más fácil pero también entraña problemáticas. Hay cuestiones éticas, de seguridad… La UNESCO (2024) publicó en 2021 un informe titulado: "Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers" (Inteligencia artificial y educación: Guía para los encargados de formular políticas) para intentar paliar estas cuestiones. Otro asunto importante es el vacío normativo y político en torno al uso de la IA en la educación; la Unión Europea ha clasificado de manera acertada la educación como un ámbito de "alto riesgo" de la IA. De ahí que, la UE esté trabajando de regular el uso de la IA tanto en la educación como en otros ámbitos, pero el camino está siendo dificultoso, porque, como señala Stefania Giannini, subdirectora general de educación de la UNESCO: "La IA está configurando el futuro del mundo y por esto debe ser considerada y regulada como una cuestión global" (UNESCO, 2024). No nos adentraremos más en estas cuestiones, por no ser consideradas relevantes para el presente estudio.

2.2 La IA y el futuro

Algo que a todos nos preocupa es si la IA nos va a quitar el trabajo o no. Por un lado, los datos están ahí: el "FMI[3] ha dado la voz de alarma sobre el riesgo de que el 60% de los nuevos puestos de trabajo sean sustituidos y/o puedan verse afectados por la IA en un futuro próximo" (UNESCO, 2024). Por otro lado, es *voz populi* que los puestos de traductor y profesor de lenguas extranjeras van a ser sustituidos por la IA y más concretamente por *ChatGPT*. Antes de dar conclusiones, analicemos el impacto positivo o negativo de esta herramienta en la educación.

Empezaremos mencionando algunas de las ventajas más obvias de *ChatGPT* (García, 2024):

1. nos permite acceder a la información de manera instantánea;

[3] FMI: Fondo Monetario Internacional.

2. nos ofrece recursos y explicaciones personalizadas;

3. nos ahorra tiempo en tareas repetitivas;

4. nos ayuda a superar barreras lingüísticas, al realizar traducciones instantáneas al idioma que le pidamos;

No obstante, no podemos perder de vista que:

1. la información que proporciona *ChatGPT* debe ser verificada, pues, aunque no hay duda sobre su rapidez, sí la hay respecto a su calidad y veracidad;

2. *ChatGPT* no es humano y le falta creatividad y autocrítica; lo que nos lleva a problemas de ética y al plagio. Dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta en la educación.

Es decir, *ChatGPT* necesita la supervisión de un humano. A la misma conclusión han llegado Cabezas-García & León-Araúzr (2023) en su estudio sobre la traducción automática, pues esta también necesita de la intervención humana antes y después de usarla pues no es infalible. Ellas analizan los errores que aparecen tras usar *Google Translate* y *DeepL*, para hacer ver, entre otros objetivos, a los estudiantes lo importante que es revisar los resultados que da la IA.

Carguacundo et al. (2024) confirman que, aunque la IA está revolucionando la educación al personalizar y optimizar el aprendizaje y la enseñanza, los desafíos técnicos y prácticos a los que se enfrentan los docentes hacen que los resultados no sean tan buenos como serían deseable.

A la misma conclusión lleva el estudio realizado por Delgado et al. (2024), las limitaciones son mayores que los beneficios, y la IA debe estar siempre supeditada por un ser humano, en nuestro caso un docente, pues la IA carece de empatía e intuición y a veces los problemas de aprendizaje esconden problemas de otra índole. También, están los problemas de ética y de seguridad que plantea el uso de la IA. Además de estos problemas, hay que añadir como señala Flores et al. (2024) la brecha digital a la que se enfrentan los países de América Latina.

Por otro lado, leyendo el artículo de Villamar, Tipan, Rugel, & Medina (2024), se desprende que la IA ayuda al aprendizaje personalizado, pues, puede, por ejemplo, adaptar a las necesidades de cada estudiante el material educativo que se imparte en cada clase y ayudarle en su *feedback*. También les ayuda a traducir los textos que deben leer o

las preguntas que deben contestar. Pero, en todo momento la IA se debe considerar como una herramienta que ayuda en el aprendizaje individual. Esta idea, la comparte también Stefania Giannini (UNESCO, 2024), subdirectora general de educación de la UNESCO. Ahora bien, es importante diferenciar entre "la personalización del aprendizaje" y "el aprendizaje individualizado o personalizado". "Al decir de Coll (2016): La primera es la que tiene un significado personal para el aprendiz, en tanto que el segundo es resultado de una enseñanza diferenciada, que aspira a promover una enseñanza respetuosa con la diversidad de ritmos y caminos del alumnado en su proceso de aprendizaje." (Escobar, 2021)

En otras palabras, el aprendizaje adaptativo "aprovecha (…) todo el potencial de las nuevas tecnologías y se nutre de conceptos (…) como la inteligencia artificial o el big data (...), [lo] que permite personalizar la secuencia de aprendizaje y atender a las necesidades y características de cada alumno", con lo cual se consigue "un proceso de aprendizaje más eficaz" (Morillo Lozano, 2016: 7)

Es verdad, como menciona Escobar (2021: 38) que toda esta nueva tecnología y recursos pueden servir para crear, lo que él llama, el "currículo informal" para "acceder a contenidos complementarios que no ofrece el currículo "formal".

Nuevamente se aprecia como todos los investigadores parecen coincidir en considerar la IA y todo lo que conlleva como una herramienta para implementar los conocimientos, donde IA y docente humano siguen conviviendo, pues de momento los grandes beneficios de la IA vienen acompañados de grandes desafíos.

No se va a seguir insistiendo en este tema, pues parece que, hasta el momento, todas las investigaciones leídas llegan a la misma conclusión: los docentes podemos estar tranquilos, la IA no nos va a quitar el trabajo, no obstante, vamos a tener que incluirla en nuestras clases. Ahora bien, eso no es algo que preocupe al docente de lenguas extranjeras, pues si por algo se caracterizan estos profesionales es por el uso de las tecnologías del momento: casete, video, internet, TIC, ahora, IA y también de cambiar sus enfoques: tradicional, comunicativo, "conectivista".

Hasta el momento, las investigaciones se han centrado en conocer cómo la IA ha influido en la educación, pero nadie ha preguntado a los alumnos qué opinan de la IA, cuándo la usan, para qué la usan y cómo la usan. En este artículo se presentan las

conclusiones tras analizar los resultados obtenidos de dos encuestas hechas a los docentes sobre las herramientas, App, IA, etc. que usan en sus clases y a los alumnos sobre que herramientas, App, IA, etc. usan ellos y que opinan de las que usan sus profesores.

2.3 Desde el punto de vista del alumno

Como en el presente estudio, incluimos la opinión de los estudiantes, se ha considerado pertinente incluir en el Marco teórico también la opinión de algunos estudiantes. De ahí la opinión de tres de los becados por la fundación "la Caixa" sobre la IA (Marimón, 2025):

Albert Gimó cree que el problema está en "desarrollar tecnología sin pensar en cómo va a aplicarse y en el impacto a medio y largo plazo que tendrá en las personas". Le asusta "que quienes investigan o desarrollan tecnología se centren solo en el círculo de descubrir cosas nuevas, de ganar dinero, sin pensar en cómo eso afecta a las personas".

Para Belén Luengo, "La tecnología no es neutra". Ella "es plenamente consciente de sus riesgos y no niega que se siente abrumada y preocupada por ello."

Júlia Laguna: "Argumenta que invertir en IA puede ser beneficioso no solo para la ciencia, sino también para la sociedad y el día a día de las personas, gracias a todas las aplicaciones que pueden derivarse de ella".

Se aprecia como los estudiantes también están preocupados por los problemas que plantea la IA, pero son conscientes también de sus beneficios.

3. La presente investigación

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación, como se comentó anteriormente, es ayudar a los docentes a saber si el uso que hacen de la IA ayuda a que sus estudiantes mejoren su rendimiento o si deben cambiar algo. Para ello, es necesario saber:

1. Qué piensan los estudiantes sobre las herramientas, apps y plataformas de IA que utilizan sus profesores.

2. Qué herramientas, apps y plataformas de IA usan los estudiantes, cómo las usan y para qué las usan.

3. Qué esperan los estudiantes del uso de la IA en las clases

Al conocer estos datos, el docente sabrá cómo aplicar estas nuevas tecnologías en el aula para potenciar sus clases. Dado que, como se ha comprobado en el Marco teórico, es

imprescindible, hoy en día, incorporar estas nuevas técnicas y sabemos que cuentan con ventajas y desafíos; se cree fundamental conocer la opinión de los alumnos para poder superar esos desafíos.

3.2. Metodología

3.2.1 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron:

1. 74 profesores (63,5% mujeres, 36, 5% hombres) que enseñan en distintos países (48,6% en Taiwán, 14,9% en China, 5,4% en Filipinas, 5,4% en España, 2,7% en Vietnam, 23% en otros países, 0% en Japón y 0% en Corea).

2. 99 estudiantes de distintas universidades: Wenzao Ursuline University of Languages (文藻外語大學), Fu Jen Catholic University (輔仁大學), National Taiwan University (國立臺灣大學) y National Chengchi University (國立政治大學). En un principio el estudio se iba a realizar solo con los estudiantes de Wenzao Ursuline University of Languages, pero la participación fue escasa y por ello se pensó en ofrecer la encuesta en otras universidades, pero esta, ya no podía ser alterada. De ahí que no se ofrezca el porcentaje de los alumnos de cada universidad. Aun así, el índice de participación tampoco fue muy alto, quizá el problema estuvo en que el cuestionario estaba todo en español.

3.2.2 Instrumentos

La recogida de datos se hizo mediante dos cuestionarios online[4] en español.

1. El cuestionario anónimo para los docentes se compone de 23 preguntas, tres preguntas demográficas y 20 preguntas sobre Apps, herramientas, IA. La mayoría de las preguntas (16) sobre el uso de las tecnologías ofrecidas por la IA fueron de elección múltiple; los participantes solo contestaron en tres ocasiones para describir su comportamiento a preguntas basadas en una escala de *Likert* de 5 puntos (5: Absolutamente sí, 1: Absolutamente no) y en la última pregunta debían contestar por escrito a la pregunta: “Si la incluye, explique, por favor, ¿cómo la usa?”.

2. El cuestionario anónimo para los estudiantes se compone de 29 preguntas, solo se les hizo una pregunta sobre su edad, el resto (28) sobre el uso que hacen de las nuevas tecnologías que la IA pone a su alcance; de ellas, 18 fueron de elección múltiple, 9 basadas

[4] Se utilizó la herramienta de software que ofrece Google: Google Forms, para hacer los cuestionarios.

en una escala de *Likert* de 5 puntos (5: Absolutamente sí, 1: Absolutamente no) y la última para que escribieran su respuesta a la pregunta: "¿Para qué deberían usarla? (Puedes escribir en inglés, en chino, en español o en otra lengua)"

4. Resultados

Para realizar el análisis, siempre que se pueda se analizarán conjuntamente la respuesta dada por los estudiantes y la respuesta dada por el docente para comparar entre sí las respuestas. Como ya se informó, la encuesta de los alumnos tiene más preguntas, por lo tanto, habrá gráficas que se comentarán en solitario.

4.1. Análisis conjunto

Profesores y alumnos parecen estar de acuerdo con que se aprende más en las clases presenciales, así lo muestran las encuestas.

La diferencia está en que un 5% de los alumnos piensa que aprende más con las clases en línea; mientras que solo el 1,3% de los profesores cree que sus alumnos aprenden más con este tipo de clases.

En lo relativo a las aplicaciones recomendadas por los profesores y las usadas por los alumnos, exceptuando Duolingo; se aprecia una ligera diferencia. Por ejemplo, aunque el 5,4% de los profesores recomienda usar la aplicación Babbel, ningún alumno la usa.

Figura 1

Respuesta de los docentes

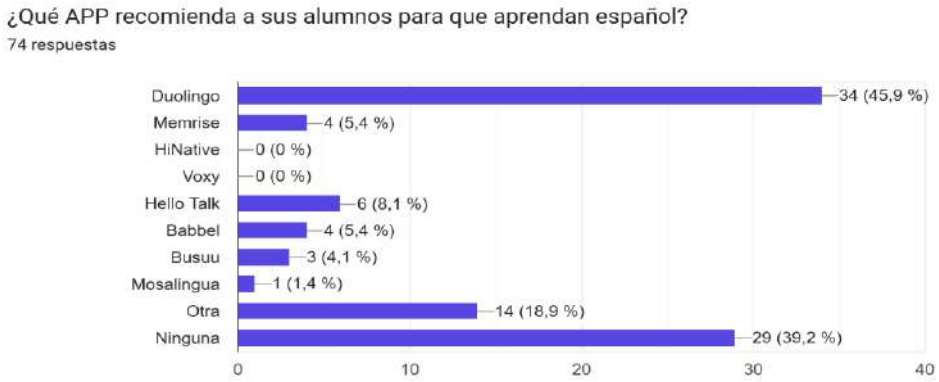
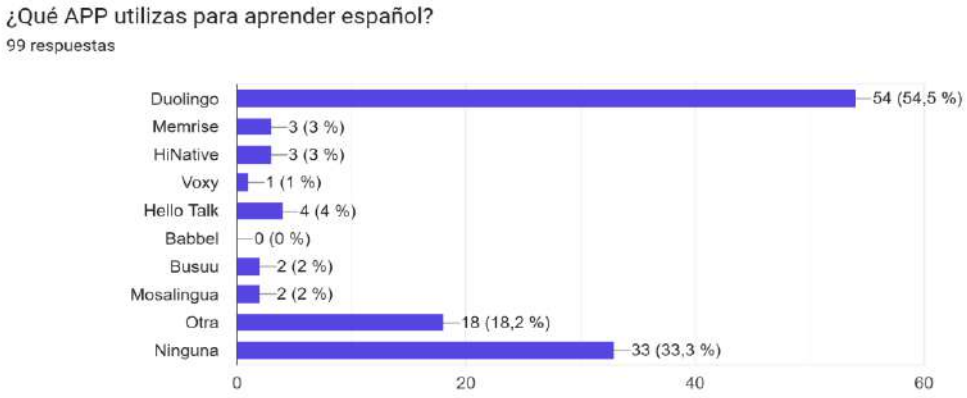


Figura 2
Respuesta de los estudiantes



Aunque el porcentaje, prácticamente se equipara en el apartado "otra", pues el 18,9% de los profesores recomienda una aplicación no sugerida en la encuesta y el 18,2% de los alumnos usa también una aplicación diferente a las mencionadas.

Las otras aplicaciones que usan los estudiantes son, según sus respuestas: 每日西語聽力, Chatgpt, Diccionario (西班牙語字典), Google, *Google translator*, Quizlet, *Spanish Dictionary.com Learning*, *SpanishDict* (pero solo lo uso para traducir)[5], *speak*, *Tandem*, YouTube, 西語助手. Como se puede comprobar, los alumnos confunden herramientas digitales[6] con aplicación[7].

En una de las respuestas dadas, se puede leer: "Tengo las clases en *gjun*, pero no utilizo ninguna app"

Un encuestado, fue mucho más específico al escribir: "No me gusta solo aprender gramática o vocabulario, pero me gusta más utilizar *dating App* (como *Tinder Bumble*) para conocer otros amigos así puedo aprender más frases locales a través de charlar con ellos además antes tmn utilicé la App se llama SLOWLY y podemos escribir las cartas a

[5] Aclaración hecha por el encuestado.
[6] Son los programas y las aplicaciones que encontramos en internet y nos ayudan a buscar información, organizar datos, realizar presentaciones y demás actividades que ayudan en el aprendizaje.
[7] Forma parte de las herramientas digitales, puesto que es un programa de software específico para realizar alguna tarea concreta. Una de las particularidades de la aplicación es que se puede descargar en un dispositivo móvil.

unos extraños (La gente por aquí quieren conocer diferentes idiomas y culturas es mejor)"[8]

Con las siguientes preguntas, se quiso profundizar en las aplicaciones que usaban los profesores para mejorar sus textos y conocer si recomendaban esas aplicaciones a sus estudiantes:

Las que más usan, también son las que más recomiendan, aunque el porcentaje entre el uso (60,8%) y la recomendación (52,7%) del Diccionario RAE y ASALE, difiere en un 8,1% y lo mismo ocurre, por ejemplo, con WordReference que tiene un 63,5% de uso, frente a un 55,4% de recomendación, por citar solo las dos aplicaciones con mayor porcentaje.

Nuevamente los alumnos parecen seguir las recomendaciones de sus profesores. Lo más llamativo es que 56 de los 99 alumnos consultados, no usan ninguna aplicación para mejorar sus textos, o eso dicen.

Con respecto a las herramientas de traducción ofrecidas por la IA, se quiso saber dos cosas:

1. Las que usan los alumnos y los profesores:

Vuelve a coincidir la respuesta con mayor porcentaje, aunque el porcentaje no es el mismo, el 89,9% de los alumnos usan *Google Translate* frente al 68,9% de los profesores. Esta diferencia en el porcentaje, puede deberse a que el 35,1% del profesorado usa otra herramienta.

La segunda herramienta más utilizada es *DeepL*, pero en esta ocasión es más usada por los profesores (27%) que por los alumnos (15,2).

Donde sí se encuentra diferencia es en la tercera herramienta más empleada, ya que el 11,1% de los alumnos usan *Smartcat* AI, mientras que el 12,2% de los profesores eligieron *Microsoft Traslator*.

[8] No se corrige el español usado.

Figura 3

Respuesta ofrecida por los docentes

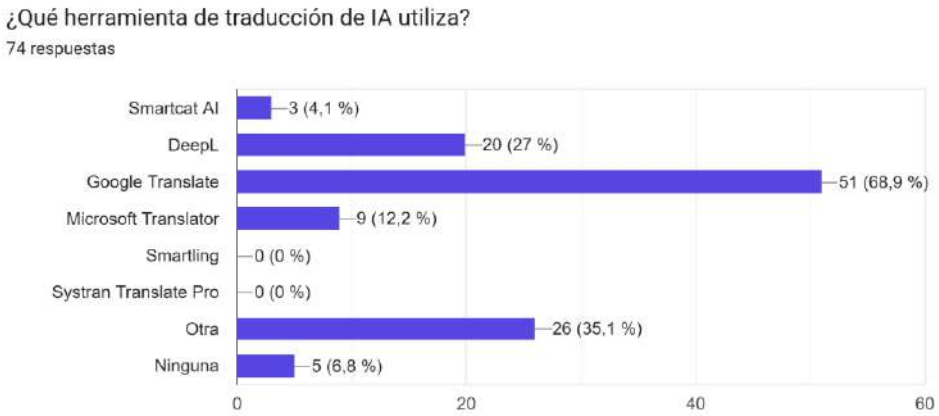
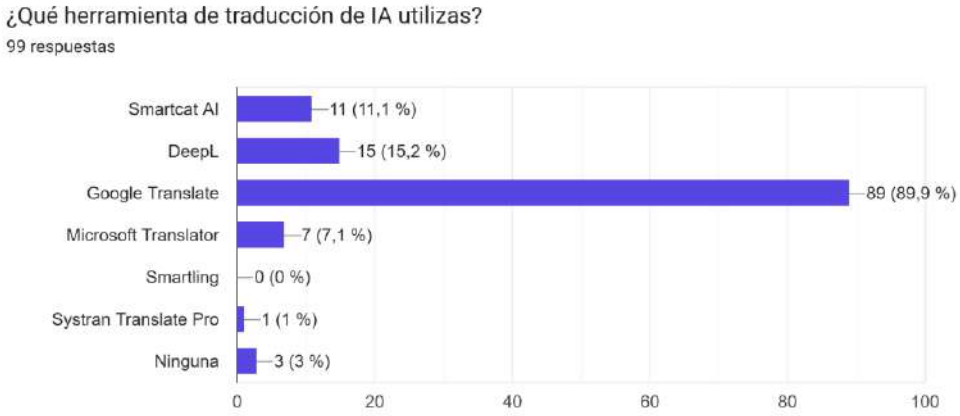


Figura 4

Respuesta ofrecida por los estudiantes



2. *Si tanto los alumnos como los profesores verifican las traducciones que obtienen:*

La mayoría de los alumnos (65,7%) y de los profesores (63,5%) vuelven a coincidir en sus respuestas, asegurando comparar el resultado de las traducciones que hacen. La diferencia en los porcentajes de las otras respuestas, no es muy llamativo, que el porcentaje más alto (un 31,1%) de los que no comparan sus traducciones en otras herramientas sea el de los profesores, no es de extrañar, pues con sus conocimientos, pueden saber si la traducción es buena o si necesita verificación. Tampoco sorprende que el 22,2% de los alumnos responda: “no tengo ni idea”. Llama más la atención que cuatro profesores hayan contestado: “No sabe, no contesta”.

Figura 5

Respuesta ofrecida por los estudiantes

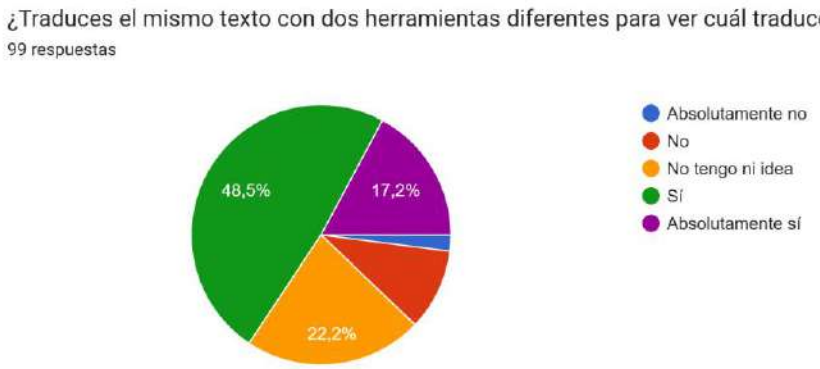
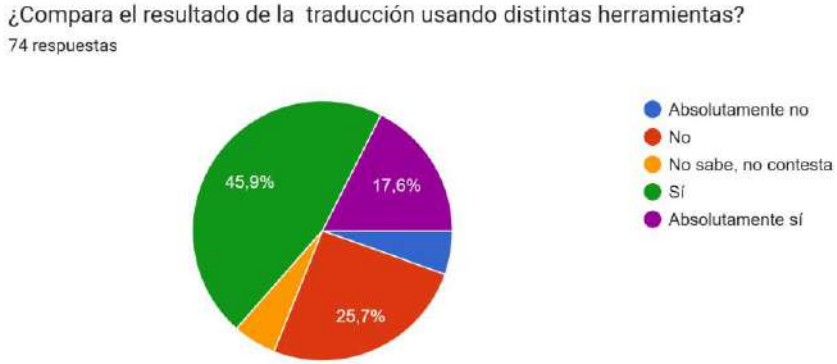


Figura 6

Respuesta ofrecida por los profesores



Aunque es verdad que las herramientas que usan la IA para traducir han mejorado mucho, no son 100% fiables. Pondré dos ejemplos personales, ocurridos mientras escribía este artículo, para ilustrar este argumento. Como permití a los alumnos escribir en chino y yo no sé chino, tuve que usar el traductor de Google para saber qué decían los alumnos. Cuando quise traducir: 「看得到實體的人」, la traducción que obtuve fue: "Personas que pueden ver entidades". Obviamente, esta oración no tenía ningún sentido, así que acudí a 陳佳佩[9] para que ella me facilitara la traducción. Su traducción fue: "puedo ver personas cara a cara". Eso, sí tiene sentido.

[9] Hablante nativa de chino, antigua alumna del Departamento de español de 文藻外語大學; trabaja actualmente como funcionaria en Tainan.

El otro ejemplo es: 「有多種學習方式比較不死版、無聊」. La traducción que me proporcionó el traductor de Google fue: “Hay muchas formas de aprender, como la versión inmortal, la versión aburrida, etc.” Tras más de veinte años dedicada a la enseñanza, es la primera vez que oía hablar de la “versión inmortal”. La traducción facilitada por 陳佳佩: “Hay más formas de aprender así no es tan rígida ni aburrida”.

He de confesar que no verifiqué todas las traducciones que realicé, solo pedí ayuda a 陳佳佩 cuando lo que leía en español no tenía ningún sentido, dado que solo pretendía conocer el pensamiento de los estudiantes, no hacer una traducción profesional.

Sobre el uso de las inteligencias artificiales, los 99 alumnos admitieron usar ChatGPT, frente al 81,1% de los profesores. La segunda IA más usada es Gemini; la usa el 32,4% de los profesores y el 13,1% de los alumnos. Con respecto a Deepseek, la usa el 11,1% de los alumnos y el 16,2% de los profesores. No obstante, estos usan más Copilot, un 29, 7%, frente al 4% de los alumnos. El uso de Notebooklm está más parejo ya que lo usan 7 alumnos y 8 profesores.

Como ya se ha comentado el 100% de los alumnos usa alguna IA frente a un 10,8% de los profesores que no usa ninguna.

Figura 7

Respuesta ofrecida por los estudiantes

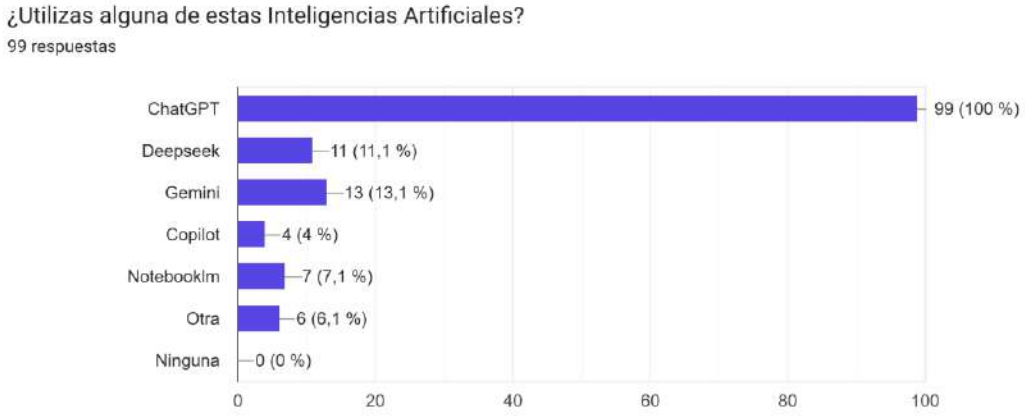
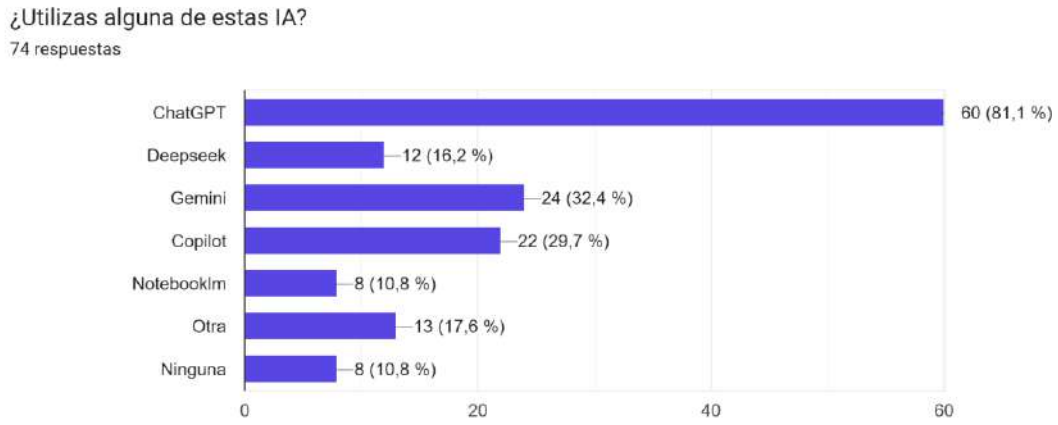


Figura 8

Respuesta ofrecida por los profesores



Sobre, ¿para qué usan la IA?, los dos usos mayoritarios son:

1. Buscar información, que cuenta con un 84,8% entre las respuestas de los alumnos y un 64,9% entre las de los profesores.
2. Traducir, elegida por el 73,7% de los alumnos y el 63,5% de los profesores.

No hay coincidencia en lo que se refiere al tercer uso más utilizado: un 60,6% de los alumnos empata al elegir “hacer los deberes” y “corregir lo que has escrito”; frente al 56,8% de los profesores que ha optado por “crear ejercicios”. No obstante, se podría hablar de una nueva coincidencia, ya que una de las funciones de los profesores es crear los ejercicios que deben realizar como deberes los alumnos, de ahí que, como se ha mencionado, se pueda hablar de una triple coincidencia. Ahora bien, no deja de ser llamativo que los ejercicios que han sido creados con IA, terminen siendo resueltos por la IA.

Siempre que se analiza una encuesta, se ha de presuponer la sinceridad del encuestado a la hora de responder. A este respecto, parece que los encuestados en esta ocasión han sido bastante sinceros, por un lado, los alumnos han admitido “hacer los deberes”, “corregir lo que has escrito”, “escribir los textos” y “hacer presentaciones”; por otro lado, los profesores han confesado que redactan artículos con la IA. Así que se agradece su sinceridad.

Figura 9

Respuesta ofrecida por los alumnos

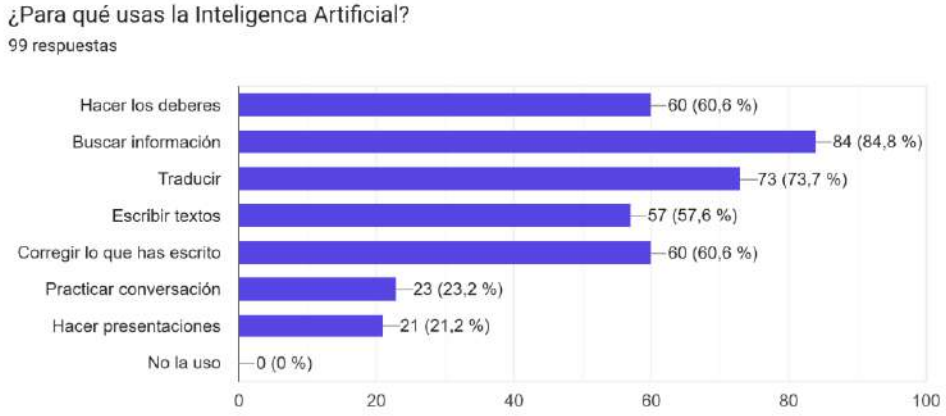
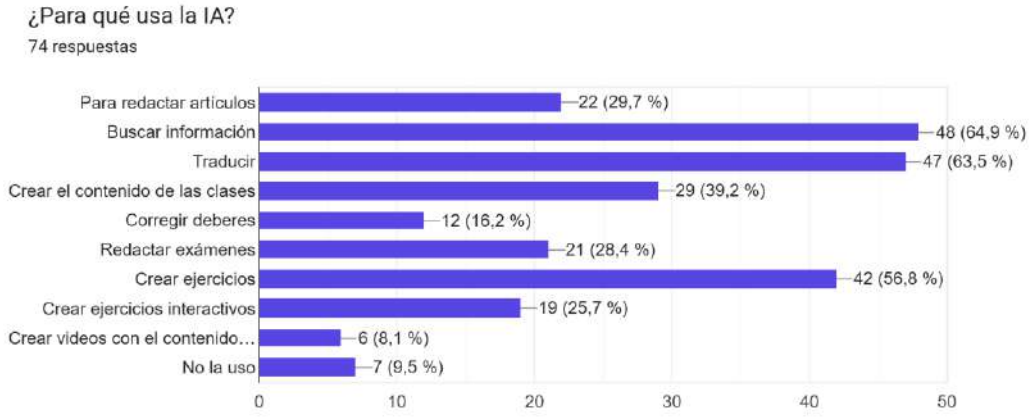


Figura 10

Respuesta ofrecida por los profesores



Al igual que ocurría con las herramientas de traducción, la mayoría de los alumnos (79,8%) como la generalidad de los profesores (85,2%) admiten revisar los resultados que les da la IA. Aquí, también, un 14,1% de los alumnos ha elegido “no sabe, no contesta”, al igual que un 4,1% de los docentes.

Si bien, hasta ahora, las respuestas elegidas por alumnos y docentes han coincidido bastante, en la siguiente pregunta este equilibrio desaparece. Al preguntar a los estudiantes, sobre “¿En tus clases, los profesores qué plataformas usan?”, contestaron:

Kahoot! (85,9%), Quizlet (53,5%), Quizizz (8,1%), Wordwall (1%) y un 4% respondió que no usaban ninguna. Mientras que los profesores contestaron: Kahoot! (51,4%), Quizlet (40,5%), Genially (29,7%), Quizizz (24,3%) y el 28,4% eligió la opción "ninguna".

Es necesario hacer unas aclaraciones:

- La primera encuesta que se realizó fue la de los profesores y algunos encuestados hicieron llegar sus observaciones, de ahí que en la pregunta del cuestionario dirigida a los alumnos haya más plataformas, dado que el 28,4% de los docentes eligió la opción "otra".
- Con respecto a que el 29,7% de los profesores admita usar *Genially* y que ningún alumno haya elegido esta opción, a lo mejor se debe al hecho de que los alumnos no sepan que el profesor está usando esta plataforma. Nuevamente acudo a mi experiencia personal. En mis clases uso *Genially* y mis estudiantes realizaron esta encuesta y, de ahí que crea que no son conscientes de que en sus clases se use esta plataforma.
- También sorprende que solo 4 alumnos digan que sus profesores no usan plataformas en clase, cuando 21 profesores admiten no usar ninguna.

Como se ha comentado al comienzo del artículo, los tiempos, las instituciones, etc., obligan a los docentes a incluir en sus clases herramientas, plataformas y aplicaciones desarrolladas con IA, pero ¿qué opinan los estudiantes? ¿Les parecen útiles? Conocer esta respuesta es relevante para que los profesores las sigan incluyendo o no en sus clases.

El esfuerzo por conocer y aplicar estas nuevas tecnologías en las clases ha dado su fruto, pues solo un alumno ha respondido "absolutamente no", 9 han elegido la respuesta "no" y 13 alumnos no tienen ni idea de si les resulta útil o no su utilización en clase.

Figura 11

Respuesta ofrecida por los alumnos

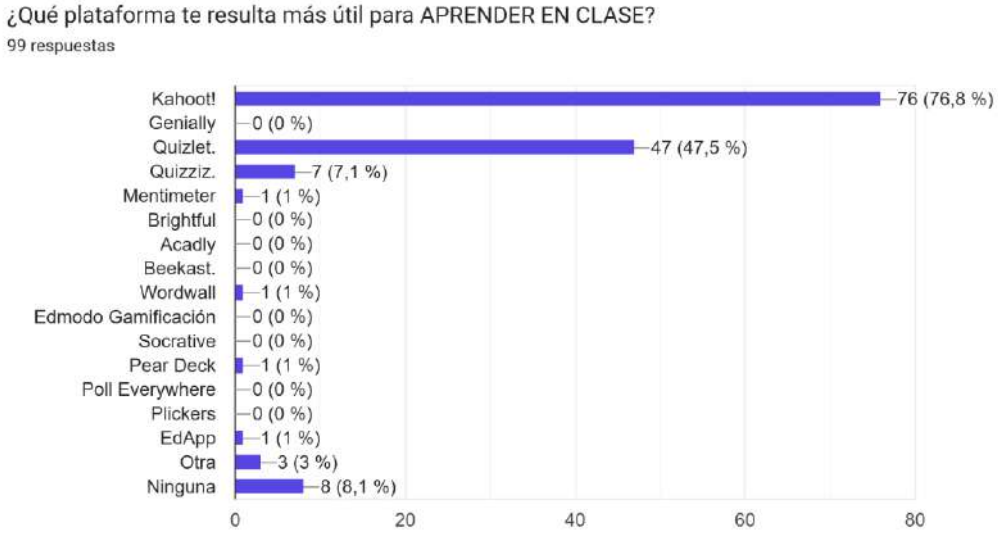


Una vez que se conoce que el uso de las plataformas les es útil. Es necesario saber qué plataformas les resultan más útiles a la hora de aprender para que, así, el profesorado pueda incluirlas en sus clases. La respuesta dada, aunque no coincide en los porcentajes, sí coincide con las plataformas que usan en clases sus profesores: *Kahoot*! (76,8%), *Quizlet* (47,5%), *Quizizz* (7,1%), *Wordwall* (1%).

Así que, de momento, parece que los docentes no deben de cambiar mucho sus estrategias. No estaría mal, aunque solo hayan sido elegidas por el 1% echar un vistazo a *Pear Deck* y a *EdApp*. No siempre hay que hacer lo que dicta la mayoría.

Figura 12

Respuesta ofrecida por los estudiantes



Un tema conflictivo en la educación son los exámenes. Por lo tanto, que las respuestas de los alumnos y de los profesores no coincidan, no es de extrañar. Mientras el 44,4% de los alumnos prefieren para sus notas los "test en *Kahoo!* + exámenes en papel"; el 85,1% de los profesores prefiere los exámenes en papel. La mayor diferencia se encuentra en que el 26,3% de los alumnos prefiere para examinarse los test de *Kahoot!*, pero, ni un solo profesor ha elegido esta opción.

Después de esta respuesta, es curioso que al preguntar: "¿Dónde se ven mejor reflejados los resultados de los alumnos?", el 13,5% de los profesores haya optado por la respuesta: "En ambas opciones por igual (*Kahoot!* + papel)" y que el 66,7% de los alumnos admita que los exámenes en papel reflejan mejor sus resultados después de estudiar. Lo que vuelve a mostrar que las preferencias y los mejores resultados no siempre se corresponden.

Actualmente, otro tema escabroso, entre estudiantes y profesores, es el hecho de tomar fotos en lugar de tomar apuntes. Por tanto, tampoco sorprende que el 47,5% de los alumnos admita que su forma de tomar notas sea fotos y que el solo el 23% de los profesores prefiera que sus alumnos tomen fotos en lugar de tomar apuntes.

Aunque, entre profesores y alumnos, la opción mayoritaria sigue siendo el papel (95,9% y 78,8% respectivamente), le sigue de cerca el uso del IPad (54,1% y 54,5% respectivamente). Es curioso que la opción del "ordenador portátil" sea preferida por el 48, 6% de los profesores frente al 10,1% de los alumnos.

Conocer cómo toman los apuntes los alumnos es relevante a la hora de ofrecerles los manuales. Aquí, alumnos y profesores vuelven a estar en sintonía. Ambos eligen como primera opción: "En papel + que se puedan bajar en el iPad" (44,4% y 55,4%). Lo que se corresponde también con sus preferencias a la hora de tomar apuntes.

Según el porcentaje de las últimas respuestas, parece que lo tradicional y las nuevas tecnologías van de la mano. Aunque, desde el auge de las nuevas tecnologías, se nos ha hecho creer que estas harían desaparecer el papel, no ha sido así. El papel sigue resistiendo. Así lo muestra, también, la respuesta a la pregunta sobre qué es más útil a la hora de aprender: el papel o el iPad. Si bien es verdad que, en la respuesta de los alumnos, la diferencia es de tan solo un 11,2% a favor del papel, no obstante "el papel" sigue ganando.

Entre los profesores, el papel gana al iPad por un 48,6%. Quizá, esta diferencia se deba a la brecha generacional. No obstante, el papel sigue sobreviviendo.

Sin lugar a dudas, a la hora de hablar de educación y nuevas tecnologías, el tema más controvertido es el uso del móvil en las clases. Por lo tanto, no sorprende que el 29,8% de los profesores esté en contra del uso del móvil en clase y que solo un 8,1% de los alumnos compartan esta opinión.

¿Por qué un 63,5% de los profesores está a favor del móvil en las clases? Porque, obviamente, todo depende de su uso. De ahí que la siguiente pregunta que se hizo fue:

- Para los alumnos: ¿Para qué usas el móvil en clase?
- Para los profesores: ¿Para qué permite el uso del móvil en clase?

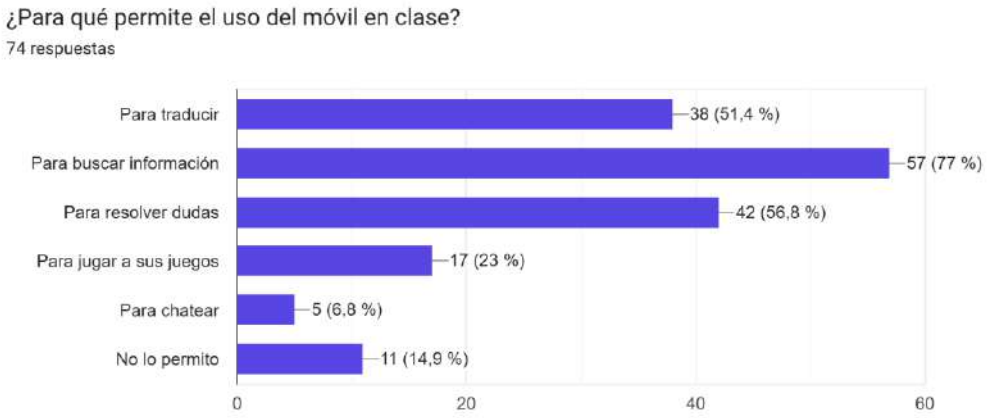
Al ver las respuestas, sorprende la sinceridad de los alumnos: un 18,6% admitió usar el móvil para chatear y las opciones "para jugar con tus juegos" y "para ver vídeos, series, etc." alcanzaron un 4.1%. Solo un encuestado dijo no usar el móvil en clase.

Ahora bien, lo que puede sorprender es que el 23% de los profesores admita permitir el móvil en la clase para que los alumnos jueguen "a sus juegos". Aquí, he de entonar un mea culpa, puesto que, como lingüista, debí darme cuenta de la ambigüedad que encierra el adjetivo posesivo de tercera persona, pues al tratar de "usted" a los profesores, el "sus" de "sus juegos" se podía entender como: los juegos que hacen los profesores en clase. Aunque yo me refería a los juegos que tienen los alumnos en sus móviles. Después de esta aclaración, el porcentaje deja de ser sorprendente, si se refiere a los juegos de *Kahoot!* o de otras aplicaciones que usen los profesores en sus clases.

El dato que es sorprendente, se mire como se mire, es que el 6,8% de los profesores deja el móvil en clase para que sus alumnos chateen.

Figura 13

Respuesta ofrecida por los docentes



Lo que también es reseñable es que el 63,9% de los alumnos usen el móvil para traducir, y solo un 51,4% de los profesores lo dejen para este uso.

Si bien el 77% de los profesores deja a los alumnos buscar información en el móvil, solo un 52,6% lo utiliza para este uso.

Donde los resultados vuelven a estar muy parejos es al considerar la utilidad de la IA a la hora de aprender español. El 88,9% de los alumnos ha contestado afirmativamente al igual que el 85,1% de los profesores.

Figura 14

Respuesta ofrecida por los estudiantes

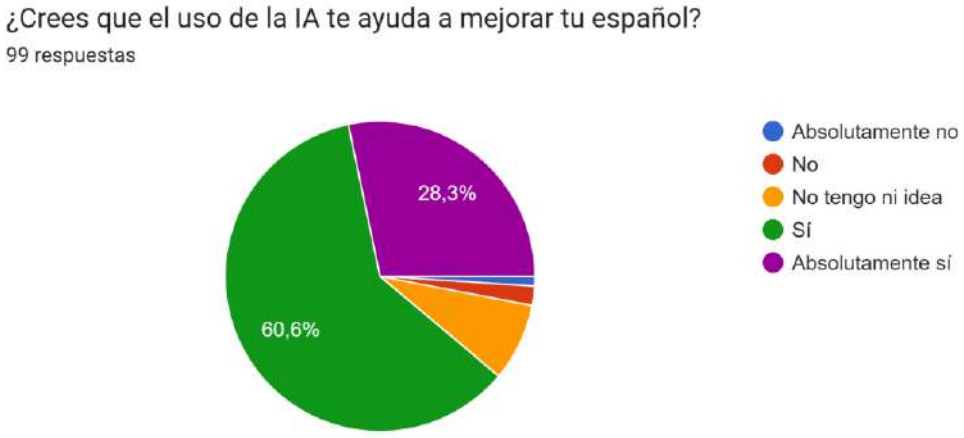


Figura 15

Respuesta ofrecida por los docentes



En la penúltima pregunta se preguntó:

- A los estudiantes: "¿Deberían los profesores incluir la IA en las clases, es decir, el ChatGTP, Deepseek, Gemini, etc.?". El 11,1% de ellos ha respondido negativamente. Aunque un 29,3% ha respondido "No tengo ni idea".

Figura 16

Respuesta ofrecida por los alumnos

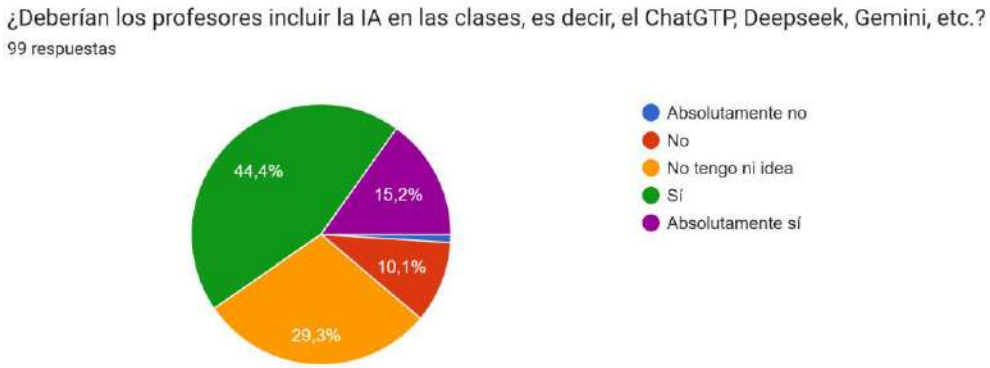
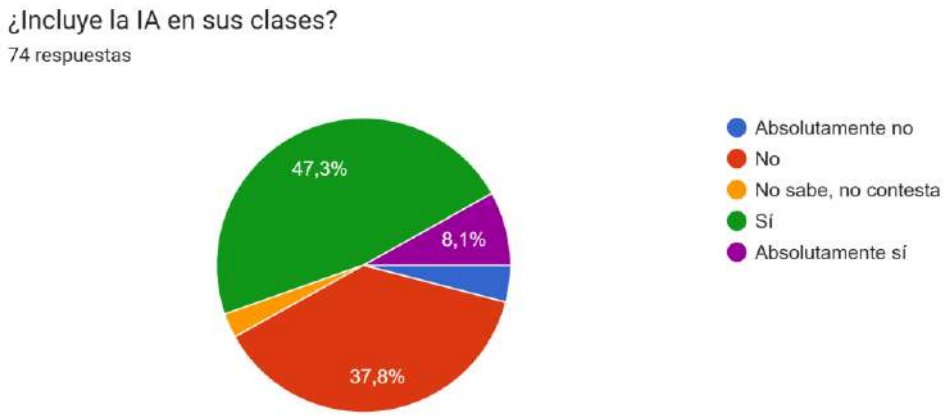


Figura 17

Respuesta ofrecida por los docentes



- A los profesores: "¿Incluye la IA en sus clases?". El 41,9% de ellos ha respondido negativamente a esta pregunta.

Se puede apreciar el interés de los alumnos porque la IA forme parte de las clases. Al mismo tiempo, se ha confirmado que el 55,4% de los profesores la usa en sus clases. Por ello, es relevante conocer la opinión de los alumnos sobre: ¿para qué deberían los profesores usar la IA, es decir, el ChatGTP, Deepseek, Gemini, etc.?

A continuación, se recogen algunas de las 28 respuestas recibidas[10]:

- "informe o tarea"
- 「幫助學習 翻譯。」
- "Students can use AI to search for information, credible websites for works, or even inspiration (not too ideal because students should have their critical thinking skills.)"
- "los alumnos pueden buscar las preguntas luego los profesores pueden corregirlas."
- 「有時候人工智慧的回答還是沒有比較精準，還是有許多需要注意的地方。」
- 「我們有時候可能沒辦法理解外國老師想要表達的是什麼，如果用 ai 幫助的話，學生能夠更容易理解。」
- "Para el futuro trabajo".
- 「可以透過 AI 的程式在短時間提供多種類型的例句。」

[10] Aunque por el tipo de respuesta dadas, parece que más que explicar cómo debe usarla el profesor, ellos entienden para que el profesor debería dejársela usar en clase y qué debe hacer el profesor cuando los alumnos las usan.

- 「我的英文老師推薦我用 AI 來修正我的句子，或是丟入 PDF 檔案幫我整理資料。」
- 「Es tendencia. Sí o sí los alumnos van a usarla por eso pueden enseñar cómo utilizar correctamente para ayudar a aprender y no solo pensar que Chatgpt siempre es copiar".
- 「不太希望老師在上課給學生看 AI 的答案、AI 的想法，我個人想法是 AI 是只是一個可以參考的。」

Una vez conocida la opinión de los estudiantes, saber cómo usan la IA otros colegas siempre puede ser inspirador e incluso puede animar a ese 41,9% que aún no la usa, a que la use. Por este motivo, de las 35 respuestas se eligen solo las más motivadoras:

- "En niveles más altos, hay actividades de interacción en internet que se pueden hacer con herramientas de IA: por ejemplo, IAs que actúan como personajes históricos a los que los alumnos les pueden hacer preguntas directamente. También la utilizo para crear actividades para clase, desde ayudarme a diseñar actividades y textos a reducir el ruido de audios. Recomiendo aplicaciones como *TalkPal* a mis estudiantes para practicar la interacción oral y o escrita, proporciono *prompts* que pueden usar en aplicaciones como ChatGPT para practicar el léxico, la gramática u otros contenidos que estemos estudiando y les recomiendo herramientas de corrección de textos con IA."
- "Interacción instantánea, realizar consultas, realizar libros ilustrados, adaptar guiones, traducir, etc."
- "Alguna vez sabiendo que mis estudiantes usan/abusan de la IA he dado instrucciones, como darles un borrador y pedir pequeños cambios y que observen y piensen si están de acuerdos con esos cambios."
- "Para mostrar las diferencias entre los humanos y las IA, sobre todo en cuanto a la reacciones en conversaciones frente a frente."
- "Básicamente, porque los alumnos no saben usarla. Prohibirla en clase es absurdo, básicamente, porque cuando empiecen a trabajar, van a usarla, así que mejor enseñarles cómo usarlas, para que no se limiten a un "copiar y pegar"."
- "Ya lo he utilizado como un sustituto de Google para que hicieran una investigación sobre su dieta y los valores nutricionales. Podían subir las fotos de sus comidas y preguntar a ChatGPT qué comida era (en caso de que supiesen el nombre solo en chino), y saber los valores nutricionales de forma más precisa."

En suma, las respuestas de los alumnos no difieren mucho de las respuestas de los profesores. En la mayoría de las respuestas los porcentajes son bastante parejos. En

aquellos casos que hay una mayor variación son, precisamente, en los temas más conflictivos, como el uso del móvil en clase o el tipo de examen que prefieren.

4.2 Análisis en solitario

Una pregunta que solo se hizo a los estudiantes fue: ¿Qué clases te gustan más? La mayoría (60,6%) eligió las clases presenciales. En segundo lugar, con un 22,2%, se encuentran las clases híbridas y un 17,2% eligió las clases en línea. Aunque solo un 4% admitió aprender más en este tipo de clases,

Se les pidió a los alumnos que explicasen: ¿por qué les gustaba más ese tipo de clase? Se les permitió escribir en chino, español u otro idioma.

A continuación, se resumen y agrupan las respuestas dadas para cada tipo de clases.

1. Clases presenciales

Las razones más comentadas para elegir las clases presenciales son que favorecen la concentración y evitan las distracciones. Además, permiten una comunicación más directa con el profesor y el resto de compañeros. En palabras de los alumnos:

- 「實體上課比較能約束自己 不會分心 有問題可以馬上問」
- 「我比較喜歡實體課，因為可以看到老師與同學的立即反應，比較容易掌握到整個學習的氣氛，而且我喜歡跟人互動，實體課可以跟同學直接見到面聊天」
- 「上網課的話，我只有身體是在上課，電腦的螢幕就不是了，我的精神也不是了」
- 「線上課程我很容易不專注，而且實體課老師可以講得更清楚」
- "Puedo comunicarme con compañeros y profesora."[11]
- "Si tengo preguntas o problemas puedo preguntar a los profesores inmediatamente".
- 「在學校實體上課效果比較好，線上課程經常因為各種原因延誤上課」
- "Porque los cursos presenciales son más cómodos y no habrá problemas con la red."

Los dos últimos comentarios exponen uno de los problemas de las clases en línea: los problemas técnicos y de conexión que pueden surgir.

2. Clases en línea:

Las suelen preferir, fundamentalmente, porque son más cómodas, al no tener que desplazarse y por poder tenerlas en cualquier lugar y hora. También, un argumento bastante repetido es que son clases más interactivas y menos aburridas. El primer

[11] No se corrige el español del alumno.

comentario, señala un punto que no vuelve a ser repetido, pero que se considera significativo: el hecho de que el alumno siente menos presión.

Algunos de sus comentarios:

- 「比較有趣 可以增加互動性 上課壓力也不會這麼大」
- 「不用化妝不用想衣服要穿什麼，可以起床直接上課」
- 「因為線上課程可以不用擔心交通問題」
- "Así puedo elegir cómo recibo la clase según mi voluntad."
- 「線上課程隨時隨地都可以上，不用怕遲到，也比較自由」
- 「比較輕鬆，不用出門上學，可以睡比較晚」
- 「因為可以偶爾在自己想要的地方上課 不用每天跑學校」
- 「因為線上課也很多線上資源可以使用」

3. Clases híbridas:

Aunque un 22.2% de los alumnos ha elegido este método como el que más le gusta, los comentarios sobre este tipo de clases son menores. Quizá, porque los estudiantes no han recibido estas clases, se deduce esto por el siguiente comentario: 「線上課程比較不會那麼無聊但有需要老師實體上課」.

Lo que han escrito:

- 「因為可以體驗到不同的上課方式，比較多元可能可以吸收更多」
- 「如果是單純 clases presenciales 會覺得有點無聊所以加一點 on line 課程會讓我覺得更有趣」

Conocer qué usan los estudiantes para preparar los exámenes, puede ayudar a los profesores a saber cómo ofrecer los apuntes, el manual y el material de la clase.

El 89,9% confirma usar los exámenes en papel para estudiar. Seguidos por un 87,8% que dice utilizar las notas que toma en clase para estudiar. En tercer lugar, y con un porcentaje inferior, 52,5%, están los que usan los test o fotos de los Kahoot!.

Si juntamos en una pregunta las cuestiones anteriores, se obtiene que el 45,5% usa el libro/fotocopias, más los apuntes, más las fotos, más los ejercicios para estudiar.

Aunque, como ya se dijo, el papel sigue ganando a las nuevas tecnologías. La diferencia entre los que prefieren el papel al IPad es tan solo de un 11,2%.

En pocas palabras, las clases presenciales y el uso del papel siguen siendo las opciones preferidas por la mayoría de los estudiantes. Así que de momento la presencia del profesor sigue siendo requerida por la mayoría.

5. Discusión

La verdad es que, después de analizar los datos, no hay mucha discusión posible. La respuesta con mayor porcentaje entre los alumnos suele coincidir con la respuesta mayoritaria entre los profesores. Incluso hay coincidencia entre lo que un alumno espera que haga un profesor y lo que hace un profesor en su clase:

Respuesta del alumno: "Es tendencia. Sí o sí los alumnos van a usarla por eso pueden enseñar cómo utilizar correctamente para ayudar a aprender y no solo pensar que Chatgpt siempre es copiar".

Respuesta del profesor: "Básicamente, porque los alumnos no saben usarla. Prohibirla en clase es absurdo, básicamente, porque cuando empiecen a trabajar, van a usarla, así que mejor enseñarles cómo usarlas, para que no se limiten a un "copiar y pegar"."

Por lo que esta investigación confirma, por un lado, que algunos docentes lo están haciendo bien y, por otro lado, proporciona información a otros docentes para mejorar sus clases. Cumpliendo así uno de sus objetivos.

Como era de esperar, solo los temas conflictivos presentan mayor oscilación entre los porcentajes. Por ejemplo, el uso del móvil en la clase: solo un 8,1% de los alumnos está en contra de su uso, frente a un 29,8% de los profesores. Ahora bien, si en la clase se incluye la ludificación prohibir el uso del móvil no es coherente.

La mayor variación entre los porcentajes se produjo en la respuesta del tipo de examen que se prefiere para las notas de clase. Un 26,3% de los alumnos escogió la opción de "test en *Kahoot!*" frente al 0% de los profesores. Obviamente, los profesores saben que en este tipo de test hacer trampas es mucho más fácil. Precisamente eso es lo que más atrae a los alumnos más pícaros.

Más que un tema de discusión, sería un tema de reflexión, pues si un 60,6% de los alumnos admite usar la IA para "hacer los deberes" y un 56,8% de los profesores usa la IA para "crear ejercicios"; resulta que la IA crea los ejercicios que después va a responder.

Para acabar, lo que parece que no admite discusión es que, nos guste o no, las nuevas tecnologías han llegado para quedarse. El campo de la educación no es diferente. El uso de la IA en todo lo relativo a la educación: creación de presentaciones, ejercicios, gamificación, etc. es inevitable. No obstante, tanto los alumnos como los docentes somos conscientes que hace falta un ser humano que supervise las respuestas que ofrece la IA.

6. Conclusiones

Como ya se ha comentado, si algo caracteriza a los docentes de lenguas extranjeras es el uso de las tecnologías del momento: casete, video, internet, TIC, IA y también de cambiar sus enfoques: tradicional, comunicativo, "conectivista" (Siemens, 2004). Esta investigación confirma esta tendencia, pues el 55,4% de los profesores incluye la IA en sus clases frente al 9,5% que no la usa. Solo el 21% de los docentes no usa ninguna plataforma en sus clases para ludificarlas.

Otra cuestión que deja patente el análisis de los cuestionarios y que ya habían mencionado Luis Hidalgo y Álvaro Villán (2024) es que: "no es solo la IA la que está impactando en la enseñanza; la tecnología en general, incluidas nuevas aplicaciones y redes sociales, está cambiando el sector educativo. Para navegar con éxito en este paisaje en evolución, es esencial que los discentes y docentes adquieran competencias digitales, permitiéndoles integrar estas herramientas en sus metodologías de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva."

Además, como menciona Cristina Pombo Rivera (2023): "Simplifica la gestión educativa: La IA puede mejorar la eficiencia de las tareas administrativas y de gestión en los centros educativos, desde la programación de clases hasta la gestión de las calificaciones." Palabras que corrobora uno de los encuestados que escribió: "Trabajo en una plataforma alemana de última generación. La planificación de los horarios y la distribución de las clases se hace con IA. También el diseño de las actividades que ya están prehechas."

Según se deduce de los resultados de las encuestas, la IA no va a sustituir al docente ya que, como se ha mencionado, la IA necesita supervisión humana, tanto en las traducciones como en las respuestas que da. Si bien, las clases on-line tienen sus beneficios, levantarse más tarde, no perder tiempo en los traslados, también cuenta con

inconvenientes, por ejemplo, es más fácil distraerse y surgen problemas técnicos, de cobertura, etc.

En pocas palabras, “Actualmente los maestros cuentan con múltiples recursos para realizar sus labores: pueden crear su propia aula virtual con Moodle, gestionar sus cursos con Google Classroom, llevar el registro diario de sus labores con Additio App, grabar sus clases en Zoom, elaborar animación con Doodley, hacer presentaciones interactivas en Power Point, hacer juegos de roles y compartirlos entre los alumnos con Classcraft, usar un pizarrón digital con Classroom Screen, o bien integrar conceptos mediante infografías, dossiers, y muchos otros tipos de documentos.” (Escobar Hernández, 2021) Pero, si queremos que todo esto sea útil debemos tener presente la reflexión que dejó un alumno en la encuesta:「真正想要學習的人就會活用 AI 知識和思考他給出的答案是否正確，只依靠 AI 不思考的就不會真正的學習。」[12]

Bibliografía

Berrones Yaulema, L. P., & Salgado Oviedo, S. A. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. Esprint Investigación, *2*(1), 52–60 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.52.

Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, *39*(1), 51–63. https://doi.org/10.30944/20117582.2365

Cabezas-García, M., & León-Araúz, P. (2023). La traducción automática en el aula de español para fines específicos: El caso de los términos compuestos. *Hispania*, *106*(2), 207–224.

Carguacundo Ávila, F. L., García Vélez, K. N., Chávez Guerrero, B. R., Barrera Agurto, L. G., Suin Guaraca, A. M., & Libicota González, L. J. (2024). Apoyo de las tecnologías de IA en el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación en los contextos de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 3122–3137.

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dosier Graó* [Ejemplar dedicado a La personalización del aprendizaje], (3), 5-11.

Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M. & Extabe-Urbieta, J.M. (2024). “Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), 207-224. (DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.577211)

Escobar Hernández, J. C. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. *Decires*, *21* (25), 29–44 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3

[12] Traducido con Google: “Quienes realmente desean aprender utilizarán el conocimiento de la IA y reflexionarán sobre la corrección de sus respuestas. Quienes solo confían en la IA sin reflexionar no aprenderán de verdad.”

Flores Jaramillo, J. D., & Nuñez Olivera, N. R. (2024). Aplicación de Inteligencia Artificial en la Educación de América Latina: Tendencias, Beneficios y Desafíos. *Revista Veritas De Difusão Científica*, *5*(1),01–22 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i1.52

García, A. M. (6 de febrero, 2024). *7 aplicaciones de la inteligencia artificial en educación*. El Blog de eLearning. [en línea]. Disponible en: https://www.adrformacion.com/blog/7_aplicaciones_de_la_ia_en_educacion_con_prompts_de_ejemplo.html

Hidalgo, L. & Villán, Álvaro (2024). La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas, *UNIR Revista* [en línea]. Disponible en: https://www.unir.net/revista/educacion/la-inteligencia-artificial-en-la-ensenanza-de-idiomas/

Marimón, S. F. (6 de junio, 2025) Cuatro jóvenes prodigio en defensa de la inteligencia artificial: "La tecnología no es neutra; debemos preguntarnos qué tipo de intereses tenemos como sociedad". *El Mundo*. Actualizado Jueves, 5 junio 2025 - 00:16 [en línea]. Disponible en: https://www.elmundo.es/papel/lideres/2025/06/05/684070c1e9cf4ac6708b45a4.html

Morillo Lozano, M. (2016). Aprendizaje Adaptativo (Adaptive Learning). [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Valladolid [en línea]. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21000/tfm-G648.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pombo Rivera, Cristina (14 de diciembre, 2023) ¿Cómo integrar a la inteligencia artificial en la educación de manera responsable? [en línea]. Disponible en: https://www.iadb.org/es/blog/educacion/como-integrar-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-de-manera-responsable#:~:text=Facilita%20la%20docencia%3A%20Los%20maestros,se%20vuelve%20el%20foco%20principal.

UNESCO. (2024). *El uso de la IA en la educación: Decidir el futuro que queremos*. [en línea]. Disponible en: https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos

Villamar Vasquez, G. I., Tipan Criollo, E. E., Rugel Llongo, J. L., & Medina Avelino, J. A. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación, herramientas de la IA aplicadas en la educación. *RECIMUNDO*, *8*(3), 114–127 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(3).julio.2024.114-127

Análisis de errores fonético-ortográficos y léxico-semánticos en expresión e interacción escritas de sinohablantes de ELE (nivel A1)

Sonia Almau Almau y Demelsa Ortiz Cruz
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
salmau@unizar.es y demelsa@unizar.es

Resumen

El presente artículo trata de ofrecer los resultados del análisis de errores pertenecientes a nivel fonético-ortográfico y léxico-semántico de un corpus de una treintena de textos escritos realizados por aprendientes chinos de español como lengua extranjera (ELE) en contexto de inmersión lingüística con un nivel de competencia lingüística A1 (según el *Marco común de referencia para las lenguas*, *MCER*). Las expresiones e interacciones escritas fueron realizadas en una situación controlada (esto es, sin posibilidad de emplear diccionarios ni otro tipo de recursos web), con el fin de llevar a cabo un estudio cualitativo y cuantitativo del tipo de error atestiguado. Con ello se pretende comprobar qué errores son más frecuentes en las composiciones escritas de este nivel y obtener la información necesaria para poder establecer una propuesta metodología adaptada a las necesidades específicas de este tipo de alumnado sinohablante, el cual, por su perfil, tiene especiales dificultades con estas destrezas.

Palabras clave: sinohablantes aprendientes de ELE, producción e interacción escritas, análisis de errores, nivel A1.

1. Introducción a modo de breve estado de la cuestión

Es una realidad que hoy en día las aulas de español como lengua extranjera (ELE) se nutren de un buen número de estudiantes sinohablantes y que esta cantidad ha ido en aumento. De hecho, la cifra de estudiantes procedentes de China en contexto de inmersión (esto es, en territorio hispanohablante) no solo se deja ver en los niveles iniciales de aprendizaje del idioma, sino que cada vez es más frecuente su presencia en niveles intermedio y avanzado.

Por otra parte, la distancia tipológica existente entre el español y el chino influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas (es decir, españoles aprendientes de chino y sinohablantes aprendientes de ELE) y, asimismo, en el interés científico que suscitan estos perfiles (Lu, 2000; y, sobre todo, Lagüéns, de Miguel y Montes, 2025). En el caso concreto que nos compete, los trabajos se han incrementado notablemente (Cortés, 2014; Méndez, 2009; Wang, 2014; Ortiz, 2024; Almau y Escartín, 2025, entre otros), puesto que el proceso y adquisición de las actividades comunicativas

de la lengua en español para este alumnado implica un desafío importante. De hecho, "más dificultosa resulta aún la adquisición de las destrezas productivas (expresión e interacción tanto orales como escritas) que las receptivas por parte de estos estudiantes" (Ortiz, 2024, p. 78). Por consiguiente, siguiendo esta línea de análisis, nos vamos a centrar en el estudio de una de estas destrezas productivas: la expresión e interacción escritas, entendida como una destreza lingüística referida a la producción mediante lenguaje escrito realizada entre dos o más participantes que se influyen mutuamente (DTCELE, *s. vv. expresión escrita* e *interacción*).

Todos los estudiantes de cualquier lengua extranjera cometen (y cometemos) errores en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, su exhaustivo análisis es clave, pues permite comprender mejor cómo se desarrolla este proceso y prueba de ello son los estudios que se están llevando a cabo tanto con el perfil que nos atañe (Tang, 2014) como con herramientas web y corpus lingüísticos (Calero, 2024; y García, Berga y Gimeno, 2024, por citar algunos de los más recientes). En el caso específico de los sinohablantes de ELE, de este tipo de análisis se desprenden problemas recurrentes a nivel fonético-ortográfico (Chen, 2011; Lu, 2014; Muñoz, 2014; Ortiz, 2024, y Almau y Escartín, 2025, pp. 70-71) junto a otros de índole léxico-semántica de interés (Han, 2016; Ni, 2016; Ortiz, 2024; y Almau y Escartín, 2025, pp. 71-72), a los que cabría añadir los que tienen que ver con el plano gramatical, de cuyo análisis nos vemos obligadas a prescindir por limitaciones de espacio[1].

Por lo tanto, en este trabajo nos vamos a centrar en el análisis de errores de sinohablantes aprendientes de ELE del nivel A1 a partir de sus producciones escritas, de las que examinaremos aspectos concernientes al nivel fonético-ortográfico y léxico-semántico.

2. Justificación

Teniendo presente el interés que suscita este tipo de estudios, conviene indicar el porqué de nuestra elección: la justificación de este análisis se encuentra relacionada con nuestra realidad laboral como profesoras de ELE en los Cursos de Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad de Zaragoza (Unizar),[2] donde hemos impartido

[1] Este análisis será presentado como otro estudio paralelo y complementario, en el que ya estamos trabajando.
[2] Nuestro más sincero agradecimiento a los CELE de la Unizar por favorecer nuestro desarrollo profesional y personal en el ámbito del ELE.

clases a grupos plurilingües, si bien han sido y siguen siendo numerosos los estudiantes sinohablantes que recibimos en nuestras aulas. Justamente por nuestro quehacer como docentes de lengua española con estudiantes chinos, percibimos la necesidad de profundizar más en los principales problemas que manifiestan en sus textos escritos, para lo cual precisábamos de un análisis completo de este tipo de pruebas en un tiempo acotado y sin ayudas externas, con el fin de que su producción escrita fuera un fiel reflejo de su nivel de interlengua.

3. Hipótesis de trabajo

El objetivo de nuestro estudio era analizar, de manera tanto cuantitativa como cualitativa, la tipología de errores presente en los textos creados. Para ello, nos planteamos una serie de hipótesis (H) que queríamos estudiar:

- H1: Los errores en tareas controladas de expresión-interacción escrita (EIE) se aprecian en todos los niveles del análisis lingüístico.
- H2: Los errores a nivel fonético-ortográfico son más numerosos que a nivel léxico-semántico.
- H3: Los errores en tareas controladas de EIE de nivel A1 son proporcionalmente superiores en todos los niveles del análisis lingüístico a otros estudios previos realizados sobre el tema (Ortiz 2024, centrado en EIE de sinohablantes de ELE de nivel B1 con 9 participantes).

De esta H3 se desprenden, además, otras dos subhipótesis:

- H3.1: Los errores a nivel fonético-ortográfico en nivel A1 son proporcionalmente superiores a los de nivel B1.
- H3.2: Los errores a nivel léxico-semántico en nivel A1 son proporcionalmente superiores a los de nivel B1.

4. Perfil de la muestra

En cuanto al perfil de los sinohablantes aprendientes de ELE que configuraron nuestra muestra, conviene indicar que se trata de adultos, preuniversitarios o universitarios y, algunos de ellos, hablantes de inglés (como lengua extranjera o como segunda lengua). Cuando realizaron la expresión-interacción escrita llevaban en inmersión lingüística en España (concretamente, en Zaragoza) de dos a tres meses.[3]

[3] Para una mayor precisión del perfil de nuestro alumnado, véase Almau Almau y Escartín Santolaria (2025: 66-67).

Algunos de ellos vivían con familias españolas, pero otros compartían piso con estudiantes de su misma nacionalidad, lo que frenaba su aprendizaje.

La muestra seleccionada consistió en la participación de 32 estudiantes sinohablantes, que pertenecían a diversos grupos de clase de nivel A1, y a los que en el análisis posterior codificamos con una E (de estudiante) seguido del número asignado que corresponde (del 1 al 32); toda esta información va contenida entre corchetes en el presente trabajo.

El momento elegido para la recolección de los textos fue justo inmediatamente antes del término del curso del nivel A1, como una práctica más de clase para preparar el examen final de nivel.

Con respecto a la tarea (de creación propia), consistió en la lectura de un correo electrónico y la respuesta al mismo. En este, un amigo le hablaba sobre su vida en otro país y se interesaba sobre sus hábitos en España, le preguntaba por su rutina, por las actividades de fin de semana y por su comida favorita. Además de todo ello, se les indicaba que debían escribir entre 80 y 100 palabras,[4] y se les dio cuarenta minutos para poder llevarlo a cabo (véase la imagen 1 que figura en anexo tras la bibliografía). Por supuesto, para que el resultado nos ofreciera respuestas totalmente fiables, no tenían la posibilidad de hacer consultas.

5. Aspectos metodológicos

Desde un punto de vista metodológico, esta investigación se ciñe al enfoque comunicativo, mediante el cual "se pretende capacitar al aprendiente para la comunicación real [...] con otros hablantes de LE" (DTCELE, *s. v. enfoque comunicativo*), de modo que en este método se emplean frecuentemente texto, grabaciones y materiales auténticos con los que se trata de reproducir fielmente la realidad externa al aula, como es la contestación a un correo electrónico.

A continuación, ofrecemos el análisis de los errores consignados en las producciones escritas de nuestro estudiantado sinohablante aprendiente de ELE que participó en la recopilación de datos de esta prueba. Para ello, diferenciamos un apartado en el que se mencionan los errores detectados a nivel fonético-ortográfico, de otro

[4] Somos conscientes de que es un número elevado de palabras para el nivel A1, pero lo decidimos así para poder conformar nuestra muestra.

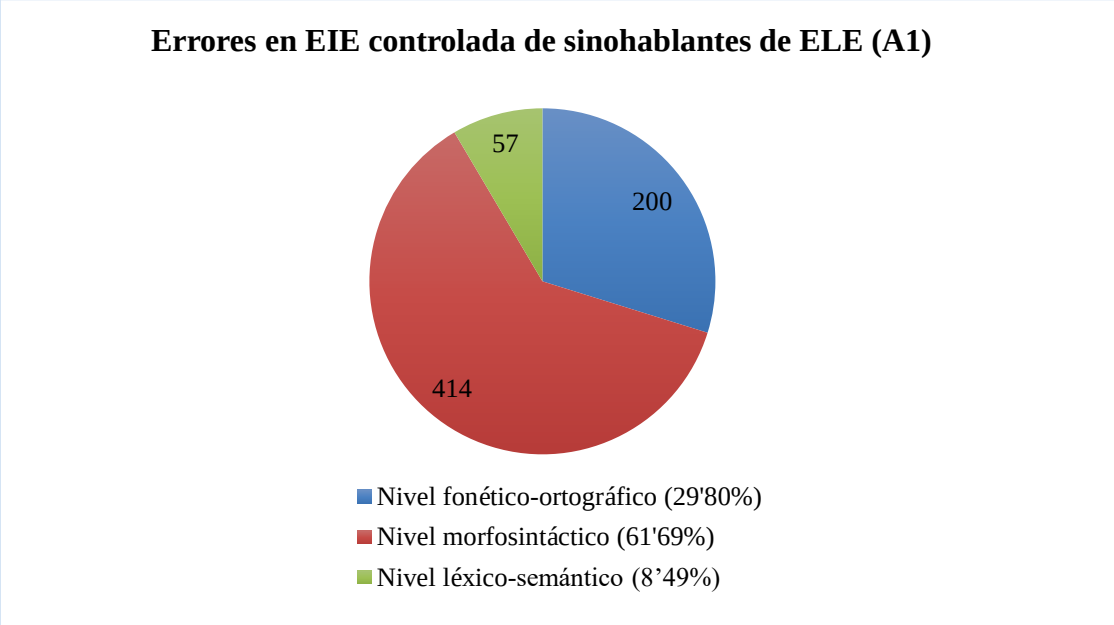
dedicado a cuestiones de índole léxico-semántica, prescindiendo, como ya ha quedado indicado, del análisis cuantitativo y cualitativo del plano gramatical.

6. Análisis de errores por niveles lingüísticos

En general, podemos indicar que el resultado de nuestro análisis arrojó los siguientes datos: la mayoría de los errores pertenecían al nivel morfosintáctico con un porcentaje de 61,69 %, mientras que eran menos numerosos los relativos al plano fonético-ortográfico (29,80 %) y al léxico-semántico (8,49 %), siendo este el nivel menos significativo en términos porcentuales (véase la figura 1).

Figura 1

Errores en expresión-interacción escrita controlada de sinohablantes de ELE de A1.



Procedemos a realizar el estudio detallado en los niveles de análisis lingüístico seleccionados en los siguientes apartados (§§ 6.1 y 6.2), así como una comparativa entre diferentes niveles de competencia comunicativa (§ 6.3).

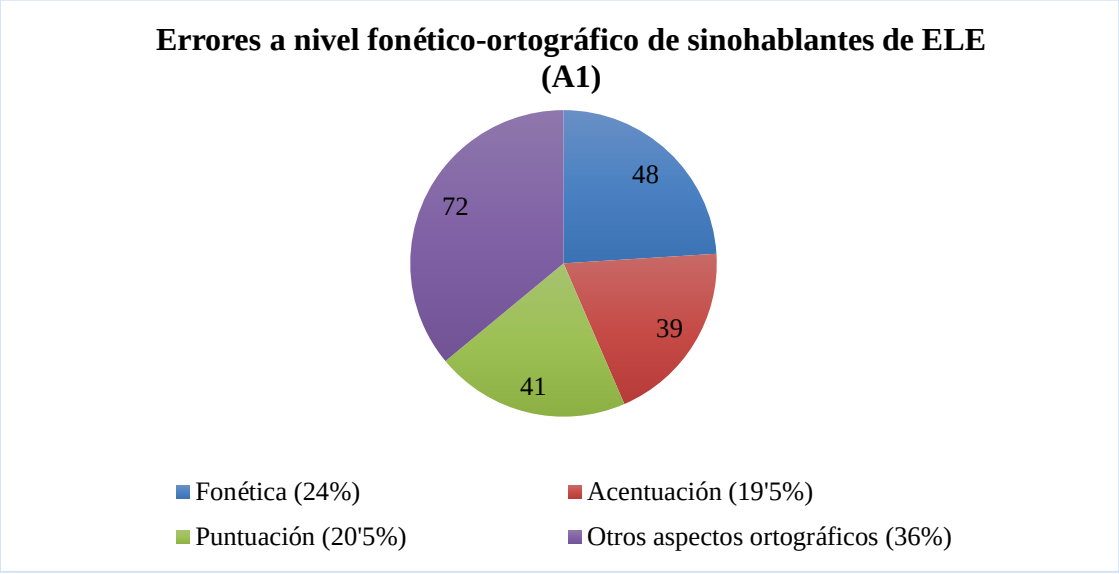
6.1. Análisis de errores en el nivel fonético-ortográfico

En la tarea de producción e interacción escrita se localizaron un total de 200 errores de naturaleza fonético-ortográfica diversa. En términos generales, los errores fonéticos supusieron un 24 %, seguidos de aquellos referidos a la puntuación (20,5 %) y, muy de cerca, los relacionados con la acentuación (19,5 %), si bien los más numerosos los

encontramos en otros aspectos ortográficos *sensu lato*[5], con un porcentaje del 36 % (véase la figura 2).

Figura 2

Errores a nivel fonético-ortográfico de sinohablantes de ELE de nivel A1.



Si llevamos a cabo un análisis más detallado de los errores cometidos por los sinohablantes aprendientes de ELE de nivel A1, podemos concluir que de los 48 errores fonéticos (24 %), los más frecuentes son los que tienen que ver con la confusión entre fonemas de naturaleza consonántica (12 errores), entre los que encontramos ejemplos de trueque de líquidas, con formas como *compañelos* 'compañeros' [E20] y *jugal* 'jugar' [E20]; de dentales, en casos como *vertura* 'verdura' [E19] y *tarte* 'tarde' [E15]; y de bilabiales, en *cepolla* 'cebolla' [E29] y *pollos* 'bollos' [E20].

También son numerosos aquellos ejemplos en los que se da la confusión entre fonemas de naturaleza vocálica (8 errores), bien de palatales, como en *cinar* 'cenar' [E9]; o bien en problemas relacionados con diptongos e hiatos, del tipo *vajas* 'viajas' [E15].

A la par, encontramos casos de síncopa (8 errores también) en formas como *simpre* 'siempre' [E22], *pans* 'panes' [E22], *Bacelona* 'Barcelona' [E15] o *depués* 'después' [E26].

Le siguen las palabras con metátesis (6 errores), como *mundo* 'menudo' [E15] o *pardes* 'padres' [E18]; de apócope (5 errores), en *per* 'pero' [E3], *abuel* 'abuela' [E29]

[5] Nos referimos al hecho de que en este apartado no se tienen en cuenta errores relativos a la puntuación y a la acentuación, que se analizan en secciones independientes.

y *trabaja* ‘trabajar’ [E18]; y otros de epéntesis (4 errores), en *Farancia* ‘Francia’ [E6] y *moucho* ‘mucho’ [E17].

Menos numerosos son los ejemplos seseo-ceceantes (3 errores), como se comprueba en *vecez* ‘veces’ [E22] y *delisiosos* ‘deliciosos’ [E30]; y solo un caso ejemplifica los fenómenos de aféresis en *abroso* ‘sabroso’ [E7], y de parágoge, en *vece* ‘vez’ [E10].

En segundo lugar, en lo que respecta a la acentuación (19,5 %), encontramos un total de 39 errores, explicados, en mayoría (33 errores), por ausencia de tilde, sobre todo en agudas (15 errores), en ejemplos como *tambien* ‘también’ [E7; E11; 2 casos en E18] y *despues* ‘después’ [E19; 2 casos en E22; E28; y E30].

Menos numerosos son los registros en palabras llanas (8 errores), en formas como *dificil* ‘difícil’ [E7; E9; y E14]; y también en las esdrújulas (5 errores), como *peliculas* ‘películas’ [E18] o *musica* ‘música’ [E3; y E22].

Apenas se reseñan ejemplos de monosílabos mal acentuados (4 errores), como *mi* ‘mí’ [E9; y E13]. Testimonial es también la ausencia de tilde en palabras con hiato, como en *dias* [E8].

También son escasos los errores que registramos por acentuación indebida (6 errores), ya sea por homofonía, en *por qué* ‘porque’ [E8]; por analogía, en *cafetería* ‘cafetería’ [E4]; o bien por confusión o desconocimiento en formas, como en *Jámon* ‘jamón’ [E25] y *déspues* ‘después’ [E25].

En tercer lugar, en lo que se refiere a la puntuación (20,5 %, con 41 errores), la confusión más recurrente la encontramos en los usos del punto (25 errores), siendo el punto en lugar de la coma el principal equívoco hallado en los textos (17 errores), como se observa en “Por la tarde. Yo voy” ‘Por la tarde, yo voy’ [E17], aunque también podemos ver en seis ocasiones el uso del punto detrás del nombre de firma, como en “Elena.” [E18], o bien detrás del signo de exclamación en un único caso: “¡Hola!. Mi amigo” ‘¡Hola, amigo mío!’ [E29].

También se puede observar el uso incorrecto de la coma (8 errores), sobre todo por ausencia (5 errores), en ejemplos como “Por eso ∅ estudio mucho español” ‘Por eso, estudio mucho español’ [E6].

Menos numerosos son los usos incorrectos de los signos de exclamación (6 errores), sobre todo por ausencia (5 casos), en fragmentos como “Yo cocino varios comidas!”

'¡Yo cocino varias comidas!' [E7]. También se constata la ausencia de interrogación inicial en dos ocasiones, como puede observarse en "Como está en Francia?" '¿Cómo estás en Francia?' [E14].

Por último, llama la atención el alto porcentaje que representa la sección denominada en este análisis como "otros aspectos ortográficos" (36 %) con un total de 72 errores. En ella se incluyen fenómenos ortográficos de naturaleza diversa, tales como el uso incorrecto de mayúsculas (67 errores), ya sea por su ausencia (49 errores), que puede producirse tras punto (31 casos) en ". me gusta café con leche" '. Me gusta el café con leche' [E3]; o en nombres propios, como *españa* 'España' (dos veces en [E6]; [E15]; dos veces en [E16]; [E17; E27; y E29]) o *navidad* 'Navidad' [E6], haciendo un cómputo total de 18 errores. También significativo es el uso de la mayúscula cuando no es necesaria, en muestras como "Ahora *En* Zaragoza" 'Ahora en Zaragoza' [E5], o en "Me gusta comer *Flan*" 'Me gusta comer flan' [E13].

Mucho menos numerosos son aquellos errores cometidos al duplicar una consonante (4 errores), en algunos casos justificada quizás por calco con el inglés, como en *difficil* 'difícil' (2 veces en [E13]).

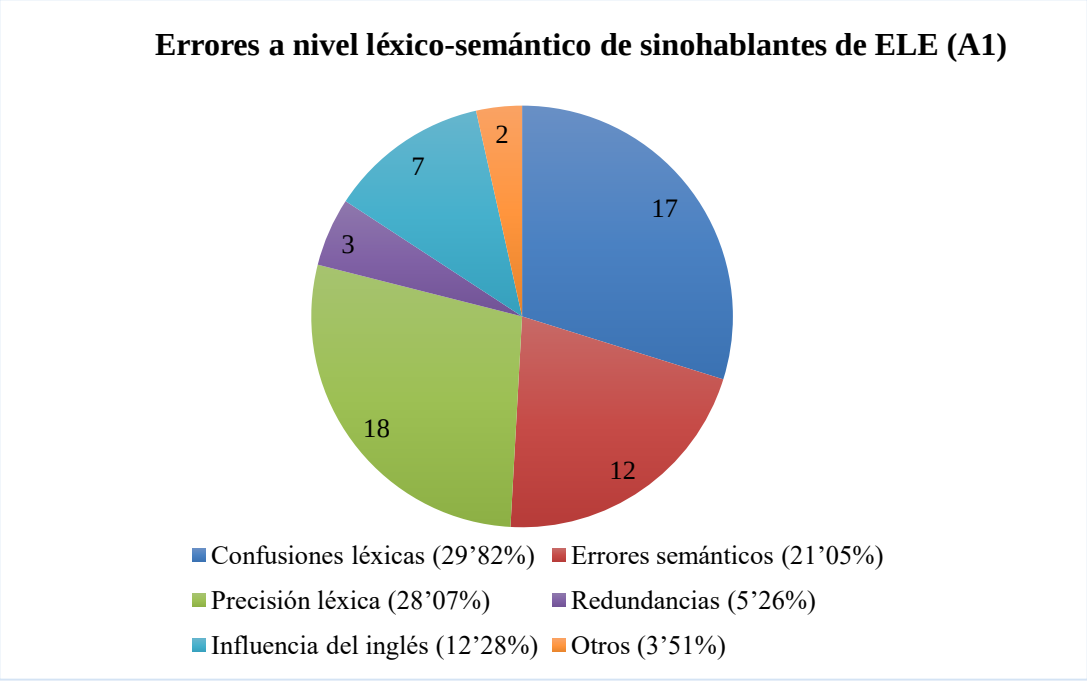
Finalmente, tan solo encontramos una confusión debida a una segmentación incorrecta de palabras, tal vez explicable por desconocimiento del idioma en este nivel A1 y por analogía con otras estructuras con pronombre antepuesto, en "*Escribe me* pronto" 'Escríbeme pronto' [E14].

6.2. Análisis de errores desde un punto de vista léxico-semántico

Desde una perspectiva léxico-semántica, se han tenido en cuenta confusiones léxicas (que suponen un 29,82 % del total), errores de carácter semántico (21,05 %), casos que tienen que ver con la precisión léxica (28,07 %), redundancias (5,26 %), ejemplos que se deben a la influencia del inglés en el aprendizaje del ELE (12,28 %) y otros rasgos de naturaleza diversa (3,51 %) (véase la figura 3). Todos ellos se detallan a continuación.

Figura 3

Errores a nivel léxico-semántico de sinohablantes de ELE de nivel A1.



Primeramente, en cuanto a las confusiones léxicas (con 18 errores, que suponen un 29,82 %), son fundamentalmente de carácter nominal (14 ejemplos, con un 77,78 %), de manera que los aprendientes sinohablantes tienden a confundir países, gentilicios y lenguas (7 errores: "me gustan carne y quesos en *español*" 'me gustan la carne y los quesos de España' [E23]).

También es frecuente que empleen de manera inadecuada sustantivos afines (3 errores), como sucede entre *cine* y *película* en "A veces, vamos a ver un *cine*, etc." 'A veces, vamos a ver una película' [E1].

Por otro lado, se registran también formaciones de palabras anómalas (en 3 ocasiones), como en "tomo un *baña*" 'Tomo un baño' [E26], de las cuales algunas vienen motivadas por cuestiones de índole sociocultural; tal es el caso de "Quiero con mi amiga veo *sangre familia*", esto es, 'Quiero ver con mi amiga la *Sagrada Familia*' [E11].

Asimismo, se registran cuatro confusiones adverbiales, como en "Luego vuelvo a casa con mi amigo *por pies*" 'Luego vuelvo a casa con mi amigo *a pie*' [E8].

En segundo término, además de las confusiones léxicas anteriormente mencionadas, en los textos de nuestro alumnado encontramos errores de carácter semántico (12 en

total) de diversa índole. La mayoría (8 casos) obedecen a la confusión entre *ser* y *estar*, como puede comprobarse en "*soy* muy bien" 'estoy muy bien' [E16; E24; y E25].

Sin embargo, observamos también errores entre otros verbos semánticamente próximos, como *querer* y *gustar* (3 errores): "Los fines de semana *quiero* escuchar música en cafetería" 'Los fines de semana *me gusta* escuchar música en la cafetería' [E4]. Asimismo, registramos un caso de confluencia semántica entre *ver* y *mirar*, en "*mirar* película" '*ver* película' [E3].

Otros errores muestran imprecisiones léxicas (16 en total), entre las que se halla el uso de verbos comodín como *hacer*, *haber* o *llevar* (hasta en 6 ocasiones), como sucede en "me gusta mucho *tener* hostórico lugar" 'me gusta mucho *visitar* lugares históricos' [E11].

En esta línea, también se registran imprecisiones léxicas generales de carácter verbal (7 errores), en casos como "El fin de semana, *ando* a la plaza con mis amigos" 'El fin de semana, voy a la plaza con mis amigos' [E12]; junto a otras de carácter nominal (3 casos), como sucede en "la *cepilla* de patata" 'la tortilla de patata' [E32].

También registramos 3 ejemplos de redundancia, como en "me gusta *vertura* de borraja" 'me gusta la *borraja*' [E19].

Junto a esto, hallamos siete errores cuya producción puede estar motivada por la influencia del inglés y el calco entre lenguas, como en "Antes de almorzar, *necesito* estudiar" 'Antes de almorzar, *tengo que* estudiar' [E29], probablemente por calco del inglés.

6.3. Análisis comparativo entre diferentes niveles de competencia lingüística

Aunque el presente trabajo se centra en producciones escritas de aprendientes sinohablantes de nivel A1, podemos establecer una comparación entre niveles distintos con un estudio previo al actual enfocado en estudiantes chinos de ELE de nivel B1 (Ortiz, 2024), tanto en lo que se refiere a las tendencias generales, como en aspectos específicos del plano fonético-ortográfico y léxico-semántico.

Primeramente, si realizamos una comparativa en términos globales, podemos afirmar que ambos análisis arrojan porcentajes prácticamente idénticos, de manera que la mayor parte de los errores que producen los sinohablantes de ELE tienen que ver con el plano morfosintáctico (61,69 % en el nivel A1 *vs.* 61,08 % en B1), seguido de los pertenecientes al fonético-ortográfico (29,8 % en A1 *vs.* 30,04 % en B1), mientras que

los de carácter léxico-semántico son los menos frecuentes en ambos casos (8,49 % del A1 *vs.* 8,86 % del B1) (véanse de manera comparativa las figuras 4 y 5).

Figura 4

Errores a nivel léxico-semántico de sinohablantes de ELE de nivel A1.

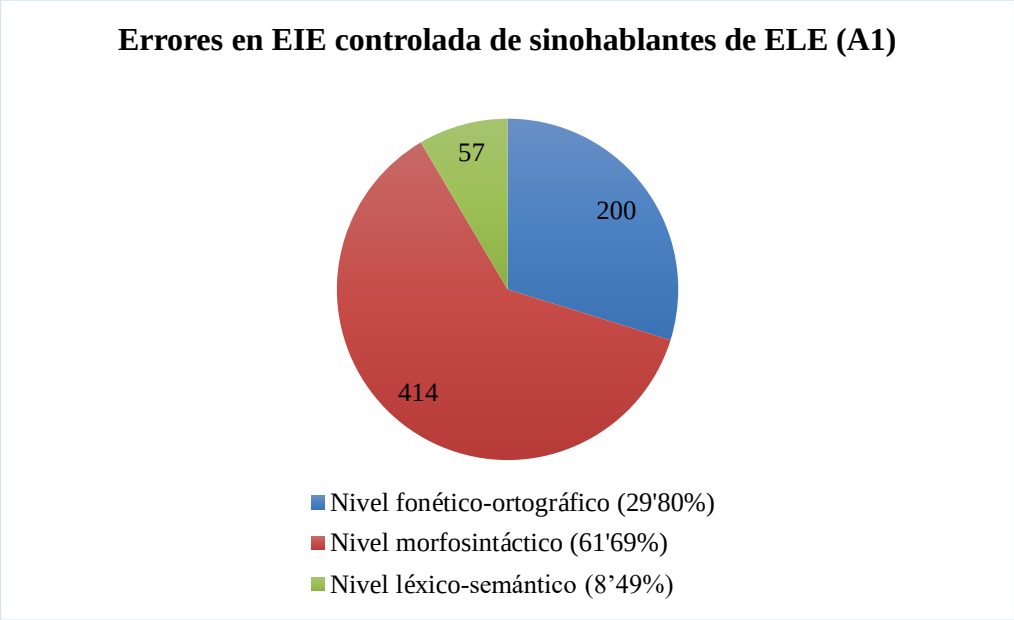
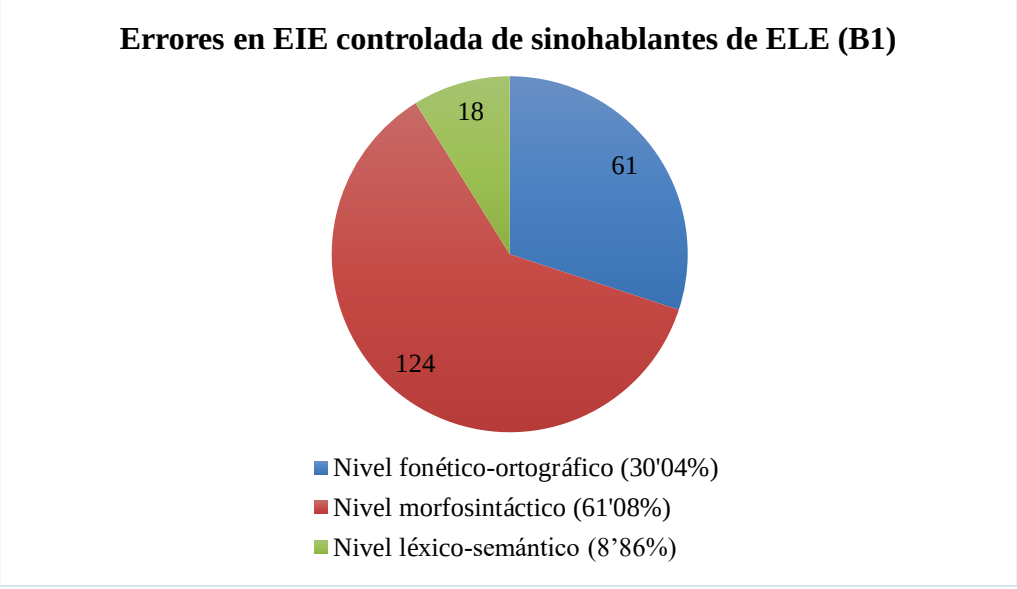


Figura 5

Errores en expresión-interacción escrita controlada de sinohablantes de ELE de B1.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Ortiz (2024).

En lo que concierne a los errores de naturaleza fonético-ortográfica, la menor pericia con la que escriben los aprendientes de ELE del nivel A1 se trasluce en un alto porcentaje de errores de índole ortográfica *sensu lato* (36 % *vs.* 14,75 % en el caso del B1), mientras que aquellos pertenecientes a aspectos fonéticos, de puntuación y acentuales se mantienen porcentualmente equilibrados (24 %, 20,5 % y 19,5 %, respectivamente). Sin embargo, lo predominante en el nivel B1 son los errores de naturaleza fonética (con un 44,26 %, puesto que arriesgan más en sus producciones escritas), seguidos, aunque muy por debajo, de los que tienen que ver con la acentuación (con un 21,31 %), la puntuación (19,67 %) y otros aspectos ortográficos (14,75 %) (véanse de manera comparativa las figuras 6 y 7).

Figura 6

Errores a nivel fonético-ortográficode sinohablantes de ELE de A1.

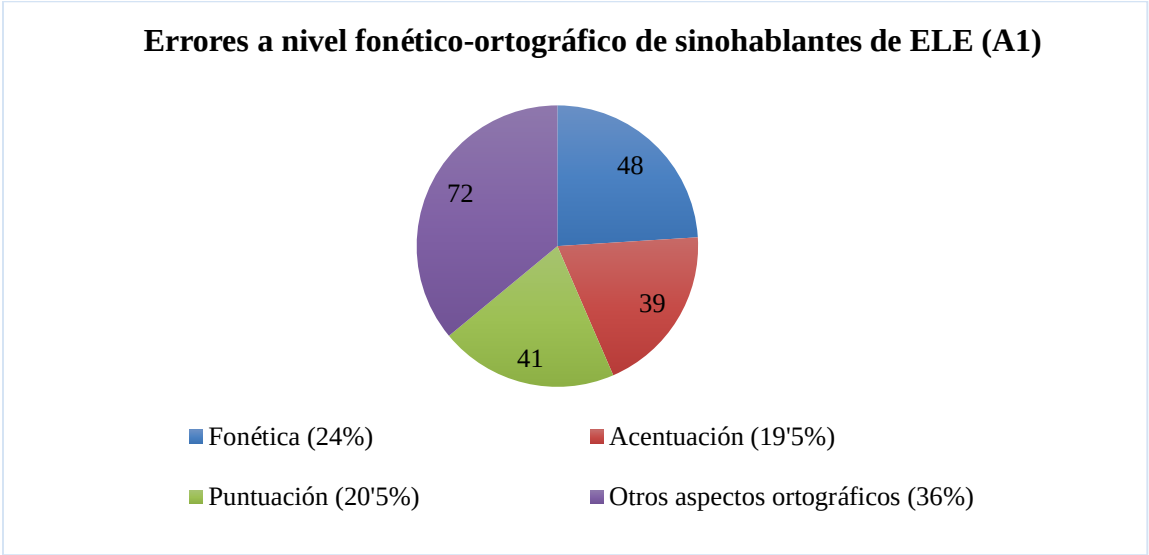
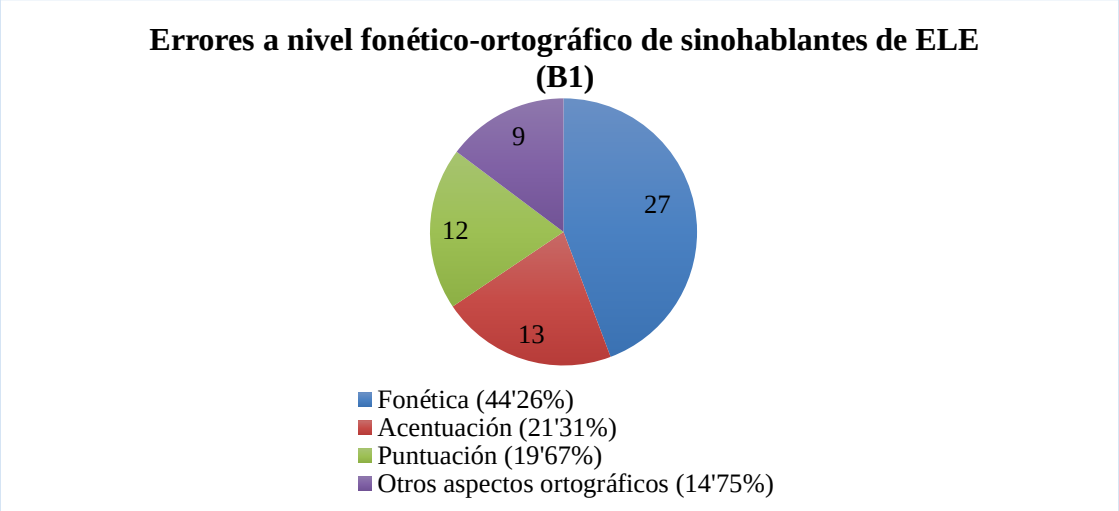


Figura 7

Errores a nivel fonético-ortográfico de sinohablantes de ELE de B1.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Ortiz (2024).

Por otra parte, las tendencias en el nivel léxico-semántico se mantienen semejantes en ambos niveles, siendo predominantes las confusiones (con un 83,33 % en el nivel A1 *vs.* el 66, 67 % del B1), muy superiores a los errores motivados por influencia del inglés (12,96 % en A1 *vs.* el 16,67 % del B1) y a otros de diversa naturaleza léxico-semántica (3,7 % en A1 *vs*. el 16,67 % del B1) (véanse de manera comparativa las figuras 8 y 9). Nótese, no obstante, que el porcentaje de confusiones es notablemente superior en el caso del A1, aspecto que se relaciona y justifica con un menor dominio del idioma.

Figura 8

Errores a nivel léxico-semántico de sinohablantes de ELE de A1.

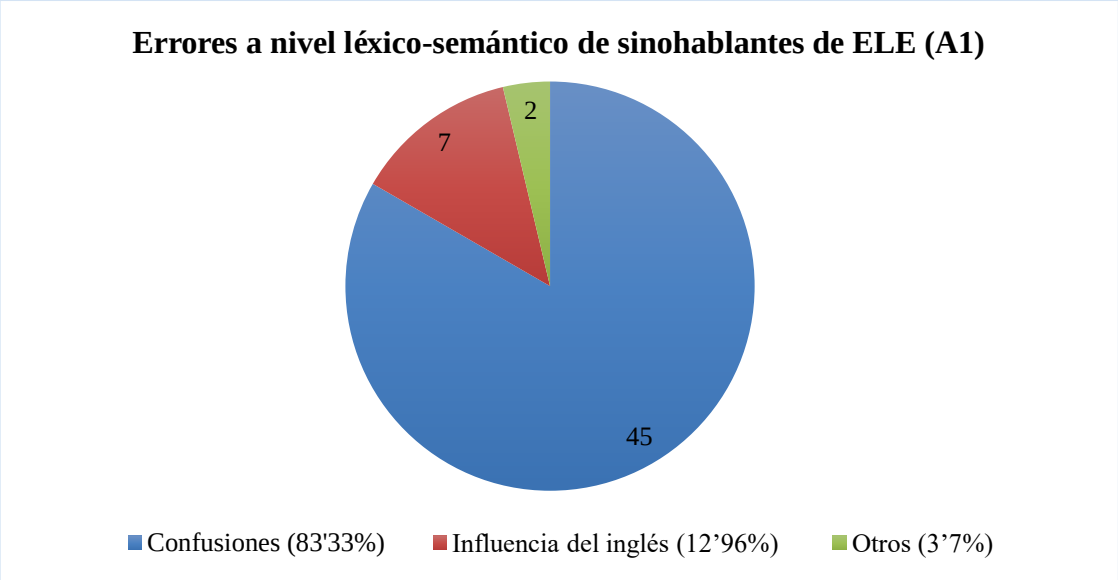
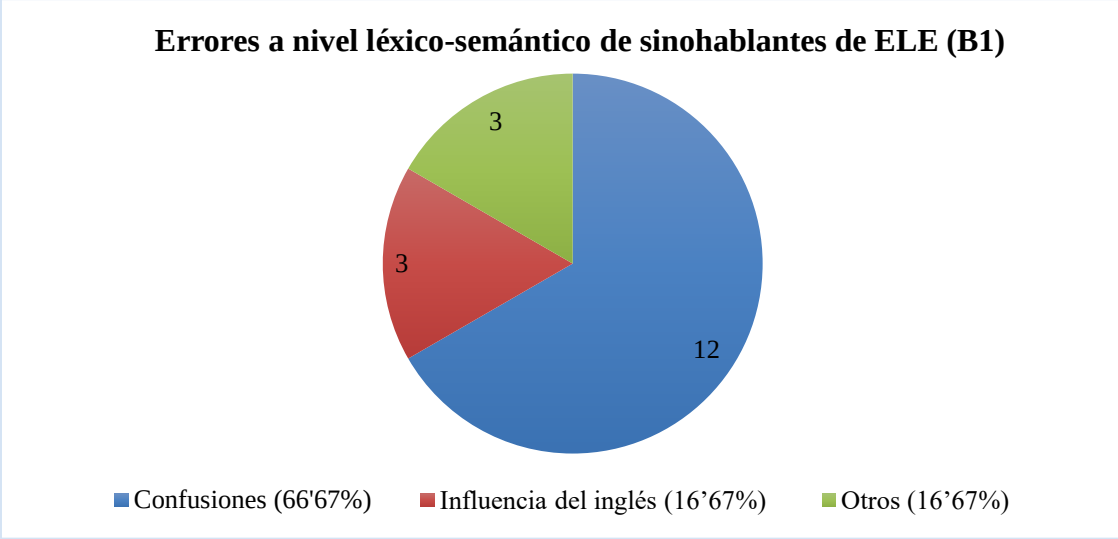


Figura 9

Errores a nivel léxico-semántico de sinohablantes de ELE de B1



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Ortiz (2024).

7. Conclusiones

En esta investigación hemos analizado la tipología de errores presentes en producciones escritas controladas realizadas por alumnos sinohablantes de nivel A1 en función del nivel lingüístico al que pertenecen: fonético-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, si bien el segundo de estos planos de análisis no se ha podido abordar en profundidad por limitaciones de espacio. El análisis de estos datos nos ha permitido,

además, extraer una serie de conclusiones que se conectan con las hipótesis que nos planteamos al inicio de este trabajo.

Primeramente, se ha confirmado la H1 en la que afirmábamos la presencia de errores en todos los niveles del análisis lingüístico, de los cuales el 61,69 % pertenecían al ámbito morfosintáctico, el 29,80 % al fonético-ortográfico y solamente el 8,49 % al léxico-semántico.

Por consiguiente, también se ha constatado la H2, ya que desde un punto de vista cuantitativo las confusiones en el plano fonético-ortográfico son aproximadamente tres veces superiores a las léxico-semánticas (29,80 % frente al 8,49 %, respectivamente). De aquí podemos destacar, además, que predominan las confusiones de naturaleza ortográfica (76 %) en el nivel fonético-ortográfico, mientras que, en cuanto a las del plano léxico-semántico, son más frecuentes las confusiones léxicas (29,82 %), las que tienen que ver con la precisión léxica (28,07%) y los errores semánticos (21,05 %).

Finalmente, y con respecto a la última hipótesis (H3), es significativo el hecho de que los errores en tareas controladas de EIE de nivel A1 no sean proporcionalmente superiores en todos los niveles del análisis lingüístico, en comparación con otros estudios previos realizados sobre el tema (Ortiz, 2024, centrado en EIE de este perfil de alumnado, pero de nivel B1), como presupusimos en un principio. Comprobamos al estudiar la H3.1 que los errores a nivel fonético ortográfico en nivel A1 no son mayores en proporción a los de nivel B1, aunque la diferencia es poco significativa (29,80 % en A1 *vs*. 30,04 % en B1) y dedujimos que ello se debe quizás a que los estudiantes en un nivel B1, al hacer uso de un repertorio léxico más amplio, arriesgan más en la escritura, de ahí que en B1 sean más numerosos los errores de naturaleza fonética (44,26 % *vs*. 24 % en A1), mientras que en niveles más bajos el desconocimiento de las reglas ortográficas hace que el porcentaje de error en este aspecto sea elevado y vaya descendiendo a medida que se produce el progreso en la competencia comunicativa (76 % del A1 *vs.* el 55,73 % del B1).

Por otro lado, en el caso de la H3.2, sucede algo semejante, pues los porcentajes en el ámbito léxico-semántico se mantienen muy parecidos en nivel inicial e intermedio (8,49 % en A1 *vs.* 8,86 % en B1). De hecho, hemos destacado que las confusiones de naturaleza léxico-semántica son altamente frecuentes en ambos niveles, si bien parece

percibirse un cierto descenso a medida que el nivel de competencia lingüística del alumnado aumenta (83,33 % del A1 *vs*. el 66,67 % del B1).

En definitiva, con el presente trabajo centrado en la producción escrita de sinohablantes de ELE de nivel A1 constatamos la existencia de una serie de problemas lingüísticos recurrentes en los que debemos insistir e investigar para facilitar tanto su proceso de aprendizaje como nuestro quehacer docente en el ámbito del ELE.

Bibliografía

Almau Almau, S., & Escartín Santolaria, A. (2025). Alumnos sinohablantes en cursos intensivos: aprendizaje y nuevos retos. En V. Lagüéns Gracia *et al.* (Coords.), *La enseñanza del español y del chino como lenguas extranjeras: desafíos y propuestas* (pp. 63-79). Universidad de Zaragoza; Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Calero Fernández, M. Á. (2024). Análisis de errores y etiquetado en los corpus de aprendices de ELE informatizados. En M. Serrano Zapata (Ed.), *Corpus lingüísticos y enseñanza de lenguas* (pp. 31-48). Universitat de Lleida.

Chen, Z. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE: Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, *4*, 54-67. https://www.sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf.

Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. En N. Contreras Izquierdo *et al.* (Eds.), *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos (EPES, 2013), Monográficos SinoELE*, *10*, 173-208. https://goo.su/fz8ojl.

DTCELE = Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

García González, R., Berga Gatius, A., & Gimeno Illa, J. M. (2024). TextAnnot, una herramienta Web para la gestión y anotación de corpus lingüísticos. En M. Serrano Zapata (Ed.), *Corpus lingüísticos y enseñanza de lenguas* (pp. 49-62). Universitat de Lleida.

Han, L. (2016). El préstamo semántico del inglés al español bajo la teoría espacio mental–mezcla conceptual. En J. M. Blanco Pena (Ed.), *Actas del VII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas (Pekín, 2010). Monográficos SinoELE*, *14*, 411-422. https://goo.su/jcR8cXD.

Lagüéns Gracia, V., R. de Miguel González, R., & Montes Fano, M. (Coords.). (2025). *La enseñanza del español y del chino como lenguas extranjeras: desafíos y propuestas*. Universidad de Zaragoza; Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Lu, J. S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China*. Asociación de Amigos de China.

Lu, J. S. (2014). Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo. En A. Sánchez Griñán *et al.* (Eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES, 2012), Monográficos SinoELE*, *10*, 7-16. https://goo.su/sEGGQ.

Méndez Marassa, E. (2009). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *Suplementos SinoELE*, *1*, 1-99. https://goo.su/rrbAm.

Muñoz Torres, M. (2014). Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. En A. Sánchez Griñán *et al.* (Eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES, 2012), Monográficos SinoELE*, *10*, 208-227. https://goo.su/Y54yI7i.

Ni, L. (2016). Problemas sintácticos y semánticos en la construcción lingüística del lexicón de los alumnos chinos. En J. M. Blanco Pena (Ed.), *Actas del VII Congreso de la*

Asociación Asiática de Hispanistas (Pekín, 2010). Monográficos SinoELE, 14, 382-387. https://goo.su/RBvV4Pl.

Ortiz Cruz, D. (2024). ¿*Rabito* o *rápido*?: análisis de errores en la producción escrita de sinohablantes de ELE. En M. Serrano Zapata (Ed.), *Corpus lingüísticos y enseñanza de lenguas* (pp. 77-90). Universitat de Lleida.

Tang, W. (2014). Análisis de errores de aprendices chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita. En A. Sánchez Griñán *et al.* (Eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES, 2012), Monográficos SinoELE*, *10*, 282-293. https://goo.su/JCj1Q.

Wang, W. (2014). Análisis comparativo sintáctico (chino-español) para la enseñanza del español para sinohablantes. En A. Sánchez Griñán *et al.* (Eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES, 2012), Monográficos SinoELE*, *10*, 344-350. https://goo.su/rCQph.

Anexo



Imagen 1. Tarea de expresión-interacción escrita de nivel A1 de creación propia.

Repertorios lingüísticos y plurilingüismo en el aula de ELE en Japón[1]

Víctor M. Barraso Romero
Ritsumeikan Asia Pacific University
Beppu, Japón
barraso@apu.ac.jp

Resumen

Este estudio se plantea como un punto de partida para la reflexión y la concienciación en torno a la necesidad de incorporar prácticas plurilingües en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). En este marco, se considera fundamental el conocimiento detallado del repertorio lingüístico del alumnado, así como de sus actitudes y estrategias plurilingües, ya que ello permite aprovechar de forma más eficaz la diversidad lingüística y cultural presente en el aula, facilitar el aprendizaje de lenguas y favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe.

La investigación se sitúa en un contexto universitario japonés caracterizado por el perfil plurilingüe y pluricultural de los aprendices, y los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva hacia el uso de distintas lenguas en el aula y muestran que el alumnado percibe este enfoque como un apoyo para la comprensión y el aprendizaje del español. Asimismo, se constata que la competencia plurilingüe constituye un recurso educativo valioso, al enriquecer el proceso de aprendizaje, fortalecer las habilidades comunicativas, favorecer la inclusión y reconocer las identidades lingüísticas. En este contexto, el docente emerge como un agente clave de cambio en la transición de un enfoque monolingüe a una pedagogía plurilingüe.

Palabras clave: repertorio lingüístico, plurilingüismo, ELE, Japón.

1. La transformación de la práctica docente: del paradigma monolingüe al enfoque plurilingüe[2]

La incorporación de prácticas plurilingües en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) exige una revisión profunda del papel que tradicionalmente ha desempeñado el profesorado en la enseñanza de lenguas. Durante décadas, la didáctica de lenguas ha estado marcada por un paradigma monolingüe que ha tendido a concebir

[1] Este artículo es una versión ampliada de una conferencia presentada en CIDEWEN 2025 III Congreso Internacional Desafíos del Español, titulada "La clase plurilingüe de ELE en Japón: perfil lingüístico, actitud de los aprendices hacia el uso de otras lenguas y estrategias en el aula", el 29 de noviembre de 2025 en la Universidad Ursulina de Lenguas de Wenzao (Kaohsiung, Taiwán).

[2] Este trabajo no habría sido posible sin las valiosas aportaciones generosamente brindadas por los participantes en la encuesta, cuyo tiempo, perspectivas y respuestas contribuyeron de manera decisiva en el proceso de reflexión llevado sobre el tema en cuestión. La recogida de datos se llevó a cabo durante el semestre de otoño de 2025. La participación en la encuesta fue voluntaria y la información proporcionada por los participantes fue tratada de manera confidencial. Asimismo, se tomaron las medidas oportunas para garantizar la protección de los datos personales y preservar la privacidad de los participantes durante todo el proceso de recogida y tratamiento de la información.

la lengua meta como un sistema autónomo, cuya enseñanza debía desarrollarse idealmente al margen de otras lenguas presentes en el repertorio del alumnado. Desde esta perspectiva, el uso de otras lenguas en el aula se ha interpretado con frecuencia como una interferencia, un obstáculo o una práctica pedagógicamente poco deseable. Sin embargo, los avances en el ámbito de la educación plurilingüe han cuestionado esta visión y han puesto de relieve la necesidad de entender el aprendizaje lingüístico como un proceso dinámico, interrelacionado y situado.

En este marco, el plurilingüismo no se reduce al conocimiento acumulativo de varias lenguas, sino que remite a la capacidad de movilizar de forma flexible, estratégica y significativa los recursos lingüísticos disponibles en función de las necesidades comunicativas y contextuales del individuo. En palabras de Ortega y Piccardo, el plurilingüismo implica "ser capaz de moverse entre las lenguas de manera flexible, creativa y significativa"[3], lo que desplaza el foco desde la separación rígida de códigos hacia la gestión integrada del repertorio lingüístico. En efecto, como subrayan estos autores, las lenguas no funcionan como sistemas aislados, sino como elementos interrelacionados que se influyen, se refuerzan o incluso se condicionan mutuamente, lo que refuerza una visión dinámica e interdependiente del repertorio lingüístico del hablante. Esta concepción conecta con la perspectiva promovida por el Consejo de Europa, que entiende la competencia plurilingüe como una competencia compleja, desigual y en constante desarrollo, y no como la suma de competencias monolingües independientes[4].

Desde esta perspectiva, la transformación de la práctica docente supone, en primer lugar, reconceptualizar el aula de ELE como un espacio de mediación lingüística y

[3] "We must ask ourselves several questions, such as: Are these different languages in some relation? Are they interconnected? Are they interdependent? Is there a possibility that one acts upon the other, that one reinforces the other, that one hinders the development of the other? And what is this dynamic view of different languages? Plurilingualism answers some of these questions as it portrays the idea that we can hardly consider language diversity and different languages as a series of pieces that are separate from each other, or a series of elements that are independent from each other and that grow or fade in an independent way". Ortega y Piccardo (2018, p. 77).

[4] "Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto". Consejo de Europa (2001, p. 4).

cultural[5]. El profesorado deja de ser únicamente transmisor de contenidos lingüísticos para convertirse en mediador de procesos de aprendizaje en los que las distintas lenguas del alumnado pueden desempeñar una función cognitiva, comunicativa y afectiva relevante. Esto implica reconocer que los aprendices no llegan al aula como "tablas rasas" lingüísticas, sino con repertorios diversos que pueden y deben ser activados como recursos para aprender. Tal como conciben García, Johnson y Seltzer al hablar del *translanguaging classroom* o aula de translenguaje[6], la valorización de esos repertorios permite aprovechar el potencial del alumnado bilingüe o plurilingüe, generando entornos de aprendizaje más inclusivos y cognitivamente más ricos.

En este sentido, el docente de lenguas del siglo XXI ha de ser capaz de facilitar la mediación y el uso estratégico del repertorio lingüístico del alumnado. Esto significa crear oportunidades para que los estudiantes comparen lenguas, establezcan conexiones entre sistemas lingüísticos, recurran a conocimientos previos y utilicen diferentes recursos semióticos para construir significado[7]. Lejos de representar una amenaza para el aprendizaje del español, estas prácticas pueden contribuir a una comprensión más profunda de la lengua meta, al tiempo que desarrollan la conciencia metalingüística, la autonomía y la capacidad de transferencia entre lenguas. Los enfoques plurales defendidos por Candelier[8] y su equipo, y las propuestas didácticas vinculadas al *translanguaging* muestran que la movilización de varias lenguas en el aula no constituye una desviación metodológica, sino una respuesta coherente a la realidad lingüística de muchos contextos educativos contemporáneos, como es el caso del presente estudio.

[5] Sobre mediación lingüística y cultural, el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE), integrado por docentes de ELE de universidades e instituciones japonesas, principalmente del área de Tokio, viene trabajando en este ámbito desde hace varios años. El grupo organiza reuniones periódicas en las que reflexionan, debaten, comparten experiencias y desarrollan materiales didácticos para su aplicación en el aula de ELE. Para más información, puede consultarse su sitio web: https://gidetokio.rf.gd/index.html

[6] "A translanguaging classroom is any classroom in which students may deploy their full linguistic repertoires, and not just the particular language(s) that are officially used for instructional purposes in that space". García et al. (2017, p. 2).

[7] Algunas de las prácticas docentes en una pedagogía plurilingüe descritas en el capítulo 4 de la *Guía docente para la pedagogía plurilingüe* de Wichser-Krajcik son *Translanguaging*, *Comparons nos langues*, *Intercomprehension*, *Grammaring*. Wichser-Krajcik (2021, pp. 49-65).

[8] "Llamamos «enfoques plurales de las lenguas y culturas» a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales. Oponemos estos enfoques a los que se podrían denominar «enfoques singulares» en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente. Estos enfoques singulares se valorizaron muy especialmente con el desarrollo de los métodos estructurales, luego "comunicativos", y cuando toda traducción, y todo recurso a la primera lengua se veían desterrados de la enseñanza". Candelier (2013, p. 6).

Esta transformación también interpela directamente a la identidad profesional docente. Adoptar un enfoque plurilingüe no consiste únicamente en incorporar actividades puntuales o estrategias aisladas, sino en asumir una determinada manera de concebir las lenguas, el aprendizaje y la diversidad. En este sentido, resulta pertinente hablar de una identidad docente plurilingüe, entendida como la disposición del profesorado a reconocer, legitimar y aprovechar la pluralidad lingüística como parte constitutiva del proceso educativo. Esta identidad requiere, además, una actitud crítica frente a las ideologías monolingües que todavía persisten en muchos sistemas educativos, materiales didácticos y prácticas institucionales. Además, como advierte Piccardo al diferenciar entre plurilingüismo y multilingüismo y al destacar las ventajas del primero, avanzar hacia una educación verdaderamente plurilingüe exige superar la lógica de compartimentos estancos y reconocer que toda persona posee, en mayor o menor medida, un repertorio lingüístico complejo y potencialmente movilizable. En definitiva, supone asumir que "todos somos potencialmente plurilingües"[9].

En consecuencia, uno de los cambios más significativos en la práctica docente consiste en dejar de entender las lenguas como fronteras separadas para empezar a concebirlas como puentes de acceso al conocimiento, a la comunicación y a la construcción identitaria. Esta metáfora resulta especialmente productiva en el aula de ELE, donde el uso estratégico de otras lenguas puede facilitar la negociación de significados, la participación del alumnado y la construcción de un aprendizaje más significativo. En lugar de penalizar la presencia de otras lenguas, el enfoque plurilingüe invita a integrarlas de manera pedagógica, reflexiva y contextualizada. Y ello no implica renunciar al papel central del español como lengua de aprendizaje, sino reconocer que su adquisición puede verse favorecida cuando se apoya en recursos lingüísticos ya existentes.

El tránsito hacia un enfoque plurilingüe en la clase de ELE puede entenderse, además, como un proceso progresivo en tres etapas: observación, reflexión e integración. En primer lugar, resulta imprescindible una fase de observación y conocimiento de la diversidad lingüística del aula, en la que el docente identifica el repertorio lingüístico del alumnado, así como sus experiencias, actitudes y estrategias. En segundo lugar, se

[9] "The term «plurilingualism» describes a process of dynamic, creative «languaging» across the boundaries of language varieties. It also refers to the theory underlying this process, as well as the relevant language policy aims and related methodological approaches". Piccardo (2019, p. 185).

desarrolla una fase de reflexión sobre el valor educativo de las lenguas, en la que estas se conciben como un derecho, como una fuente de aprendizaje y como un patrimonio que debe ser preservado y valorizado en el aula. Finalmente, este proceso culmina en una fase de integración de prácticas plurilingües, en la que dicha reflexión se traduce en decisiones pedagógicas concretas, como la comparación entre lenguas, la mediación, la intercomprensión o la transferencia entre repertorios.

En consecuencia, la transformación de la práctica docente no se limita a la incorporación de nuevas técnicas, sino que implica un cambio epistemológico y pedagógico más amplio. El profesorado se convierte así en un agente clave de cambio en la transición del paradigma monolingüe hacia una educación plurilingüe, capaz de reconocer la diversidad lingüística como un valor y de integrarla de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Etapa	Descripción	Proyección pedagógica
1. Observación	Reconocimiento de la diversidad lingüística del aula.	Identificación de repertorios y trayectorias lingüísticas.
2. Revalorización	Consideración de las lenguas como un derecho, recurso y patrimonio educativo.	Legitima las lenguas del alumnado como recursos de aprendizaje.
3. Integración	Incorporación de prácticas plurilingües en la enseñanza.	Favorece mediación, intercomprensión y transferencia entre lenguas.

Tabla 1. Etapas para la incorporación de un enfoque plurilingüe en el aula de ELE[10]

2. El contexto universitario internacional: plurilingüismo, aprendizaje de lenguas y lugar del ELE

En una universidad de carácter internacional como es la institución en la que llevo a cabo mi labor docente y objeto de este estudio, la convivencia cotidiana de estudiantes con trayectorias lingüísticas y culturales diversas configura un entorno especialmente propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras y para la adopción de un enfoque plurilingüe. En este tipo de espacios, el plurilingüismo no constituye únicamente una

[10] Elaboración propia del autor del artículo; por tanto, no constituye una reproducción ni una adaptación de material de terceros y no infringe derechos de autor.

característica demográfica o institucional, sino también una práctica social viva que influye de forma directa en las motivaciones, actitudes y repertorios lingüísticos del alumnado. Las clases de ELE se insertan en un ecosistema académico donde el contacto entre lenguas, culturas y experiencias de movilidad favorece una disposición particularmente receptiva hacia el aprendizaje lingüístico.

Desde la perspectiva del Consejo de Europa, el plurilingüismo no debe entenderse como la simple coexistencia de varias lenguas en una sociedad o en la biografía de un individuo, sino como una competencia compleja y dinámica en la que las distintas lenguas y culturas del sujeto se relacionan, interactúan y se movilizan de forma integrada según las necesidades comunicativas de cada situación[11]. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y, especialmente, su *Volumen complementario*, subrayan la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural, entendida como la capacidad de activar recursos lingüísticos y culturales diversos de manera flexible, parcial y contextualizada[12].

Esta visión se relaciona directamente con la noción de repertorio plurilingüe, desarrollada por Coste, Moore y Zarate (2009)[13] y posteriormente retomada en la reflexión europea sobre educación lingüística. Desde este enfoque, los aprendientes no se conciben como hablantes "incompletos" de varias lenguas separadas, sino como usuarios que disponen de un conjunto heterogéneo de recursos lingüísticos y culturales,

[11] "Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse". Consejo de Europa (2001, p. 4).

[12] "La competencia plurilingüe, como se explica en la sección 1.3 del MCER de 2001, implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe para: pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra; expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra; recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto; reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva; mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos; aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión; utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.)". Consejo de Europa (2020, p. 39).

[13] "It is in this perspective also that the concept of partial competence in a particular language is significant: it does not mean being satisfied, for reasons of principle or pragmatism, with a very limited mastery of a foreign language but, rather, of seeing this mastery, imperfect at a given moment, as part of a multiple plurilingual competence which it enriches. It should also be pointed out that this "partial" competence is at the same time a functional competence with respect to specific limited objectives". Coste, Moore y Zarate (2009, p. 12).

construidos a lo largo de su trayectoria vital y académica, y que pueden movilizar estratégicamente en distintos contextos. En consecuencia, el alumnado de ELE en un entorno universitario internacional no parte de un vacío lingüístico, sino de repertorios previos que condicionan, enriquecen y orientan su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar el lugar del español en contextos donde el alumnado ya se relaciona con múltiples lenguas en su vida cotidiana y académica.

Cuando una persona estudia o vive en un entorno donde circulan varias lenguas, se ve expuesta de manera constante a diferentes sonidos, estructuras gramaticales, formas de interacción y referencias culturales. Esta exposición cotidiana no solo amplía su conciencia lingüística, sino que también genera curiosidad, motivación y necesidad comunicativa. En otras palabras, el entorno plurilingüe actúa como un estímulo que convierte el aprendizaje de lenguas en una práctica significativa, vinculada tanto a la vida académica como a la social. Desde esta perspectiva, el interés por aprender español puede entenderse no como un fenómeno aislado, sino como parte de una orientación más amplia hacia la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.

Asimismo, la relación entre plurilingüismo e interés por las lenguas no es unidireccional. Si bien un entorno plurilingüe favorece la motivación por aprender nuevas lenguas, también ocurre el proceso inverso: cuando los individuos muestran un interés activo por aprender y utilizar varias lenguas, contribuyen a mantener y dinamizar el plurilingüismo del entorno en el que participan. Esta implicación individual fortalece las oportunidades de interacción entre estudiantes de diferentes procedencias, fomenta la inclusión y consolida una comunidad universitaria más abierta, tolerante y comunicativa. De este modo, el plurilingüismo no debe entenderse únicamente como un marco contextual, sino también como una construcción colectiva que se alimenta de las prácticas y decisiones lingüísticas del alumnado.

En este sentido, puede afirmarse que el contexto plurilingüe despierta el interés por las lenguas, y que ese mismo interés fortalece a su vez el contexto en el que se desarrolla. Se trata de un proceso continuo de retroalimentación: cuanto más se vive, se experimenta y se valora la diversidad lingüística, mayores son las oportunidades y la disposición para aprender; y cuanto más se aprende, más diverso, dinámico y enriquecido se vuelve el entorno. Esta relación bidireccional permite comprender el aprendizaje lingüístico no

solo como un proceso individual, sino también como una práctica situada que transforma y reconfigura el espacio social en el que tiene lugar.

Como se observa en la Figura 1, el ciclo de aprendizaje plurilingüe en el aula de ELE está compuesto de tres fases interrelacionadas: valorar, donde se reconocen todas las lenguas como recursos que aportan al aprendizaje; colaborar, que implica el uso conjunto de esas lenguas para construir conocimiento de forma compartida; y aprender, centrado en la transferencia y ampliación del repertorio lingüístico. Cuantas más lenguas se integran, mayores son las conexiones y las oportunidades de aprendizaje.

Figura 1

Ciclo del aprendizaje plurilingüe en el aula de ELE[14]



En el caso específico del alumnado de ELE en el centro marcado por un carácter internacional y multicultural en el que desarrollo mi labor como docente, esta realidad resulta especialmente relevante. Los estudiantes no acceden al español desde un repertorio lingüístico homogéneo, sino desde trayectorias marcadas por el contacto con distintas lenguas, ya sean lenguas familiares, lenguas de escolarización, lenguas internacionales o lenguas objeto de estudio. Por ello, el aula de ELE en este contexto se convierte en un espacio donde los repertorios lingüísticos del alumnado pueden activarse,

[14] Elaboración propia del autor del artículo; por tanto, no constituye una reproducción ni una adaptación de material de terceros y no infringe derechos de autor.

compararse y resignificarse. Lejos de constituir una interferencia, esta diversidad puede entenderse como un recurso pedagógico valioso que permite establecer puentes entre lenguas, desarrollar estrategias metalingüísticas y reforzar una visión más flexible e integrada del aprendizaje lingüístico.

En esta línea, los trabajos de Cenoz y Gorter sobre educación multilingüe y *pedagogical translanguaging* resultan especialmente relevantes para pensar la didáctica de lenguas en contextos universitarios internacionales. Estos autores sostienen que el aprendizaje lingüístico puede fortalecerse cuando se reconocen y se movilizan de manera planificada los recursos de todo el repertorio del alumnado, en lugar de mantener una separación rígida entre lenguas. Desde esta perspectiva, el aula puede convertirse en un espacio donde las lenguas no compiten entre sí, sino que se apoyan mutuamente para favorecer la comprensión, la conciencia metalingüística y el desarrollo de nuevas competencias comunicativas[15].

Esta idea dialoga también con la evolución reciente de la didáctica del español. En el ámbito del ELE, el enfoque plurilingüe ha sido recogido y sistematizado por el Instituto Cervantes, que lo define en el *Diccionario de términos clave de ELE* como una orientación didáctica basada en el reconocimiento de que "la competencia comunicativa de un individuo se nutre de todas las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas"[16]. Desde este punto de vista, aprender español no implica aislar esta lengua del resto del repertorio del estudiante, sino integrarla en un proceso más amplio de desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe.

Desde una perspectiva didáctica, este contexto invita, por tanto, a considerar el aula de ELE no solo como un espacio de adquisición del español, sino también como un lugar de reflexión sobre las lenguas, sus usos y sus relaciones. Esto resulta particularmente significativo en contextos universitarios internacionales, donde el aprendizaje de una nueva lengua suele estar vinculado tanto a objetivos académicos como a aspiraciones personales, profesionales e interculturales. En este contexto, el español ocupa un lugar

[15] In the context of language learning, the most important knowledge that students have is the knowledge of previously acquired languages. To exclude this knowledge could have a negative effect on the learning process. Cenoz y Gorter (2022, p. 343).
[16] Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Plurilingüismo*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes.

que va más allá de su condición de lengua extranjera: se convierte en una vía de acceso a nuevas formas de comunicación, participación e identidad dentro de una comunidad académica global.

3. Configuración del programa de ELE: niveles, perfil del alumnado y objetivos educativos

La oferta de ELE en este contexto universitario se organiza en distintos niveles y modalidades que responden tanto a la progresión lingüística del alumnado como a los objetivos formativos de la institución. En conjunto, esta estructura permite articular el desarrollo de la competencia comunicativa en español con una orientación educativa más amplia, vinculada al plurilingüismo, la interculturalidad y la ciudadanía global.

3.1. Organización de los cursos y niveles

El itinerario formativo de español en la institución a la que pertenezco se compone de cinco asignaturas distribuidas en diferentes niveles del aprendizaje. En el nivel inicial se ofrecen Español 1 (A1) y Español 2 (A2), ambos con una carga lectiva de 120 horas. En el nivel intermedio se sitúan Español 3A (B1) y Español 3B (B1), cada uno con una duración de 60 horas. A esta secuencia se añade la asignatura Aprendizaje Global de Lenguas: Español (B1–B2), también de 60 horas, concebida como un espacio de desarrollo lingüístico e intercultural con un enfoque más transversal.

Esta organización evidencia una progresión que no se limita al aumento del dominio formal de la lengua, sino que también permite diversificar los fines del aprendizaje según el nivel y la etapa formativa del estudiantado. Mientras que los cursos iniciales priorizan la construcción de una base comunicativa elemental, los cursos de nivel intermedio e intermedio alto favorecen una mayor complejidad en la interacción, la mediación y la reflexión sobre los usos de la lengua en contextos diversos.

3.2. Características generales del contexto de enseñanza

Desde el punto de vista organizativo, las clases presentan una serie de rasgos que inciden directamente en la experiencia de aprendizaje. Cada grupo cuenta con un máximo de 25 estudiantes, lo que permite un equilibrio entre la diversidad del aula y la posibilidad de desarrollar dinámicas participativas. En cuanto a la frecuencia, Español 1 y Español 2 se imparten en cuatro sesiones semanales, mientras que Español 3A, Español 3B y Aprendizaje Global de Lenguas: Español se desarrollan en dos sesiones semanales. La duración de cada sesión es de 100 minutos, lo que favorece el trabajo

sostenido de tareas comunicativas, actividades de interacción y procesos de reflexión lingüística.

Uno de los rasgos más significativos del programa es el perfil heterogéneo del alumnado. Esta heterogeneidad puede manifestarse en múltiples dimensiones: trayectorias previas de aprendizaje de lenguas, repertorios lingüísticos individuales, grados de familiaridad con contextos interculturales, experiencias de movilidad y expectativas respecto al aprendizaje del español. Desde una perspectiva didáctica, esta diversidad no debe entenderse como una dificultad a compensar, sino como una condición constitutiva del aula y, al mismo tiempo, como un recurso pedagógico de gran valor.

En el marco de un enfoque plurilingüe, la heterogeneidad del grupo adquiere especial relevancia, ya que permite concebir el aula como un espacio donde convergen repertorios lingüísticos diversos que pueden ponerse en relación, compararse y activarse en el proceso de aprendizaje. De este modo, las diferencias entre estudiantes no solo configuran el contexto de enseñanza, sino que también pueden convertirse en un punto de partida para promover la conciencia metalingüística, la mediación y la apertura hacia otras formas de comunicación.

3.3. Objetivos de aprendizaje y orientación formativa

Los objetivos de aprendizaje del programa no se reducen al desarrollo instrumental del español, sino que se inscriben en una concepción más amplia de la educación lingüística. En este sentido, dos ejes resultan especialmente centrales: el desarrollo de las habilidades comunicativas y el fortalecimiento de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Por una parte, las asignaturas buscan que el alumnado desarrolle la capacidad de comprender, interactuar, expresarse y negociar significados en español en situaciones diversas. Esta orientación sitúa el uso de la lengua en el centro del aprendizaje y se alinea con una concepción comunicativa de la enseñanza, en la que el conocimiento lingüístico se construye en estrecha relación con la acción social, la interacción y la participación.

Por otra parte, el programa aspira a promover una educación lingüística coherente con los principios del enfoque plurilingüe, entendiendo que aprender español no implica incorporar una lengua de forma aislada, sino ampliar y reorganizar un repertorio lingüístico ya existente. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del español puede

contribuir no solo al desarrollo de nuevas competencias comunicativas, sino también a una mayor conciencia sobre las relaciones entre lenguas, culturas y formas de interacción.

Esta orientación conecta, además, con un proyecto formativo más amplio, centrado en la preparación de personas capaces de pensar globalmente, actuar localmente y comunicarse eficazmente con otros en contextos de diversidad. En este marco, la enseñanza del español se articula con el objetivo institucional de contribuir a la formación de sujetos capaces de participar en la construcción de sociedades más inclusivas, solidarias y sostenibles.

3.4. El aprendizaje del español y la formación para la ciudadanía global

La incorporación del español en este proyecto educativo se vincula, por tanto, a una concepción del aprendizaje de lenguas que trasciende el dominio estrictamente lingüístico. Aprender español supone también ampliar las posibilidades de interacción con otras personas, perspectivas y realidades, así como desarrollar disposiciones favorables hacia la cooperación, la mediación y la convivencia en la diversidad.

En este sentido, la enseñanza de ELE puede entenderse como parte de una formación orientada a la ciudadanía global, en la medida en que favorece la participación en espacios interculturales y el desarrollo de competencias necesarias para actuar en sociedades interdependientes. El aprendizaje lingüístico se vincula así no solo con la adquisición de recursos comunicativos, sino también con la formación de sujetos capaces de situarse críticamente en el mundo, interactuar con otros desde el respeto a la diferencia y participar de manera activa en entornos académicos y sociales plurales.

Desde esta perspectiva, el aula de ELE se configura como un espacio en el que el desarrollo de la competencia comunicativa en español trasciende la mera adquisición lingüística y se vincula a objetivos educativos más amplios, como la construcción de repertorios plurilingües, la apertura intercultural y la formación de una ciudadanía global crítica, inclusiva y comprometida con la diversidad, la convivencia, la mediación y la participación.

4. El plurilingüismo y la competencia plurilingüe y pluricultural en el MCER y su *Volumen Complementario*

El concepto de plurilingüismo desarrollado en el MCER introduce una visión integradora de la competencia lingüística que supera el modelo tradicional basado en la

separación de lenguas, al concebir el repertorio lingüístico del individuo como un sistema dinámico, flexible y en constante evolución; en este sentido, "… conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan"[17], lo que implica reconocer que el aprendizaje de una nueva lengua se apoya necesariamente en los conocimientos previos del alumnado y en su trayectoria lingüística, favoreciendo procesos de transferencia, comparación y mediación interlingüística; desde esta perspectiva, el aula de ELE se convierte en un espacio donde las distintas lenguas presentes (japonés, inglés u otras) no solo coexisten, sino que se articulan como recursos legítimos para el aprendizaje, la construcción de significado y la interacción.

Esta concepción se amplía y operacionaliza en el *Volumen Complementario* del MCER, que desarrolla la noción de competencia plurilingüe y pluricultural en estrecha relación con la idea del aprendiente como agente social, capaz de movilizar de manera estratégica y contextualizada todos sus recursos lingüísticos y culturales para actuar eficazmente en situaciones comunicativas diversas, especialmente en contextos multilingües y en actividades de mediación; así, el/la usuario/a de la lengua no se limita a dominar sistemas lingüísticos de forma independiente, sino que despliega un repertorio complejo que le permite adaptarse de manera flexible a cada situación, anticipar cuándo y en qué medida resulta pertinente recurrir a distintas lenguas, ajustar su discurso a las capacidades lingüísticas de los interlocutores, alternar y combinar códigos según las necesidades comunicativas, reformular, explicar o aclarar significados en diferentes lenguas, y promover activamente la participación de otros mediante el uso de sus propios repertorios[18], lo que pone de relieve el carácter interactivo, estratégico y social de la competencia.

[17] Véase la cita completa en las notas 4 y 11, donde se ofrece una explicación más detallada.
[18] Consejo de Europa (2020, p. 141).

En el contexto específico del aula de ELE en Japón, y particularmente en una universidad internacional caracterizada por la presencia de aprendientes con perfiles plurilingües y trayectorias lingüísticas heterogéneas, el aprovechamiento de dicho repertorio plurilingüe adquiere una relevancia aún mayor, ya que el aula se configura como un espacio de contacto lingüístico y cultural donde confluyen distintas lenguas, niveles de competencia y experiencias previas de aprendizaje; en este entorno, el enfoque plurilingüe no solo permite reconocer y legitimar la diversidad de repertorios del alumnado, sino que favorece su activación como recurso pedagógico para la construcción conjunta de significado, la mediación intercultural y el desarrollo de estrategias comunicativas complejas, promoviendo prácticas como la comparación entre lenguas, la alternancia de códigos, la reformulación y la co-construcción del discurso, lo que contribuye tanto al aprendizaje del español como al fortalecimiento de una competencia plurilingüe y pluricultural orientada a la interacción efectiva en contextos globales diversos.

5. Repertorios lingüísticos, actitudes y prácticas plurilingües en aprendientes de ELE

5.1 Análisis del repertorio lingüístico del alumnado

El análisis del repertorio lingüístico del alumnado, basado en una encuesta realizada a 140 estudiantes de ELE durante el semestre de otoño de 2025, revela un perfil altamente diverso, plurilingüe y con amplia experiencia en contextos internacionales.

En cuanto a la distribución por niveles, el 67,1 % del alumnado (94 estudiantes) está matriculado en Español 1 (A1), el 19,3 % (27 estudiantes) en Español 2 (A2), mientras que los niveles intermedios presentan menor representación: Español 3A (B1) con un 5,0 % (7 estudiantes), Español 3B (B1) con un 5,0 % (7 estudiantes) y Aprendizaje Global de Lenguas: Español (B1-B2) con un 3,3 % (5 estudiantes), lo que indica una fuerte concentración en etapas iniciales del aprendizaje.

En relación con los países de origen, predomina Japón con un 58 % (81 estudiantes), seguido por Myanmar con un 8 % (11), y otros países con menor representación como Indonesia (4 %), Corea del Sur (4 %), China (4 %), Taiwán (4 %), Tailandia (3 %), Vietnam (3 %), Malasia (2 %) y una amplia variedad de países con un 1 % cada uno, entre los que se encuentran India, Filipinas, Italia, Bangladesh, Mongolia, Nepal, Sri

Lanka, Uzbekistán, Estonia, Somalia, entre otros, lo que evidencia un entorno educativo marcadamente internacional.

Esta diversidad geográfica se refleja en las lenguas maternas del alumnado, donde el japonés es la lengua predominante (81 estudiantes), seguido por birmano (11), chino (11) e inglés (11), además de indonesio (6), coreano (6), tailandés (5), vietnamita (4) y bengalí (4); asimismo, se identifican múltiples lenguas con menor representación (1 estudiante cada una), como filipino, estonio, mongol, nepalí, cingalés, somalí, télugu y uzbeko, lo que pone de manifiesto la gran heterogeneidad lingüística del grupo.

En cuanto a las otras lenguas que los estudiantes conocen, estudian o han estudiado, el inglés ocupa una posición claramente dominante (102 estudiantes), seguido del japonés (58), coreano (24), chino (21) y francés (16); también aparecen otras lenguas con menor frecuencia como alemán (8), vietnamita (4), ruso (3), árabe (3), tailandés (3), hindi (2), italiano (2), catalán (2), hakka (2), indonesio (1), rumano (1), neerlandés (1), serbio (1), malayo (1), fiyiano (1) y portugués (1), lo que evidencia repertorios plurilingües complejos y diversos.

Por otra parte, el 66,4 % del alumnado (93 estudiantes) declara haber tenido experiencia viviendo o estudiando en el extranjero, frente al 33,6 % (47 estudiantes) que no, lo que nos indica un alto grado de exposición a contextos multiculturales y multilingües.

En cuanto a los contextos de uso de otras lenguas además de la lengua materna, los datos muestran una activación frecuente y variada de los repertorios lingüísticos: 131 estudiantes utilizan otras lenguas en la escuela o universidad, 124 con amigos, 110 al consumir películas, programas o vídeos, 103 cuando viajan al extranjero y 101 en redes sociales e internet; en menor medida, pero también de forma relevante, 65 estudiantes usan otras lenguas al leer libros, noticias o artículos, 43 en situaciones cotidianas como compras o restaurantes, 37 en el trabajo y 34 en casa, mientras que 12 lo hacen en contextos religiosos o comunitarios y 3 en otros contextos.

Estos resultados muestran que el alumnado no solo posee repertorios lingüísticos amplios, sino que los moviliza de manera habitual en múltiples ámbitos de su vida cotidiana, lo que refuerza la necesidad de un enfoque pedagógico que integre y potencie el plurilingüismo como recurso clave. Por ello, el aula de ELE ya no puede entenderse como un espacio monolingüe centrado exclusivamente en el español, sino como un

ecosistema lingüístico complejo donde los aprendientes movilizan de manera dinámica sus conocimientos previos, estableciendo relaciones entre lenguas, transfiriendo estrategias y desarrollando competencias de mediación. Asimismo, la diversidad de perfiles lingüísticos favorece la emergencia de prácticas de alternancia de códigos, comparación interlingüística y co-construcción del significado, lo que constituye un recurso pedagógico clave para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en línea con los planteamientos del MCER y su *Volumen Complementario*.

5.2 Actitudes del alumnado hacia el uso de otras lenguas: creencias y preferencias

El análisis de las actitudes del alumnado hacia el uso de otras lenguas en el aula de ELE, a partir de los datos recogidos en la encuesta, revela una orientación mayoritariamente favorable hacia enfoques plurilingües, reforzada tanto por los datos cuantitativos como por las opiniones recogidas.

En relación con la preferencia por usar otros idiomas en clase, los resultados muestran una tendencia positiva: aunque existe un grupo neutral (44 estudiantes), 87 estudiantes se posicionan a favor (44 de acuerdo y 43 totalmente de acuerdo), frente a una minoría en desacuerdo (9 en total). Esta predisposición se refleja también en comentarios como *"Entiendo mejor y avanzo"*, *"El contenido se vuelve más claro"* o *"Me ayuda cuando me lo explican en otros idiomas"*. Estas opiniones evidencian que el uso de otras lenguas se percibe como un apoyo directo a la comprensión y al progreso en el aprendizaje, lo que se relaciona con una de las principales ventajas identificadas: la mejora de la comprensión de cómo funciona el lenguaje.

Esta tendencia se confirma aún más al analizar la creencia de que otras lenguas ayudan a aprender español: 93 estudiantes muestran una valoración positiva, frente a 17 negativa. Algunas opiniones cualitativas refuerzan esta idea, como *"Comprendo mejor el español y me siento más cómodo"*, *"Cuando repiten en otro idioma, entiendo más profundamente"* o *"Gano conocimiento"*. Por tanto, parece que una gran parte del alumnado no solo acepta el uso de otras lenguas, sino que lo considera un recurso pedagógico eficaz, vinculado también a beneficios como el desarrollo de la comunicación global, la flexibilidad cognitiva y la creatividad.

En contraste, la preferencia por una enseñanza exclusivamente en español muestra un claro rechazo: 80 estudiantes están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, frente a solo 22 a favor. Esto se relaciona con opiniones como *"Cuando solo hablan en español*

y no entiendo, me resulta difícil" o *"Me tranquiliza poder preguntar en otros idiomas"*. Estas respuestas parecen reflejar que un enfoque monolingüe puede generar una cierta ansiedad y dificultades de comprensión, especialmente en los niveles iniciales.

Por otro lado, la comparación entre lenguas también es valorada positivamente: 90 estudiantes se sienten más cómodos al establecer conexiones interlingüísticas. Esto se manifiesta en opiniones como *"Entiendo las conexiones entre idiomas"* o *"Es interesante ver cómo cambia la percepción del español según la lengua materna"*. Este aspecto se relaciona con ventajas como el desarrollo de la conciencia lingüística, la mejora de la memoria y la capacidad de atención, así como el fomento de la empatía intercultural.

Además, emergen valoraciones relacionadas con el interés multicultural y lingüístico, que refuerzan la dimensión motivacional del plurilingüismo. En este sentido, aparecen opiniones como *"Es interesante escuchar varios idiomas"*, *"Me inspira aprender otros idiomas"* o *"Me gusta porque así practico escuchar japonés también"*. Estas percepciones conectan con beneficios como la promoción de la inclusión, la valoración de la diversidad y el fortalecimiento de actitudes positivas hacia otras culturas.

No obstante, junto a estas valoraciones positivas, el alumnado también reconoce ciertas dificultades asociadas al uso de varias lenguas en el aula. Entre ellas destacan la posible confusión entre idiomas, las dificultades de comunicación entre estudiantes con diferentes niveles lingüísticos o la sensación de exclusión cuando no se comprende la lengua utilizada. Asimismo, se señala que el uso de múltiples idiomas puede ralentizar el ritmo de aprendizaje en algunos casos o requerir un mayor esfuerzo por parte del profesorado para equilibrar su uso de manera efectiva. A ello se suman limitaciones contextuales, como la falta de formación específica del profesorado o la escasez de materiales y recursos en diferentes lenguas.

5.3 Activar el repertorio plurilingüe: estrategias eficaces en el aula de ELE

El análisis de las estrategias utilizadas por el alumnado pone de manifiesto que el repertorio plurilingüe no solo está presente en el aula, sino que se activa de forma selectiva mediante prácticas que los propios estudiantes consideran útiles para facilitar su aprendizaje del español. Los resultados permiten identificar tanto estrategias eficaces como otras percibidas como menos útiles o incluso problemáticas, lo que ofrece claves relevantes para la práctica docente.

En primer lugar, entre las estrategias mejor valoradas destacan aquellas que implican una transferencia consciente entre lenguas. El uso de cognados o palabras similares (78) y la traducción de palabras nuevas a la lengua materna (74) se sitúan como las más frecuentes y útiles. Estas prácticas permiten al alumnado establecer conexiones inmediatas entre lenguas, facilitando la comprensión léxica y reduciendo la carga cognitiva. En esta misma línea, cambiar de idioma para aclarar dudas (63) o comparar la gramática entre el español y otras lenguas (61) son estrategias ampliamente valoradas, lo que evidencia la importancia de la comparación interlingüística como herramienta de aprendizaje.

Asimismo, otras estrategias como comparar la gramática y el vocabulario para memorizar más rápido (43), pedir explicaciones a compañeros en otros idiomas (35) o utilizar diccionarios y aplicaciones de idiomas (34) reflejan un uso activo y autónomo de los recursos plurilingües. También resulta significativo el uso de varios idiomas en el trabajo en grupo (31), lo que sugiere que el plurilingüismo no solo cumple una función cognitiva, sino también colaborativa y social dentro del aula.

Por otro lado, algunas estrategias relacionadas con la producción escrita, como tomar notas en la lengua materna y traducirlas posteriormente (24) o redactar borradores en otro idioma antes de hacerlo en español (19), presentan menor frecuencia, aunque siguen siendo relevantes como apoyo en procesos de aprendizaje más complejos.

Sin embargo, no todas las estrategias plurilingües son percibidas como igualmente beneficiosas. El alumnado identifica ciertas prácticas como confusas o poco eficaces. Entre ellas, destaca la traducción palabra por palabra (63), que puede dificultar la comprensión global del mensaje, así como la dependencia excesiva de diccionarios o aplicaciones de idiomas (50), que puede limitar el desarrollo de estrategias más profundas de aprendizaje.

Igualmente, se señalan como problemáticas la sobreexplicación en la lengua materna (45) o el hecho de pedir a los compañeros que traduzcan constantemente (41), lo que puede generar una dependencia excesiva de la lengua materna y reducir la exposición al español. También aparecen dificultades relacionadas con el uso no controlado del plurilingüismo, como el translenguaje sin comprensión de las diferencias gramaticales (38), cambiar de idioma a mitad de una oración (36) o mezclar palabras de

diferentes lenguas por similitud fonética (30). En algunos casos, estas prácticas pueden provocar interferencias y obstaculizar la adquisición adecuada del español.

Por último, estrategias como cambiar constantemente de idioma en tareas escritas (25) o usar varios idiomas en discusiones sin una orientación clara (21) reflejan la necesidad de una gestión pedagógica del plurilingüismo, que guíe su uso hacia objetivos de aprendizaje concretos.

5.4. Hacia un uso estratégico del plurilingüismo: sugerencias y reflexiones del alumnado

El análisis de las sugerencias y reflexiones del alumnado pone de manifiesto que no solo valoran positivamente el uso de otras lenguas en el aula de ELE, sino que también son capaces de proponer formas concretas de optimizar su aprovechamiento. Sus aportaciones permiten identificar principios clave para una implementación pedagógica más eficaz del repertorio plurilingüe.

En primer lugar, una de las ideas más recurrentes es la necesidad de un uso equilibrado y flexible de las lenguas. El alumnado no demanda una presencia constante de otros idiomas, sino un uso estratégico en función de las necesidades de comprensión. En este sentido, señalan que es importante *"usar japonés e inglés de manera adecuada y flexible"* o *"explicar en el idioma correspondiente cuando alguien no entienda"*. Esta perspectiva coincide con la idea de que el español debe seguir siendo la lengua principal de la clase, pero apoyado por otras lenguas cuando sea necesario para facilitar el aprendizaje.

Relacionado con esto, los estudiantes destacan la importancia de aumentar y mejorar las explicaciones multilingües, especialmente en momentos clave del proceso de aprendizaje. Algunas sugerencias concretas incluyen *"dar varios ejemplos de traducción en inglés y también en japonés"*, *"agregar explicaciones en inglés y japonés"* o *"explicar más sobre las palabras"*. Estas propuestas parecen reflejar que el alumnado percibe el uso de otras lenguas como un recurso útil para profundizar en el significado y reducir ambigüedades.

Otro aspecto relevante es el énfasis en la comparación entre lenguas y el establecimiento de conexiones. Los estudiantes sugieren prácticas como *"presentar palabras que sean similares en otros idiomas"*, *"explicar las diferencias gramaticales entre idiomas"* o simplemente *"hacer conexiones"*. Estas estrategias no solo favorecen

la comprensión, sino que también desarrollan la conciencia lingüística y la capacidad de reflexión metalingüística.

Asimismo, se pone de relieve la necesidad de una planificación pedagógica consciente del uso de varias lenguas. Algunas opiniones apuntan a que el profesorado ya está realizando un buen trabajo, aunque sugieren ajustes, como definir mejor cuándo se pueden usar otras lenguas. También se menciona la importancia de *"incorporar otros idiomas al explicar nuevo contenido, manteniendo al mismo tiempo una cantidad adecuada de español"*, lo que sugiere la necesidad de gestionar de manera equilibrada la exposición al español y el uso estratégico de otras lenguas como apoyo.

Por otro lado, las reflexiones del alumnado sobre su propia experiencia como aprendices plurilingües aportan matices importantes. Por ejemplo, algunos estudiantes reconocen que el uso de varias lenguas puede resultar confuso y desafiante, especialmente cuando no dominan suficientemente ninguna de ellas. Sin embargo, al mismo tiempo destacan su valor formativo: *"aprender varios idiomas al mismo tiempo me ha abierto los ojos a muchas experiencias y conocimientos nuevos"*. Esta dualidad muestra que el plurilingüismo implica tanto retos como oportunidades.

Además, emergen cuestiones relacionadas con la diversidad lingüística del aula. Algunos estudiantes señalan dificultades de comunicación debido a diferentes niveles en lenguas como el inglés o el japonés, lo que sugiere que el uso de otras lenguas debe tener en cuenta la heterogeneidad del grupo. En esta línea, también se propone clarificar en qué lengua se realizarán ciertas explicaciones para facilitar la atención y la comprensión.

Finalmente, las reflexiones del alumnado muestran una evolución hacia un uso más autónomo y estratégico del repertorio plurilingüe. Por ejemplo, algunos estudiantes indican que prefieren no traducir todo, sino apoyarse en cognados, gestos o asociaciones, lo que refleja un desarrollo progresivo de estrategias más eficientes de aprendizaje.

6. Conclusiones

El presente estudio ha permitido analizar el papel del plurilingüismo en el aula de ELE en un contexto universitario internacional en Japón, poniendo de relieve tanto las características del repertorio lingüístico del alumnado como sus actitudes, prácticas y necesidades en relación con el uso de múltiples lenguas en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, los resultados evidencian que el alumnado presenta perfiles claramente plurilingües, con repertorios lingüísticos amplios, diversos y activamente movilizados en distintos ámbitos de su vida cotidiana. Esta realidad confirma que el aula de ELE no puede entenderse como un espacio monolingüe, sino como un entorno lingüísticamente complejo en el que las distintas lenguas del alumnado forman parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se constata una valoración mayoritariamente positiva hacia el uso de otras lenguas en el aula. El alumnado percibe el plurilingüismo como un recurso que facilita la comprensión, reduce la ansiedad y favorece el progreso en el aprendizaje del español. En contraste, los enfoques exclusivamente monolingües tienden a generar mayores dificultades, especialmente en los niveles iniciales, lo que refuerza la necesidad de revisar prácticas docentes tradicionales.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que la competencia plurilingüe constituye un recurso pedagógico de gran valor. La posibilidad de establecer conexiones entre lenguas, transferir conocimientos previos y desarrollar estrategias de mediación contribuye no solo a una comprensión más profunda del español, sino también al desarrollo de la conciencia metalingüística, la autonomía del alumnado y sus habilidades comunicativas en contextos diversos.

No obstante, los resultados también indican que la eficacia del plurilingüismo depende en gran medida de su uso estratégico. Mientras que prácticas como la comparación interlingüística, el uso de cognados o la traducción puntual resultan altamente beneficiosas, otras estrategias, como la traducción literal o la alternancia de códigos sin control, pueden generar confusión y dificultar el aprendizaje. De ello se deriva la necesidad de una gestión pedagógica consciente que oriente el uso del repertorio lingüístico hacia objetivos claros.

En este sentido, el alumnado no demanda una presencia constante de otras lenguas, sino un uso equilibrado y flexible, en el que el español se mantenga como lengua principal de la clase, apoyado por otras lenguas cuando sea necesario para facilitar la comprensión y la participación. Esta perspectiva subraya la importancia de diseñar prácticas didácticas que integren el plurilingüismo de manera planificada y contextualizada.

Por otra parte, el estudio confirma el papel clave del profesorado como agente de cambio en la transición hacia una pedagogía plurilingüe. La incorporación efectiva de este enfoque no se limita a la adopción de técnicas específicas, sino que implica una transformación más profunda en la concepción de las lenguas, del aprendizaje y de la diversidad lingüística en el aula. En este proceso, el docente actúa como mediador que reconoce, legitima y activa los repertorios lingüísticos del alumnado como recursos de aprendizaje.

Finalmente, la integración del plurilingüismo en el aula de ELE trasciende el ámbito estrictamente lingüístico y se articula con objetivos educativos más amplios, como la promoción de la inclusión, la valorización de la diversidad y el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural orientada a la interacción en contextos globales. En este sentido, el aprendizaje del español se inscribe en un proyecto formativo que contribuye a la construcción de una ciudadanía global crítica, abierta y capaz de comunicarse de manera eficaz en entornos diversos y complejos.

Por todo ello, resulta necesario avanzar hacia enfoques educativos que reconozcan el plurilingüismo como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no como un obstáculo, promoviendo prácticas pedagógicas conscientes, planificadas y contextualizadas que permitan aprovechar de manera efectiva el potencial lingüístico y cultural del alumnado.

Bibliografía

Candelier, M. (Coord.). (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas: Competencias y recursos*. Consejo de Europa / Centre Européen pour les Langues Vivantes. https://www.ecml.at/en/Resources/ECML-resources/ID/20

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging and its application to language classes*. RELC Journal, *53*(2), 342–354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Plurilingüismo*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

Ortega, Y., & Piccardo, E. (2018). Plurilingualism in the new era: A conversation with Enrica Piccardo. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 6*(1), 75–91. https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/131

Piccardo, E. (2019). We are all (potential) plurilinguals: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 73*(4), 283–307. https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825

Wichser-Krajcik, E. (2021). *A teacher's guide to plurilingual pedagogy*. MA TESOL Collection. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/756/

Bibliografía consultada

Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., & Lamb, T. (2011). *Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings*. Council of Europe. http://marille.ecml.at/

Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System, 92*, 102269. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269

Clua, E., & García Santa-Cecilia, A. (2019). Plurilinguismo e intercomprensión: Enfoques para el entendimiento en la diversidad. En VV. AA., *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica* (pp. 40–60). Difusión.

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Hélot, C., & Ó Laoire, M. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Multilingual Matters.

Muñoz-Basols, J. (2024). Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: Del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe. En S. Bailini, M. V. Calvi, & E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales* (pp. 26–42). Instituto Cervantes.

Norris, L. (2019). *Using multilingual approaches*. British Council.

Peris, E. M. (2014). *Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela*. *Lingvarvm Arena*, *5*, 47–66.

Piccardo E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Front. Psychol. 8*, Article 2169. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

La enseñanza de estrategias de aprendizaje en ELE: una propuesta basada en un estudio longitudinal

Javier Pérez Ruiz
Wenzao Ursuline University of Languages
Kaohsiung, Taiwán
90060@gap.wzu.edu.tw

Resumen

La adquisición de una lengua extranjera se sustenta en el uso de estrategias de aprendizaje (EA), frecuentemente aplicadas de manera inconsciente por los estudiantes. No obstante, su conocimiento explícito, asimilación e internalización permiten optimizar significativamente el rendimiento lingüístico. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo principal presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de las EA en el aula de español como lengua extranjera (ELE), orientada a mejorar tanto la adquisición global de la lengua como el desarrollo de la competencia comunicativa.

La originalidad de esta propuesta[1] radica en su fundamentación empírica, derivada de un estudio experimental y longitudinal realizado en la *Wenzao Ursuline University of Languages*. En una primera fase descriptiva, participaron 360 estudiantes con el fin de identificar las EA más utilizadas. Posteriormente, una muestra de 15 estudiantes formó parte de un estudio longitudinal de cuatro meses, en el que se implementó una intervención pedagógica específica centrada en las EA.

A partir del análisis de los datos obtenidos mediante pruebas pretest, postest y evaluaciones de valoración del curso, se rediseñó y consolidó la propuesta educativa que se presenta en este artículo, evidenciando su eficacia en la mejora del aprendizaje del ELE.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Español Lengua Extranjera, contexto sinohablante.

1. Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) subraya el papel fundamental que los estudiantes deben desempeñar en su propio proceso de aprendizaje, señalando que han de ser capaces de «saber aprender» (Consejo de Europa, 2002: 12). Más concretamente, insiste en la necesidad de que los aprendientes «aprendan a aprender», si bien reconoce que «relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planificar, estructurar y llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje» (Consejo de Europa, 2002: 151). Esta constatación pone de

[1] Este artículo es la revisión y ampliación de la ponencia titulada "Propuesta pedagógica sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes taiwaneses de ELE basada en un estudio experimental", que se presentó en el Congreso Internacional CIDEWEN III. Además, este artículo forma parte de los resultados de un proyecto de investigación aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán. Proyecto número: MOST110 - 2410 - H - 160 - 001 - MY2.

relieve una brecha persistente entre los principios teóricos promovidos por el MCER y la realidad de muchas aulas de lenguas extranjeras.

En efecto, más de dos décadas después de la publicación del MCER, numerosos estudiantes en el contexto sinohablante siguen sin ser plenamente conscientes de cómo aprenden una lengua extranjera. Esta situación se explica, en parte, por el hecho de que la autonomía en el aprendizaje requiere no solo disposición, sino también conocimiento y dominio de las principales estrategias implicadas en dicho proceso. Sin estas herramientas, resulta difícil que los aprendientes puedan planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje de manera eficaz.

En este sentido, se comprende la creciente atención que, a lo largo de los años, ha recibido el estudio de las estrategias de aprendizaje (EA) en el ámbito de la investigación (Griffiths, 2020). No obstante, y a pesar de su relevancia, prácticamente todos los aspectos centrales relacionados con las EA han sido -y continúan siendo- objeto de debate. Estas controversias afectan a su definición y clasificación (Griffiths & Soruç, 2020), a la consistencia y validez de los instrumentos empleados para su medición (Huang, 2015), la identificación de las EA más utilizadas (Chang, 2011), o la influencia de diversas variables, tales como el contexto sociocultural del aprendiente (Sánchez, 2008). A ello se suman las dificultades para trasladar estos hallazgos al ámbito didáctico, en particular en lo que respecta a su aplicación efectiva en el aula de lenguas extranjeras (Barrios & Montijano, 2017).

A esta complejidad teórica y metodológica se añade un desequilibrio significativo en la producción científica. Como suele ocurrir, los estudios sobre EA en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) son considerablemente menos numerosos (Di Carlo, 2018) que los centrados en el inglés como lengua extranjera (Chen, 2007; Lai, 2009; Yang, 2018). Esta desproporción se acentúa en el contexto sinohablante y, de manera particular, en Taiwán. En efecto, no solo son escasos los estudios disponibles, sino que muchos de ellos proceden del contexto continental (Feng & Iriarte, 2018), siendo todavía limitados los trabajos centrados específicamente en estudiantes taiwaneses de ELE (Fan, 2005). En consecuencia, puede afirmarse que existe una notable carencia de estudios empíricos sobre estrategias de aprendizaje en la isla.

Asimismo, esta laguna se hace aún más evidente si se considera la escasez de investigaciones que hayan analizado experimentalmente propuestas didácticas basadas

en las EA en el contexto taiwanés. En otras palabras, no solo faltan estudios descriptivos, sino también investigaciones que evalúen de manera sistemática si la enseñanza explícita de EA puede contribuir efectivamente al desarrollo de la competencia en ELE.

Ante esta coyuntura investigadora, el presente trabajo pretende contribuir a llenar este vacío mediante la presentación de una propuesta didáctica de EA dirigida a estudiantes taiwaneses de ELE, con base experimental. A diferencia de otros estudios que se limitan a inferir implicaciones pedagógicas a partir de sus datos descriptivos (Feng, Iriarte & Cobos, 2019), nuestra propuesta se fundamenta en su implementación real en el aula de ELE en el contexto taiwanés. Como se mostrará, los resultados obtenidos no proceden de meras especulaciones teóricas, sino de una intervención didáctica concreta, lo que permite aportar evidencias empíricas sobre su eficacia.

2. Marco teórico

Por cuestión de espacio, nos limitaremos a exponer en este marco teórico la definición de las EA, su clasificación, el cuestionario más utilizado en este tipo de investigaciones, las principales estrategias utilizadas, algunas peculiaridades del entorno sinohablante, y finalmente, algunas propuestas didácticas para su enseñanza[2].

La clásica definición de las EA fue proporcionada por Oxford (1990:8): "acciones específicas que toma el alumno para hacer que el aprendizaje sea más fácil, rápido, placentero, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones". O'Malley y Chamot (1990:1) las definieron como: "pensamientos o comportamientos especiales que usan los individuos para ayudarlos a comprender, aprender o retener nueva información". Posteriormente, la propia Rebeca Oxford, actualizó su primera definición, al considerarlas como "pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y utilizadas por los alumnos con cierto grado de conciencia en contextos específicos" (Oxford, 2017: 48). A tenor de estas definiciones, en el contexto de ELE, podemos resumir diciendo que las EA no solo son acciones, sino también pensamientos que elegimos (de manera consciente o automática) con el objetivo de aprender o regular cómo aprender de manera más eficaz una nueva lengua, en nuestro caso, el español.

Aunque las taxonomías de las EA siguen siendo objeto de debate, la clasificación original propuesta por Oxford (1990) continúa siendo un referente válido en la

[2] Para una mayor revisión del marco teórico y de las controversias en el ámbito de las EA, consúltese: Pérez Ruiz, J. (2023). Debates generales sobre las estrategias de aprendizaje y controversias específicas dentro del entorno sinohablante de ELE. *Encuentros en Catay*, 33, 435-469.

actualidad. No obstante, su uso se aborda hoy desde una perspectiva más abierta y dinámica, que reconoce una mayor interdependencia entre sus distintas categorías (Griffiths & Soruç, 2020). Según esta clasificación, las EA se dividen en dos grandes grupos: EA directas e indirectas. Las primeras implican una relación inmediata con la lengua, ya que intervienen directamente en su procesamiento y uso, e incluyen las estrategias de memoria, que facilitan el almacenamiento y la recuperación de la información lingüística; las estrategias cognitivas, que permiten comprender, analizar y procesar activamente la lengua; y las estrategias de compensación, que ayudan a suplir carencias lingüísticas para mantener la comunicación.

Las estrategias indirectas, por su parte, actúan como un soporte organizador del aprendizaje. No inciden de forma directa en la lengua, pero resultan esenciales para estructurar y regular el proceso de adquisición. En este grupo se sitúan las estrategias metacognitivas, que implican planificar, supervisar y evaluar el propio aprendizaje; las estrategias afectivas, orientadas a regular las emociones, la motivación y las actitudes; y las estrategias sociales, que favorecen la interacción y el aprendizaje a través de la comunicación con otros.

Otras clasificaciones han sido la propuesta de O'Malley y Chamot (1990) que dividieron las EA en metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Y recientemente, Griffiths y Soruç (2020) adoptaron una taxonomía más sencilla al dividirlas en EA metacognitivas/reguladoras y cognitivas.

El principal y clásico instrumento para medir las EA es el cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990). A lo largo de su historia, el SILL ha sido objeto de críticas de diversa índole (Dörnyei, 2005). Unas veces se ha ajustado a diferentes entornos socioculturales (Sánchez, 2008; Huang, 2015); y en otras ocasiones, se ha combinado con otros instrumentos (Yamamori et al., 2003); incluso, otros autores le han incorporado entrevistas (Lai, 2009). A pesar de todo lo anterior, sigue siendo el instrumento más utilizado y válido para el estudio de las EA debido a su robustez psicométrica (Amerstorfer, 2018; Thomas et al., 2021).

Sobre las principales EA utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras, nos ceñiremos a aquellos estudios de las EA en ELE fuera del contexto sinohablante y las investigaciones dentro de dicho entorno. Para ello, seguiremos las tablas publicadas por Pérez (2023). Con relación al primer grupo, existen 8 estudios que analizaron las EA en

estudiantes de ELE fuera del contexto sinohablante. Además, con resultados dispares en cada estudio. A modo de ejemplo, citaremos el estudio de Lancho (2019) en el que dominaron las EA de compensación; mientras que Ranjan y Philominraj (2020) documentaron un mayor uso de las EA sociales y metacognitivas.

Centrados en el contexto sinohablante, los estudios de EA de ELE muestran algunos puntos importantes: (1) seis investigaciones se realizaron en el continente chino, destacando por el número de participantes el trabajo de Ramon y Cáceres (2019) con 403 estudiantes y Bernardo et al. (2017) con 376, aunque este trabajo incluía estudiantes de Estados Unidos y China. También son dignos de mencionar los trabajos de Feng y colaboradores (2018 y 2019) con 175 estudiantes de China, y los de Sánchez (2008 y 2009) con 85 y 267 participantes respectivamente. (2) Solo un estudio de EA ha analizado en Taiwán las EA en estudiantes de ELE (Fan, 2005), que analizó a 304 estudiantes. (3) En general, las estrategias de compensación y metacognitivas fueron las más utilizadas según los estudios mencionados, menos el trabajo de Feng e Iriarte (2018) que fueron las EA sociales. (4) Para mostrar la precariedad investigadora en Taiwán, debemos añadir que el metaanálisis de Thomas et al. (2021) citaron un centenar de estudios de EA en Taiwán en aprendientes de inglés y ninguno en ELE.

Continuaremos este marco teórico con algunas indicaciones de índole pedagógica interesantes para el propósito de nuestro artículo. Concretamente, realizaremos una breve exposición de algunos factores que se han tenido en cuenta en el momento de realizar sugerencias educativas para las clases de lenguas extranjeras sobre las EA.

El primer factor ha sido reconocer la influencia del contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje. El entorno sinohablante posee una especificidad filosófica y cultural que no puede ser ignorada (Blanco, 2013). Por ejemplo, el miedo a equivocarse y perder la cara delante de los compañeros es un factor fundamental en los estudiantes sinohablantes (Feng e Iriarte, 2018).

En segundo lugar, aunque los profesores han constatado un aprendizaje de tipo más memorístico que comunicativo, llama la atención que las estrategias de memoria hayan sido las menos utilizadas en nuestro contexto educativo en los estudios revisados por Pérez (2023). Aquí, se descubrió que quizás el problema estribaba en las limitaciones de usar el SILL en el contexto sinohablante, ya que, una vez introducidas algunas modificaciones, que especificaban ítems relacionados con la memoria más ajustados a

nuestro entorno, confirmaron un mayor uso de estas estrategias de memorización en estudiantes chinos (Sánchez, 2009).

Relacionado con lo anterior, el estilo de aprendizaje al que están acostumbrados los estudiantes, así como los factores psicoafectivos y motivacionales deben ser muy tenidos en consideración en cualquier sugerencia educativa que se proponga. Sin olvidar el papel del nivel de competencia en la lengua meta (Bernardo et al., 2017).

El último de los factores relacionados con la enseñanza de las EA —y, quizás, el más relevante para los propósitos de este artículo— radica en el carácter eminentemente teórico de la mayoría de las propuestas didácticas existentes, que, en general, carecen de validación empírica tanto en el contexto del aula como en estudios experimentales.

Nuestra revisión bibliográfica ha constatado que la mayoría de las publicaciones fueron estudios transversales para identificar las EA más usadas en sus respectivas muestras. Posteriormente, discutieron los hallazgos y, finalmente, a tenor de sus hallazgos, realizaron disquisiciones teóricas, sugiriendo algunas propuestas metodológicas.

De estos trabajos podemos sacar dos lecturas, una positiva y otra menos alentadora. Por un lado, es innegable la contribución de dichos estudios. Así, por ejemplo, de manera resumida, podríamos sintetizar algunas de las aportaciones siguiendo los trabajos de Montaño (2017), Oxford (1990 y 2017) y García Herrero (2011 y 2012) que confirmaron que las EA contribuyen de manera notable a la adquisición de la competencia comunicativa, se relacionan con el éxito en el aprendizaje de una lengua y su enseñanza facilita un aprendizaje más efectivo en los estudiantes.

Sin embargo, por otro lado, a pesar de dichos logros, como mencionamos anteriormente, han sido estudios descriptivos que carecían entre sus objetivos de una orientación pedagógica esencial. En segundo lugar, han escaseado los estudios longitudinales, y, sobre todo, carecemos de investigaciones experimentales que hayan verificado la eficacia en el aula de sus propuestas teóricas. En definitiva, ha faltado y sigue faltando llevar la teoría de las EA a la práctica docente diaria en nuestro contexto específico sinohablante.

Ante estas lagunas investigadoras, la presente investigación probablemente constituya una aportación pionera y original en nuestro contexto taiwanés sinohablante, dado que el objetivo principal ha sido implantar una propuesta metodológica de

enseñanza explícita de las EA en una clase de ELE. Tras llevar a cabo -como es habitual en la literatura- un estudio transversal de carácter descriptivo orientado a identificar las EA más utilizadas en nuestro contexto académico, no nos hemos limitado a formular propuestas teóricas derivadas de dichos datos. Por el contrario, hemos dado un paso más al traducir dichas propuestas en un diseño didáctico concreto, que ha sido posteriormente implementado en el aula con un grupo de estudiantes. De este modo, mediante un estudio longitudinal y un enfoque experimental, se ha buscado verificar empíricamente la eficacia de una propuesta de enseñanza explícita de las EA en la clase de ELE en el contexto de aprendientes sinohablantes taiwaneses.

3. Metodología

Este estudio se inscribe en el marco de una investigación de mayor envergadura[3]. Por ello, resulta necesario presentar, en primer lugar, una síntesis del diseño metodológico general, con el fin de contextualizar adecuadamente la metodología específica desarrollada en el presente trabajo.

En los últimos años, hemos llevado a cabo un proyecto de investigación ambicioso con tres objetivos determinantes: identificar las EA más utilizadas en estudiantes taiwaneses de ELE, conocer el posible papel del nivel de competencia comunicativa en su uso, y finalmente, explorar el impacto de su enseñanza explícita en la clase de ELE.

Con este fin, se propuso un diseño metodológico distribuido en dos fases investigadoras, de diferente naturaleza. Primero, se llevó a cabo un estudio transversal y descriptivo con una muestra de 360 estudiantes, cuarenta de cada uno de los cursos del Departamento de Español de la *Wenzao Ursuline University of Languages*. A través del cuestionario SILL modificado se identificaron las principales EA de la muestra analizada. Los resultados de esta investigación están ahora en proceso de revisión editorial en una revista de lingüística internacional.

A partir de los resultados del estudio transversal anterior, se realizó un estudio longitudinal y experimental para analizar el impacto de la enseñanza explícita de las EA en una muestra de 40 estudiantes, veinte para el grupo experimental y 20 estudiantes para el grupo de control. Todos ellos habían sido participantes en la primera

[3] Ya se mencionó anteriormente que este trabajo pertenece a un proyecto de investigación de dos años y fruto del cual ya han sido presentadas dos ponencias en congresos internacionales, así como dos publicaciones en revistas de lingüística -la segunda se encuentra en la fase final de revisión editorial-. Por todo ello, resulta imprescindible describir el marco metodológico en su conjunto.

investigación, de manera que, sus resultados obtenidos en el cuestionario SILL fueron utilizados como medidas pre-test en este estudio longitudinal. Los resultados cuantitativos de dicha investigación forman parte de otra publicación en curso. La tabla 1 ilustra el diseño general de toda la investigación en curso.

Curso	Muestra	Estudio transversal (primer año)	Estudio longitudinal (segundo año)
Colegio			
1º	n= 40	SILL adaptado - EA cognitivas - EA metacognitivas - EA socioafectivas	
2º	n= 40		
3º	n= 40		
4º	n= 40		
5º	n= 40		
Subtotal	n= 200	Comparación: Edad, Género, Nivel ELE, Evaluación, Destrezas	
Universidad			
1º	n= 40	SILL adaptado - EA cognitivas - EA metacognitivas - EA socioafectivas	
2º	n= 40		
3º	n= 40		
4º	n= 40		
Subtotal	n= 160		
Total	360		

Grupo	Muestra	Pre-Test (Homogeneizar muestra)	Pos-test (3 meses 1 año)
Experimental	n= 20	Valores estudio transversal	Enseñanza explícita EA y CC
Control	n= 20	Valores estudio transversal	Enseñanza explícita solo CC

SILL: Strategy Inventory for Language Learning EA: estrategias de aprendizaje CC: competencia comunicativa

Tabla I: diseño general del proyecto de investigación

Así llegamos a la presente investigación, que expondrá con detalle el contenido de la enseñanza explícita llevada a cabo en el grupo experimental. Pasemos pues a exponer la metodología concreta que se ha realizado para este artículo concreto.

Los resultados de esta investigación se basan en una muestra constituida por 15 estudiantes taiwaneses, aprendientes de ELE del Departamento de Español de la división *Junior College* de la *Wenzao Ursuline University of Languages*, en Kaohsiung (Taiwán). Aunque inicialmente, la muestra la formaban 20 estudiantes, 5 de ellos no completaron el curso por varias razones: 2 de ellos por un escaso nivel de ELE, 1 por falta de interés en proseguir y 2 por enfermedad.

Este trabajo puede ser definido como un estudio longitudinal y experimental. Se trata de una investigación longitudinal porque en todos los participantes se llevaron a cabo dos mediciones temporales: primero, realizaron un pre-test antes de comenzar la implementación de la docencia y un post-test al finalizar la misma. Se puede considerar experimental porque los aprendientes participaron en una instrucción específica de las EA durante un periodo de 4 meses, dos horas cada semana.

Al tratarse de un proyecto de investigación subvencionado, la investigación fue acreditada por un comité ético externo (*Human Research Ethics Committee at National Cheng Kung University*) y todos los participantes firmaron su consentimiento informado bilingüe para formar parte del estudio.

Los instrumentos de medida de la investigación fueron las cincuenta preguntas tipo Likert (valores de 1 a 5) del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990: 282-288); con ciertas adaptaciones al contexto sinohablante ya incorporadas por otros autores (Feng e Iriarte, 2018; Sánchez, 2009). A este cuestionario se añadieron siete preguntas más para que los participantes pudieran evaluar sus propias EA. Las preguntas se centraban en la concienciación de su uso, importancia de su empleo, cambios en el uso a lo largo de su aprendizaje de ELE, su necesidad de mejorarlas y si considerarían esencial recibir clases de EA en su plan curricular.

Además, en este estudio se incorporó un instrumento adicional de evaluación: un cuestionario anónimo compuesto por diez preguntas, diseñado para valorar la instrucción recibida durante el curso. Dicho cuestionario fue completado por los estudiantes al finalizar el programa de enseñanza de EA.

Finalmente, el material didáctico utilizado para el aprendizaje de las EA consistió en un cuadernillo elaborado por el profesor-investigador. Dada la relevancia de su contenido para los objetivos del presente artículo, se ha considerado oportuno ofrecer una descripción pormenorizada del mismo, que se presenta de forma desglosada en la sección siguiente.

4. Propuesta didáctica de las estrategias de aprendizaje

Todos los estudiantes recibieron un cuadernillo bilingüe chino-español personalizado de 38 páginas, que funcionó como libro de texto y cuaderno de ejercicios. Este material incluía explicaciones teóricas y actividades prácticas. Su estructura se organizaba en dos partes claramente diferenciadas.

La primera parte tenía como objetivo que los estudiantes descubrieran la importancia de las EA, identificaran las que habían utilizado hasta el momento y reflexionaran sobre otras que podrían resultarles útiles en el futuro. Posteriormente, en la segunda parte del curso, se trabajó la aplicación de diferentes EA para mejorar la competencia en la expresión e interacción oral y escrita.

A continuación, detallamos el contenido del cuadernillo utilizado.

Primera parte: revisión teórico-práctica de las estrategias de aprendizaje

1. Introducción: «aprender a aprender» en español

Se aprovechó la redundancia del título para explicitar el objetivo principal del curso: tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje de ELE. En clase, se discutieron los

objetivos de estudiar español, se fomentó una actitud positiva hacia el aprendizaje y se dieron normas básicas de estudio, como la planificación semanal del trabajo personal. Asimismo, se presentaron diversas técnicas de repaso eficaz para evitar la curva del olvido. Finalmente, se introdujeron juegos de lógica y estrategia, algunos de ellos familiares para los estudiantes (como videojuegos), con el fin de mostrar que utilizamos EA de manera automática en nuestra vida cotidiana.

2. Definición e importancia de las estrategias de aprendizaje

Se comenzó con una actividad de lluvia de ideas para que los estudiantes tomaran conciencia de qué son las EA, cómo las utilizaban y con qué finalidad. En el cuadernillo encontraron una definición junto con diversas razones que justificaban su importancia. Posteriormente, en una puesta en común, compartieron las EA que ya conocían y empleaban para "aprender a aprender" español.

3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

El profesor presentó la clasificación de las EA mediante la analogía de una obra de teatro, en la que la colaboración entre director (profesor) y actor (estudiante) resulta esencial para alcanzar el objetivo final, que sería el éxito de la representación (comunicarse en español). Se insistió en que, en esta "obra", cada estudiante desempeñaba simultáneamente ambos roles -director y actor- a través de las estrategias directas (memoria, cognitivas y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Para facilitar esta comprensión, se utilizaron fichas que describían cada tipo de EA, su función, palabras clave y ejemplos concretos. Por ejemplo, en la ficha de estrategias de memoria, los estudiantes podían leer: función: ayudar a memorizar; palabras clave: recordar, no olvidar; ejemplos: repasar con frecuencia, usar imágenes o sonidos, emplear acciones.

4. Reconocimiento de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje

En esta fase, se trabajaron dos actividades. En la primera, el profesor presentó una selección de enunciados del cuestionario SILL, que los estudiantes debían clasificar según los seis tipos de EA estudiados. En la segunda, se analizaron casos de estudiantes ficticios descritos en el cuadernillo: los alumnos debían identificar las EA que les faltaban y proponer soluciones. Por ejemplo, el caso de José, un estudiante de segundo año que se ponía nervioso al hablar en clase por miedo al error y al ridículo. Los

estudiantes identificaron una falta de control en las estrategias afectivas y propusieron soluciones como aprender técnicas de relajación, practicar previamente con un compañero, reforzar la automotivación y gestionar las emociones.

5. Identificación de las estrategias de aprendizaje personales

En esta fase, el profesor devolvió a cada estudiante el cuestionario SILL que había completado antes del inicio del curso. En el cuadernillo, debían identificar y reorganizar sus respuestas según la clasificación estudiada; indicando además el grado de uso que habían hecho de cada una de ellas (bajo: 1–2.4; medio: 2.5–3.4; alto: 3.5–5). Asimismo, registraron sus resultados en tablas y gráficos similares a los utilizados en otras investigaciones (Oxford, 1990 y 2017). De esta manera, al final, cada estudiante tomó conciencia de sus propias EA, presentadas de manera visual.

Segunda parte: uso de EA en la expresión e interacción oral y escrita

1. Práctica de las EA en la expresión e interacción oral

El cuadernillo incluía cuatro actividades orientadas a mejorar la competencia comunicativa oral, siguiendo la estructura del examen oral DELE B1 del Instituto Cervantes: monólogo, preguntas sobre el tema, descripción de una fotografía y situación comunicativa (juego de rol). De este modo, se añadía una motivación extra para aquellos estudiantes que se presentarían al examen DELE en el futuro.

En la primera actividad, los estudiantes comenzaban aprendiendo un vocabulario de 20 palabras que, posteriormente, debían incorporarlo en un monólogo. Antes de la tarea, identificaron las EA que ya utilizaban para este tipo de ejercicios. Además, se les pidió que añadieran otras nuevas EA de las aprendidas en clase, que les facilitaría tanto la memorización como la exposición del monólogo.

Tras el tiempo de preparación, expusieron el monólogo únicamente delante del profesor, con el fin de reducir la ansiedad de hablar en público. Al finalizar todos los monólogos, en una puesta en común, se reflexionó sobre las EA utilizadas, las nuevas incorporaciones y sobre otras EA que podrían haber resultado útiles. El profesor cerraba la actividad, valorando su trabajo, animándolos, ofreciendo una síntesis de lo dicho y proporcionando sugerencias concretas.

Este mismo procedimiento se aplicó a las demás tareas: tarea 2: preguntas sobre el monólogo; tarea 3: descripción de una fotografía; y, finalmente, tarea 4: la interacción oral en una situación comunicativa.

2. Práctica de las EA en la expresión e interacción escrita

Esta fase se desarrolló mediante tres tareas. La primera consistió en un ejercicio de rellenar huecos para completar un texto sobre un viaje a Madrid, principalmente en pasado, aunque con algunas formas en presente y futuro. La segunda fue una actividad de comprensión lectora y resumen del texto: los estudiantes debían leer un fragmento sin utilizar diccionario en un primer momento y, posteriormente, resumirlo empleando sus propias palabras. En la tercera tarea, escribieron una redacción siguiendo el modelo DELE B1. Concretamente, respondieron a un correo electrónico en el que un amigo, que le había relatado el peor viaje de su vida, le solicitaba que le contara su propia experiencia en un texto de 130–150 palabras.

En todas las tareas se siguió el mismo proceso: identificación previa de las EA ya utilizadas habitualmente por los estudiantes en este tipo de tareas, selección consciente de nuevas EA y reflexión final conjunta sobre su nuevo uso. El profesor concluía con una síntesis, valorando el trabajo realizado y proponiendo EA concretas de mejora.

De este modo, esta segunda parte permitió a los estudiantes reflexionar sobre las EA que utilizaban previamente, las que aplicaban durante las tareas actuales y aquellas que podrían haber incorporado para mejorar su desempeño.

Autoevaluación final del curso

Al finalizar el curso, los estudiantes completaron un cuestionario anónimo de 10 preguntas para evaluar la experiencia. Debían valorar, en una escala de 1 a 5, aspectos como el grado de satisfacción, la utilidad para mejorar su nivel de ELE, la dificultad del curso, el interés, la motivación, la actitud durante el curso, la importancia de la enseñanza explícita de las EA para los estudiantes de ELE. Asimismo, opinaron sobre el cambio en el uso de sus EA, su intención de continuar aprendiendo español aplicando nuevas estrategias y su disposición a recomendar el curso. En caso afirmativo, debían indicar en qué momento del aprendizaje de ELE considerarían más adecuado implantar un curso de EA (1º–5º curso).

5. Resultados

Aunque no es posible detallar los resultados obtenidos en otras fases del proyecto, dado que aún se encuentran pendientes de publicación, sí es posible ofrecer, en términos generales, algunos datos de especial relevancia que permiten contextualizar los resultados observados en nuestras clases de instrucción explícita de las EA.

En primer lugar, hemos comprobado que el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes taiwaneses de ELE ha sido un factor determinante en el uso de las EA. Los estudiantes de mayor nivel en la lengua meta, utilizaban un mayor número y variedad de EA; incluso expresaron una mayor satisfacción en su uso consciente. También observamos una serie de correlaciones positivas entre diferentes usos y autopercepción de las EA empleadas.

Por otro lado, conviene destacar tres resultados procedentes del primer estudio descriptivo, que permitirán fundamentar algunas consideraciones posteriores: de los 360 estudiantes del estudio transversal, el 78% manifestó estar muy de acuerdo (valor 5 en la escala de Likert) con la necesidad de mejorar sus EA; el 73% indicó la conveniencia de contar con un curso específico de EA; y el 75% reconoció la importancia de las EA para una adecuada adquisición del ELE.

Sobre los datos cuantitativos del estudio longitudinal, por pertenecer también a otra publicación en curso, solo podemos adelantar que, tanto las EA directas como las EA indirectas, pasaron de un uso bajo a un uso alto en las mediciones entre el pretest y el postest, siendo dichas diferencias altamente significativas ($p<0.01$). Lo que significa que, a través del curso, los estudiantes han tomado conciencia de su uso y se ha reflejado en un mayor uso final de las EA, tanto en número como en variedad de estrategias utilizadas. Concretamente, las EA metacognitivas y de compensación fueron las más utilizadas, coincidiendo nuestros resultados con otros estudios en entorno sinohablante. Por ejemplo, las EA metacognitivas fueron las más usadas en los estudios de Bernardo (2017), Feng, Iriarte y Cobos (2019), y Ramón y Cáceres (2019); mientras que las EA de compensación fueron las principales estrategias en los trabajos de Fan (2005), Sánchez (2008 y 2009) y Feng e Iriarte (2018). En el lado opuesto, las EA afectivas y cognitivas se utilizaron menos en nuestro estudio.

Asimismo, podemos adelantar cuáles fueron los ítems más utilizados del cuestionario SILL por el grupo experimental. En primer lugar, el más empleado fue el ítem 45: “si no entiendo, pido que se repita y se hable más despacio” (EA social). En segundo lugar, el ítem 1: “establezco relaciones entre los conocimientos nuevos y los que ya poseía” (EA de memoria). En tercer lugar, el ítem 24: “formulo conjeturas para aprender palabras desconocidas” (EA de compensación). En cuarto lugar, el ítem 32: “presto atención cuando alguien habla español” (EA metacognitiva). En quinto lugar, el

ítem 40: "me animo a hablar incluso si tengo miedo a equivocarme" (EA afectiva). Por último, el ítem 10: "repito oralmente o por escrito palabras nuevas en varias ocasiones" (EA cognitiva).

Finalizamos con los resultados obtenidos en el cuestionario final de autoevaluación anónima. Para simplificar la exposición ofrecemos de manera conjunta los porcentajes de los valores mayores (4 y 5 en la escala de Likert). Así obtuvimos que el 100% de los participantes expresó su máxima valoración en tres ítems: la necesidad de hacer este curso, su recomendación para otros estudiantes y su consideración de que este curso mejoraba mucho su competencia comunicativa en ELE. Por otra parte, el 94% de los participantes manifestó una gran satisfacción por el curso y dieron gran importancia a este tipo de cursos. El 93% se sintió muy motivado para realizarlo. El 73% y 75% consideraban respectivamente que habían cambiado sus EA durante los meses del curso, manifestando que seguirían cambiándolas en el futuro. Por último, solo al 13% de los estudiantes el curso les resultó difícil.

6. Discusión y conclusiones

A partir de lo expuesto, es posible formular algunas reflexiones finales. En primer lugar, a la luz de los resultados obtenidos, consideramos que las EA constituyen un instrumento fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras. Su uso frecuente, junto con un mayor grado de conocimiento y concienciación por parte del alumnado, parece estar estrechamente vinculado con un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, tal como ya habían señalado estudios previos (García Herrero, 2011, 2012). En este sentido, resulta pertinente recordar las palabras de Rebeca Oxford: «Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability» (Oxford, 2002: 124).

No obstante, diversos autores han advertido que la relación entre las EA y el desarrollo de la competencia comunicativa no ha sido suficientemente explorada desde una perspectiva didáctica. En esta línea, Pawlak (2018) subraya que la investigación se ha centrado principalmente en estrategias comunicativas de carácter reactivo, orientadas a ofrecer soluciones puntuales ante dificultades de comprensión y producción.

En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia enfoques más integrales que no solo describan el uso de las EA, sino que también analicen cómo pueden ser enseñadas, integradas y desarrolladas de manera sistemática en el aula de lenguas extranjeras. Por

ello, resulta imprescindible que el profesorado tome conciencia de la necesidad de formarse en este ámbito y de explorar nuevas vías metodológicas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, un conocimiento más profundo y una enseñanza sistemática de las EA se perfilan como herramientas especialmente relevantes, cuya incorporación efectiva en el aula sigue siendo, en gran medida, una tarea pendiente.

De este modo, será posible contribuir a que los estudiantes desarrollen su capacidad de "aprender a aprender", en consonancia con las recomendaciones formuladas desde los inicios por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por otra parte, los resultados del cuestionario final muestran que la mayoría de los estudiantes considera que las EA deberían introducirse desde las primeras etapas del aprendizaje de una nueva lengua. Estos datos confirman lo señalado por investigaciones previas (Murray, 2010; Sun, 2008). Asimismo, los resultados obtenidos en otro de nuestros estudios —actualmente en fase final de revisión—, en el que se incluyó una muestra de estudiantes de nivel B2, evidencian que estos aprendientes presentan un mayor número, variedad, flexibilidad y grado de concienciación en el uso de las EA, así como en relación con sus beneficios para la adquisición de la lengua meta.

Sin embargo, estos hallazgos invitan a una reflexión relevante: dichos estudiantes han necesitado varios años para desarrollar de manera autónoma una competencia estratégica que, previsiblemente, podría haberse alcanzado en un periodo más breve si, desde el inicio de su trayectoria formativa, se hubieran incorporado de manera sistemática contenidos relacionados con las EA.

En este sentido, los dos ítems del cuestionario final relativos a los cambios experimentados en el uso de las EA durante el curso, aunque registraron porcentajes algo inferiores (en torno al 75%), resultan especialmente significativos, ya que reflejan dos dimensiones complementarias de una misma realidad. Por un lado, evidencian la satisfacción derivada de constatar avances notables tras apenas cuatro meses de trabajo semanal. Por otro, ponen de manifiesto que la adquisición y modificación de las EA constituye un proceso necesariamente gradual. No hay recetas mágicas milagrosas; la adquisición de una nueva lengua exige tiempo y probablemente sea cuestión de años consolidar nuevos cambios.

En efecto, por su propia naturaleza, las EA no se reducen a conductas susceptibles de corrección inmediata —como ocurre con muchos errores gramaticales—, sino que implican también procesos cognitivos, tanto conscientes como automatizados. En consecuencia, su incorporación requiere tiempo para ser procesada, interiorizada y transformada en un repertorio de recursos que el aprendiz emplea de manera cada vez más automática. Este tránsito desde el uso consciente hasta la automatización puede ser facilitado mediante una exposición sistemática y una práctica guiada a través de unidades didácticas específicamente orientadas al desarrollo de cada estrategia, lo cual exige, necesariamente, un periodo prolongado de trabajo.

Por todo lo anterior, a modo de cierre, podemos afirmar que este estudio refuerza la necesidad de integrar de forma explícita y progresiva las EA en la enseñanza de ELE, no como un contenido accesorio o complementario, sino como un eje vertebrador del aprendizaje autónomo. En contextos como el taiwanés sinohablante, esta integración cobra una relevancia aún mayor, ya que puede contribuir significativamente a optimizar los procesos de aprendizaje del ELE, fomentando estudiantes más conscientes, reflexivos y estratégicos. En definitiva, invertir en la enseñanza de las EA no solo mejora el rendimiento lingüístico, sino que también promueve una transformación profunda en la manera en que los aprendientes se enfrentan a la adquisición de una nueva lengua, dotándolos de herramientas duraderas para su desarrollo académico y personal.

Bibliografía

Amerstorfer, C. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 497-523.

Barrios, E. & Montijano, M. P. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista signos*, *50*(95), 312-336.

Bernardo, A., Amérigo, M. & García, J. (2017). American and Chinese students' profiles based on Spanish-learning strategies: a transcultural comparison. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38* (6), 487-500.

Blanco Pena, J.M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania 96*(1), 97-109.

Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.

Chang, C. (2011). Language learning strategy profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *8*(2), 201-215 [en línea]. Disponible en: http://e-flt.nus.edu.sg/v8n22011/chang.pdf

Chen, M. M. (2007). Language learning strategies and English proficiency of Taiwan language college students. *Languages and International Studies*, *4*, 49-72.

Di Carlo, S. (2018). La percepción de la utilidad de estrategias cognitivas según varones y mujeres aprendices de español: Un estudio empírico internacional. *Revista signos*, *51*(98), 285-309.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Fan, B. (2005). *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence.* Tesis de máster, Universidad Providence, Taichung, Taiwán.

Feng, Y. & Iriarte, F. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE, 27,* 1-14.

Feng, Y., Iriarte, F. & Cobos, J. (2019). Relationship between learning styles, learning strategies and academic performance of Chinese students who learn Spanish as a foreign language. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *29*(5), 1-10.

García Herrero, M. (2011): "El papel de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera", *Papeles Salmantinos de Educación,* 225-239.

García Herrero, M. (2012). Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *20* (1), 133-153.

Griffiths, C. (2020). Language learning strategies: is the baby still in the bathwater? *Applied Linguistics*, *41*, 607-611.

Griffiths, C. & Soruç, A. (2020). *Individual Differences in Language Learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Huang, I. C. (2015). Language learner strategies and English proficiency of college freshmen in Taiwan: A mixed-methods study. *Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(4), 737-741.

Lai, Y. C. (2009). Language learning strategy use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan. *TESOL quarterly*, *43*(2), 255-280.

Lancho Perea, L. (2019). How spanish is learnt matters: university students' use of language learning strategies, *Language Matters*, *50*(1), 84-101.

Montaño, J. (2017). Learning Strategies in Second Language Acquisition, *US-China Foreign Language 15*(8), 479-492.

Murray, B. (2010). Students' language learning strategy use and achievement in the Korean as a foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, *43*(4), 624-634.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.

Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions, en Richards, J. A. & Renandya, W. (Eds.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. London: Routledge.

Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: the importance of communicative goal, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 269-291.

Pérez Ruiz, J. (2023). Debates generales sobre las estrategias de aprendizaje y controversias específicas dentro del entorno sinohablante de ELE. *Encuentros en Catay*, *33*, 435-469.

Ramón Armas, A. & Cáceres Lorenzo, M. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, *37*(1), 1-33.

Ranjan, R. & Philominraj, A. (2020). Language learning strategies, motivation and gender in foreign language context. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(2), 591-604.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.* Tesis de doctorado, Universidad de Murcia, Murcia, España.

Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español, *Suplementos Marco ELE, 8,* 1-37.

Sun, M. W. (2008). A study of non-traditional college-level EFL students' use of strategies for language learning in Taiwan. *Journal of National Formosa University*, 27(2), 63-74.

Thomas, N., Bowen, N., Reynolds, B., Osment, C., Pun, J. & Mikolajewska, A. (2021). A systematic review of the core components of language learning strategy research in Taiwan. *English Teaching & Learning* 45, 355–374 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s42321-021-00095-1

Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. & Oxford, R. (2003). Using cluster analysis to uncover l2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *Iral-international Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 381-409 [en línea]. Disponible en: https://doi.org/10.1515/iral.2003.017

Yang, W. (2018). The deployment of English learning strategies in the CLIL approach: a comparison study of Taiwan and Hong Kong tertiary level contexts. *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 6(1), 44-64.

De la Mancha a Taiwán: el imaginario quijotesco para estudiantes sinohablantes de ELE[1]

Yenling Lai
Universidad Católica Fu Jen
Taipéi, Taiwán
125657@mail.fju.edu.tw

Resumen

Existen incontables posibilidades pedagógicas en la enseñanza de ELE para potenciar la interacción entre la lengua y la literatura, así como fomentar la competencia intercultural. Partiendo de dicha premisa, el presente estudio tiene el objetivo de revisar y mejorar el diseño curricular de una asignatura optativa basada en *Don Quijote de la Mancha* que se imparte en la Universidad Católica Fu Jen.

Para alcanzar dicha finalidad, se hace referencia a un compendio de teorías acerca del desarrollo de diversas competencias en la enseñanza de ELE y de la utilidad de la literatura en el mismo contexto. Después, se revisan los temarios empleados a lo largo de la creación de esta asignatura enfocada en el *Quijote* y los resultados de aprendizaje llevados a cabo por el alumnado con niveles entre A2 y B1. Asimismo, se hace un balance entre los puntos positivos y negativos de la organización de temarios propuestos y de actividades realizadas.

Por último, se concluye con una serie de observaciones que encierran unas cuestiones prácticas como la motivación de los alumnos sobre dicha materia, la contextualización de la lectura, el uso de las herramientas digitales, etc.

Palabras clave: el *Quijote*, sinohablantes de ELE, literatura, competencia intercultural, propuestas didácticas

1. Introducción

Abundan conocimientos y teorías acerca del potencial y de la explotación de la literatura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Muñoz Molina (1998), "como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia, de la razón y de la felicidad" (p. 10). La literatura se podría considerar como un sustento material de nuestra cotidianeidad, y su enseñanza nos permitiría descubrir la riqueza de los escritos ya existentes y aprender a expresarnos con el don humano (Muñoz Molina, 1998). Mediante las definiciones otorgadas al uso y al papel de la literatura tanto en el *Marco Común Europeo de*

[1] El presente artículo *De la Mancha a Taiwán: el imaginario quijotesco para estudiantes sinohablantes de ELE* es una ampliación de la ponencia "El mundo quijotesco para los alumnos sinohablantes de ELE", presentada en el III Congreso Internacional Desafíos del Español en la Universidad Wenzao (CIDEWEN 2025).

Referencia para las lenguas (MCER) (2002) como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), se entiende perfectamente que la literatura no solo sirve como un recurso auténtico sino también una herramienta clave para desarrollar las competencias comunicativa e intercultural.

Para Sanz Pastor (2006a, 2006b, 2010), la literatura es la manifestación del lenguaje en su total plenitud y complejidad, por eso pone de relieve la eficiencia y la función integral de la literatura en el aula de ELE. Defiende, sobre todo, su aportación didáctica al desarrollo de varias competencias comunicativas. Se hallan otras afirmaciones, además de destacar las ventajas de la literatura ya mencionadas, acerca de la importancia de seleccionar premeditadamente los textos literarios que cumplen determinados fines específicos, de fomentar la educación sentimental y el pensamiento crítico, así como de recuperar el placer de lecturas literarias, de incrementar la motivación del alumnado, etc. (Lacruz et al., 2015).

Tras reiterar nuevamente el incuestionable valor de impartir la literatura en nuestra aula de ELE, abordamos a continuación las razones por las que elegimos el *Quijote* como la lectura fundamental de la asignatura optativa para el alumnado del tercer y cuarto curso de nuestro departamento de español. En primer lugar, tanto Cervantes como su obra maestra *Don Quijote de la Mancha* son dos referentes icónicos del acervo lingüístico y cultural de la lengua española por los que los aprendientes de ELE deben, a nuestro parecer, lograr conocimientos básicos a lo largo de su aprendizaje de esta lengua y cultura meta. Una lectura clásica de este calibre no meramente ofrece medios multidimensionales para su acercamiento, sino que también transmite inagotable magia para avivar su grandeza artística y humana (Shimizu, 2013).

En segundo lugar, el *Quijote*, por ser una obra icónica y universalmente conocida, cuenta con innumerable cantidad y variedad de textos adaptados, traducciones y representaciones artísticas para el uso didáctico en el aprendizaje y la enseñanza de ELE. En términos de Gómez del Castillo y Establier Pérez (1998), es menester aprovechar toda clase de actividades y recursos extratextuales que faciliten la contextualización del alumnado para explorar esta obra atemporal. Además, añaden:

> La rentabilidad de una lectura es notablemente mayor cuando encuentra apoyo en una serie de tareas que comprenden desde la explotación del texto en la clase,

> hasta el trabajo individual de comprensión lectora del alumno o las actividades culturales complementarias dentro y fuera del aula (p. 404).

Asimismo, apunta Martínez Navarro (2016) que mediante una adecuada explotación de materiales variados no solo como textos literarios y culturales sino también como vías para iniciar reflexiones pertinentes, el alumnado puede resolver con más facilidad dificultades derivadas de la lengua, la cultura, la historia, etc. De esta forma, creemos que, si conseguimos contextualizar adecuadamente la lectura quijotesca al perfil de nuestro alumnado sinohablante y emplear con esmero los recursos previamente seleccionados, quizá logremos beneficiarnos tanto el discente como el docente.

Por último, basándonos en las experiencias de impartición de asignaturas obligatorias y optativas de ELE, el aprovechamiento de la obra cervantina en una clase optativa de literatura y cultura podría despertar notable motivación y aumentar rendimiento de aprendizaje comparando con una obligatoria a la hora de enseñar los conocimientos culturales y de motivar al alumnado a realizar reflexiones multiculturales. Si a los aprendientes les cuesta avanzar satisfactoriamente en las asignaturas obligatorias que fomentan las destrezas básicas del aprendizaje de ELE, a lo mejor con los cambios de dinámica y de enfoque, aún les puede seguir despertando interés por conocer las diversas vertientes culturales de la lengua meta y servir de posible aliciente y disfrute extra. En cualquier caso, lejos de frustrar a los aprendientes, nuestra misión es estimularles siempre a explorar divirtiéndose en la lectura de este patrimonio universal. Gómez del Castillo y Establier Pérez así justifican y concluyen sus experiencias quijotescas:

> Introducir el *Quijote* en la clase de español es, más que posible, recomendable; para el profesor constituye un reto profesional que resulta, sin embargo, profundamente satisfactorio en sus resultados; para el alumno es un desafío académico y requiere un notable esfuerzo personal, que se traduce en la experiencia gratificante de haber leído y comprendido la obra más importante de la literatura española en su lengua original (1998, p. 406).

"No hay fronteras que separen al *Quijote* de sus lectores" (Martínez Navarro, 2016, p. 94), esperamos llegar a cosechar dichas reflexiones en nuestra propia aula, así como mantener semejante entusiasmo en aras de conseguir proporcionar métodos eficaces y,

a la vez, motivadores que puedan adecuar el trasfondo sociocultural y la necesidad de nuestro alumnado a lo largo de sus aventuras en el mundo quijotesco.

2. Marco teórico

Durante la búsqueda de datos bibliográficos, hemos identificado dos artículos sobre recursos didácticos o experiencias reales en el aula de ELE en Taiwán que resultan de gran interés para nuestro estudio. Liu (2016), colaboradora en el portal *Refranero multilingüe* del CVC, propone una edición digital bilingüe y comentada de *El Quijote* para superar las barreras culturales y lingüísticas de estudiantes chinos, facilitando el aprendizaje literario. Esta herramienta didáctica utiliza recursos multimedia y un enfoque comparativo de refranes para conectar el Siglo de Oro español con la cultura confuciana. A su vez, Borao Mateo (2017) narra la organización de un congreso sobre El *Quijote* realizado por estudiantes de NTU en 1999, destacando su valor como herramienta pedagógica para la enseñanza del español. No solo analiza la recepción de la obra cervantina desde una perspectiva cultural taiwanesa y la calidad de los ensayos estudiantiles, sino que también subraya la importancia de la literatura en el aprendizaje avanzado de ELE. Dicho evento actúa como un hito pedagógico y académico en la enseñanza del español en Taiwán.

Sin ninguna duda cabe, los procesos del aprendizaje lingüístico, comunicativo y cultural deben avanzar en sintonía (García de la Santa, 2013). Dicho de otra forma, el diseño de los temarios del *Quijote* conviene elaborarse de forma integral que hace referencia a los saberes y comportamientos de diversos ámbitos culturales, interculturales y socioculturales. En el presente trabajo, seguimos principalmente las teorías de las siguientes estudiosas para examinar los contenidos de nuestro currículo aplicado, analizar los puntos coincidentes y diferenciales, así como señalar los retos y soluciones por superar.

Primero, sobre la selección de capítulos quijotescos destinada al alumnado de ELE, Serrano García enfatiza la importancia de tener en cuenta los criterios siguientes:

> La edad del alumnado, el nivel lingüístico, sus conocimientos previos, sus intereses, así como la relevancia y representatividad del fragmento o capítulo elegidos, su potencial didáctico y la adecuación en el contexto del aprendiente. El fragmento o capítulo seleccionados deben poder ser entendidos de manera

> autónoma, sin necesidad de recurrir a la lectura de la obra completa (2005, p. 445).

En segundo lugar, recurrimos a los criterios que adoptan Gómez del Castillo y Establier Pérez en la planificación curricular (1998, p. 400):

1. Explicación histórica y social de la época.
2. Introducción biográfica de Cervantes y visión general de su obra.
3. Exposición del espíritu del Quijote y de los [*sic*] principales coordenadas del texto.
4. Lectura en común y explicación del vocabulario básico que se irá repitiendo a lo largo de la obra.
5. Realización de actividades diversas de comprensión lectora.
6. Puesta en común y aclaración de dudas.

Asimismo, tenemos en cuenta las propuestas de Martínez Navarro (2016) en la elaboración de temarios (pp. 82-83):

1. Miguel de Cervantes y la España de la época. Vida de Cervantes.
2. La obra de Cervantes. Narrativa, teatro, poesía. Teoría literaria cervantina.
3. Estudio del *Quijote*. Contenido, estructura y construcción de la obra.
4. *Quijote* de 1605 y *Quijote* de 1615. El *Quijote* apócrifo de Avellaneda.
5. Estudio de algunos temas y episodios fundamentales.
6. Proyección y trascendencia de la obra.

Por último, Sanz Pastor (2006a, 2006b) recalca la importancia de la literatura en el contexto de ELE como eje para aplicar el enfoque comunicativo que se relaciona con el desarrollo de varias competencias como la lingüística, la discursiva, la literaria, la intercultural, etc. Este método polifacético busca superar la enseñanza convencional y reforzar la interrelación entre la literatura y las competencias vinculadas.

A continuación, abordaremos la actualidad de nuestra planificación curricular y verificaremos los detalles analíticos/comparativos haciendo referencia a las ideas y propuestas ilustrativas anteriormente citadas según aspectos como la denominación, el contenido de temarios, la selección de episodios y de recursos complementarios, la aplicación de métodos didácticos, el diseño de tareas, el uso de la IA, etc.

3. Preparación curricular: denominación de asignatura, temarios, selección de fragmentos y materiales complementarios

El punto de partida de esta asignatura optativa que llevamos impartiendo desde hace siete años fue por la necesidad de ofrecer una clase cultural con índole literaria y artística para completar la división bipartita del bloque de cultura de las asignaturas optativas -que son "Estudios introductorios de literatura" por un lado, y "Literatura y arte" por el otro-. Al principio, se denomina en sendos semestres del año 2018-2019, "El *Quijote* en imágenes: adaptaciones en el arte" en el primer semestre y, "El *Quijote* en imágenes: Adaptaciones en los medios de comunicación" para el segundo. Se repitieron respectivamente dichas denominaciones en el primer semestre del curso 2019-2020 y en el segundo semestre del curso 2020-2021. Más tarde, por razones administrativas y por nuestra intención de dinamizar el diseño curricular, la denominación ha tenido cambios como El *Quijote* en el arte y los audiovisuales (para el primer semestre de los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024), El *Quijote*: libros ilustrados y culturas caballerescas (para el primer semestre del curso 2024-2025 y del 2025-2026), El *Quijote*: versiones multimedia y lectura de fragmentos (para el segundo semestre del curso 2024-2025), El *Quijote*: libros ilustrados y audiovisuales (para el primer semestre del curso 2026-2027), El *Quijote*: culturas gastronómicas y refranes de España (para el segundo semestre del curso 2026-2027).

Con respecto a la planificación de temarios para cada semestre[2], es decir, entre 16 y 18 semanas de clases, solemos incluir los aspectos siguientes como temas fundamentales: vida y obra de Cervantes, sociedad medieval y cultura caballeresca, ambientación sociocultural, personajes del *Quijote* y los motivos y la ruta de las tres salidas de casa. Los temas principales se explican de forma introductoria durante las primeras cinco semanas, mientras que la lectura de los episodios seleccionados se intercala a lo largo del curso. Si disponemos de más margen de tiempo, al no coincidir con días festivos ni sufrir cancelaciones forzosas, solemos añadir temas secundarios relacionados con la voz narradora, la metaficción, el refranero y la gastronomía quijotescos, el prólogo de la obra, la ruta de Don Quijote como itinerario cultural y

[2] Hasta el curso académico 2022-2023, un semestre constaba de 18 semanas lectivas presenciales en la Universidad Católica Fu Jen. A partir del curso siguiente, las clases presenciales se reducen a 16 semanas, destinando las dos últimas al autoaprendizaje.

turístico, El *Quijote* apócrifo de Avellaneda, entre otros, para compaginar con la lectura de fragmentos seleccionados que enumeramos a continuación:

> Primer tomo: el principio de la novela, el nombramiento de caballero, (el escrutinio y la quema de libros)[3], la batalla contra los molinos de viento, (el duelo con el vizcaíno), (el encuentro con los yangüeses), la batalla de los rebaños de ovejas, (la aventura de los batanes), el yelmo de Mambrino, (la aventura con los galeotes), la penitencia en Sierra morena, la princesa Micomicona, la batalla de los cueros de vino y (la vuelta a casa en jaula).
>
> Segundo tomo: (el encantamiento de Dulcinea), (el duelo con el Caballero de los Espejos), la aventura de los leones, las bodas de Camacho, (la aventura en la cueva Montesinos), (el encuentro con los Duques), (la aventura de Clavileño), el gobernador Sancho Panza, (la visita a la imprenta en Barcelona), el duelo con el caballero de la Blanca Luna, la vuelta a casa y el desenlace.

En cuanto al uso de materiales complementarios, y con el fin de que esta asignatura integre tanto la dimensión literaria como la artística[4] consideramos oportuno proporcionar al inicio de la planificación materiales extraídos de dos fuentes gratuitas disponibles en línea. La primera es *Don Quijote de la Mancha*, una adaptación digital de *Weeblebooks*. La segunda es el Banco de imágenes del *Quijote* (QBI), proyecto dirigido por José Manuel Lucía Megías desde 2002 en el Centro Virtual Cervantes (CVC). Este portal se ha consolidado como la referencia mundial imprescindible en su materia, al cubrir ilustraciones quijotescas desde 1605 hasta 1915 a través de la página web de la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Sin embargo, con el paso del tiempo, nos hemos dado cuenta de que los materiales seleccionados de dichas fuentes no les llamaban suficientemente la atención a los alumnos. Por un lado, el estilo artístico de la mayoría de las ilustraciones recogidas en el QBI tiende a ser más académico o histórico que contemporáneo; por otro, el contexto cultural que proyectan les resulta muy lejano. En cuanto al nivel lingüístico, la versión

[3] Los paréntesis que hemos añadido sirven para diferenciar el nivel de profundidad en la lectura y el análisis en nuestra clase. Los episodios entre paréntesis suelen coincidir con los pasajes habituales de las adaptaciones infantiles ilustradas, donde el texto es más conciso para acompañar a las imágenes. En cambio, los episodios sin paréntesis son los que se analizan con mayor frecuencia y amplitud, atendiendo tanto al texto como a la ilustración durante el desarrollo curricular.

[4] Tal como hemos mencionado anteriormente, esta asignatura optativa pertenece a la subdivisión de "Literatura y arte" dentro del bloque de "Cultura" según el esquema curricular de nuestro departamento.

de *Weeblebooks* está dirigida a los lectores nativos a partir de 8 años, por lo que nuestro alumnado, con apenas tres años de aprendizaje de español, la encontraban todavía difícil. Como consecuencia de estas reflexiones, nos vemos en la necesidad de buscar una mayor variedad de recursos digitales en internet y recomendar a las bibliotecas de nuestra universidad la compra de más adaptaciones infantiles ilustradas del *Quijote*, así como de estudios interdisciplinares relacionados con la obra y su creador. Actualmente, utilizamos una treintena de fuentes bibliográficas como referencia para elaborar nuestras propias adaptaciones y desarrollar tareas de aprendizaje en el aula (véase Apéndice A).

Al mencionar otras fuentes de recursos gráficos, nos complace destacar una joya de gran importancia artística, pedagógica y filatélica. Se trata de la serie de sellos de escenas del *Quijote* publicada en 1998 bajo el proyecto "Correspondencia epistolar escolar" y realizada por el dibujante Antonio Mingote. A su vez, debido a la celebración de los centenarios de la publicación de los dos tomos del *Quijote* y del fallecimiento de Cervantes, la edición de libros adaptados y de estudios cervantinos ha experimentado un gran auge desde 2005. Como consecuencia, hemos hallado un creciente número de recursos gratuitos en línea para enriquecer el corpus de materiales didácticos de nuestro interés y estimular, al mismo tiempo, a nuestros alumnos, quienes buscan novedades y alicientes para seguir aprendiendo la lengua meta y sus culturas.

En la página web del Centro Virtual Cervantes (CVC) se encuentran diversas entradas que dan acceso a una amplia gama de recursos didácticos destinados a su explotación en el aula de ELE. Por ejemplo, "El Quijote en el aula: Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso" (2005) ofrece abundantes recursos didácticos diseñados específicamente para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas. Por otro lado, además del citado Banco de imágenes (QBI) -que empleamos para acercar al alumnado al universo quijotesco por vías artísticas-, resulta muy útil la exposición virtual *Miguel EN Cervantes* (2015) en la que el historietista español Miguelanxo Prado propone un estilo de novela gráfica para narrar la vida de Cervantes mediante 36 imágenes comentadas. En el propio CVC, se dispone de otra exposición virtual denominada *Ilustrado don Quijote* (2020), organizada con el apoyo de la Asociación profesional de ilustradores de Madrid, que rinde homenaje al clásico cervantino mediante la visión de ilustradores contemporáneos.

Sin duda, a medida que impartamos esta asignatura, tendremos que mantener una actitud abierta para adaptarnos a las nuevas tecnologías y tendencias pedagógicas. Asimismo, seguir explorando materiales didácticos eficaces y motivadores que se ajusten a las necesidades y la mentalidad de nuestro alumnado será un reto constante.

Tras abordar el contenido de nuestra planificación curricular, mostraremos en detalle los puntos coincidentes con las propuestas de las mencionadas autoras.

Bloque temático	**Criterios de Gómez del Castillo y Establier Pérez (1998)**	**Criterios de Martínez Navarro (2016)**	**Cotejo con mi currículo**
Contexto e historia	Contextualización sociohistórica	Explicación del vínculo autor-época	Trabajado
Figura del autor	Introducción biográfica y visión general de la obra cervantina	Explicación detallada de la bio-bibliografía de Cervantes	Trabajado
Análisis de la obra	Exposición del espíritu quijotesco y sus líneas principales	Estudio profundo desde aspectos como contenido, estructura, construcción y evolución	Trabajado
Manejo del texto	Lectura en común y explicación de vocabulario clave	Estudio de temas fundamentales y del *Quijote* de Avellaneda	Trabajado
Actividades y dinámica	Realización de actividades de comprensión lectora. Puesta en común, aclaración de dudas y retroalimentación.	Análisis de episodios clave y su relevancia e influencia literaria.	Trabajado

4. Aplicación de métodos didácticos

Con el fin de explicar los métodos didácticos empleados en nuestra aula, mostramos a continuación los puntos clave tomando como referencia, por un lado, los criterios de Serrano García (2005) acerca del perfil general de alumnado receptor, las cuestiones básicas de la selección textual, etc. y por otro, las competencias señaladas por Sanz Pastor (2006a, 2006b).

Cotejo de ideas básicas para ofrecer una clase enfocada en el *Quijote*	
Criterios de Serrano García	**Puestos en práctica en nuestra aula**
Edad y nivel lingüístico del alumnado	El alumnado matriculado en esta asignatura tiene una edad media de entre 20 y 24 años. La competencia lingüística se sitúa en un rango de A2-B1.
Conocimientos previos	No se requieren conocimientos previos por parte del alumnado.
Interés y	Los motivos del aprendizaje son variados. Algunos estudiantes se inscriben

motivación	por motivación propia o curiosidad, mientras que otros lo hacen porque no encuentran otra asignatura de su agrado.
Relevancia y representatividad de fragmentos elegidos	Los episodios que elegimos están recogidos en más de una veintena de libros de adaptación que hemos consultado, por lo que otorga a nuestra selección un carácter objetivo.
Potencial didáctico de la selección hecha	Dado que los fragmentos elegidos gozan de una alta representatividad, disponemos de abundantes recursos para su explotación didáctica en el aula.
Adecuación en el contexto del alumnado	Se han aplicado criterios de relevancia temática para asegurar que los materiales no solo sean comprensibles desde la perspectiva lingüística, sino que también resulten significativos en la realidad sociocultural del alumnado.
Autonomía lectora ante la selección textual	Los fragmentos seleccionados poseen unidad de sentido, lo que permite su comprensión e interpretación sin necesidad del contexto completo de la obra.

Competencias	**En términos de Sanz Pastor**	**Ejercicios llevados a cabo en nuestra aula para reforzar la competencia tratada**
Lingüística (Léxico-Gramatical)	Se permite observar la lengua en uso real (vocabulario, gramática, fonética, sintaxis, semántica, morfología, etc.)	Leer en voz alta los textos en español, traducir textos de español a chino, hacer prueba de comprensión lectora después de cada prelectura autónoma, identificar diferentes tiempos verbales, observar estructuras sintácticas, aprender vocabulario por campo semántico y léxico, etc.
Discursiva	Se permite analizar la estructura textual, la coherencia y cohesión de las ideas, producir diferentes textos según el género, etc.	Leer fragmentos y resumirlos en párrafos breves, identificar marcadores discursivos, hacer cuentacuentos basándose de una serie de imágenes artísticas que corresponden con los pasajes quijotescos, adaptar los fragmentos leídos a nuevos relatos, etc.
Sociocultural / Intercultural	Se permite fomentar la capacidad de adecuar el lenguaje al contexto sociocultural, identificar modos formales e informales de tratamiento entre los personajes en distintos contextos, etc.	Conocer los factores socioculturales de la ambientación de la obra, observar las costumbres y tradiciones diferentes, investigar referentes históricos o geográficos mencionados, comentar sobre los cambios reflejados en el uso de lenguaje, interpretar y reflexionar sobre las diferencias interculturales, etc.
Literaria	Se permite desarrollar la sensibilidad, la capacidad de mediación, la auto conciencia ideológica, el placer por la lectura y el uso de figuras retóricas, etc.	Realizar lectura de textos adaptados acompañados con formatos variados de representación artística, hacer actividad de anticipación y hacer hipótesis, practicar técnicas de interpretación profunda y crítica, analizar ejemplos de metáforas, aprender técnicas para leer libros ilustrados en voz alta o reproducir las

		historias de forma libre, hacer escritura creativa o reflexiva, etc.

5. Diseño de actividades y tareas y uso de la IA

Ante todo, debemos reiterar que la prelectura en casa por parte del alumnado y la resolución de dudas puntuales por parte del docente son dos factores básicos que facilitan tanto la realización de actividades en el aula como la asignación de tareas autónomas. Para dinamizar las rutinas de lectura, tras cada tres o cuatro sesiones se organiza un taller en el que los alumnos acuden sin preparación previa para afrontar retos imprevistos planteados por el docente. Con el fin de evaluar los resultados del aprendizaje y el uso de la creatividad, se realizan dos presentaciones orales en grupo: una a mitad y la otra al final del curso. A continuación, mostraremos en detalle el tipo de actividades y tareas que llevamos a cabo habitualmente.

Sesiones ordinarias: prueba de comprensión lectora *online* sobre la lectura previa; resumen en chino con cotejo en español; visionado y explicación de imágenes de distintas escenas; paráfrasis basada en las imágenes analizadas; ronda de preguntas y respuestas dirigida por los alumnos sobre la lectura comentada; repaso dramatizado para reinterpretar la imagen o el pasaje leído; lectura en voz alta en grupo para revivir la historia; elaboración de viñetas o mapas conceptuales para recrear el tema; selección de palabras clave; análisis de tiempos verbales o categorías léxicas; y realización de reflexiones intertextuales guiadas por temas, etc.

Sesiones de taller: lectura de un episodio desconocido en adaptaciones ilustradas para realizar un resumen escrito; visionado previo de un capítulo de la serie de televisión *Don Quijote* para comentar en clase los pasajes nuevos y sus correspondientes reflexiones; visionado previo de un capítulo del documental *El imaginario del Quijote* para compartir observaciones de forma oral y escrita; improvisación de relatos breves basados en imágenes proyectadas; adaptación de los episodios más representativos de forma creativa y original; lectura de libros ilustrados sobre caballería y castillos para conocer la sociedad medieval; creación de historias nuevas con IA a partir de imágenes generadas mediante palabras clave extraídas de la lectura, etc.

Presentación oral parcial: práctica de lectura expresiva de un cuento infantil en español; selección y traducción al chino de frases trascendentales de los episodios comentados; presentación de una canción de espíritu quijotesco con su correspondiente versión o doblaje al chino o al español; resumen de una historia mediante imágenes; y contextualización de refranes quijotescos para su conversión en memes actuales, etc.

Presentación final: realización de una nueva adaptación ambientada en Taiwán, narrada mediante una secuencia de imágenes coherentes para elaborar un audiolibro en *PowerPoint*; adaptación de las historias leídas para una representación teatral o musical; recreación de Don Quijote de la Mancha como un héroe originario de otras comunidades autónomas que emprende nuevas aventuras por puntos turísticos del nuevo destino a través de *Google Earth*; vinculación de las frases trascendentales con otras disciplinas artísticas (música, cine, pintura o literatura) para reflejar el espíritu quijotesco; adaptación de un cómic para narrar pasajes con imágenes generadas por IA; generación de ilustraciones para explicar las citas seleccionadas con sus respectivas traducciones modernizadas al chino; y ajuste de las imágenes generadas al formato de una funda de plástico abierta en L, etc.

Asimismo, nuestra propuesta docente se nutre de un extenso corpus audiovisual. Contamos con referentes históricos como la película *Don Quijote de la Mancha* (1947, CIFESA), dirigida por Rafael Gil. En cuanto a los recursos de televisión, la emblemática serie de dibujos animados (1979, TVE) de Cruz Delgado y la teleserie El *Quijote* (1991, RTVE) dirigida por Manuel Gutiérrez Aragón son otros dos referentes de suma importancia. Este último director llega a adaptar la segunda parte del *Quijote* a la gran pantalla con título de *El caballero Don Quijote*[5].

En el apartado musical, la selección abarca desde la canción *Vencidos* (1971) de Joan Manuel Serrat, el pop infantil de Los Botones con *Don Quijote y Sancho* (1979) hasta *Quijote* (1980) de Julio Iglesias, así como la interpretación de Rocío Dúrcal en

[5] Chang (2006) analiza cómo el director Manuel Gutiérrez Aragón adapta el *Quijote* a través de la serie de televisión de 1991 y el largometraje *El caballero Don Quijote* de 2002, enfocándose en la interdisciplinariedad entre cine y literatura. Destaca cómo el director evoluciona desde una adaptación fiel en la teleserie hacia una visión creativa en la película. Este estudio nos facilita valiosos análisis y referencias para acercar al alumnado al mundo quijotesco a través de otra forma de representación artística.

Don Quijote (1980). A su vez, el rock español aporta una visión fundamental con el álbum *La leyenda de la Mancha* (1998) de Mägo de Oz, cuya vigencia se mantiene en proyectos conmemorativos como *Mester de Juglaría* (2021) de Saurom. El ámbito pedagógico se refuerza con materiales de RTVE como la serie documental *Imaginario del Quijote* (2005) y la crónica *La cocina en El Quijote* (2015). Finalmente, integramos la canción conmemorativa *Príncipe de los ingenios* (2016) del proyecto *Musicaeduca* en el repertorio de recursos complementarios.

Para que los recursos audiovisuales mencionados -y los muchos otros que quedan por explorar- se puedan adaptar a las preferencias de aprendizaje y a los hábitos tecnológicos de nuestro alumnado, hemos orientado y animado a los estudiantes a aprovechar varias herramientas y aplicaciones durante la elaboración de las tareas asignadas; tales como Google Earth, Canva, Gemini, Copilot, Leonardo, ChatGPT y generadores de memes, por nombrar algunas.

6. Conclusiones

Tal como destacan Gómez del Castillo y Establier Pérez (1998), mediante una experiencia cargada de interés turístico se pretende que el alumnado no solo pueda comprender el texto a fondo, sino que aprenda a disfrutar de la obra cumbre de nuestra lengua, ampliando su horizonte sobre la cultura e identidad españolas a través de un aprendizaje placentero. Ante el creciente interés de los jóvenes por viajar a España por cuenta propia, nos parece que la "Ruta del Quijote" y otros elementos motivadores relacionados con la historia, la cultura, el turismo y la gastronomía autóctona son materiales con un gran potencial para ser explotados en nuestra aula.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la influencia del frenético desarrollo tecnológico e informático en las nuevas generaciones. Para que las clases de literatura sigan vigentes en la enseñanza de una lengua extranjera, resulta imprescindible la integración de una gran variedad de materiales y recursos que satisfagan el interés y la necesidad de los alumnos, ajustándose a su contexto sociocultural. La lectura, en formato físico o digital, es como un sustento diario que no debería desaparecer de nuestra lista de rutinas. Mediante la modernización de los métodos didácticos, la dinamización de las tareas de aprendizaje y el desarrollo de las múltiples competencias para realizar interpretaciones contextualizadas y reflexiones interculturales, haremos posible el

enriquecimiento de la visión del aprendiente y la puesta al día de esta obra atemporal. (Serrano García, 2005).

En resumen, no podemos estar más de acuerdo con Dámaso Alonso (1970, como se citó en Shimizu, 2013) en que "toda España está metida dentro del *Quijote*, viviente allí, caliente allí, dándole pulso, como un corazón dentro de un pecho". Según nuestras propias experiencias, diseñar un plan curricular destinado al alumnado sinohablante para emprender una aventura por el universo quijotesco nos resulta una tarea desafiante, aunque se trata de un sueño alcanzable y tentador. A pesar de que los choques culturales puedan resultar abismales en un contexto histórico-cultural totalmente diferente, mantenemos el firme propósito de seguir defendiendo el valor inquebrantable de una literatura que ha trascendido generaciones y siglos, especialmente en el ámbito de la enseñanza de ELE, ya que "si hay al menos un estudiante que consiga ver gigantes en vez de molinos habrá valido la pena" (Gómez del Castillo & Establier Pérez, 1998, p. 406).

Bibliografía

Borao Mateo, J. E. (2017). Un congreso de estudiantes en NTU sobre El Quijote en el año 1999. En *Actas del XV Simposio Internacional en la Universidad Providence* (Taiwán). Cervantes y Taiwán: aportaciones a la enseñanza del DELE (pp. 97-116). Providence University. Taichung, 25-26 April, 2017, pp. 97-116.

Centro Virtual Cervantes. (2015). *Miguel EN Cervantes*. Instituto Cervantes. cervantes.es

Centro Virtual Cervantes. (2020). *Ilustrado don Quijote*. Instituto Cervantes. cervantes.es

Cervantes, M. de. (2004). *Don Quijote de la Mancha* (F. Rico, Ed.). Centro Virtual Cervantes. cervantes.es (Obra original publicada en 1605 y 1615).

Chang, S. Y. (2006). El Quijote en el cine de Manuel Gutiérrez Aragón. En *Actas del VII Congreso de la AISO* (Vol. 161, p. 166).

García de la Santa, C. (2013). La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE. En *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio* (pp. 175-185). Instituto Cervantes de Tokio https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/18_garcia.pdf

Garrido, A., & Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. *marcoELE, revista de didáctica español lengua extranjera*, (11), 384-396. https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf

Gómez del Castillo, M. J., & Establier Pérez, H. (1998). La aventura de enseñar el Quijote en la clase de español. En K. Alonso García, F. Moreno Fernández, & M. Gil Bürmann (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 399-406). Universidad de Alcalá. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0397.pdf

González Cobas, J., & Herrero Sanz, E. (2009). El *Quijote* en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, (42), 1–7. https://repositorio.uam.es/handle/10486/660640

González Vázquez, B. M. (2006). Proyecto didáctico: El Quijote para extranjeros. En *Don Quijote en el aula: la aventura pedagógica* (pp. 403-412). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. cervantes.es

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. cervantes.es

Liu, L. M. (2016). Una nueva edición digital del Quijote, herrramienta para la enseñanza literaria a alumnos chinos. *Revista Académica liLETRAd*, 793.

Martín Rogero, N., (2007). El uso del Quijote en el aula. Revisión histórica de ediciones escolares y de paratextos didácticos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (3), 77-90.

Martínez Navarro, M. del R. (2016). *Recursos y estrategias para la explotación didáctica del "Quijote" en la clase de ELE.* Español Actual: Revista de Español Vivo, (106), 79–100.

Muñoz Molina, A. (1998). La disciplina de la imaginación. *Educación y Biblioteca*, (95), 7–11. https://hdl.handle.net/10366/115338

Sanz Pastor, M., e Higueras García, M. (2005). Una propuesta didáctica a través del Quijote. En M. Á. Castillo Carballo (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE: Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 817-834). Centro Virtual Cervantes. cervantes.es

Sanz Pastor, M. (2006a). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5–23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

Sanz Pastor, M. (2006b). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. En J. M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 349-354). Instituto Cervantes; Círculo de Lectores; Plaza & Janés.

Sanz Pastor, M. (2010). La construcción de la competencia literaria: enfoque comunicativo y literatura. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 129-138. marcoele.com

Serrano García, L. (2005). La modernidad del Quijote y su aplicación en el Aula de ELE. En C. Park (Coord.), *Actas del XI Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 441-462). Asociación de Cervantistas. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1654750

Shimizu, N. (2013). ¿Qué leemos cuando leemos el "Quijote"? En *Actas del Programa de Formación para Profesorado de ELE* (pp. 57-69). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/06_shimizu.pdf

Ventura Jorge, María Sequero (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/1629

Zúñiga Lacruz, A. (2015). Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, (2), 49-74. https://doi.org/10.17979/digilec.2015.2.0.1901

Apéndice A

N.º	Año	Editorial	Título de la edición	Nivel Recomendado
1	1996	SM	Don Quijote de la Mancha (El Barco de Vapor)	Juvenil (12+)
2	2004	Santillana	Don Quijote de la Mancha (Clásicos Esenciales)	Juvenil / Escolar
3	2004	Vicens Vives	Don Quijote de la Mancha (Clásicos Adaptados)	Juvenil / Secundaria
4	2004	Espasa	Mi primer Quijote	Juvenil (10-12)
5	2005	Edelsa	Don Quijote de la Mancha (Lecturas Graduadas)	ELE (A2/B1)
6	2005	Vicens Vives	Érase una vez Don Quijote (Colección Cucaña)	Infantil (9-11)
7	2005	SM	El Quijote contado a los niños	Infantil (8-11)
8	2005	Edebé	El Quijote contado a los niños	Infantil (9-11)
9	2005	Algar	Don Quijote de la Mancha (Colección Calcetín)	Infantil (12+)
10	2005	Ediciones B	El libro de don Quijote para niños	Infantil (8-10)
11	2005	Vicens Vives	Otra vez Don Quijote (Colección Cucaña)	Infantil (9-11)
12	2005	Bruño	Andanzas de don Quijote y Sancho	Juvenil (12+)
13	2005	Destino	Mi primer Quijote (Edición Ilustrada)	Infantil / Arte
14	2006	Anaya	Don Quijote de la Mancha (Clásicos a medida)	Juvenil / Escolar
15	2007	Edebé	Don Quijote (Clásicos para Estudiantes)	Juvenil / Secundaria
16	2009	enCLAVE	Don Quijote de la Mancha (Colección ¡En marcha!)	ELE (A1/A2)
17	2011	La otra H	Don Quijote de la Mancha (El Manga)	Juvenil / Manga
18	2011	Bruño	Don Quijote (Selección de aventuras)	Juvenil (12+)
19	2013	Kraken	Don Quijote (Novela Gráfica)	Juvenil / Adulto
20	2014	Santillana	Don Quijote de la Mancha (Edición RAE)	Adulto / Académico

21	2015	Alfaguara	Don Quijote de la Mancha (Serie Clásicos)	Juvenil (12+)
22	2015	Loqueleo	Don Quijote (Serie Roja)	Juvenil (14+)
23	2015	Anaya	Mi primer Quijote (Sopa de Libros)	Infantil (6-8)
24	2015	Edebé	¿Quién es Don Quijote de la Mancha?	Infantil (4-7)
25	2016	Alfaguara	Don Quijote de la Mancha (Edición Juvenil)	Juvenil / Escolar
26	2016	Edelsa	Don Quijote de la Mancha (Grandes Personajes)	ELE (Inicial)
27	2017	Panini	Don Quijote de la Mancha (Novela Gráfica)	Juvenil (Cómic)
28	2018	SM	Mi primer Quijote (Pictogramas)	Infantil (5-7)
29	2019	Aique	Aventuras de don Quijote de la Mancha	Juvenil / Escolar
30	2021	Shackleton	Don Quijote de la Mancha (Mis pequeños héroes)	Infantil (6-9)
31	2023	Planeta	Don Quijote de la Mancha (Austral Cómic)	Juvenil (12-14)
32	2024	Edelsa	Lecturas de Don Quijote (Nivel B1/B2)	ELE (B1/B2)
33	2024	Planeta	Mi primer Quijote (Plan Lector)	Infantil (8-12)
34	2025	Loqueleo	Aventuras de don Quijote	Infantil / Juvenil
35	2025	Edebé	Don Quijote (Manga para niños)	Infantil (Cómic)
36	2025	Bruño	Leo solito Don Quijote de la Mancha	Primeros Lectores
37	2026	Abrams	Don Quijote de la Mancha: Adaptación en novela gráfica	Juvenil / Adulto

La metonimia en la formación de palabras de las lenguas española y china

Rachid Lamarti
Universidad de Tamkang
Tamsui, Taiwán
rchdlmrt@gmail.com

Resumen

Para la lingüística cognitiva, la metáfora y la metonimia constituyen los dos mecanismos básicos para la representación y la formulación de la realidad. Ventanas al mundo, agentes, procesos y resultados del cambio semántico, metáfora y metonimia sustentan, además, el sistema nocioconceptual del pensamiento humano (Lakoff y Johnson 1980).

Con base en la metaforología cognitiva y en investigaciones previas, este estudio examina el papel de la metonimia en la formación de palabras del español y el chino, concretamente en dos de sus procedimientos más productivos: la derivación y la composición. Contrastar dos idiomas de tipología morfológica tan dispar como estos ha permitido asimismo ponderar la plausibilidad de un principio metonímico universal en la lexicogénesis de las lenguas.

Los ejemplos léxicos en este trabajo proceden del corpus elaborado *ad hoc* para la investigación de la tesis doctoral *El mundo que traducen las palabras. La metáfora en la lexicogénesis de las lenguas española y china*. Dicho corpus constituye la base empírica de los análisis presentados.

Palabras clave: *cognitivismo, creación léxica, formación de palabras, metonimia, morfología*

1. Metáfora, metonimia y metaftonimia

Tres de las cuatro clases de metáfora que describe Aristóteles en su *Poética* son en realidad metonimias: «La metáfora es la traslación de un vocablo ajeno o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde la especie a la especie o en virtud de una relación analógica» (*Poética* 1457b).

metáfora del género a la especie
metáfora de la especie al género
metáfora de la especie a la especie
metáfora analógica

Metáfora y metonimia, ciertamente, comparten características: se vertebran sobre un principio de mudanza (Z por Y), son altamente productivas y presentan un grado

variable de aceptabilidad (Lipka 1998)[1]. La principal razón de confundirlas, sin embargo, no es tanto lo que tienen en común cuanto su habitual sinergia. Procesos cognitivos diferentes y distinguibles, metáfora y metonimia se mezclan con frecuencia e intervienen en una misma conceptualización.

a. 河馬 [caballo de río] 'hipopótamo'

b. *cabeza de chorlito* 'bobo'

Tal sinergia, a la que Goossens (1990) llama *metaftonimia*, se constata en las palabras compuestas de ***a*** y ***b***. En la lexicalización del compuesto sintagmático *cabeza de chorlito*, la metáfora abstrae (i) el acto de *pensar* del dominio *cabeza* y (ii) un ejemplar prototípico para representar la falta de juicio del dominio *chorlito*. Convencionalizada la metáfora, la cabeza del chorlito es apta para metonimizar la necedad. Tal proceso es metaftónimico en la medida en que concurren, por un lado, la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES y, por el otro, tres derivaciones de la archimetonimia LA PARTE POR EL TODO[2]: LA CABEZA POR LA PERSONA, EL CONTENEDOR (cabeza) POR EL CONTENIDO (inteligencia), EL EJEMPLAR PROTOTÍPICO (chorlito) POR LA CATEGORÍA (falto de juicio).

La selección metafórica de rasgos escoge un sema o un haz de semas del dominio origen (uno de los aductos o ambos) para transferirlo al dominio meta (uno de los aductos o el compuesto si el educto es exocéntrico). La proyección del dominio origen *burro* sobre el dominio meta *pájaro* lexicaliza el compuesto *pájaro burro*. Ambos dominios cognitivos, *pájaro* y *burro*, conceptualizan la realidad *pájaro burro* y la encapsulan en un nivel subordinado de la categoría *pájaro*. Los compuestos cuya lexicalización se asienta en la metonimia PARS PRO TOTO suelen ser hipónimos de alguno de sus aductos: *rosa de té*, *fruta del dragón*, *pájaro mosca*.

[1] Autores como Cuenca y Hilferty (1999) y Barcelona (2000) conceden a la metonimia mayor preponderancia y ven en ella el fundamento de la metáfora. No es menos cierto, empero, que muchas metonimias se fundamentan en metáforas convencionales. Entre los dominios cognitivos (origen y meta) de una metáfora nueva media una distancia que el uso (si la metáfora se asienta) irá acortando. Asentada la metáfora, el dominio meta absorberá el dominio origen, de manera que la relación pasará de metafórica (basada en la semejanza) a metonímica (basada en la inmanencia).

[2] La archimetonimia PARS PRO TOTO suele coordinarse con metáforas conceptuales como LA CABEZA ES UN RECIPIENTE. De palabras y expresiones metafóricas como *no tener nada en la cabeza*, *sacarse algo de la cabeza* o *cabeza hueca* se deduce, por un lado, la metonimia conceptual EL CONTENEDOR POR EL CONTENIDO, y, por el otro, la metáfora conceptual LA CABEZA ES LA SEDE DE LA MENTE.

Nivel supraordinado	Fruta
Nivel básico	Fruta tropical
Nivel subordinado	Fruta del dragón

Los niveles subordinados de categorización frecuentemente recurren en español y en chino a la composición y a esquemas lexicogenésicos que adoptan como núcleo el hiperónimo designado por el educto: *pez araña*, *pez espada*, *pez globo*.

HIPERÓNIMO (n. supraordinado)	羊 [caprino][ovino]			
	山羊 [cabra]	綿羊 [oveja]	羚羊 [antílope]	黃羊 [zeren]
HIPÓNIMO (n. subordinado)	COHIPÓNIMOS			

En cuanto a las diferencias entre metáfora y metonimia, parece haber consenso: la metonimia se establece por correlación, contigüidad, inclusión[3] o inmanencia, y al contrario que la metáfora, no percibe semejanzas (Le Guern 1976): la metáfora *falda de la montaña* se funda en un parecido entre la parte baja de una montaña y la falda de vestir; a la metonimia *faldero* 'mujeriego', subyace la correlación entre *falda*, prototipo de prenda femenina, y *mujer*. Coherente con esto, la metonimia no admite nexos comparativos (Li 黎 y Zhang 張 1991), no se presta a comparación ni a identificación.

> In sum, metonymy can at times lead to some confusion about coding for metaphoricity, but the use of procedures such as check the cotext or apply the "like" test serve in most cases

[3] La metonimia basa figuras retóricas como la metalepsis o la hipálage y estructura las relaciones semánticas de inclusión: hiperonimia, hiponimia, holonimia, meronimia. Meronimia y holonimia son al plano lingüístico lo que las archimetonimias PARS PRO TOTO y TOTUM PRO PARTE al plano conceptual. Metonimia, meronimia y holonimia establecen una relación semántica asimétrica de inclusión (a) entre dos palabras del mismo campo semántico (meronimia, holonimia) o (b) dos elementos del mismo dominio cognitivo (metonimia).

to resolve the problem (e.g., if "like" fits meaningfully in an "A is B" statement, such as in Lawyers are like sharks, then the expression is metaphorical). (Pragglejaz Group 2007: 31)

Derivada de la metáfora conceptual EL AMOR ES UN VENENO, la expresión *ojos envenenadores* admite la paráfrasis *sus ojos son (como) el/un veneno*; en cambio, el sintagma *corazón roto*, basado en la metonimia conceptual EL Ó RGANO POR LA FUNCIÓ N, resulta difícilmente parafraseable por *el amor es (como) el corazón*.

c. Se cuenta de la reina Balkis que tenía unos **ojos envenenadores**.
d. Badis anda con el **corazón roto** desde hace meses.

La analogía puede reconfigurarse en referencia, pero no al revés. En chino, un enunciado como *líos de faldas*: 群下的纷争 (literalmente: 'líos de faldas') siempre estructurará, operativa o inoperante, una metonimia, dada la imposibilidad de analogía entre faldas y mujeres.

2. Caracterización de la metonimia

El grecismo **metonimia** (μετωνυμία) 'nombrar más allá' denota el significado de *renombrar* o *transnominar*. Quintiliano (siglo I) la definió como «poner un nombre por otro nombre […] así como vulgarmente hemos oído decir Vulcano por el fuego» (73). A esto, Isidoro de Sevilla (siglo VI) apostilló que la metonimia «es el trasvase de un nombre por otro relacionado con él» (331). Tanto la metonimia como la metáfora establecen relaciones; lo que varía es (i) la naturaleza de tales relaciones y sobre todo (ii) el número de dominios cognitivos involucrados.

La lingüística cognitiva ha taxonomado numerosas metonimias conceptuales. Cuenca y Hilferty (1999) tipifican once:

i. La parte por el todo
ii. El todo por la parte
iii. El contenido por el contenedor
iv. La persona por el nombre propio
v. El lugar por la institución

vi. El lugar por el acaecimiento
vii. La institución por la(s) persona(s)
viii. El productor por el producto
ix. El controlador por los subordinados

Tales metonimias conceptuales, empero, son reductibles a las dos primeras, esto es, a las archimetonimias o metonimias conceptuales primarias PARS PRO TOTO y TOTUM PRO PARTE[4].

Langacker (1990) describe la metonimia como referencia indirecta que alude a una entidad **Z** implícita o **zona activa** (*za*) a través de otra entidad **Y** explícita o **punto de referencia** (*pr*). Tanto la zona activa como el punto de referencia pertenecen a un mismo dominio cognitivo.

a. *Lenguaraz, deslenguado, lengudo, lengüilargo, lenguatón*

La metonimia alude a todo un referente tácito por medio de un punto de referencia expreso. En los derivados denominales de ***a***, el punto de referencia *lengua* (lexema[5]) metonimiza la zona activa *hablar*. La morfologización del significado 'descarado al hablar' en *lenguaraz*, por ejemplo, se completa con el sufijo intensivo y peyorativo *–araz*. Ambos polos, el desplazado (zona activa) y el emplazado (punto de referencia), están referencial, semántica y conceptualmente unidos. No trae la metonimia a colación una realidad ajena al dominio cognitivo del referente designado, sino una realidad integrada en él o que lo integra (un hiperónimo, un hipónimo, un holónimo, un merónimo, un culturema, etcétera). La metáfora pone en relación; la metonimia pone de relieve una relación intrínseca o consustancial (Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987; Danesi 2004; Hu 胡 2004).

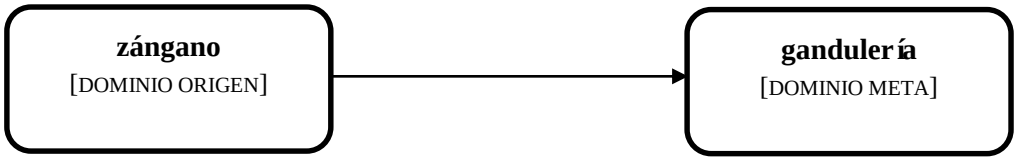
La metonimia es clave en los procesos de inferencia pragmática, el humor, la ironía, las alusiones y otros actos de habla indirectos (Lakoff 1987; Panther y Thornburg, 2003).

[4] Tropos que la retórica tradicional tipifica como sinécdoques, y a cuyo esquema se adecua la mayoría de las metonimias.
[5] Se entiende por **lexema** la palabra sin afijos ni desinencias, es decir, el segmento que contiene el significado léxico de la palabra (Almela 1999). Palabra y lexema no siempre concuerdan. Lo hacen en *mar* (*marino*, *marítimo*), pero no en *leer* (*lector*, *lectura*). La estructura morfológica de un derivado, por tanto, comprende el lexema (también llamado **base**, **radical**, **lexía base**) más los afijos y las desinencias.

Identificar el referente de la metonimia permite al receptor inferir el significado del mensaje. Los somatismos *cabeza*, *lengua* y *ojos*, gracias a la metonimia conceptual EL Ó RGANO POR LA FUNCIÓ N, remiten a las funciones que efectiva o figuradamente realizan: *pensar*, *hablar*, *ver*. Solo a través de la metonimización de tales funciones es posible derivar de los lexemas susodichos palabras como *cabezón* 'terco', *lenguaraz* 'persona que habla con descaro' u *ojear* 'mirar superficialmente algo'.

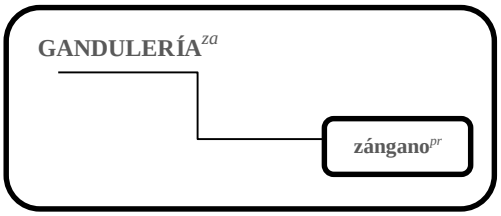
b. Omar es un zángano.

El dominio cognitivo *zángano* en ***b*** se proyecta sobre el dominio cognitivo *ganduler*ía, toda vez que *zángano*, en expresiones metafóricas como *Omar es un zángano*, metonimiza un prototipo de *gandul/ganduler*ía.



Proyección metafórica entre los dominios *zángano* y *gandulería*

Convencionalizado el sema cultural [gandul] dentro de la categor ía nocioconceptual *zángano*, la ganduler ía del zángano adquiere inmanencia, con lo que la relación entre *zángano* y *ganduler ía* pasa de analógica a referencial. La convencionalización de la metáfora es condición *sine qua non* para que la metonimia sea operativa.



Proyección metonímica entre el punto de referencia *zángano* y la zona activa *gandulería*

En ***b***, la sinergia entre la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES y las metonimias PARS (zángano) PRO TOTO (ganduler ía) y LO CONCRETO (zángano) POR LO ABSTRACTO (ganduler ía) permiten zoomorfizar a Omar en un zángano. La ganduler ía es

representada por el zángano o, invirtiendo la perspectiva: el zángano es el gandul por naturaleza. El punto de referencia (zángano) activa la categoría (gandul) porque la entidad referida *zángano* contiene la noción *ganduler ía*. A la metonimia precede la metáfora que abstrae de zángano el sema aferente [gandul]. La institucionalización del zángano como prototipo de animal gandul valida posteriormente la metonimia y la zoomorfización de Omar en el gandul por naturaleza (zángano).

Conceptos como *zángano, Judas* o *piedra* [+concreto] remiten a *ganduler ía, traición* y *dureza* [+abstracto] menos por anolog ía que por contigüidad o inmanencia. Habiendo metonimia de LO CONCRETO POR LO ABSTRACTO, debe concluirse que estas cualidades abstractas han integrado en su dominio nocioconceptual aquellas entidades concretas (animales, antropónimos culturales, objetos, etcétera) que las prototipizan. Tal prototipización ha requerido (i) la intervención de la metáfora, (ii) la naturalización de las correspondencias ontológicas y epistémicas entre los dominios origen (*zángano, Judas, piedra*) y meta (*ganduler ía, traición, dureza*), y finalmente (iii) la integración de los dominios origen en los dominios meta para que la semejanza no solo se reconozca, sino que se interprete como consustancial.

3. Formación de palabras en español y en chino

Derivación (sufijación y prefijación), composición y parasíntesis son los tres procedimientos tradicionales de formación de palabras (Alvar Ezquerra 1995)[6]. El más productivo en español, lengua sintética y flexiva, es la derivación (Bosque 1999); en chino, en cambio, lengua analítica y morfosilábica, lo es la composición (Zhao 趙 1999; Packard 2004; Li 李 & Cao 曹 2009; Liu 2012)[7]. Estos tres procedimientos pertenecen a la **neolog ía de forma**. Aunque no abra nuevas entradas (sino nuevas acepciones) en el

[6] Los procedimientos generales de formación de palabras se clasifican en cuatro grandes tipos: **adición**, **modificación**, **sustracción** y **combinación** (Almela 1999). La adición subsume prefijación, sufijación, interfijación, composición y parasíntesis. La modificación comprende la conversión, la sustitución, la supleción y la repetición. Este último procedimiento apenas produce palabras en español; en chino, por el contrario, la repetición es muy productiva (毛毛雨 'llovizna', 星星 'estrella', 常常 'a menudo'), sobre todo en la creación de onomatopeyas: el pato grazna 呱呱, los pajaritos pían 嘰嘰喳喳 y el viento ulula 呼呼 (Zhao 趙 1999). La repetición en español duplica la base entera o parcialmente (*bulle* › *bullebulle*) y crea sustantivos deverbales: *pillapilla, pasapasa, picapica*.

[7] Formados por más de una raíz léxica, monorreferenciales y de significado global unitario, los compuestos son menos proclives a la polisemia que las palabras simples y las derivadas. Los compuestos concretan e intensifican el significado en un grado difícil de igualar. Ahí reside la principal razón por la que las palabras (no así los morfemas) del chino presentan, por lo común, niveles de polisemia inferiores a los de las palabras del español.

diccionario, la catacresis o **neología de sentido** también crea vocabulario[8]. Metáfora y metonimia participan en ambas, tanto en la neología de forma como en la neología de sentido.

Los afijos del español superan en grado de gramaticalización y de polisemia a los afijos y afijoides del chino. La abstracción, efectivamente, generaliza, extrapola e integra nuevas acepciones. El significado abundancial primario del sufijo *–ería* integró, extrapoló y generalizó las acepciones secundarias de conjunto (*piratería*), lugar (*tetería*) y exceso (*cabezonería*). Los afijos derivativos otorgan a la lengua española un gran poder de condensación semántica, en ocasiones mayor que el de la lengua china. El español morfologiza significados que en chino se expresan a través de la sintaxis (Zhao 趙 1999). Los sufijos *–ado*, *–oso* y *–eo* denotan parecido con (o la forma de) el referente designado por la lexía base; mientras que en chino ese mismo significado lo vehiculan estructuras comparativas y nexos sintácticos como 似的 o 一般的.

MELÓN	*amelon**ado***	**似**甜瓜**的**
GELATINA	*gelatin**oso***	**似**果凍**般的**
HIERRO	*férr**eo***	鐵**一般的**

El chino cuenta con afijos, ciertamente, aunque en mucha menor medida que el español. Los afijos del español, por otro lado, aportan más significado al educto derivado que los del chino. Afijos como *–ero*, *–ada* o *–azo* orientan y perfilan el lexema con las nociones de agente, instrumento, golpe dado o recibido, etcétera. Los afijoides 老– 'viejo' y –頭 'cabeza' en palabras como 老鼠 'ratón' y 木頭 'madera', por el contrario, cumplen una función meramente morfofonológica, sin añadir nada al lexema base. La paragoge de 老– y la prótesis de –頭 responden a la tendencia bisilábica del chino moderno (Wang 2012); como morfofonemas, carecen de significado léxico o gramatical.

Las palabras del chino moderno tienden al bisilabismo[9]; los morfemas, tanto ligados como libres, aductos compositivos en la creación léxica, pueden ocupar distintas

[8] Composición y derivación reestructuran morfofonológica y semánticamente el signo; la catacresis, por el contrario, modifica el significado sin alterar el significante.
[9] La lengua de tipología aislante por antonomasia es el chino antiguo. El chino moderno sigue siendo morfosilábico, pero ha dejado de cumplir el principio de equipolencia entre palabra, morfema y sílaba.

posiciones dentro de las palabras: 書**店** 'librería', **店**員 'dependiente', 這間**店** 'esta tienda'.

4. La metonimia en la creación léxica

Barcelona (2010) considera la metonimia piedra angular del lenguaje y, por extensión, de la creación léxica. Tanto en español como en chino, dos de las metonimias conceptuales más productivas y con mayor incidencia en la formación de palabras son EL PRODUCTO POR EL LUGAR (DE PRODUCCIÓN o COMERCIO) y EL PRODUCTO POR LA PERSONA (PRODUCTOR o COMERCIANTE). Estas metonimias posibilitan la derivación con los sufijos *–ería* 'lugar', *–ero* 'agente', *–or* 'agente' y la composición con los morfemas formantes –店 'tienda', –員 'persona' y –者 'persona'. Lexema y morfema metonimizadores informan de lo esperable en ese lugar (*pajarería*, 書**店** 'librería') o de esa persona (*frutero, luchador*, 守門**員** 'portero', 作**者** 'autor').

Referencial y externa al propio lenguaje, la metonimia conceptual no atañe *sensu stricto* a la significación. Con todo, lexicalizada a cierta profundidad, llega a eclipsar u oscurecer el significado primario de la palabra, por lo que, afectando en primera instancia a la referencia, incide finalmente en el semema de la palabra: el grifo de la boca de las cañerías del agua, verbigracia, ha eclipsado al grifo mitológico.

La metonimia no solo extiende el significado de las palabras para cubrir vacíos designativos (catacresis), sino que también crea palabras nuevas. Entre *cabeza* y *encabezar*, entre *corazón* y *corazonada*, entre 腦 "cerebro" y 電腦 [cerebro eléctrico] "ordenador" se aprecian relaciones morfonológicas, lexémicas y también procesos metafóricos, metonímicos y metaftonímicos: parasíntesis, sufijación, composición, cambios semánticos por extensión, selección, restricción, etcétera (Bosque 1999; Zhao 趙 1999). En la formación de palabras, en efecto, se correlacionan ambos planos, el conceptual y el lingüístico:

CONCEPTUALIZACIÓN ⟶ MORFOLOGIZACIÓN + LEXICALIZACIÓN

'ir en primer lugar' [*en–, cabez, –ar*] *encabezar* 'ir en primer lugar'

'pálpito' [corazón, –ada] *corazonada* 'presentimiento'

Los significados ‘parte superior’, ‘mente’, ‘extremo espacial’, ‘principio temporal’, ‘principal’, etcétera, abstraídos del dominio cognitivo *cabeza*, se morfologizan y lexicalizan en palabras como *encabezar*, *cabecilla* y *cabezota*.

a. Cabezón ‘renacuajo’
b. Rompecabezas ‘problema arduo’[10]
c. 電腦 [cerebro eléctrico] ‘ordenador’

La acepción ‘renacuajo’ de *cabezón* estructura la metonimia LA PARTE (cabeza) POR EL TODO (renacuajo), mientras que *rompecabezas* y 電腦 ‘ordenador’, EL ÓRGANO (cabeza, cerebro) POR LA FUNCIÓN (calcular, pensar, razonar) o su variante EL LUGAR (cabeza, cerebro) POR LA ACTIVIDAD (pensar). La palabra *cabezón* estructura otros tres significados: (i) cabeza grande, (ii) alguien de cabeza grande y (iii) terco. En las acepciones (i) y (ii) actúa la metonimia LA CABEZA POR LA PERSONA; mientras que en (iii), el gigantismo físico de la cabeza metaforiza la cualidad abstracta *terquedad*[11]. Entre *cabeza* y *cabezón* ‘testarudo’ e incluso entre *cabezón* ‘cabeza grande’ y *cabezón* ‘testarudo’ operan simultáneamente varias metonimias: LA CABEZA POR LA PERSONA, EL RECIPIENTE (cabeza) POR EL CONTENIDO (testarudez), EL TAMAÑO FÍSICO DE ALGO POR EL TAMAÑO DE UN RASGO DE LA PERSONALIDAD, así como las metáforas LA CABEZA ES UN LUGAR, LA CABEZA ES LA SEDE DE LAS FACULTADES INTELECTUALES.

La creación de los compuestos univerbales y sintagmáticos depende de principios metafóricos y metonímicos: personificación, zoomorfización, fitomorfización, reificación (Johnson 1987), las metonimias LA PARTE POR EL TODO y EL TODO POR LA PARTE[12]. Los compuestos *pájaro bobo*, *sauce llorón* y 開心果 [fruto feliz] ‘pistacho’[13] patentizan la **personificación** del referente.

[10] La acepción ‘arma diseñada para romper cráneos enemigos’ de *rompecabezas* (tercera del DLE) se funda, asimismo, en otra metonimia conceptual: LA FUNCIÓN POR EL OBJETO.
[11] El sufijo aumentativo *–ón* y el sustantivo *cabeza* morfologizan en *cabezón* dos significados apreciativos: (i) ‘cabeza grande’ y (ii) ‘alguien con la cabeza grande’ y otros dos no apreciativos: (iii) ‘testarudo’ y (iv) ‘renacuajo’.
[12] Coherente con la teoría de la corporeización de la experiencia (Johnson 1987), ser humano, animales, plantas y objetos cotidianos proyectan la mayoría de las imágenes con que (i) se conceptualiza el mundo y (ii) se crean las palabras.
[13] Coadyuva la metáfora de imagen (pareidolia) que percibe el parecido entre una boca o cabeza sonriente y el fruto seco.

i. **reificación** en 劍魚 ‘pez espada’, *tiburón martillo* y *serpiente de cascabel*;
ii. **fitomorfización** en 花豹 [pantera flor] ‘leopardo’ y *dátil de mar*;
iii. **zoomorfización** *escarabajo rinoceronte,* 貓頭鷹 [águila cabeza de gato] ‘búho’, *escalera de caracol* y *caballo de vapor*.

Los compuestos del chino se dividen en composicionales, metafóricos y lexicalizados (Li & Thompson 1989; Liu 2012). El significado de los composicionales deriva de la suma semántica de los aductos: 飛機 [volar máquina] ‘avión’. Los compuestos metafóricos presentan cierto grado de opacidad: 年輕 [edad ligera] ‘joven’, aunque no tan acusado como el de los compuestos lexicalizados: 風流 [viento fluir] ‘mujeriego’.

Las variedades de los colores se designan comúnmente en español y en chino vía metonimia y por medio de compuestos yuxtapuestos cuyo aducto no nuclear en aposición nombra algún objeto prototipo (de nuevo vía metonimia) de esa gama cromática: *azul cielo, rojo tomate, amarillo limón, verde musgo,* 蘋果綠 ‘verde manzana’, 天空藍 ‘azul cielo’, 櫻桃紅 ‘rojo cereza’, 珍珠白 ‘blanco perla’ (NGLE 2009 §11.15j; Liu 2012).

Con frecuencia el proceso de lexicalización semántica reviste un alto grado de complejidad metaftonímica. El compuesto *flor de la abeja*, por ejemplo, conjuga la metonimia EL TODO POR LA PARTE, la metáfora conceptual LAS PLANTAS SON ANIMALES y la metáfora de imagen que postula una semejanza entre la orquídea y una abeja vista de frente. Metáforas de imagen se constatan en la formación de numerosas palabras: *arco de herradura*, *cabeza de ajo*, *cabezo*, *cerradura de loba*, *cervicabra*[14], *coliflor*, *cometa*, *estrellamar*, *pez espada*, *ratón* [del ordenador], *serpiente de cascabel*. En los compuestos, por lo común, proyecta la imagen uno de los aductos (***estrella** de mar*) o ambos a la vez (*coliflor*).

Los compuestos sintagmáticos *escarabajo rinoceronte*, *escalera de caracol* y *paso de cebra* combinan metáforas de imagen, la metáfora conceptual LAS COSAS SON ANIMALES (o en el caso de *escarabajo rinoceronte*: LOS ANIMALES EXÓTICOS SON

[14] De acuerdo con Buenafuentes (2007), la de imagen es la metáfora más productiva en los compuestos léxicos coordinativos: *colinabo*, *cornicabra*, *gallocresta*, *gallipato*, *gatuña*.

ANIMALES FAMILIARES) y la metonimia conceptual primaria PARS PRO TOTO, dado que se correlaciona la característica más representativa del dominio origen (el cuerno del rinoceronte, la espiral de la concha del caracol y las rayas blancas de la cebra) con el dominio meta (el escarabajo, la escalera, el paso para viandantes) en virtud de un parecido razonable: las franjas blancas pintadas sobre la calzada y las de una cebra; el cuerno del perisodáctilo y la prolongación del coleóptero; la espiral que gira en la concha del caracol y sobre la que rotan ciertas escaleras.

Los zoónimos y los fitónimos con estructura morfológica de compuesto binominal lexicalizan tanto en español como en chino metáforas de imagen y metonimias: *corbata mariposa*, *pájaro mosca*, *pez globo*, 海蝶 [mar mariposa] 'mariposa marina', 河馬 [río caballo] 'hipopótamo'. Tanto en español como en chino, asimismo, se registran **quimerismos**, palabras que amalgaman dos o más zoónimos (o un zoónimo y un nombre humano) cuyo educto no siempre designa un animal (o una persona). Tales compuestos siguen la fórmula **E**, subespecie de $\mathbf{A^1}$, se parece o recuerda a $\mathbf{A^2}$ en cuanto al rasgo (o rasgos) $\mathbf{a^2}$, siendo **E** el educto y $\mathbf{A^1}$, $\mathbf{A^2}$ los aductos: *pájaro burro*, *pez zorro*. El quimerismo es hipónimo de uno de los aductos del compuesto y se asemeja (en algo) al referente del otro aducto[15].

$$\mathbf{A^1}_{\text{(hiperónimo de E)}} + \mathbf{A^2}_{\text{ (parangón de E)}} = \mathbf{E}$$

Las metonimias PARS PRO TOTO y TOTUM PRO PARTE basan la relación entre el aducto base derivante y el educto derivado del proceso sufijal. Tales metonimias conceptuales primarias ramifican en metonimias conceptuales secundarias: EL PRODUCTO POR EL LUGAR, LA ACCIÓN POR EL AGENTE, LA UNIDAD POR LA PLURALIDAD, etcétera, y codifican valores locativos, agentivos o abundanciales que especifican la relación entre derivado y derivante. Por supuesto, la competencia pragmática y los conocimientos del mundo ayudan a concretar esa relación (verbigracia: entre *perro* y *perrería*) y a dar sentido al lexema derivado.

[15] Los compuestos lexicalizados por la metonimia LA PARTE POR EL TODO son hipónimos de uno de los aductos: *rosa de té*, *árbol del amor*, *pájaro mosca*, 啄木鳥 [pájaro picamadera] 'pájaro carpintero'. En español el hiperónimo suele ser el primer aducto del compuesto: ***pájaro*** *mosca*; en chino, el segundo: 蜂**鳥** [pájaro abeja] 'colibrí'.

Las nociones abundancial y locativa están estrechamente relacionadas. El significado de abundancia conceptúa el lugar donde algo abunda. A fin de cuentas, la abundancia de algo *tiene lugar* en alguna parte: un árbol (*peral*), una tienda (*frutería*), etcétera. Los sufijos locativos del español (no así los sufijoides locativos del chino) proceden del concepto abstracto de *abundancia* e imprimen un significado genérico de lugar o recinto. Los sufijoides del chino, más específicos, no siendo del todo afijos, conservan en mayor medida sus propiedades semánticas y referenciales. Menos gramaticalizados que los sufijos locativos del español, tales sufijoides refieren lugares concretos:

廠 ‘fábrica’	→	發電**廠**	‘central eléctrica’
店 ‘tienda’	→	水果**店**	‘frutería’
館 ‘pabellón’	→	水族**館**	‘acuario’
間 ‘habitación’	→	洗手**間**	‘lavabo’
站 ‘estación’	→	火車**站**	‘estación de tren’

Es por ello por lo que estos sufijoides del chino suelen corresponderse en español con segmentos de compuestos sintagmáticos preposicionales (*cuarto de, oficina de, sala de, salón de, tienda de*, etcétera) más que con sufijos locativos (*–dero, –dor, –ería, –ero, –ía, –teca, –torio,* etcétera).

Las metonimias conceptuales primarias PARS PRO TOTO y TOTUM PRO PARTE se intuyen universales; no así, *a priori*, las metonimias conceptuales secundarias como EL CONTENIDO POR EL CONTENIDO, EL ARTISTA POR LA OBRA o EL LUGAR POR LA ACTIVIDAD. Woo (2008), en su análisis del chino, juzga improductivas las metonimias EL AGENTE POR LA ACCIÓN, LA CATEGORÍA POR EL EJEMPLAR y EL PRODUCTOR POR EL PRODUCTO. Con todo, la metonimia LA CATEGORÍA POR EL EJEMPLAR se atestigua en numerosos compuestos y derivados del chino moderno, sobre todo en zoónimos y fitónimos:

鷹 ‘ave rapaz’, morfema que ejerce de categoría e hiperónimo en la denominación de los ejemplares cohipónimos 老**鷹** ‘águila’, 貓頭**鷹** ‘búho’ y 禿**鷹** ‘buitre’;

蘭 ‘orquidácea’, morfema sufijado en todas las palabras que designan alguna especie de orquídea: 杓蘭 ‘zueco de Venus’, 文心蘭 ‘dama danzante’, 紅鶴頂蘭 ‘orquídea de pantano’.

El aducto hiperonímico (鷹 ‘ave rapaz’; 蘭 ‘orquidácea’) clasifica y remite a un nivel supraordinado de categorización que subsume los eductos compuestos (cohipónimos). En español tales compuestos son menos numerosos que en chino, donde los zoónimos y los fitónimos incluyen, generalmente, la especie hiperonímica: 袋鼠 ‘canguro’, 松鼠 ‘ardilla’, 田鼠 ‘campañol’, 跳鼠 ‘jerbo’ y 豚鼠 ‘cobaya’, por ejemplo, son cohipónimos de 鼠 ‘mamífero roedor’.

5. Consideraciones últimas

Las palabras materializan en el plano lingüístico procesos figurativos de índole conceptual. Una proporción muy significativa del léxico de las lenguas naturales parece fundarse en procesos metafóricos, metonímicos o metaftonímicos. Esto se comprueba inspeccionando (casi) cualquier palabra al azar: *zapatería*, *ratón*, 蜂鳥 [pájaro abeja] ‘colibrí’.

[ZAPATERÍA] Dado que el sufijo *–ería* denota el significado de ‘*lugar donde se vende* el referente designado por el lexema raíz’, la metonimia EL PRODUCTO POR EL LUGAR constituye el eje conceptual sobre el que se articula la morfologización del derivado *zapatería*.

[RATÓN] En la catacresis *ratón* [del ordenador] una metáfora de imagen (es innegable: el ratón del ordenador se asemeja al mamífero roedor hasta en la cola) se alía con la metáfora conceptual LOS OBJETOS SON ANIMALES.

[蜂鳥] Este zoónimo amalgama una metáfora de imagen (el razonable parecido entre el colibrí y la abeja), la metáfora conceptual LOS ANIMALES SON OTROS ANIMALES y la metonimia conceptual EL RASGO (el tamaño, la forma de volar) POR EL CONJUNTO (el colibrí).

La lexicalización de *corazonada* ‘impulso espontáneo o presentimiento’ se basa en uno de los significados del sufijo nominalizador *–ada* ‘golpe propinado con o recibido en’, cuyo término de preposición (instrumento, lugar o destinatario) se corresponde con el lexema al que se sufija: *nalgada* ‘golpe dado con las nalgas’ o ‘golpe dado en las nalgas’. En *corazonada*, el lexema *corazón* y el sufijo *–ada* morfologizan una metaftonima: la metáfora EL CORAZÓN ES LA SEDE DE LOS (PRE)SENTIMIENTOS en concordancia con la metonimia EL INSTRUMENTO POR LA ACCIÓN (o EL LUGAR POR LA ACCIÓN), para conceptuar el presagio como golpe del corazón o en el corazón.

La conceptuación del compuesto *perro de aguas* ‘raza de perro peludo y rizoso especialmente dotado para nadar’, hipónimo de *perro*, se basa en la metonimia; mientras que la del compuesto *perro de agua* ‘nutria’, compuesto exocéntrico cuya única diferencia morfológica respecto a *perro de aguas* radica en el plural del segundo aducto, aglutina una metáfora de imagen y la metonimia EL HÁBITAT POR EL ANIMAL.

Referir un elemento supraordinado a través de otro subordinado (o viceversa) no traspasa los límites categoriales, por lo que tal operación es de base metonímica. Así ocurre con la lexicalización de zoónimos compuestos como 啄木鳥 ‘pájaro carpintero’, 山羊 ‘cabra’, 八色鳥 ‘pita ninfa’. El aducto metonimizador destaca o realza algún rasgo distintivo del animal: color (八色鳥 [pájaro ocho colores] ‘pita ninfa’), costumbre o inclinación (啄木鳥 [pájaro picamadera] ‘pájaro carpintero’) o hábitat (山羊 [oveja montesa] ‘cabra’).

Los compuestos sintagmáticos *escarabajo rinoceronte*, *escalera de caracol* y *paso de cebra* combinan metáforas de imagen, la metáfora conceptual LAS COSAS SON ANIMALES (o en el caso de *escarabajo rinoceronte*: LOS ANIMALES EXÓTICOS SON ANIMALES FAMILIARES) y la metonimia conceptual primaria PARS PRO TOTO, dado que se correlaciona la característica más representativa del dominio origen (el cuerno del rinoceronte, la espiral de la concha del caracol y las rayas blancas de la cebra) con el dominio meta (el escarabajo, la escalera, el paso para viandantes) en virtud de un parecido razonable: las franjas blancas pintadas sobre la calzada y las de una cebra; el cuerno del perisodáctilo y la prolongación del coleóptero; la espiral que gira en la concha del caracol y sobre la que rotan (ilusoriamente) ciertas escaleras.

El análisis realizado pone de manifiesto que la metáfora, la metonimia y la metaftonimia no constituyen fenómenos marginales ni exclusivamente discursivos, sino

mecanismos fundamentales en la génesis y la estructuración del léxico. Asimismo, respalda la hipótesis central de la lingüística cognitiva según la cual el lenguaje refleja patrones generales de conceptualización basados en la experiencia corporal, la percepción, la categorización y la atención selectiva de la realidad.

La notable recurrencia de estos procesos en español y en chino, pese a la distancia tipológica y genética que separa ambas lenguas, apunta a la existencia de tendencias conceptuales compartidas que trascienden los límites de cada sistema lingüístico particular. Explorar el alcance y las manifestaciones de tales tendencias en otras lenguas y familias lingüísticas constituye una vía de investigación prometedora para profundizar en la comprensión de los fundamentos cognitivos de la significación léxica.

Futuras investigaciones podrían ampliar el corpus de análisis a otras lenguas tipológicamente alejadas, incorporar metodologías cuantitativas que permitan evaluar la productividad relativa de los distintos mecanismos figurativos e indagar hasta dónde estos procesos intervienen también en la creación neológica contemporánea y en la evolución histórica del léxico.

Bibliografía

Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel.

Alvar Ezquerra, M. (1995). *La formación de palabras en español*. Arco Libros.

Aristóteles (1974 [siglo IV a. e. c.]). *Poética*. Gredos.

Barcelona, A. (2010). Metonymic inferencing and second language acquisition. *AILAreview*, *23*, 134-154.

Barcelona, A. (2000). On the Plausibility of Claiming a Metonymic Motivation for Conceptual Metaphor. In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective* (pp. 31-58). Mouton de Gruyter.

Bosque, I (1999). El nombre común. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española I* (pp. 3-75). Espasa.

Buenafuentes, C. (2007). *Procesos de gramaticalización y lexicalización en la formación de compuestos en español*. Tesis Doctoral.

Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Kronos.

Goossens, L. (1990). Metaphtonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in Expressions for Linguistics Action. In R. Dirven & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast* (pp. 349-377). Mouton de Gruyter.

Isidoro de Sevilla. (2018). *Etimologías*. BAC.

Johnson, M. (1987). *The Body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.

Kövecses, Z. & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a Cognitive Linguistics View. *Cognitive Linguistics*, *9* (1), 37-77.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Lamarti, R. (2016). *El mundo que traducen las palabras. La metáfora en la lexicogénesis de las lenguas española y china*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Langacker, R. W. (1990). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.

Le Guern, M. (1976). *La metáfora y la metonimia*. Cátedra.

Lipka, L. (1998). Word-Formation, metaphor and metonymy-processes, results and their description. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, *36*, 27-50. Universidad de La Laguna.

Li, Ch. N. & Thompson, S. A. (1989). Mandarin Chinese: a Functional Reference Grammar. University of California Press.

Liu, C. L. (2012). *Morfología constrastiva del chino mandarín y el español. Formas de gramaticalización y lexicalización*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Packard, J. L. (2004). *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach*. Cambridge University Press.

Pragglejazz Group. MIP (2007). A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, *22* (1), 1-39.

Quintiliano (1916 [95]). *Instituciones oratorias*. Librería de Perlado y Páez.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española en línea*. https://dle.rae.es/

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Wang, J. W. (2012). *Estudio comparativo de las palabras compuestas en español y en chino*. Tesis doctoral. Universidad de León.

李子瑄 & 曹逢甫 (2009)。 漢語語言學。正中書局。

胡壯麟 (2004)。 認知隱喻學。北京大學出版社。

重編國語詞典修訂本。https://dict.revised.moe.edu.tw/

趙士鈺 (1999)。 漢語，西班牙語雙語比較。外語教學與研究出版社。

黎運漢 & 張維耿 (1991)。 現代漢語修辭學。 書林出版社。

La cobertura informativa de la guerra Israel-Hamás por *Euronews* y *BBC Mundo*: la imagen de la Unión Europea y Estados Unidos a través de los titulares[1]

Hui Feng Liu
Wenzao Ursuline University of Languages
Kaohsiung, Taiwán
90030@mail.wzu.edu.tw

Resumen

El último conflicto israelí-palestino comenzó el 7 de octubre de 2023 y finalizó oficialmente 15 de enero de 2025, tras alcanzarse el acuerdo entre Israel y Hamás. Durante este periodo, los titulares de *Euronews* prefirieron centrarse en las perspectivas institucionales de la Unión Europea, como las declaraciones de las comisiones y de los altos cargos, generando así una imagen de la Unión Europea asociada a la unidad interna y su fuerte sentido humanitario. En cambio, otros aspectos como los desacuerdos internos y las críticas de otros sectores a la política externa tuvieron una presencia discreta.

En cuanto a la percepción de Estados Unidos proyectada en los titulares de *Euronews* y *BBC Mundo*, ambos medios coincidieron en la importancia de este país para lograr la estabilidad de Oriente Medio, pero con matices diferentes. En términos específicos, el primer medio destacó la compleja relación con Israel, mientras que el segundo priorizó las repercusiones de la política exterior en la opinión pública y en la política interna estadounidenses.

La presente investigación estudia los titulares de *Euronews* y *BBC Mundo*, ya que son los elementos que más acaparan la atención del lector. Los aspectos del titular sometido al análisis consisten básicamente en la retórica y los encuadres (framing).

Palabras clave: *Euronews*, *BBC Mundo*, titulares, Unión Europea, Estados Unidos.

1. Introducción

El 7 de octubre de 2023 en el sur de Israel se produjo uno de los mayores ataques armados de la organización palestina Hamás a Israel desde 1948, año en que Israel se proclamó como un Estado independiente. Ese día cientos de milicianos del movimiento islamista Hamás asaltaron y mataron a familias israelíes que residían en comunidades cercanas a la frontera con la Franja de Gaza. Al mismo tiempo también asesinaron a cientos de jóvenes que se encontraban en el festival de música Supernova. En esta

[1] El contenido de este artículo es una versión modificada y ampliada de la ponencia (*Titulares en EURONEWS, BBC MUNDO Y EL PAÍS: el tratamiento del conflicto entre Israel y HAMÁS*) presentada en el III Congreso Internacional *Desafíos del Español en la Universidad Wenzao: Seguir estudiando español en la era de la Inteligencia Artificial*, celebrado el 29 de noviembre de 2025, en la ciudad de Kaohsiung, Taiwán.

operación denominada por Hamás "Operación Inundación Al-Aqsa", murieron en total unas 1.200 personas y 251 fueron secuestradas, incluidos ciudadanos de otras nacionalidades.

Como respuesta a los ataques de Hamás, el primer ministro israelí, Benjamín Netanyahu, ordenó inmediatamente una ofensiva militar en la Franja de Gaza con el objetivo de destruir las infraestructuras de Hamás, eliminar a sus líderes y liberar a los rehenes tomados por Hamás. Circulaba abundante información mediática sobre las acciones y declaraciones de Israel, así como sobre el sufrimiento de los palestinos bajo los bombardeos. Sin embargo, se sabía poco sobre la hostilidad de Hamás hacia los israelíes. Oficialmente, este conflicto llegó a su fin definitivo el 15 de enero de 2025 después de alcanzar un acuerdo de paz entre los negociadores de Israel y de Hamás, que entraría en vigor el 19 del mismo mes. El pacto constaba de tres fases que incluían la liberación escalonada de los rehenes israelíes y los prisioneros palestinos; la retirada de las tropas israelíes de Gaza; la entrada de la ayuda y asistencia humanitaria en Gaza; y la entrega de los restos de los secuestrados fallecidos a sus familiares. El 13 de octubre de 2025 Hamás entregó a Israel los últimos veinte rehenes retenidos en sus manos. Según una información publicada por *Euronews* el 23 de marzo de 2025, a pesar de haber firmado el acuerdo de paz, Israel no detuvo los ataques a Gaza a lo largo de 2025. En su título se lee la cifra de fallecidos: «Al menos 50.000 palestinos han muerto en la guerra entre Israel y Hamás en Gaza».

Esta guerra no solo tuvo un impacto político y económico en el mundo, sino también mediático. Los medios de comunicación internacionales, sobre todo los occidentales, cubrieron de forma intensa e intensiva la guerra desde el comienzo, aunque con diferentes puntos de partida[2]. Los medios europeos dieron muchos detalles en relación a los bombardeos de Israel y señalaron en numerosas ocasiones la constante hostilidad de Hamás hacia Israel. Sin embargo, informaron poco sobre dicha hostilidad. A lo largo de los siglos XX y XXI se han producido múltiples conflictos entre las comunidades israelí y palestina. Los medios de comunicación occidentales suelen abordar de manera limitada sus complejos antecedentes históricos e imprescindibles elementos de contexto para comprenderlos. Aspecto que aclaran las palabras del

[2] Algunos tendieron a enfatizar el derecho de Israel a defenderse de los ataques de Hamás, mientras que otros a criticar las acciones militares de Israel en Gaza. A medida de que se iba prolongando el conflicto los enfoques de estos despliegues comenzaron a darse el giro (a girar) por el significativo aumento de las víctimas palestinas y la gran crisis humanitaria provocada por las ofensivas de las tropas israelíes.

investigador Pascual Serrano (2020); "Con toda seguridad si un ciudadano pretendiese mediante la lectura diaria de la prensa y el noticiero televisivo de cada noche comprender lo que sucede en la región no lo lograría. Asistiría a un goteo de noticias mal hilvanadas según las cuales ayer supo que hubo una reunión de líderes, hoy que mataron a dos palestinos, mañana que un suicida hace estallar su carga en un autobús.¿Sirven esas informaciones para comprender algo?" (p. 484).

Sobre Hamás, pese a que para muchos países es una organización terrorista, el grupo cuenta con el apoyo de una parte significativa de la población palestina en Gaza. Un ejemplo de ello es que en 2006 Hamás ganó las elecciones legislativas palestinas. El gobierno dirigido por Hamás posee unos 5.000 funcionarios. Para tener una idea sobre el odio de Hamás hacia los israelíes, la Constitución[3] de Hamás que se fundó en 1988 dice algo al respecto: "Israel existirá y continuará existiendo hasta que el islam lo destruya". Israel Viana[4] en el diario español *ABC* cita el artículo 13 de la constitución de Hamás cuyo contenido refleja los desacuerdos de esta organización con las soluciones propuestas por la comunidad internacional y su postura intransigente. Mediáticamente, este aspecto es poco conocido por la comunidad europea, mientras que de Israel muchos saben lo que busca este país.

En cuanto a los medios europeos, durante el periodo de estudio (que vamos a establecer) casi siempre se centraron en los resultados de la actuación del ejército israelí y la situación de los civiles palestinos. Las noticias contienen insuficientes informaciones contextuales, lo cual impide comprender las causas y consecuencias de los múltiples enfrentamientos desatados entre Israel y Palestina a lo largo de las décadas. A escala mundial y mediática, la imagen demonizada de Israel, así como la representación de los palestinos como víctimas inocentes parecen verse reforzadas por el tratamiento tendencioso de los medios de comunicación: la de "los judíos--israelíes-sionistas, una figura inscrita en una oposición maniquea difundida de forma generalizada: las víctimas inocentes (árabes-palestinos) y los sanguinarios verdugos (judíos-israelíes)" (p. 96), según opinión del filósofo Pierre-André Taguieff (2009), que a su vez,

[3] En el artículo 7 queda en evidencia su profundo odio hacia los judíos: "No vendrá el Día del Juicio hasta que los musulmanes combatan a los judíos. Hasta que los judíos se escondan tras las montañas y los árboles, los cuales gritarán: '¡Oh, musulmán! Un judío se esconde detrás mío, ¡ven y mátalo!'".

[4] Escribe Viana: "Las llamadas soluciones pacíficas y conferencias internacionales contradicen los principios del Movimiento de Resistencia Islámica (...). Estas conferencias no son más que un medio para designar infieles como árbitros en las tierras del Islam. No existe ninguna solución al problema palestino que no sea la Yihad". Estos fragmentos antijudíos forman parte de los 36 artículos de dicha constitución que hacen llamamiento a "destruir cualquier vestigio judío en Oriente Medio".

observa que los estereotipos asociados al poderío y al dominio judíos se han intensificado con el paso de los años. Algo que ha influido en la manera de informar desde el exterior a ese escenario del conflicto.

La propuesta principal de nuestro trabajo de investigación es analizar los mensajes explícitos e implícitos que aparecen en los titulares de los medios europeos de relevancia, que son British Broadcasting Corporation *BBC* (inglesa) y *Euronews* (multinacional). Como otros medios informativos, la *BBC* y *Euronews* estuvieron siguiendo de cerca el desarrollo de esta guerra. Ambas cadenas ofrecen su servicio en español: *BBC Mundo* y *Euronews* en español. Hemos elegido estos medios por su gran potencialidad de influir en la percepción de sus millones de seguidores en todo el mundo. Y, en el caso de *Euronews*, la otra razón de nuestra elección consiste en ver hasta qué punto la buena relación entre la Unión Europea[5] e Israel, en diversos ámbitos, se refleja también en el tratamiento informativo sobre esta guerra, ya que la Unión Europea financia parcialmente este medio.

Con respecto a *Euronews*[6], este medio no solo es importante en Europa, sino también en América Latina. Su principal atracción se debe a que ofrece las noticias internacionales desde una perspectiva europea. Fundado en 1993 como un proyecto europeo completamente público, *Euronews* es respaldado por la Unión Europea de Radiotelevisión (UER), una organización formada por las emisoras públicas europeas. «Con cerca de 400 periodistas de 30 nacionalidades diferentes, *Euronews* llega a decenas de millones de personas en 160 países», así anunció la cadena en su portal digital en medio de la celebración por sus 30 años de aniversario.

Por su parte, la *BBC* se creó en 1922 y es uno de los medios europeos más destacados del mundo. La financiación de la British Broadcasting Corporation y sus

[5] La UE es uno de los principales socios comerciales más importantes de Israel. Según el diario español *El País* el 16 de febrero de 2024 ("La relación entre Europa e Israel que España reclama revisar genera intercambios comerciales de 63.000 millones anuales"), los intercambios comerciales entre la Unión Europea e Israel alcanzaron hasta los 63.000 millones de euros anuales. Entre los citados intercambios incluye la exportación de armas por parte de Alemania, Italia, Francia, Reino Unido, Países Bajos y España.

[6] En sus primeros años, la propiedad era casi exclusiva de lo que hoy conocemos como la UE. Dicho esto, la televisión pública egipcia también era uno de los fundadores. Más tarde, debido a las dificultades económicas, la UER tuvo que acudir a los inversores privados. El ingreso del capital privado transformó la estructura pública en mixta. En 1995, se incorporó como socio la multinacional francesa Alcatel, pero en 1997, esta empresa vendió sus acciones a la compañía británica ITN (Independent Television News). La importancia mundial de este canal de noticias multilenguaje y multicultural se manifiesta en el gran alcance de sus señales. El portal de Señal News indica que esta cadena puntera en Europa "se posiciona en América Latina como la señal líder Europea, con magazines diarios en español pensados especialmente para las audiencias de América Latina".

servicios internacionales, incluido el servicio en español *BBC Mundo*, proviene de un canon televisivo obligatorio cuyo coste es pagado por los hogares, empresas y otras organizaciones para financiar la radiodifusión pública, de este modo se supone que la independencia editorial queda garantizada. Según la plataforma de la *BBC News*, esta cadena cuenta semanalmente con 74 millones de seguidores procedentes de más de 200 países; mientras *Euronews* "bate su récord de audiencia en 2024 y refuerza su posición como primer proveedor europeo de noticias" con "31,5 millones de usuarios activos mensuales y 1.060 millones de páginas vistas a través de sus plataformas digitales propias", en palabras de la propia cadena.

Durante el periodo de nuestro estudio, la Unión Europea no protagoniza ningún título en *BBC Mundo*, mientras que Estados Unidos sí en numerosas ocasiones. Y esta diferencia en la cobertura informativa se puede interpretar desde una perspectiva política, teniendo en cuenta la salida del Reino Unido de la Unión Europea producida en enero de 2020 (formalmente el Reino Unido se desvinculó de la UE el 31 de enero de 2020, aunque el periodo de transión terminó a finales de diciembre de 2020) . En cambio, Estados Unidos y el Reino Unido siempre han mantenido una estrecha relación, por haber compartido un pasado en común. Además, existe cooperación mutua en las materias de defensa y comercio. Esta circunstancia podría explicar la mayor presencia de Estados Unidos en una de las zonas privilegiadas de la prensa: los titulares.

Con el propósito de cumplir óptimamente los objetivos formulados, proponemos una investigación de carácter periodístico, cualitativo y descriptivo, basada en el análisis de los titulares de *Euronews* y *BBC Mundo* publicados durante el periodo de estudio comprendido entre el 7 de octubre de 2023 y el 31 de enero de 2025. Aunque el 15 de enero de ese año Israel y Hamás alcanzaron un acuerdo para poner el punto final al conflicto, consideramos conveniente ampliar el análisis hasta el 31 de enero para comprobar si se producía alguna modificación respecto a dicho acuerdo.

Para ser sometidos al análisis, dichos títulos se clasifican en cuatro grupos: informativos, interpretativos, valorativos y en la forma de citas directas e indirectas. Contamos también con los conocimientos ajenos al periodismo para enriquecer la interpretación de los resultados de análisis y para revelar de la manera más objetiva posible la intencionalidad de los medios de nuestro estudio. Procuramos determinar con la mayor imparcialidad posible si los dos medios analizados transmiten mensajes que puedan conducir al lector a asociar todo lo que se ha presentado sobre la guerra con

determinadas imágenes de la Unión Europea y Estados Unidos, así como identificar las características de esas imágenes.

2. Marco teórico

La línea editorial o la preferencia connotativa del medio sobre lo acontecido o los actores del hecho se manifiesta a través de los componentes de la construcción de la noticia que incluyen el titular, una zona privilegiada para captar efectivamente la atención del público. Su importancia se refleja en las palabras de José Ignacio Armentia Vizuete y José María Caminos Marcet (2009), quienes sostienen que "el primer contacto que tenemos es con el titular" (p. 143). En el caso del titular informativo, este "no solo debe suministrar información básica, sino también debe cumplir con otro elemento esencial: atraer la atención del lector" (p. 145). Esta característica la tienen también los titulares informativos de *Euronews* y *BBC Mundo*. Los resultados del análisis demuestran que los periodistas se inclinan por buscar el impacto del lector, pero sin abandonar los datos informativos más importantes. Como señalan Armentia Vizuete y Caminos Marcet (2009), "esta forma de titulación, que cada vez es más frecuente en la prensa de información general, es práctica común, por ejemplo, en la prensa con tintes más sensacionalistas y la prensa deportiva" (p. 146).

Por su parte, los títulos interpretativos de Euronews y BBC Mundo poseen las cualidades que tienen los títulos informativo-explicativos definidos por Antonio López Hidalgo (2001). Según el profesor, estos títulos no solo informan *qué* y *quién*, sino también *por qué* y *para qué*, ya que el periodista añade "una explicación al lector para que comprenda las causas o consecuencias de la noticia" (p. 53). López Hidalgo comenta que en los últimos años, la tendencia de los diarios de calidad prefieren optar "por unos titulares más apelativos con el objeto de llamar la atención al público más amplio, sin llegar a ser sensacionalistas pero abandonando en cierta medida la titulación puramente informativa" (p. 54).

En cuanto al titular en forma de cita indirecta, Armentia Vizuete y Caminos Marcet (2009) afirman que como el periodista "no está obligado a reproducir literalmente la totalidad de un mensaje, tal y como sucede con el titular de cita directa (…) puede introducion en la titulación interpretaciones cerca de las posibles intencionalidades o enfatizar palabras para dejar constancia de una posible intención más profunda" (p. 157). Es decir, algo que "el orador no ha dicho pero que, vinculado a un determinado contexto, el periodista interpreta que quería decir" (p. 158). Si el periodista quiere evitar hacer sus propias interpretaciones sobre las posturas del orador,

"debe acudir al verbo decir" (p. 158). Según ambos autores, existen diferentes términos que expresan distintos grados de intencionalidad, en lugar del verbo *decir*: "1. Verbos para relatar: decir, comunicar, afirmar... 2. Verbos interpretativos débiles: advertir, avisar, exigir, suplicar... 3. Verbos interpretativos fuertes: acusar, amenazar, etc. 4. Verbos perlocutivos. Son los más interpretativos porque se refieren a los efectos que presumiblemente causan las palabras del que habla sobre un tercero: persuadir, sorprender, desconcertar, etc." (pp. 158-159).

Los mensajes que nos interesan son los que se encuentran, sobre todo, en el nivel implícito del titular. Para aproximarnos a ellos, hemos escogido como metodología el análisis de contenido. Según Klaus Krippendorff (2002), "el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (p. 29). Nuestra investigación se propone aplicar esta metodología mediante un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de un conjunto de titulares de *Euronews* y *BBC Mundo*. En este sentido, Klaus Bruhn Jensen y Nicholas Jankowski (1993) explican las diferencias entre ambos enfoques: "(...) cuando el análisis cuantitativo se centra en productos delimitados, concretos, de la producción de significado de los medios, los enfoques cualitativos examinan la producción de significado como un proceso, que se contextualiza y se integra inextricablemente con las más amplias prácticas sociales y culturales" (p. 13).

A continuación, se abordan los encuadres o *frames*, otro aspecto del mensaje que permite identificar los puntos de vista subyacentes del medio. El presente estudio no solo se centra en el aspecto retórico de los titulares, sino también los encuadres seleccionados. "Para algunos, los frames son principalmente ideológicos" (...) Para otros el frame depende fundamentalmente de factores sociológicos u organizativos propios de los medios. No solo es el periodista quien en el acontecer diario establece estos enfoques, la línea editorial de un medio, los intereses empresariales, la ideología del periódico e incluso el número de informaciones que se encuentren en la redacción de un medio en un día, determina la valoración y el encuadre que se le da a esa noticia" (p. 52), señalan Pilar Giménez Armentia y María Rosa Berganza Conde (2009).

Que *Euronews* prioriza las noticias europeas y de la Unión Europea no es ninguna sorpresa. Lo que nos interesa es comprobar que la política exterior de la Unión Europea respecto a Israel podría incidir en los enfoques del medio. Durante el periodo de estudio *Euronews* resaltaba explícitamente la respuesta humanitaria de la Unión Europea ante el

sufrimiento del pueblo palestino mediante numerosos titulares, mientras que había una menor cantidad de titulares que reflejaban el punto de vista de la Unión Europea sobre la actuación del gobierno israelí y de Netanyahu. "La relación entre opinión pública y opinión publicada es estrechísima. La relevancia que conceden los medios a ciertos temas o el silencio que guardan sobre otros influye decisivamente en la opinión pública, en la relevancia que ésta concede a determinados asuntos y en el modo en cómo piensa acerca de los mismos, dándole una importancia mayor o menor, o enfocándolos en una determinada dirección" (pp. 57-58), afirman Giménez Armentia y Berganza Conde (2009). Por lo tanto, como no existe la objetividad absoluta, para la teoría de enfoque, según ambas autoras (2009) "informar en cierta medida supone una reestructuración del mundo, una significación conceptual vinculada estrechamente con el periodista y el medio. Admitir esta realidad no presupone que la verdad informativa no guarde relación con la verdad de las cosas, pero esta relación ha de medirse en términos de adecuación y no de ecuación" (p. 64).

3. Objetivos, hipótesis y metodología

Este apartado consta de dos partes. La primera explica los objetivos y las hipótesis de la presente investigación; y la segunda aborda la metodología empleada para analizar el material de nuestro estudio: *el Análisis de Contenido*, una de las técnicas eficaces más utilizadas en el estudio sobre comunicación y que, según María del Mar Blanco Leal (2008), "se ha convertido en un modo idóneo de determinar la influencia de los medios sobre la conducta de los destinatarios" (p. 76). En términos más concretos, consideramos que esta técnica sirve para estudiar los títulos de las informaciones periodísticas seleccionadas con el fin de profundizar en las posibles influencias ideológicas de *Euronews* y *BBC Mundo* sobre la percepción de sus lectores acerca de la actuación de la Unión Europea y la de Estados Unidos en este conflicto de Oriente Medio; y convertir los significados (las palabras) en algo medibles. *El Análisis de Contenido* constituye una técnica adecuada al reunir los requisitos científicos necesarios. Como señala Blanco Leal (2008), se trata de "un sistema de creación de categorías (…) al emplearlo dentro del esquema general de una investigación" (p. 77). En otras palabras, dichas categorías permiten obtener datos cuantificables a partir de los títulos analizados e interpretarlos de forma sistemática conforme a criterios previamente establecidos.

El estudio del corpus seleccionado, compuesto por un total de 137 titulares de *Euronews* y 28 de *BBC Mundo*, supone una tarea compleja si se pretende garantizar la

máxima objetividad en los resultados. Esta dificultad se debe, en parte, a la naturaleza flexible del lenguaje cuyos significados pueden variar en función del contexto y de las diferentes interpretaciones que realizan las personas. A diferencia de los resultados numéricos, el análisis de los discursos requiere diseñar un procedimiento sistemático, aspecto en el que coincide también María del Mar Blanco Leal (2008): "Como consecuencia de la multitud de usos e interpretaciones posibles que se pueden dar a las palabras, surge la necesidad de establecer estructuras que permitan medir, analizar, estudiar los efectos, las consecuencias, los resultados de los textos que a diario se publican" (p.76).

El presente trabajo tiene como objetivo general estudiar qué imagen de la Unión Europea y Estados Unidos difunden *Euronews* y *BBC Mundo* mediante los títulos sobre el conflicto Israel-Hamás. La investigación se propone determinar lo que denotan y connotan los mensajes que incluyen las intenciones, los deseos y las actitudes de la Unión Europea y Estados Unidos. Esta finalidad primordial viene acompañada por tres objetivos específicos, que se desglosan más abajo. Para conocer cómo se configuran las imágenes de la Unión Europea y de Estados Unidos que se desprenden de los titulares de los dos medios europeos, se han formulado estos tres objetivos:

1. Identificar los aspectos dominantes y secundarios o ausentes de la guerra entre Israel y Hamás por aquellos titulares de *Euronews* y *BBC Mundo* que hacen referencia a la UE y Estados Unidos. Este objetivo pretende demostrar si la buena vinculación comercial entre la Unión Europea e Israel y la estrecha relación entre Estados Unidos e Israel en realidad se percibe de algún modo, también, en esos títulos de ambos medios.

2. Examinar la valoración de los dos medios sobre la actuación y el papel de la Unión Europea y de Estados Unidos en este conflicto.

3. Analizar y comparar las diferencias en la representación implícita y explícita de la Unión Europea y Estados Unidos entre *Euronews* y *BBC Mundo*.

Partiendo de los objetivos propuestos, se han planteado las siguientes hipótesis de investigación:

1. *Euronews* dedicó una mayor atención a los esfuerzos diplomáticos y humanitarios de la Unión Europea en favor del pueblo palestino. Por el contrario, dio menor cobertura a otros aspectos de la guerra como las víctimas israelíes, las reacciones del pueblo israelí, las críticas directas hacia Netanyahu y las ofensivas militares.

2. Los titulares de *Euronews* en los que aparecen la Unión Europea o sus figuras representativas de la institución presentan una imagen mayoritariamente positiva de la Unión Europea en la guerra Israel-Hamás, mientras que ocurre lo contrario con Estados Unidos.

La sistematización del análisis depende de la ejecución de un procedimiento riguroso y constituido por las siguientes fases:

1. Una lectura de todos los titulares de la guerra entre Israel y Hamás publicados durante nuestro periodo de estudio.

2. La selección comprende aquellos titulares que hacen referencia explícita a "la Unión Europea" y "Estados Unidos", así como a los principales representantes institucionales, entre ellos la presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen (desde 2019 hasta la fecha de publicación del presente trabajo); Josep Borrell Fontelles, Alto Representante de la Unión Europea para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad (2019-2024); el presidente norteamericano, Joe Biden (2021-2025); la vicepresidenta Kamala Harris (2021-2025); el secretario de Estado Antony Blinken (2021-2025) y el actual presidente de Estados Unidos Donald Trump (desde 2025 hasta la fecha de la publicación del presente trabajo). Asimismo, también se han tenido en cuenta los titulares que contienen las palabras "Europa", "Bruselas", "Washington" y "Estados Unidos". La selección del material, en palabras de Blanco Leal (2008), "implica cumplir varias reglas: exhaustividad; representatividad; homogeneidad; y pertinencia" (p. 79).

3. La elaboración de las categorías y los indicadores. Es imprescindible establecer un orden de prioridades o determinar los aspectos que resultan relevantes para nuestra investigación, debido a la imposibilidad de abordar todos los componentes por la gran cantidad de la información publicada sobre esta guerra durante el periodo de estudio. En esta fase "se persigue clasificar elementos en categorías buscando lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros" (p. 81), explica Blanco Leal (2008). Según la autora, las adecuadas categorías deben cumplir ciertas cualidades, entre las cuales están *la exclusión mutua*, *la pertinencia* y *la objetividad y fidelidad*. La primera cualidad significa que cada elemento escogido no puede pertenecer a más de una categoría; la segunda se refiere a que "la categoría debe tener una adecuación óptima al material de análisis seleccionado y debe pertenecer al cuadro teórico elegido" (p. 82); en cuanto a la última categoría citada con anterioridad, "se someten a varios analistas trozos de un mismo material al que aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificados

de la misma manera" (p. 82).

Los indicadores correspondientes a cada una de las categorías que hemos considerado más apropiadas para obtener los resultados fiables y válidos son los siguientes:

1. Categoría: tipos de título. Indicadores: informativos, interpretativos, valorativos y en forma de citas directas e indirectas. En términos periodísticos, cada tipo ejerce determinados efectos ideológicos en la percepción de la realidad por parte del lector.

2. Categoría: temas principales y secundarios. Indicadores: la frecuencia de aparición de dichos temas y sus respectivos encuadres. Mediante este indicador se puede conocer la valoración de los medios sobre la Unión Europea y Estados Unidos.

3. Categoría: tonos de los titulares. Indicadores: moderado, irónico, informativo, crítico, agresivo, analítico y explicativo. Se pretende analizar los vocablos usados con frecuencia que se asocian a la UE y EE. UU, a fin de determinar si la imagen de la UE y EE. UU. es positiva, negativa o neutra.

4. Categoría: las figuras que representan la Unión Europea y Estados Unidos. Indicadores: mediadores, actores humanitarios, donantes, aliados.

4. Unión Europea

La imagen de la Unión Europea o de Estados Unidos no depende de un título aislado, sino de un conjunto de ellos que actúa de manera articulada mediante la repetición de los enfoques y ciertos términos explícitos y connotativos. De las 67 unidades analizadas en total, y en orden de mayor a menor frecuencia, los titulares empleados por *Euronews* para abordar la Unión Europea son los interpretativos (39%), seguidos de los informativos (27%) y en forma de cita (27%); y los valorativos (7%).

Durante el periodo de estudio, los títulos interpretativos se imponen sobre los demás tipos de títulos. Este tipo de titular no solo informa, sino interpreta los hechos para ayudar al lector a entender lo ocurrido. Los títulos interpretativos tienen mucho poder de influencia en la percepción del lector porque el medio sugiere explícitamente cómo se debe comprender. A través de estos títulos, *Euronews* presenta la Unión Europea como un actor preocupado, cuestionado y criticado por otros por su rol en la guerra entre Hamás e Israel. Esto se observa en los titulares como «La UE pierde credibilidad por su postura sobre Gaza al no haber sancionado a Israel, según expertos»; «La UE financia tecnología de drones utilizada por Israel en la guerra de Gaza, según los observadores»; «Los líderes europeos continúan su campaña diplomática en Israel para evitar una

escalada militar». Aquí no solo se demuestra una UE tensa por la situación, sino también su sentido de coherencia contradictorio por vender armas a Israel. La UE aparece como una institución cuya capacidad de acción está condicionada por la falta de consenso interno («En un gran avance, los líderes de la UE piden por primera vez un alto el fuego en Gaza»). Además, sus cooperaciones con Israel en diversas materias podrían otorgarle a la UE una imagen de ambigüedad moral y de incoherencia.

En los titulares interpretativos emerge una UE que trabaja en conjunto con Estados Unidos para hacer frente al conflicto. Connotativamente, la institución aparece como un aliado y no como un actor suficientemente fuerte como para poder actuar por sí solo («Bruselas y Washington se citan en la capital estadounidense para abordar varios asuntos pendientes»; «Estados Unidos y la UE muestran un frente unido ante las múltiples crisis internacionales»). Esta percepción de dependencia y la debilidad de la UE se refleja también en otro eje temático. Este segundo eje se centra en la posibilidad de que Europa pueda sufrir una nueva oleada de terrorismo a causa del conflicto israelí-palestino. Titulares como «Aumenta el sentimiento antisemita e islamófobo en Europa» o «Las manifestaciones en apoyo de Israel y Palestina toman las calles de las ciudades europeas» contribuyen a construir una imagen de Europa como un espacio vulnerable.

Con respecto a los titulares informativos, estos generan en el lector la impresión de estar recibiendo datos objetivos, sin ninguna interpretación o valoración explícita por parte del periodista. Esta característica produce una mayor sensación de credibilidad, ya que el lector puede percibir el contenido como una representación objetiva de los hechos. No obstante, el medio puede expresarse de manera discreta mediante la selección de los aspectos o actores del acontecimiento a los que decide otorgar mayor relevancia. De este modo, aunque el titular se presente como meramente informativo, puede ejercer un efecto persuasivo elevado o inmediato. En términos denotativos, la Unión Europea aparece reiterativamente como un actor institucional activo, comprometido por completo en la gestión política, diplomática y humanitaria del conflicto. A su vez también aparece como garante de la seguridad de los ciudadanos europeos frente a las amenazas externas. Los titulares reflejan de manera contundente la faceta solidaria[7] y

[7] En efecto, la Unión Europea e Israel siempre han mantenido una buena relación, especialmente en los ámbitos comercial y tecnológico. Sin embargo, aportó una significativa ayuda humanitaria para el pueblo palestino durante el conflicto. Según el portal oficial de la Unión Europea, “la UE siempre ha sido el principal donante internacional al pueblo palestino. Además, la UE presta ayuda humanitaria a los palestinos más necesitados desde el año 2000”. La UE detalla lo que ha hecho por el pueblo gazatí tras los atentados del 7 de octubre de 2023 y en el periodo comprendido entre 2000 y 2024 ha proporcionado

la unidad institucional de la Unión Europea: «Líderes de la UE y de EE. UU. visitan Israel en muestra de solidaridad»; «La Comisión Europea traslada a hospitales españoles a 16 niños palestinos evacuados de Gaza»; «La Comisión Europea triplica la ayuda humanitaria para Gaza»; «La UE propone crear un puente humanitario a Gaza a través de Egipto»; «Los ministros de Interior de la UE prometen mayor cooperación ante la amenaza del terrorismo». Los títulos como «La UE sanciona a los colonos extremistas israelíes por la violencia en Cisjordania»; «La Unión Europea condena los ataques de Hamás contra Israel y pide el fin inmediato de la violencia» emiten una imagen firme de la UE como institución con sentido crítico, capacidad de decisión e intervención.

A nivel explícito, también es enfatizado su papel como el de un mediador y agente diplomático, esto se observa en titulares como «La UE propone crear un puente humanitario a Gaza a través de Egipto» o «Todos los países de la UE, salvo Hungría, piden un alto el fuego en Gaza». A nivel implícito, *Euronews* no siempre hace mención a la Unión Europea, pero sus títulos contribuyen indirectamente a generar un contexto discursivo en el que la Unión Europea aparece asociada con los valores humanitarios y el rechazo a la violencia («Todos los países de la UE, salvo Hungría, piden un alto el fuego en Gaza»; «Manifestantes en Europa piden a Israel un alto el fuego»; «Miles de personas se manifiestan por toda Europa para pedir el alto el fuego en Gaza»).

A diferencia de los títulos interpretativos donde se percibe una Unión Europea poco firme y donde se crea un ambiente de duda sobre su capacidad de acción, en los títulos informativos predomina una Unión Europea como un actor institucional eficaz y acertado.

Los titulares que incorporan las declaraciones directas e indirectas generan en el lector una mayor percepción de credibilidad respecto a lo que cuenta el medio. En este sentido, las citas directas tienen más fuerza que las indirectas para influir en la percepción del lector, ya que son los propios actores de los hechos quienes realizan las declaraciones. En el caso de los titulares sobre la UE, las declaraciones de las máximas autoridades de la institución, como Josep Borrell o Ursula von der Leyen, contribuyen a reforzar en el lector la percepción de las posturas de la Unión Europea y a consolidar la

las ayudas humanitarias equivalentes a un valor estimado de unos 1.400 millones y otros 3.100 millones de euros asignados al desarrollo de la zona. Asimismo, la Unión Europea "mantiene su compromiso con una paz duradera y sostenible basada en la solución de dos Estados mediante la revitalización de los esfuerzos en el proceso de paz en Oriente Próximo". En el sitio web de la Unión Europea se puede leer, también, en relación de los esfuerzos diplomáticos de la UE para resolver los conflictos.

imagen solidaria de la institución («Borrell, sobre la crisis en Gaza: "La UE está dispuesta a ofrecer sus capacidades logísticas"»; «ONU y la UE: "Israel no hace lo suficiente para proteger a los civiles"»). Aunque las citas directas suelen dar la sensación de mayor fidelidad, la posición del medio podría manifestarse mediante la selección de voces y el contenido de estas.

Por su parte, los titulares en forma de cita indirecta incluyen explícitamente la interpretación del periodista, que es donde un medio tiene que decidir las palabras y los tonos. Para ejemplificar lo dicho, veamos este título: «Borrell condena los ataques de Israel en Gaza: "No hay justificación para estas masacres"». La palabra "condena" no tiene un carácter neutral, puesto que el periodista sugiere una determinada lectura del hecho. De este modo, la elección de este término introduce una visible valoración negativa hacia las acciones de Israel. Temáticamente, los ejes principales giran en torno a la preocupación por los rehenes israelíes, la seguridad en Europa y la situación humanitaria de los palestinos en Gaza («"La UE condena a Hamás por usar escudos humanos mientras pide a Israel 'máxima contención'»; «"Europa debe prepararse para una nueva oleada de terrorismo, según un experto»; «"Bruselas ve 'alta' la amenaza terrorista en la UE y un aumento de 'lobos solitarios'"»; «"Por favor, ayúdennos a liberarlos": los familiares de los rehenes israelíes piden en Bruselas por su liberación»). Las expresiones como "por favor, ayúdennos a liberarlos", "una tortura", "envuelto en llamas" o "no hay justificación para estas masacres" crean un ambiente del conflicto cargado de la fuerte emotividad y dramatización, un entorno caracterizado por el sufrimiento de los rehenes y del pueblo palestino donde la Unión Europea impulsa su política exterior.

Al mismo tiempo, en los titulares en forma de cita se percibe una UE inquieta por la seguridad de Europa ante las posibles amenazas del terrorismo. Aunque *Euronews* no lo dice explícitamente, nos hace relacionarlas con el grupo islamista («Bruselas ve "alta" la amenaza terrorista en la UE y un aumento de "lobos solitarios"»; «Europa debe prepararse para una nueva oleada de terrorismo, según un experto»). Estos titulares connotan la impresión de una UE sobre los islamistas extremistas como una amenaza desde el punto de vista de la seguridad de Europa. Los titulares en forma de cita no solo informan, sino que orientan la lectura del conflicto hacia el papel de la Unión Europea. Bajo este contexto periodístico la institución aparece como portavoz obligado por la moral ante una crisis humanitaria extrema.

5. Estados Unidos

Durante el periodo de estudio, los titulares que incluyen términos como “Estados Unidos”, “Biden”, “EE. UU.”, “Washington” y “Blinken” representan el 32% de los 70 titulares analizados en *Euronews* y el 11% de los 28 titulares analizados en *BBC Mundo*. Los resultados demuestran que las valoraciones implícitas de ambos medios no solo quedan patentes en los titulares interpretativos y valorativos, sino también en los informativos, que, en teoría, deberían presentar los datos sin incluir las apreciaciones del propio periodista. Sin embargo, se ha detectado un uso connotativo del lenguaje en ambos medios al abordar la actuación de Estados Unidos.

En el caso de *Euronews*, la mayoría de los títulos informativos analizados afectan negativamente, de manera directa e indirecta, la imagen de Estados Unidos; mientras que en este sentido en *BBC Mundo* se percibe con menos fuerza. El primer medio hace más hincapié en el apoyo político y militar a Israel. Veamos algunos ejemplos de *Euronews*: «Biden apoya la acusación de Israel contra la Yihad Islámica respecto al ataque al hospital en Gaza»; «Biden anuncia un paquete multimillonario de ayudas para Ucrania e Israel»; «EE. UU. suspende las ayudas a la agencia de la ONU para los palestinos: sospecha que atacaron Israel»; «Biden aprueba una posible venta de munición a Israel sin pasar por el Congreso de EE. UU.». Según Serrano (2020), "actualmente, la ayuda militar anual de Estados Unidos a Israel asciende a la increíble cifra de 2.068 millones de dólares y la ayuda económica a 720 millones de dólares anuales (¡desde 1949!). Si a esto le añadimos todas las donaciones de carácter privado que los judíos sionistas norteamericanos entregan a Israel, obtenemos la clave para entender el poderío económico y militar israelí en la zona (p. 478).

Como contraste, la activa negociación por la paz emprendida por Estados Unidos ocupa el segundo lugar. En otros términos, su papel de promover la paz y las treguas, así como su participación en las negociaciones, tienen una presencia secundaria en los títulos analizados. Entre los ejemplos se encuentran «Antony Blinken defiende una tregua prolongada entre Israel y Hamás»; «Blinken inicia su gira por Oriente Medio en Turquía para tratar el conflicto en Gaza»; «Continúan las negociaciones de paz en Gaza mientras EE. UU. lanza ayuda humanitaria»; «Joe Biden y otros líderes internacionales piden un alto el fuego en Gaza tras la muerte de Sinwar».

A pesar de haber construido una imagen de un mediador entregado con el propósito de lograr el cese del conflicto, en otros títulos de *Euronews* Estados Unidos aparece

como un país con una postura más bien contradictoria cuando los intereses de Israel pueden salir perjudicados. Durante el periodo de estudio, *BBC Mundo* y *Euronews* coincidieron en mostrar con frecuencia las reuniones y declaraciones de jefes o representantes de Estado occidentales, así como sus iniciativas para conseguir la paz, pero sin aportar suficientes antecedentes históricos. Esta forma de tratar el hecho puede dificultar que los lectores y audiencias comprendan la complejidad del acontecmiento y desarrollar una mirada crítica. En este sentido, Serrano afirma (2020) que, "la confusión que transmiten los medios hace imposible que las audiencias entiendan la diferente posición de los actores en conflicto" (p. 484).

En los siguientes ejemplos se puede ver cómo Washington bloquea o condiciona aquellas propuestas o decisiones surgidas en los organismos internacionales que piden el alto el fuego en Gaza («EE. UU. veta por tercera vez una propuesta de alto el fuego humanitario en Gaza»); («EE. UU. rechaza cualquier propuesta de asentamiento de palestinos fuera de Gaza»); («Estados Unidos vuelve a vetar una resolución para pedir el alto el fuego en Gaza»). La importancia de Israel para Estados Unidos y la actitud tolerante de este último país hacia el primero pueden verse en algunos ejemplos como «Israel no ha comunicado a EE. UU. la fecha en la que planea lanzar una invasión terrestre de Rafah»; «Netanyahu rechaza el escenario de posguerra propuesto por EE. UU.»; «Israel rechaza la presión de EE. UU. para una pausa y admite el ataque a una ambulancia en Gaza». En términos generales, los títulos informativos de *Euronews* generan una representación solidaria de Estados Unidos, a su vez, contradictoria o calculadora, dependiendo de las circunstancias del conflicto.

Por su parte, los titulares informativos de *BBC Mundo* ilustran la voluntad de Estados Unidos de colaborar en la tarea solidaria por el pueblo palestino para agilizar y facilitar la entrega de ayuda humanitaria. Estados Unidos aparece representado como garante («EE. UU. instalará un puerto provisional en la costa de Gaza para garantizar la entrega de ayuda humanitaria»). Connotativamente, el medio enfatiza la participación de Estados Unidos como imprescindible y beneficiosa para resolver la crisis. Sin embargo, de manera aparentemente contradictoria, este país también aparece como un actor que bloquea iniciativas favorables al pueblo palestino en las organizaciones internacionales, como es el caso de su veto al intento de reconocimiento de Palestina como un Estado independiente (“EE. UU. veta el intento palestino de lograr en la ONU reconocimiento como Estado”). Sobre este papel bloqueador de Estados Unidos, se

observa una coincidencia entre *BBC Mundo* y *Euronews*, aunque con una diferencia significativa: el apoyo de Estados Unidos a Israel apenas se percibe en *BBC Mundo* ("EE. UU. exige a Israel una investigación tras la muerte por un disparo en la cabeza de una activista estadounidense en Cisjordania").

Atendiendo a los títulos interpretativos, estos son los más utilizados por *BBC Mundo* y *Euronews* durante el periodo de estudio. *Euronews* presenta un 36% de titulares interpretativos, correspondientes a 23 unidades, mientras que en *BBC Mundo* representan el 43%, correspondientes a 12 unidades. Los títulares interpretativos constituyen un material especialmente relevante para analizar la postura indirecta del medio, ya que permiten observar qué aspectos se enfatizan mediante la incorporación de explicaciones y elementos contextuales que, a diferencia de los titulares informativos, pueden orientar la interpretación del lector.

En el caso de *Euronews*, la imagen de Estados Unidos posee las características de un aliado que mantiene una relación compleja con Israel; de un gestor diplomático sumamente comprometido en la búsqueda de la estabilidad regional de Oriente Medio; y de un país solidario con el pueblo gazatí que vive bajo los bombardeos de Israel. En los siguientes títulos se comprueba claramente que *Euronews* muestra a Estados Unidos como actor influyente en las acciones o decisiones de Israel ("Israel abrirá dos corredores de ayuda humanitaria en Gaza tras la advertencia de EE. UU."; "Israel parece acceder al plan de tregua de Biden aunque dice que hay que trabajar en varios puntos"), pero sin poder controlar dichas acciones y decisiones plenamente. El medio nos ofrece un mensaje connotativo que caracteriza a Israel como un país egocéntrico y rebelde por tener poco en cuenta los esfuerzos diplomáticos de Estados Unidos para alcanzar un acuerdo de paz entre Israel y Hamás. Veamos algunos ejemplos: "Israel vuelve a atacar en Gaza antes de que llegue Blinken y se siga negociando el alto el fuego"; "Estados Unidos se distancia del ataque israelí contra el hospital Al Shifa".

En este sentido, *BBC Mundo* también aborda la relación entre Estados Unidos e Israel. La define implícitamente algo deteriorada («El inusual enfrentamiento entre EE. UU. e Israel tras el rechazo público de Netanyahu a un futuro estado palestin»; «Cómo la inédita abstención de EE. UU. en la ONU sobre Gaza muestra la brecha abierta en la profunda alianza entre la Casa Blanca e Israel»). El empleo de expresiones como "inédita abstención de EE. UU." e "inusual enfrentamiento entre EE. UU. e Israel" intensifica la percepción de una firme alianza entre los dos países en un estado de tensión.

Uno de los ejes temáticos de los títulos interpretativos de *Euronews* está vinculado con los esfuerzos diplomáticos de Estados Unidos. El medio muestra el alto nivel de implicación de la primera potencia no solo como un negociador activo («Blinken viajará a Israel este sábado para impulsar un acuerdo sobre rehenes y alto el fuego en Gaza»; «Blinken se reúne con Abás en Ramala en busca de reformas en la gobernanza palestina»;), sino también como promotor de un plan («Biden propone un acuerdo en tres fases para poner fin a la guerra entre Israel y Hamás»). A diferencia de *Euronews*, los titulares interpretativos de *BBC Mundo* no informan sobre los esfuerzos diplomáticos de Estados Unidos, sino que priorizan las fracturas internas causadas por su política exterior («El impacto que está teniendo la guerra en Gaza en la popularidad de Biden en Estados Unidos y las divisiones que causa entre los demócratas»; «Columbia, Harvard, Emory: cómo las protestas contra la guerra en Gaza se extendieron por las principales universidades de EE. UU.»). Asimismo, aborda el apoyo de Estados Unidos a Israel que genera consecuencias negativas en el ámbito interno del país («Biden gana las primarias de Michigan a pesar del voto de protesta por su apoyo a Israel»).

Ahora pasamos al apartado de los titulares valorativos. Estos son los que incluyen los adjetivos o juicios en busca de mayor impacto emocional en el lector. No suelen ser predominantes en la prensa de calidad porque las valoraciones explícitas pueden dar una imagen de poca objetividad para el lector. Sobre Estados Unidos, los titulares valorativos se sitúan en el último puesto de los cuatro tipos que hemos analizado en *Euronews*, con el 1%, mientras que es el tercero en *BBC Mundo*, con el 14%. Durante el periodo de estudio ambos medios coinciden en su selección de los títulos valorativos como recurso para destacar el firme apoyo de Estados Unidos a Israel en la Organización de las Naciones Unidas. *BBC Mundo* recoge el gran consenso internacional y el rechazo de Estados Unidos con un enunciado que refleja claramente los dos resultados extremos («La Asamblea General de la ONU aprueba por una abrumadora mayoría una resolución que pide un alto el fuego en Gaza con el voto en contra de EE. UU.»). La expresión "abrumadora mayoría" frente a "el voto en contra de EE. UU." destaca que este país se encuentra en una posición alejada del posicionamiento de la comunidad internacional. En este sentido, ocurre lo mismo en *Euronews* («EE. UU. veta, otra vez más, la entrada de Palestina como miembro de pleno derecho en la ONU»). El matiz "otra vez más" sugiere una conducta sistemática de negación de Estados Unidos hacia el reconocimiento de Palestina como un Estado.

Otro eje temático de *BBC Mundo* trata de las protestas en Estados Unidos, una situación que crea un ambiente social tenso, especialmente en el ámbito universitario («Las impactantes imágenes de los enfrentamientos entre estudiantes y policías en las protestas por Gaza en las universidades de EE. UU.»; «La creciente tensión en las universidades de EE. UU. tras la oleada de detenciones de estudiantes que protestan contra la guerra en Gaza»). A diferencia de *BBC Mundo*, *Euronews* no recurre a los títulos valorativos para tratar esta cuestión.

En referencia a los titulares en forma de cita directa o indirecta, este tipo de titular ocupa el segundo lugar en *Euronews*, con un 32%, por detrás de los interpretativos, con un 43%. En el caso de *BBC Mundo*, se sitúa en el tercer puesto, con un 31%, después de los interpretativos (36%) y los informativos (32%). Las declaraciones recogidas proceden de Joe Biden, Kamala Harris, el portavoz de la Casa Blanca y el embajador de Rusia. En cuanto a las citas recogidas en los titulares de *Euronews*, pertenecen a Blinken, Kamala Harris, Netanyahu y Donald Trump. En este último medio, Blinken tiene mayor protagonismo que Biden al aparecer en más ocasiones, mientras que Biden solo aparece una vez.

Como discrepancia, *BBC Mundo* recurre a los titulares en forma de cita para hacer hincapié en el firme apoyo de Israel («"EE UU nunca dejará de respaldar a Israel": Washington acerca sus buques de guerra ante la escalada de violencia entre israelíes y palestinos"» (declaración de Biden); «Por qué el apoyo de Estados Unidos a Israel es "incondicional e inquebrantable"» (declaración de Biden), aspecto inadvertido en el caso de *Euronews*. Este último medio prefiere centrarse en la tensa relación con Israel («Blinken asegura que una tregua "todavía es posible" a pesar de la negativa de Netanyahu»).

En cuanto a Netanyahu, *Euronews* presenta las declaraciones del primer ministro israelí acerca de Estados Unidos mediante titulares en forma de cita, que resaltan la limitada influencia de Estados Unidos sobre Israel. La reiteración de desacuerdos entre ambos países constituye una imagen de alianza tensa («Netanyahu le repite a Biden que continuará la guerra "hasta lograr todos los objetivos"»; «Netanyahu asegura que el alto el fuego propuesto por EE. UU. todavía tiene algunas "lagunas"»; «Netanyahu busca apoyo ante el Capitolio Estados Unidos: "Debemos permanecer unidos"»). En este aspecto hay coincidencia entre ambos medios.

6. Conclusiones

1. Durante el periodo de estudio, *Euronews* ha actuado esencialmente como portavoz de Europa. Sus titulares proyectan una visión de la guerra primordialmente europeísta, en parte debido a que las fuentes informativas utilizadas proceden principalmente de medios occidentales, a pesar de la existencia de otras fuentes tanto israelíes como palestinas. En este sentido, Israel cuenta con los medios propios, como *Haaretz*, *The Times of Israel* y *The Jerusalem Post*, que ofrecen tanto en hebrero como en inglés. Por su parte, la mayoría de los medios de comunicación de Gaza también dispone de plataformas digitales desde las que difunden informaciones sobre el conflicto (como *Al-Risala* y *Al-Aqsa TV*, controlados por Hamás). Sin embargo, a diferencia de los medios israelíes, son menos los medios gazatíes que ofrecen contenido en inglés. Como se puede observar, tanto en Israel como en Gaza existen medios de comunicación que utilizan plataformas digitales para difundir información que es accesible para cualquier usuario. No obstante, durante la guerra entre Israel y Hamás, los medios occidentales recurrieron escasamente a estas plataformas como fuentes informativas. En este sentido, *Euronews* y *BBC Mundo* tampoco fueron una excepción.

2. Debido a las características propias de los titulares informativos, para identificar las intencionalidades de los medios resulta necesario analizar los encuadres de los titulares. En el caso de *Euronews*, el medio se ha centrado reiteradamente en la preocupación de la Unión Europea ante la crisis humanitaria en Gaza, así como sus esfuerzos diplomáticos que contribuyen a resolver el conflicto. Este tratamiento favorece la proyección de una imagen de la Unión Europea como actor comprometido con la situación humanitaria de la población de Gaza y con la búsqueda de la solución pacífica al conflicto.

En cuanto a la imagen de Estados Unidos, ambos medios prestan especial atención a su estrecha relación con Israel, así como a su papel en la facilitación de la ayuda humanitaria al pueblo palestino. Como diferencia, la Unión Europea no ocupa un lugar predominante en los titulares informativos de *BBC Mundo*, mientras que Estados Unidos sí.

3. En lo que respecto a los titulares interpretativos y desde una perspectiva connotativa, *Euronews* presenta a Estados Unidos como un firme aliado de Israel, pero su apoyo no siempre parece ser valorado por el gobierno de Netanyahu. De este modo, el medio proyecta una imagen de Estados Unidos como un actor protector y tolerante de

Estados Unidos frente a una actuación carcaterizada, en ocasiones, soberbia y egocéntrica.

Al igual que *Euronews*, la línea temática de *BBC Mundo* se orienta en la misma dirección, pero con matices diferentes. Una de las principales divergencias radica en que *BBC Mundo* hace eco de las repercusiones de la alianza entre Estados Unidos e Israel sobre los resultados electorales internos, una cuestión que no aparece en los titulares interpretativos de *Euronews*. Esto sugiere que, en la muestra analizada, Estados Unidos tiene mayor relevancia informativa para *BBC Mundo* que para *Euronews*.

4. En cuanto a la aportación de los titulares valorativos, tanto *Euronews* como *BBC Mundo* coinciden en recurrir a estos titulares para resaltar el posicionamiento de Estados Unidos como un actor aislado dentro de la comunidad internacional debido a su apoyo a Israel. Como diferencia, *BBC Mundo* amplía el uso de estos titulares para reflejar las tensiones sociales existentes en Estados Unidos a raíz de las protestas estudiantiles propalestinas. El empleo de estos titulares no es casual, ya que permite a los medios orientar la interpretación de los hechos hacia una determinada representación de Estados Unidos, apelando al impacto emocional que generan en el lector.

5. Respecto a los titulares en forma de cita, el uso en ambos medios responde a diferentes estrategias editoriales. *BBC Mundo* se centra en el aspecto del firme e incondicional apoyo de Estados Unidos hacia Israel, otorgando un mayor protagonismo a las declaraciones oficiales estadounidenses. En cambio, *Euronews* opta por poner de relieve las tensiones y los desacuerdos entre ambos países mediante las declaraciones de Netanyahu, proyectando así una imagen de la alianza más conflictiva.

Bibliografía

Armentia, J. I., & Caminos Marcet, J. M. (2009). *Redacción informativa en prensa*. Ariel Comunicación.

BBC News Mundo. (2023, 8 de octubre). *Qué es Hamás, el grupo islamista militante que lanzó un ataque sin precedentes contra Israel*. https://www.bbc.com/mundo/articles/c907yed00x0o

Blanco Leal, M. del M. (2008). *Modelos de análisis para el estudio crítico de la prensa*. Ediciones Internacionales Universitarias.

Borrell, J. (2023, 15 de noviembre). Lo que defiende la Unión en Gaza y en el conflicto israelí-palestino. *Servicio Europeo de Acción Exterior*. https://www.eeas.europa.eu/eeas/lo-que-defiende-la-uni%C3%B3n-en-gaza-y-en-el-conflicto-israel%C3%AD-palestino_es

Euronews en español. (2022, 27 de diciembre). Euronews, 30 años de información a Europa y al mundo. *Euronews*. https://es.euronews.com/2023/01/01/euronews-30-anos-de-informacion-a-europa-y-al-mundo

Giménez Armentia, P., & Berganza Conde, M. R. (2009). *Género y medios de comunicación. Un análisis desde la objetividad y la teoría de framing*. Fragua.

González Pazos, J. (2019). *Medios de comunicación. ¿Al servicio de quién?* Icaria.

Igartua Perosanz, J. J. (2019). *Los años clave de Palestina-Israel. Pablo de Azcárate y la ONU (1947–1952)*. Marcial Pons Historia.

Jensen, K. B., & Jankowski, N. W. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas* (J. Soler, Trad.). Bosch Comunicación.

Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.

López Hidalgo, A. (2001). *El titular: Manual de titulación periodística*. Comunicación Social.

Oren, M. (2007, 5 de junio). EEUU versus Oriente Próximo. *El Mundo*. https://www.almendron.com/tribuna/15803/eeuu-versus-oriente-proximo/

Parra, S. (2024, 5 de abril). Qué es Hamás y otras claves para entender el conflicto entre Israel y Palestina. *National Geographic*. https://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/guerra-entre-israel-hamas-claves-para-entender-conflicto_20837

Redford, A. (2024, 16 de octubre). ¿Qué países suministran armas a Israel? *CNN en Español*. https://cnnespanol.cnn.com/2024/10/16/que-paises-suministran-armas-israel-trax

Señal News. (2023, 24 de noviembre). Euronews se consolida como señal líder en América Latina. https://senalnews.com/es/contenidos/euronews-se-consolida-como-senal-lider-en-america-latina-

Serrano, P. (2020). Desinformación. *Cómo los medios ocultan el mundo*. Península.

Taguieff, P. (2009). *La nueva judeofobia. Israel y los judíos: Desinformación y antisemitismo*. Gedisa.

Viana, I. (2019, 9 de mayo). La olvidada carta fundacional de Hamás en 1988: "Un judío se esconde detrás de mí, ¡ven y mátalo!". *ABC*. https://www.abc.es/historia/abci-olvidada-carta-fundacional-hamas-1988-judio-esconde-detras-y-matalo-201905090110_noticia.html

El toreo a pie en la Edad Media: prácticas festivas, iconografía y orígenes del espectáculo taurino

José Manuel Romero Pérez
Universidad Francisco de Vitoria
Madrid, España
jomaroper@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza el origen y la evolución de las prácticas taurinas en la Edad Media, prestando especial atención al desarrollo del toreo a pie y a su relación con manifestaciones festivas y rituales anteriores. A partir del estudio de fuentes jurídicas, literarias e iconográficas, se examinan las principales interpretaciones historiográficas sobre el origen de la tauromaquia, cuestionando las teorías que la vinculan directamente con los juegos circenses romanos o con tradiciones árabes, y valorando la plausibilidad de un origen ibérico vinculado al contexto festivo medieval. En este sentido, se analiza el papel del llamado toro nupcial y de otras celebraciones populares en las que el enfrentamiento con el toro formaba parte de rituales de carácter simbólico y comunitario. Asimismo, el estudio presta especial atención a diversas representaciones iconográficas conservadas en templos y conjuntos monumentales, como las del monasterio de Santo Domingo de Silos o la catedral de Pamplona, que permiten documentar formas tempranas de lidia tanto a caballo como a pie. El análisis de estas fuentes sugiere que muchos de los recursos técnicos del toreo moderno podrían tener antecedentes en prácticas taurinas medievales en las que convergen elementos rituales, festivos y lúdicos.

Palabras clave: Toreo a pie; Edad Media; tauromaquia; iconografía medieval; toro nupcial.

1. Introducción: La tauromaquia como fenómeno histórico complejo

La importancia del fenómeno cultural taurino se evidencia en los debates y polémicas que, a lo largo del tiempo, se han suscitado en torno a su razón de ser. En este sentido, y con la debida prudencia, podría matizarse la conocida afirmación de Ortega y Gasset, que venía a decir: «no puede comprender bien la historia de España desde 1650 hasta hoy quien no se haya construido con rigurosa construcción la historia de las corridas de toros en el sentido estricto del término» (Ortega, 1984, p. 141). Aunque el propio Ortega no negaba la existencia de prácticas taurinas anteriores a la corrida moderna, cabría ampliar el horizonte cronológico de esa reconstrucción histórica y retrotraerlo, al menos, hasta el siglo XIII para reconstruir con mayor precisión la historia de España a partir del análisis de las corridas de toros. En particular, este fenómeno puede analizarse a través de las disputas históricas entre partidarios y detractores de las corridas de toros. Esta dialéctica de contrarios ha contribuido, pues, a modelar las preocupaciones e ideas

religiosas, filosóficas y morales de cada época (Cossío, 2007b, p. 503). De este modo, si se hace una clasificación de los motivos principales de los detractores de la tauromaquia, siguiendo la taxonomía de Cossío (2007b), aparecerían tres grandes grupos: «razones de orden religioso, razones de orden económico y razones de pura sensibilidad» (p. 504). A este respecto, se puede convenir con Marchena Domínguez (2024) en que la crítica taurina ha contribuido, en cierta medida, a reforzar la propia cultura taurina (p. 35). El presente estudio adopta una perspectiva histórico-cultural que combina el análisis historiográfico con el examen de fuentes jurídicas y representaciones iconográficas medievales, con el fin de aproximarse a los posibles antecedentes históricos del toreo a pie.

Una mirada en perspectiva hacia el periodo medieval muestra que las interacciones con el toro se encontraban entre los entretenimientos preferidos de la nobleza, entre otros motivos, porque se presentaban como la actividad idónea para ejercitar la virtud del valor y perfeccionar el arte de la guerra. En este sentido, uno de los primeros festejos taurinos documentados habría tenido lugar en el año 815 en la ciudad de León con motivo de la constitución de las Cortes de Alfonso II el Casto (Badorrey, 2022, p. 23). Esto nos indica que si queremos encontrar ese germen originario del que surge la actual práctica taurina, habría que remontarse en el tiempo hasta la Alta Edad Media (Romero Pérez, 2025, p. 384). A este respecto, y de acuerdo con Beatriz Badorrey (2022), estaría confirmado que, en el siglo XIV, coexistía junto al toreo caballeresco otro de carácter popular, ejecutado a pie y en el que participaban profesionalmente los llamados matatoros (p. 25). En cuanto a la interacción entre el hombre y el animal, y la comprensión de la misma, parece que habría dos posicionamientos bien diferenciados: en el caso del toreo a caballo, el animal estaba considerado como un enemigo a batir; sin embargo, en las fiestas de carácter popular, esa percepción del antagonista quedaba subvertida, hasta el punto de que el cornúpeta adquiría una dimensión más simbólica, propia de una cosmovisión mítica y sobrenatural (Badorrey, 2022, p. 25). Esto vendría a demostrar, a su vez, el arraigo que la práctica taurina a pie tendría ya en el siglo XIV, lo que sugiere la necesidad de remontarse a periodos anteriores para encontrar su origen.

Ahora bien, la dificultad principal a la que se enfrenta el historiador o estudioso de la genealogía de la fiesta taurina es que, debido a la escasez de fuentes documentales, resulta especialmente complejo determinar una fecha de nacimiento exacta. Algo similar

sucede con otras manifestaciones de carácter y arraigo popular que se dan en España como, por ejemplo, las procesiones de Semana Santa, donde la carencia de registros escritos dificulta su datación (Romero Pérez, 2026, p. 307). Este obstáculo favorece la proliferación de teorías, no siempre verosímiles, sobre los posibles orígenes de las corridas de toros. Entre las hipótesis que más han prosperado en el imaginario intelectual de los eruditos se encuentran las de aquellos que apuestan por un origen romano, una declinación de las gentiles luchas con fieras, algo que ya desde Fernández Moratín (2009) queda desmentido (p. 9); y los partidarios del abolengo árabe, muy popular entre los ilustrados españoles, algo que el benedictino padre Flórez negaba taxativamente, y así lo recoge Vargas Ponce (1961): «habiendo consultado a persona que conocía el Oriente y el África, han convenido en que los moros ni usan ni son usados a tales ejercicios» (pp. 16-17). Por lo que, a la luz de lo que hoy se conoce, lo más prudente es inclinarse por un origen ibérico de las mismas (Romero Pérez, 2025, p. 384).

En esta disyuntiva, las fuentes medievales aparecen como una vía fundamental de análisis histórico. Dado el auge de las celebraciones, especialmente bodas y misas nuevas, en las que el toro aparecía como aliciente principal, el peligro inherente a estos juegos empezó a alertar a las autoridades competentes, que, de manera incipiente, comenzaron a legislar para minimizar los daños tanto personales como materiales que se ocasionaban. De este modo, los primeros compendios legales en torno a los festejos con toros aparecen en algunos de los fueros medievales. En estos corpus jurídicos, se solía responsabilizar al dueño del toro de los daños ocasionados durante el trayecto que llevaba al animal desde el monte hasta el lugar exacto del pueblo en el que se daba rienda suelta al rito o a los juegos correspondientes; es decir, los relativos, por ejemplo, a misas nuevas o al toro nupcial (Badorrey, 2022, pp. 26-27). Paulatinamente, la afición a estas prácticas aumentaría y con ello, el número de heridos y daños materiales, por lo que los concejos empezaron a hacerse cargo de la organización de estos festejos y a reubicarlos en lugares específicos, lo que, con el tiempo, y sumado a la especialización de la fiesta caballeresca, daría lugar a las actuales plazas de toros (García-Baquero et al., 1980, p. 38). En este punto, cabe señalar que, además de estas fuentes medievales, para el estudio del toreo a pie resulta de especial importancia la iconografía como fuente histórica. Así, como señala Gonzalo Santonja (2012), en lugares como el monasterio de Silos, se «inmortalizaron los juegos taurinos, con nada menos que veintidós escenas […], cantidad que certifica la

popularidad del fenómeno» (p. 59). En estas representaciones pictóricas quedarían plasmados desde alanceadores a caballo hasta los matatoros a pie. A partir de este conjunto de fuentes y testimonios, resulta necesario examinar las principales interpretaciones historiográficas que se han propuesto para explicar el origen y desarrollo de la tauromaquia.

2. Interpretaciones historiográficas sobre el origen de la tauromaquia

Entre las distintas interpretaciones propuestas para explicar el origen de la tauromaquia, una de las más tempranas ha sido la que vincula el inicio de las corridas de toros con los juegos circenses romanos. La equiparación con las *venationes* satisfacía, principalmente, dos postulados. El más obvio consistía en trazar una continuidad entre los juegos gentiles y las corridas de toros, dada la aparente simetría de las prácticas: interacción entre hombres y fieras, en un escenario circular y en un contexto de enfrentamiento violento. El segundo postulado, que tuvo mayor éxito entre los censores, radicaba en equiparar ambas manifestaciones por motivos religiosos, argumento que terminaría convirtiéndose en un recurso frecuente entre los detractores de la fiesta. En este sentido, nos recuerda Cossío (2007b) cómo los Padres de la Iglesia y otros escritores cristianos de los primeros siglos como Prudencio, san Agustín o Casiodoro formulaban contundentes censuras contra las fiestas gentiles (pp. 504-505). Por ejemplo, san Agustín (1958) hacía referencia tanto a su origen pagano (p. 123) como a su efecto corrosivo para la moral, ya sea en los participantes o en los espectadores, como se aprecia en las críticas dirigidas a su amigo Alipio en las *Confesiones* (Agustín, 2014, p. 130). En cuanto a las corridas de toros, autores como Torquemada en su *Summa de Ecclesia* (Cossío, 2007b, p. 505) o el padre Mariana (Romero Pérez, 2025, p. 385) en su *Tratado contra los juegos públicos*, recurrían a estos argumentos para fundamentar sus condenas. En esta misma línea interpretativa, García Añoveros (2007) señala a algunos autores de la literatura moral del siglo XVI, como el obispo de Calahorra, Juan Bernardo Díaz de Lugo, o Juan de Mariana, que relacionaron también el juego de los toros con los espectáculos de fieras del mundo romano, llegando incluso a calificarlos como una «antigua barbarie» heredada de aquellas prácticas circenses (pp. 211-217).

Ante estas hipótesis que sitúan a la tauromaquia sin solución de continuidad entre el circo y el albero, autores como Vargas Ponce o el ya aludido Moratín cuestionaron contundentemente esta posibilidad. En el caso de Vargas Ponce (1961), la idea que

subyace en su reflexión responde más bien a una interpretación de tradición erudita que a pruebas históricas concluyentes (p. 13). Para Moratín, en cambio, la cuestión tenía más que ver con la naturaleza del propio espectáculo que con su apariencia. Para entender esto, Flores Arroyuelo (1999) explica que lo que Moratín realmente está haciendo es contraargumentar a Mariana y a sus censuras de orden religioso-moral (p. 20). Si la naturaleza de las corridas de toros es distinta de la de las luchas gentiles, el argumento del jesuita resultaría inconsistente. Sin embargo, Fernández de Moratín sí cae en el otro mito fundacional, y apuesta por el origen árabe. A pesar de no existir testimonios que demuestren que los pueblos árabes practicaran este tipo de juegos, historiadores como García-Baquero (1993) muestran cómo esta línea de interpretación permeó entre intelectuales de distintas ramas del saber a lo largo del siglo XIX (p. 118). Seguramente, muchos de ellos influidos por las obras artísticas de Goya (Romero Pérez, 2025, p. 385), que solía representar a toreros con la indumentaria propia de los moros. Así, Abenamar (1950), uno de los más señalados estudiosos decimonónicos del toreo, en su *Filosofía de los toros* apostaba abiertamente por el origen africano de la fiesta (p. 19). Sin embargo, hay una cuestión que ni los partidarios del origen romano ni los defensores del origen árabe terminan de explicar y es «el paréntesis que hubo entre las supuestas corridas previas a la caída del Imperio romano y las posteriores ya transmutadas en espectáculo taurino medieval» (Romero Pérez, 2025, p. 385).

Dicho esto, las teorías que consideran un origen ibérico resultan, para muchos autores, las más plausibles. No cabe duda de que el trabajo del teniente de navío Vargas Ponce (1760-1821), aunque con una clara pretensión antitaurina, ha llegado hasta nosotros como un notable ejercicio de erudición histórica que contribuye a esclarecer algunas de las incertidumbres existentes sobre la historia taurina. De ahí que afirme que la lidia ha sido algo cuyo inicio se encontraría «entre nuestros primitivos españoles» (Vargas Ponce, 1961, p. 18). Además, estas prácticas tendrían un origen medieval, ya que ni entre los godos hay prueba alguna de la existencia de corridas ni san Isidoro las menciona cuando enumera los ejercicios y espectáculos patrios (Vargas Ponce, 1961, p. 35). De este modo, el ya citado festejo leonés del siglo IX se convierte en la primera referencia documentada. Aunque, como señala Cossío (2007a), resultan escasos los testimonios directos que nos permitan documentar la fiesta taurina en la Alta Edad Media (p. 88). Ciertamente, muchos de estos juegos y ejercicios con el toro presentan un origen

incierto, cuestión en la que coinciden numerosos estudiosos. Como ha señalado Campos Cañizares (2007), la investigación sobre el origen de las distintas suertes taurinas tropieza con frecuencia con la dificultad de reconstruir sus primeras manifestaciones debido a la escasez de testimonios documentales conservados (p. 362). Flores Arroyuelo (1999) advierte de la semejanza entre las corridas de toros y fiestas de carácter popular no exentas de misterio como el carnaval (p. 37). Esta raíz festivo-religiosa también quedaba reflejada en el trabajo ya mencionado de García-Baquero. Otros, como Martínez Parras (2005), encuentran en estas manifestaciones indicios que las relacionan con sacrificios de fertilidad (p. 9). No obstante, ya algunos autores de la Edad Moderna defendían la licitud del espectáculo apelando precisamente a su profundo arraigo en la sociedad española, llegando a considerarlo una costumbre antiquísima extendida por todo el reino (García Añoveros, 2007, pp. 249-250). Este contexto festivo y ritual en el que se insertan las llamadas corridas del toro nupcial muestra hasta qué punto las prácticas taurinas formaban parte del imaginario cultural medieval, circunstancia que puede rastrearse no sólo en las fuentes escritas, sino también en diversas representaciones iconográficas conservadas en templos y edificios destacados de la época. Más allá de estas interpretaciones historiográficas, el análisis de las prácticas taurinas documentadas en la Edad Media permite observar cómo se desarrollaron históricamente estas formas de interacción con el toro. El examen de las fuentes y de los testimonios conservados resulta, por tanto, fundamental para comprender la evolución de estas prácticas y su progresiva configuración como espectáculo festivo.

3. Fiestas de toros y prácticas taurinas en la Edad Media

A la luz de las interpretaciones historiográficas expuestas en el apartado anterior, el estudio de las prácticas taurinas documentadas en la Edad Media resulta fundamental para analizar mejor la evolución histórica de la lidia del toro y su progresiva configuración como espectáculo festivo. Conviene tener presente que los juegos con el toro constituían una práctica consolidada en la sociedad medieval, especialmente en el ámbito festivo. Diversos estudios sobre la fiesta urbana bajomedieval han señalado que los juegos con toros aparecían con frecuencia asociados a celebraciones organizadas por los concejos junto a otros elementos festivos como procesiones, bailes, música o luminarias (Rodrigo Estevan, 1993, p. 747). En consecuencia, además de las consabidas luchas caballerescas, donde los caballeros se ejercitaban para el arte de la guerra y exhibían su valor y destreza

frente al toro, las celebraciones religiosas, matrimoniales o de cualquier otra índole festiva también solían tener a este animal como protagonista. Así, al menos desde el siglo IX los festejos taurinos quedaban asociados a acontecimientos concretos. Vargas Ponce (1961) menciona el ya citado festejo del año 815 en León y de otros posteriores como el del enlace matrimonial de doña Urraca con Sancho Estrada, con autorización del conde don Ramón, en el año 1080, o, también en este siglo, las celebraciones taurinas con motivo de las órdenes del obispo don Pedro Zurraquines (p. 35). En cualquier caso, estos datos permiten constatar tanto la antigüedad como el arraigo social de estos festejos, que, hasta el siglo XIII, atendían fundamentalmente a motivaciones particulares (bodas o misas nuevas). Sin embargo, a partir de esta fecha, la popularidad fue en aumento y, con ella, los daños ocasionados, por lo que serán los concejos los que asuman, de forma institucional, la organización de los festejos taurinos (Badorrey, 2022, p. 29). La documentación municipal conservada en distintas ciudades muestra, además, que los concejos asumían directamente los preparativos materiales de estos festejos, encargándose de acondicionar los espacios destinados a correr toros, levantar barreras o sufragar diversos gastos derivados de su celebración (Rodrigo Estevan, 1993, pp. 753–754).

Muchas de estas formas de interacción con el toro han contribuido a la posterior conformación de la lidia moderna. De entre todas ellas, destaca la del llamado toro nupcial, que, como sostiene Pitt-Rivers (2002), se trata de un rito que ha perdurado hasta nuestros días (p. 249). En su inicio, era una manifestación ritual-festiva que consistía en que, «en el día de la boda, el novio y sus amigos llevaban atado con una recia maroma un toro desde el monte o el matadero hasta el pueblo, donde lo paseaban por las distintas calles antes de llegar a las inmediaciones de la casa de la novia» (Romero Pérez, 2025, p. 391). Durante el recorrido, aparecen lances y juegos que más tarde se apreciarán en las capeas y corridas de toros. Por ejemplo, como sostiene Montero Agüera (1984), los mozos aprovechaban la ocasión para quebrar y burlar al toro con sus capas y chaquetas (p. 210). Todo ello actuaba como antecedente del momento culminante del rito, que tenía lugar en las inmediaciones de la casa de la novia. Allí, el futuro esposo colocaba al toro unas banderillas que previamente había decorado la novia, antes de dar muerte al animal (Álvarez de Miranda, 1962, p. 93). De aquí se desprende una idea relevante: ni la capa ni las banderillas procederían del toreo caballeresco, sino de tauromaquias populares y

religiosas rurales, alejadas del ámbito nobiliario. En consecuencia, el toreo a pie no debe entenderse como mera evolución del toreo caballeresco, sino como recuperación de una práctica más antigua (García-Baquero et al., 1980, p. 57). En esta misma línea, Montero Agüera (1984) considera la corrida actual como una suerte de prolongación de este rito influenciado, en buena medida, por las clases populares del siglo XIII (p. 211). De este modo, el toreo a pie moderno no sería únicamente resultado de la evolución del toreo caballeresco, sino también de la persistencia de prácticas taurinas populares de raíz ritual.

Uno de los principales apoyos documentales de esta interpretación se encuentra en el códice escurialense de las *Cantigas* de Alfonso X, donde aparecen distintas representaciones taurinas; entre ellas, la cantiga CXLIV, que relata e ilustra la costumbre del toro nupcial en Plasencia (Montero Agüera, 1984, p. 210). Según Álvarez de Miranda (1962), en la miniatura puede verse a una persona citando al toro con una capa desde una balaustrada convertida en una suerte de burladero (p. 96), lo que refuerza la antigüedad de algunos de estos recursos técnicos. Ahora bien, en este rito el toro permanecía atado y ni la lucha ni la muerte del animal constituían su finalidad, pues el sentido principal radicaba en el derramamiento de sangre asociado a la fertilidad (Álvarez de Miranda, 1962, p. 97). Por ello, la muerte del toro como momento culminante de la fiesta habría de vincularse más propiamente con un toreo de sesgo ciudadano y caballeresco (Álvarez de Miranda, 1962, p. 109). Precisamente aquí se sitúa el punto de enlace entre ambas formas de tauromaquia, al poder interpretarse las corridas modernas como evolución del toro nupcial, ya que en este rito se hallan anticipados elementos fundamentales de la lidia posterior: la suerte de capa, las banderillas, el uso de la muleta y el tercio de muerte (Álvarez de Miranda, 1962, p. 118).

Con todo, durante el periodo medieval coexistían diferentes formas de lidiar al toro. Así, convivían la lidia caballeresca y la figura del matatoros que actuaba a pie, unas veces subordinado a un caballero, como auxiliar en las labores de la lidia, y otras, en solitario, como matador principal del festejo. Pero, como remarca Bennassar (2000), siempre enmarcadas dentro de un contexto festivo (p. 38). De hecho, algunos estudios han señalado que desde el siglo XIV los juegos con toros llegaron a convertirse en un elemento prácticamente inseparable de las celebraciones urbanas, hasta el punto de que difícilmente se concebía una fiesta sin su presencia (Rodrigo Estevan, 1993, p. 758). Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, con el auge de los festejos y su consiguiente

popularidad, los daños personales y materiales propiciaron las primeras legislaciones al respecto. De este modo, las primeras disposiciones se encuentran en los conocidos fueros medievales. En ellos, se hacía principal responsable de los daños materiales al dueño del ganado, quedando exculpados cuando los desperfectos se ocasionaban durante la celebración del rito del toro nupcial (Badorrey, 2022, p. 26). Una de las primeras disposiciones a este respecto se encuentra en el Fuero de Madrid. Así, la legislación municipal madrileña regulaba de forma precisa la conducción y el trato de reses dentro del espacio urbano, estableciéndose que quien haga correr vacas o toros por la villa debe pagar una multa de tres maravedís. Además, se ordena que los animales introducidos en la población sean llevados sujetos con dos cuerdas, una a los cuernos y otra a una pata. También sanciona determinadas conductas consideradas indebidas en el coso, como arrojar objetos al animal o enfrentarse a él con lanzas o palos aguzados (*Fuero de Madrid*, 2019, p. 239).

En un plano más general, también la legislación alfonsí recogida en las *Siete Partidas* contiene diversas disposiciones relacionadas con las prácticas taurinas. En concreto, varias leyes aluden directa o indirectamente a este tipo de espectáculos. Así, si se toma como referencia la traducción facilitada por Beatriz Badorrey (2017, pp. 160-163), la Primera Partida (tít. V, ley 57) prohibía a los prelados asistir a corridas de toros, lo que refleja la preocupación moral de la Iglesia ante estos festejos. Por su parte, la Tercera Partida (tít. VI, ley 4) establecía que quienes lidiaran animales por dinero no podían ejercer como abogados, al considerarse que tal actividad comprometía la rectitud moral necesaria para desempeñar funciones judiciales. En la Sexta Partida (tít. VII, ley 5) se contemplaba incluso la posibilidad de desheredar al hijo que, en contra de la voluntad paterna, combatiera por dinero contra otra persona o contra una bestia brava. Finalmente, la Séptima Partida (tít. VII, ley 4) hacía referencia directa a los llamados *matatoros*, calificándolos de infames cuando se enfrentaban a animales feroces a cambio de una remuneración, si bien se diferenciaba esta práctica de aquellos casos en que la lidia se realizaba como demostración de valor o en defensa propia o ajena (Badorrey, 2017, pp. 160–163). Esta disposición ha sido interpretada por algunos autores como un indicio de la existencia temprana de lidiadores profesionales en el ámbito urbano medieval, aunque con una consideración social claramente inferior a la del caballero que se enfrentaba al toro como ejercicio de valor y destreza (Campos Cañizares, 2007, p. 366). En conjunto,

estas disposiciones permiten advertir, por un lado, la creciente difusión de los festejos taurinos en la Castilla medieval y, por otro, la influencia que ejercían tanto la tradición jurídica romano-justinianea como la moral eclesiástica en la valoración normativa de estas prácticas (Badorrey, 2022, p. 35). Al mismo tiempo, tanto estas referencias documentales como las prácticas festivas y rituales mencionadas anteriormente permiten constatar que, junto a la lidia caballeresca, existían ya en el mundo medieval diversas formas de enfrentamiento con el toro ejecutadas directamente a pie, circunstancia que invita a interpretar el posterior desarrollo del toreo pedestre no sólo como evolución del toreo caballeresco, sino también como resultado de la pervivencia y transformación de antiguas tauromaquias populares.

4. Las representaciones iconográficas medievales de la lidia del toro

La presencia de los festejos taurinos en la vida social del mundo medieval no sólo quedó reflejada en las fuentes escritas, ya fueran de carácter jurídico, narrativo o cronístico, sino también en diversas representaciones iconográficas conservadas en templos, manuscritos iluminados y otros edificios significativos de la época. Estas imágenes constituyen un testimonio particularmente valioso para el estudio histórico de las prácticas taurinas, pues permiten observar de forma directa algunas de las modalidades de enfrentamiento entre el hombre y el toro, así como los gestos, espacios y recursos técnicos asociados a estos juegos. En aquellos contextos en los que la documentación escrita resulta escasa o fragmentaria, las representaciones artísticas conservadas en templos, claustros o edificios monumentales adquieren una especial relevancia para el análisis histórico, pues permiten rastrear prácticas y gestos que difícilmente aparecen descritos en los textos (Romero Pérez, 2025, p. 382). Desde esta perspectiva, la iconografía taurina medieval no puede interpretarse únicamente como un elemento ornamental o decorativo, sino también como una fuente histórica de primer orden, capaz de complementar la información proporcionada por los textos y de aportar nuevos datos sobre la difusión social de estos festejos y sobre las distintas formas de interacción entre el hombre y el animal. En este sentido, el análisis de estas representaciones permite aproximarse no sólo a las prácticas taurinas propiamente dichas, sino también al significado cultural y simbólico que estos juegos pudieron tener dentro del imaginario colectivo medieval.

Un testimonio iconográfico especialmente relevante para el estudio de las prácticas taurinas medievales se encuentra en la catedral de Pamplona. En las columnas de la portada de la capilla Barbazana, fechadas a comienzos del siglo XIV, se conserva un relieve en el que se representa el enfrentamiento entre un hombre y un toro, con la intervención de un perro que participa como auxiliar en la lidia. Esta capilla fue ideada como sala capitular y panteón de los obispos pamploneses, integrada dentro del conjunto catedralicio pamplonés (Galbete Martinicorena, 2000, pp. 9-10). En la escena, el protagonista aparece alanceando al animal mientras permanece a pie y, tras la muerte de la res, es representado junto a ella en señal de victoria (Santonja, 2012, pp. 34–36). La particularidad de esta representación radica precisamente en que la lucha se desarrolla sin la mediación de un caballo, lo que contrasta con la idea tradicional de que la lidia medieval era fundamentalmente caballeresca. Este hecho invita a matizar algunas interpretaciones historiográficas tradicionalmente aceptadas. En este sentido, De Melgar y Abreu (2010) había puesto en duda que en aquel periodo se alancearan toros a pie (p. 367). Sin embargo, cuando un caballero se veía obligado a descabalgar para dar muerte al toro, solía utilizar su capa para cubrir la visión de este antes de ejecutar la estocada final (Flores Arroyuelo, 1999, pp. 86–87). Ahora bien, la ausencia de este recurso refuerza la interpretación de que la figura representada no corresponde a un caballero, sino a un matatoros que actúa directamente a pie. Por otra parte, en la misma catedral se ha identificado otra representación vinculada a prácticas taurinas medievales. Mateo Gómez (1994) señala la presencia de una escena que muestra la suerte de mancornar al toro (p. 181), una suerte característica de la época que podría guardar mayor relación con los forcados portugueses que con el posterior desarrollo del toreo a pie (Romero Pérez, 2025, p. 394). En el propio claustro de la catedral, en algunos de sus capiteles, se documentan también otros motivos relacionados con el enfrentamiento entre el hombre y el toro, lo que confirma la presencia de motivos taurinos dentro del programa escultórico del conjunto claustral (Fernández-Ladreda, 2006, pp. 55-60). Conviene señalar, además, que estas representaciones permiten comprobar cómo, junto a la lidia caballeresca, existían también formas de enfrentamiento con el toro ejecutadas directamente a pie, lo que sugiere la presencia temprana de matatoros en distintos contextos del mundo medieval. Este tipo de testimonios iconográficos refuerza, por tanto, la hipótesis de que

determinadas formas de lidia pedestre pudieron desarrollarse de manera paralela al toreo caballeresco y no únicamente como una evolución tardía del mismo.

Tras este primer ejemplo, otro conjunto iconográfico de gran interés para el estudio de las prácticas taurinas medievales se encuentra en el monasterio de Santo Domingo de Silos. En el techo del claustro, realizado en estilo gótico mudéjar burgalés durante el siglo XIV, se conservan numerosas pinturas que representan escenas de la vida cotidiana entre las que aparecen también diversos juegos con toros (Romero Pérez, 2025, p. 394). Conviene recordar, además, que este conjunto se inscribe en una larga tradición artística del monasterio, cuya actividad escultórica conoció una de sus fases más intensas durante las campañas constructivas del denominado segundo taller silense, que diversos autores sitúan entre mediados y finales del siglo XII. Así, la gran campaña constructiva del claustro se desarrolló aproximadamente entre 1158 y 1187 (Boto Varela, 2000, p. 127). En cuanto a la temática taurina, en total, se han identificado más de una veintena de imágenes relacionadas con este tipo de prácticas, lo que, como señala Gonzalo Santonja (2012), constituye un indicio elocuente de la notable difusión y popularidad que alcanzaron los festejos taurinos en el contexto medieval (p. 59). Así, estas pinturas han sido objeto de atención por parte de distintos investigadores. Por ejemplo, Álvarez de Miranda (1962) subrayó especialmente la presencia en el conjunto de una escena vinculada con el rito del toro nupcial (pp. 104-105). Por su parte, Flores Arroyuelo (1999) llamó la atención sobre la representación de un lidiador que se enfrenta al animal armado con una espada o lanza corta y ayudándose de una capa para provocar sus embestidas (pp. 86–87). Mateo Gómez (1994), en relación con estas escenas, ha señalado que este modo de dar muerte al toro no resultaba extraño en la época, ya que era una práctica documentada tanto en espacios urbanos como en ámbitos rurales (p. 174).

No obstante, el análisis más detallado de estas pinturas pudiera ser el realizado por Gonzalo Santonja (2012), quien sostiene que las escenas representadas en Silos no constituyen una simple acumulación de motivos taurinos aislados, sino una secuencia organizada que describe de forma coherente distintas modalidades de lidia, tanto a caballo como a pie (p. 60). En este conjunto iconográfico pueden observarse, por ejemplo, caballeros que alancean al toro desde sus monturas, pero también personajes que se enfrentan al animal directamente a pie, ejecutando suertes que recuerdan claramente a las del posterior toreo pedestre. Entre ellas se aprecia la utilización de una capa para engañar

al toro, instrumento que parece cumplir una función similar a la del posterior capote. Asimismo, en una de las escenas puede verse a un matatoros citando al animal con una pequeña tela sostenida en la mano izquierda, adelantando la pierna en una actitud que recuerda a ciertos gestos técnicos de la lidia moderna. En otra representación, el protagonista aparece armado con un escudo y espada corta con aparente predisposición de ejecutar la suerte de matar (Santonja, 2012, p. 61). Ahora bien, conviene tener en cuenta que escenas de este tipo no se limitan exclusivamente a Silos. Mateo Gómez (1994) menciona la existencia de representaciones similares en otros lugares, como Plasencia o el monasterio de Yuste, donde también se pueden apreciar figuras que emplean una capa para provocar la embestida del animal (p. 176). En conjunto, este tipo de imágenes invita a reconsiderar la interpretación tradicional según la cual el papel del matatoros durante la hegemonía del toreo caballeresco habría quedado reducido únicamente a funciones secundarias, como la de auxiliar o puntillero al servicio de los caballeros (Romero Pérez, 2025, p. 394).

Siguiendo el análisis del monasterio de Silos, en una de las viñetas del claustro, puede apreciarse lo que aparenta ser una representación de un matatoros con la espada en la mano yendo a por el animal. Gonzalo Santonja (2012) interpreta esta escena como un indicio de la diferencia entre la simple lucha con el toro y una forma más elaborada de lidia, ya que el personaje parece elegir el momento y el lugar adecuados para ejecutar la suerte (p. 61). De estar en lo cierto, esta pintura ilustraría una forma de enfrentamiento con el toro que ya contiene elementos característicos del toreo posterior. De este modo, la secuencia pictórica de Silos muestra de manera continuada escenas de lidia a pie junto a otras de carácter caballeresco, lo que llevó a Santonja (2012) a concluir que estas representaciones no muestran simplemente una lucha con el animal, sino toda una lidia dotada ya de intención estética y sentido técnico (p. 61). Además, Monclova González (1999) señala que las escenas del claustro no aparecen de forma aislada, sino organizadas en pequeñas secuencias que parecen mostrar distintos momentos del enfrentamiento entre el hombre y el toro (p. 37). Esta disposición narrativa refuerza la idea de que no se trata simplemente de episodios de lucha, sino de representaciones que sugieren un cierto orden en la ejecución de las suertes. Asimismo, la iconografía evidencia la coexistencia de distintas modalidades de lidia, pues junto a caballeros que alancean al toro desde sus monturas aparecen también personajes que se enfrentan al animal directamente a pie, lo

que constituye un indicio más de la diversidad de prácticas taurinas presentes en la sociedad medieval. En conjunto, estas pinturas ofrecen imágenes que recuerdan notablemente a algunas de las suertes fundamentales del toreo moderno: el uso de la capa o del engaño, la colocación de banderillas o incluso la ejecución de la suerte de matar. El hecho de que estas escenas puedan fecharse en la segunda mitad del siglo XIV sugiere, además, que tales prácticas debían de tener un desarrollo previo anterior a esa fecha (Romero Pérez, 2025, p. 395).

Por otra parte, Álvarez de Miranda (1962) advirtió que muchos de los elementos presentes en la lidia moderna, como la capa, las banderillas o la propia muerte del animal, podrían interpretarse como recursos que han sobrevivido del antiguo rito del toro nupcial (p. 130). En este sentido, el conjunto iconográfico de Silos parece mostrar ya estos recursos desvinculados de su antiguo significado ritual, lo que sugiere que para el siglo XIV algunos de estos elementos rituales habrían comenzado a integrarse progresivamente en formas de espectáculo de carácter más propiamente lúdico (Romero Pérez, 2025, p. 395). De hecho, algunos estudios han subrayado que la fiesta de los toros, aun cuando aparezca vinculada a determinadas celebraciones religiosas, constituye por su propia naturaleza un espectáculo profano y no un rito religioso propiamente dicho (García Añoveros, 2007, p. 277). Aunque, como señala Bennassar (2000), la predominancia definitiva del aspecto lúdico sobre el ritual en las fiestas taurinas no se consolidaría plenamente hasta el siglo XVI (p. 36). En cualquier caso, la presencia en Silos de escenas en las que aparecen el engaño con capa, la colocación de banderillas o la ejecución de la muerte del toro refuerza la hipótesis de que algunos de los recursos técnicos que hoy se asocian al toreo moderno podrían tener antecedentes mucho más tempranos en las prácticas taurinas medievales. Estas suertes podrían interpretarse como transformaciones de los antiguos gestos rituales del toro nupcial, que con el paso del tiempo habrían perdido su significado simbólico originario para integrarse en el desarrollo del espectáculo taurino (Álvarez de Miranda, 1962, pp. 120–126). En esta misma línea, García-Baquero, Romero de Solís y Vázquez Parladé (1980) consideran que la progresiva incorporación de la muerte del toro al centro del espectáculo supuso la transformación de aquellos antiguos ritos de fertilidad en una forma de representación dramática en la que la muerte del animal adquiría un nuevo sentido artístico dentro de la fiesta (p. 87).

En los siglos finales de la Edad Media y los comienzos de la Edad Moderna, la presencia de motivos taurinos en la escultura monumental continúa documentándose en distintos contextos artísticos. Un ejemplo significativo lo constituye la sillería del coro de la catedral de Plasencia, obra de Rodrigo Alemán realizada a comienzos del siglo XVI, en la que destaca una escena que podría interpretarse como la ejecución de la estocada final. En dicha talla, la disposición del matador recuerda notablemente a la descripción que el propio José Delgado (Pepe Hillo) ofrece de cómo debe ejecutarse correctamente tal suerte (Romero Pérez, 2025, p. 396). Tras el ejemplo de Plasencia, en la sillería del monasterio de Yuste puede observarse a un toro con el lomo atravesado por proyectiles, lo que ha llevado, en este caso, a Mateo Gómez (1994) a plantear una posible relación entre este tipo de representaciones y los antiguos ejercicios cinegéticos en los que se asaeteaba a los astados, sugiriendo, así, una hipotética conexión con el origen de la suerte de banderillas (p. 176). Además, el claustro gótico de este monasterio jerónimo ha sido relacionado con modelos arquitectónicos castellanos de finales del siglo XV vinculados a la Casa del Cordón de Burgos y a la difusión de formas germánicas en la arquitectura peninsular (De la Riestra, 1990, p. 94). Este contexto artístico permite situar las representaciones conservadas en Yuste dentro de un programa monumental más amplio desarrollado en torno al tránsito del siglo XV al XVI. Por su parte, Santonja presta especial atención a otras figuras del conjunto que parecen reflejar distintas fases de la evolución técnica de la lidia, en particular el tránsito del uso del escudo y la capa hacia la posterior utilización de la muleta como instrumento fundamental para la conducción del toro y la ejecución de la suerte última. Según este autor, dicha transformación habría sido el resultado de un proceso gradual que se fue gestando entre el siglo XIV y los inicios del siglo XVI, configurando progresivamente una forma de enfrentamiento con el animal menos basada en la violencia inmediata y más orientada hacia un juego técnico y reglado, caracterizado, en sus propias palabras, por el paso de «la violencia fugaz al reposo del juego de verdades» (Santonja, 2012, p. 118).

A partir de estas manifestaciones, el análisis se adentra ya en un periodo histórico para el que la documentación disponible resulta considerablemente más abundante. En este contexto, el estudio de las representaciones artísticas continúa ofreciendo indicios valiosos para rastrear la presencia de motivos taurinos en distintos espacios monumentales. Un ejemplo significativo se encuentra en la escalera claustral de la

Universidad de Salamanca, obra renacentista iniciada en 1512, donde aparece esculpida una escena que parece representar la conducción de toros por las calles, una imagen que recuerda claramente a los actuales encierros. De manera similar, en la catedral Nueva de Salamanca se conservan varias representaciones relacionadas con la lidia. Entre ellas destaca especialmente una escena que muestra el momento de la muerte del toro. En ella, el matador sostiene el paño con la mano izquierda cruzada al pitón contrario mientras empuña el estoque con la derecha, una disposición que recuerda al gesto conocido en la terminología taurina como hacer la cruz, es decir, cruzar el brazo que maneja la tela con el que porta la espada en el instante de entrar a matar. Las dimensiones del paño representado permiten interpretarlo ya como una muleta propiamente dicha. La presencia de este tipo de imágenes se documenta asimismo en otros lugares como Toro, Guadalupe o Madrid. A través de este recorrido iconográfico es posible seguir la evolución de los motivos taurinos en el arte hasta alcanzar finalmente el siglo XVIII, momento en el que, como se ha señalado al inicio de este trabajo, la lidia del toro quedará definitivamente codificada y ordenada, configurándose progresivamente una estructura del espectáculo taurino que anticipa, en buena medida, la forma que alcanzará en la época moderna (Romero Pérez, 2025, p. 396-397). En conjunto, el análisis de estas representaciones iconográficas permite constatar que, mucho antes de la codificación moderna de la tauromaquia, existían ya formas relativamente complejas de enfrentamiento con el toro que combinaban elementos rituales, lúdicos y técnicos dentro de la cultura festiva medieval.

5. Conclusión

Las fuentes analizadas a lo largo de este trabajo permiten reconsiderar algunas de las interpretaciones tradicionales sobre el origen del toreo a pie. Lejos de tratarse únicamente de una evolución tardía del toreo caballeresco, el examen conjunto de las prácticas festivas medievales, de la documentación jurídica y de las representaciones iconográficas sugiere que la lidia a pie formaba ya parte del repertorio cultural del mundo medieval. En este contexto, las fiestas populares, y de manera particular el rito del llamado toro nupcial, muestran cómo determinados gestos y recursos técnicos que hoy asociamos a la lidia moderna, como el uso de la capa, la colocación de banderillas o la propia muerte del animal, pudieron tener su origen en prácticas festivas de carácter ritual y comunitario. Con el paso del tiempo, estos elementos habrían ido perdiendo progresivamente su

significado simbólico originario para integrarse en formas de espectáculo cada vez más elaboradas y más desvinculadas de su sentido ritual originario.

Por otra parte, el análisis de los testimonios iconográficos conservados en lugares como el monasterio de Santo Domingo de Silos o la catedral de Pamplona confirma la coexistencia, ya en la Edad Media, de distintas modalidades de lidia, tanto caballerescas como pedestres. Estas representaciones constituyen un indicio significativo de que la figura del matatoros y ciertas formas de enfrentamiento con el toro ejecutadas a pie formaban parte del imaginario cultural medieval, lo que invita a reconsiderar la idea de que el toreo pedestre surgiera únicamente como una derivación tardía de la práctica caballeresca. En consecuencia, el origen del toreo a pie parece responder menos a un momento fundacional preciso que a un proceso histórico largo y gradual en el que confluyen prácticas caballerescas, juegos festivos populares y transformaciones culturales que, entre los siglos XIII y XVI, contribuyeron a configurar progresivamente las bases del espectáculo taurino que terminaría consolidándose en la época moderna.

Bibliografía

Abenamar. (1950). *Filosofía de los toros*. Afrodisio Aguado.

Agustín de Hipona. (2014). *Confesiones* (A. C. Vega, trad.). En *Confesiones / Contra los académicos*. Gredos.

Agustín de Hipona. (1958). *La ciudad de Dios* (J. Morán, O.S.A., ed.). En *Obras de san Agustín* (Vol. XVI). Biblioteca de Autores Cristianos.

Álvarez de Miranda, A. (1962). *Ritos y juegos del toro*. Taurus.

Badorrey, B. (2017). *Otra historia de la tauromaquia: Toros, derecho y sociedad (1235-1854).* Boletín Oficial del Estado.

Badorrey, B. (2022). *Taurinismo/antitaurinismo: Un debate histórico*. Cátedra.

Bennassar, B. (2000). *Historia de la tauromaquia.* Pre-Textos.

Boto Varela, G. (2000). *Ornamento sin delito. Los seres imaginarios en el claustro de Silos y sus ecos en la escultura románica peninsular*. Abadía de Silos.

Campos Cañizares, J. (2007). *El toreo caballeresco en la época de Felipe IV: Técnicas y significado socio-cultural*. Fundación Real Maestranza de Caballería de Sevilla.

Cossío, J. M. (2007a). *Los toros. La historia*. (t. 5). Espasa Calpe.

Cossío, J. M. (2007b). *Los toros. Reglamento y plazas de toros*. (t. 6). Espasa Calpe.

De la Riestra, P. (1990). Dos diversos momentos germánicos del monasterio de Yuste. *Norba: Revista de Arte*, (10), 91–98.

De Melgar y Abreu, B. (2010). *Fiestas de toros: Bosquejo histórico.* Fundación Real Maestranza de Caballería de Sevilla.

Fernández de Moratín, N. (2009). Carta histórica sobre origen y progreso de las fiestas de toros. En *Sus escritos sobre tauromaquia*, 3–30. Editorial Complutense.

Fernández-Ladreda, C. (2006). La decoración escultórica del claustro de la catedral de Pamplona: Capiteles y claves figurativos. *Cuadernos de la Cátedra de Patrimonio y Arte Navarro*, (1), 29–62.

Flores Arroyuelo, F. J. (1999). *Correr los toros en España: Del monte a la plaza.* Biblioteca Nueva.

Fuero de Madrid. (2019). En J. Alvarado Planas y G. Oliva Manso (Eds.), *Fuero de Madrid*. Boletín Oficial del Estado.

Galbete Martinicorena, V. (2000). La capilla Barbazana en la catedral de Pamplona: Una aproximación a su traza. *Príncipe de Viana, 61*(219), 9–20.

García Añoveros, J. M. (2007). *El hechizo de los españoles*. Unión de Bibliófilos taurinos.

García-Baquero, A. (1993). El torero en su historia. En Guillermo Blázquez (Ed.), *Los toros y su mundo*, 113-190. Privanza.

García-Baquero, Romero de Solís, P. y Vázquez Parladé, I. (1980). *Sevilla y la Fiesta de Toros*. Ayuntamiento de Sevilla.

Marchena Domínguez, J. (2024). *Taurinos y antitaurinos: Historia de una encrucijada*. Editorial Universidad de Sevilla.

Martínez Parras, J. M. (2005). *Cuadernos de aula taurina: Historia del toreo a pie*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación.

Mateo Gómez, I. (1994). La lidia de toros en el arte religioso español de los siglos XIII al XVI. En Manuel Núñez Rodríguez (Coord.), El rostro y el discurso de la fiesta. *Sémata* (6), 173-184.

Monclova González, J. (1999). Escenas taurinas en el claustro del monasterio de Santo Domingo de Silos. *Revista de Estudios Taurinos*, (10), 31–54.

Montero Agüera, I. (1984). Las Cantigas de Santa María, primer testimonio literario-pictórico de las corridas de toros. *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, (55/107), 209-214.

Ortega y Gasset, J. (1984). *La caza y los toros* (2.ª ed.). Espasa Calpe.

Pitt-Rivers, J. (2002). Las fiestas taurinas en Extremadura. El Toro Nupcial. *Revista de Estudios Taurinos*, (14), 241-252.

Rodrigo-Estevan, M. L. (1993). Juegos y festejos en la ciudad bajomedieval: sobre el correr toros en la Daroca del siglo XV. *Aragón en la Edad Media* (10-11), 747-762.

Romero Pérez, J. M. (2025). Una mirada a los orígenes medievales del toreo a pie: El paso del rito al espectáculo lúdico a partir del siglo XIII. *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval*, (26), 381–399. https://doi.org/10.14198/medieval.28730

Romero Pérez, J. M. (2026). El vía crucis como origen de la devoción a Jesús Nazareno en la Semana Santa andaluza: una aproximación histórica, antropológica y teológica. *Razón Y Fe*, *289*(1467), 297-321. https://doi.org/10.14422/ryf.vol289.i1467.y2025.004

Santonja Gómez-Agero, G. (2012). *Por los albores del toreo a pie (Imágenes y textos de los siglos XII-XVII).* Everest.

Vargas Ponce, J. (1961). *Disertación sobre las corridas de toros*. Real Academia de la Historia.

Primera edición publicada en Taiwán en 2026 por Wenzao Ursuline University Press.

Correo electrónico: spanish@mail.wzu.edu.tw

Diseño de cubierta: Box Design Co., Ltd.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, así como su almacenamiento en sistemas informáticos o su transmisión por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, mediante fotocopia, grabación u otros métodos, sin la autorización previa por escrito de Wenzao Ursuline University Press.

© 2026 Wenzao Ursuline University Press

La responsabilidad por los contenidos, las opiniones y las interpretaciones expresadas en esta publicación recae exclusivamente en sus respectivos autores. Estas no reflejan necesariamente los puntos de vista ni las políticas de la editorial, de los editores académicos o de las instituciones colaboradoras.

III Congreso Internacional Desafíos del Español de la Universidad Wenzao (CIDEWEN 2025): *Seguir estudiando español en la era de la Inteligencia Artificial*

Editado por Sian-Huang Wu

ISBN: 978-986-6585-84-5

CIDEWEN 2025
III Congreso Internacional Desafíos del Español en la Universidad Wenzao
第三屆國際學術研討會
文藻外語大學西班牙語文系

AI Seguir estudiando español en la era de la Inteligencia Artificial
時代的西語教學
2025 —— 專書

書　　名：文藻外語大學西班牙語文系第三屆國際學術研討會專書-AI時代的西語教學

編　　著：吳仙鳳

出 版 者：文藻外語大學出版中心

出版者地址：高雄市三民區民族一路900號

聯絡資訊：(07)342-6031轉5802

出版時間：中華民國115年11月

版　　次：初版

檔案格式：PDF

ISBN：978-986-6585-84-5

文藻外語大學西班牙語文系
Department of Spanish
Wenzao Ursuline University of Languages
TEL：+886-7-3426031分機 5802
FAX：+886-7-3474883
E-mail：spanish@mail.wzu.edu.tw
高雄市三民區民族一路900號
900 Mintzu 1st Road, Kaohsiung 80793,Taiwan

9 789866 585845