

CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ELE: REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA, INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA PRAGMÁTICA-DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE MOVILIDAD

SOCIAL CONSTRUCTION AND SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: METALINGUISTIC REFLECTION, INTERCULTURALITY AND PRAGMATIC DISCOURSE COMPETENCE IN MOBILE STUDENTS

CONSTRUÇÃO SOCIAL E ELE: REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA, INTERCULTURALIDADE E COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA DISCURSIVA EM ESTUDANTES DE MOBILIDADE

Natasha LEAL RIVAS

Università degli Studi di Napoli Federico II

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 07.XII.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

PALABRAS CLAVE:

ELE
aprendizaje
significativo
competencia
intercultural
literacidad digital
Erasmus

RESUMEN: El presente estudio nace con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de Español Lengua Extranjera (ELE) desde la investigación lingüística y multidisciplinar interrelacionando fundamentos teóricos de la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso de Géneros, la pragmática intercultural y la Pedagogía Social aplicados a ELE. El marco teórico justifica la experimentación de una propuesta de investigación-acción en estudiantes italianos de movilidad, durante el año académico 2016/2017. El objetivo del estudio ha sido desarrollar un proceso de aprendizaje significativo de ELE en niveles iniciales, donde se integran de forma holística la construcción social, el aprendizaje gramatical y el desarrollo de una competencia pragmático discursiva intercultural adaptada a las necesidades comunicativas del aprendiente. Desde el tratamiento de estereotipos de género a través del fenómeno gramatical de la feminización de las profesiones en español se articula una propuesta didáctica que subraya la importancia de fomentar desde los niveles iniciales una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) a partir de textos periodísticos en línea que permiten al aprendiente observar y aprender a analizar esquemas lingüísticos elaborados que se propician en el entorno sociocultural de la interacción comunicativa y que condicionan el uso lingüístico.

CONTACTO CON LOS AUTORES: NATASHA LEAL RIVAS. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II. Porta di Massa, 1. 80134. Napoli Email: lealrivas@unina.it

<p>KEY WORDS: SFL meaningful learning intercultural competence digital literacy Erasmus</p>	<p>ABSTRACT: The purpose of this study is to seek to improve the Spanish as a foreign language teaching/learning process through linguistic and multidisciplinary research, interrelating the theoretical foundations of text linguistics, gender discourse analysis, intercultural pragmatics and social pedagogy applied to Spanish as a foreign language. The theoretical framework warranted experimentation with an action research proposal carried out with mobile Italian students during the 2016/2017 academic year. The aim of the study was to develop a meaningful learning process to Spanish as a foreign language at beginner levels, in which social construction, grammatical learning and the development of intercultural pragmatic discourse competence adapted to the communicative needs of the learner are integrated holistically. From the treatment of gender stereotypes through the grammatical phenomenon of the feminisation of professions in Spanish, a didactic proposal was articulated that emphasised the importance of promoting, at beginner levels, critical intercultural communication competence (ICC) using online journalistic texts that enable the learner to observe and learn to analyse elaborated linguistic schemas that are fostered in the sociocultural environment of communicative interaction and determine linguistic use.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: ELE aprendizagem significativa competência intercultural alfabetização digital Erasmus</p>	<p>RESUMO: O objetivo deste estudo é melhorar o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE) com base nos fundamentos teóricos interdisciplinares da Linguística do Texto, de Análise de Discurso de Gênero, da Pragmática Intercultural e da Pedagogia Social aplicada à ELE.</p> <p>O referencial teórico justifica a experimentação de uma proposta durante o ano acadêmico 2016/2017 em estudantes italianos de mobilidade de domínio básico para desenvolver, dentro do curso de preparação de espanhol, um processo de aprendizagem holística da linguagem focada na construção social através de aprendizagem gramatical e competência pragmático-discursiva intercultural.</p> <p>Conteúdo e abordagens fundamentais para a proposta de ensino (nível A2, QECR) têm vindo a tratar os estereótipos de gênero, o fenômeno da feminização da profissão em espanhol, o gênero e discurso jornalístico em rede para promover a competência comunicativa crítica Intercultural (CCIC), permitindo observar e analisar estruturas linguísticas e ambiente cultural que determinam o uso das mesmas.</p>

1. Introducción

Desde la propia experiencia como profesor de ELE en ámbito universitario orientada a Fines Específicos y en un contexto de grandes transformaciones socioculturales, económicas y profesionales actuales, como docentes nos cuestionamos constantemente si nuestro método de aprendizaje es el adecuado; si las estrategias, los contenidos, los materiales y las propuestas llevadas dentro y fuera del aula (en entornos digitales) están a la altura para cubrir su formación académica y sus expectativas profesionales. La investigación lingüística, la experimentación didáctica y el intercambio de experiencias con otros docentes te llevan a entender que es un acertado camino pero difícil para mejorar tus posibilidades como profesor y las de tu alumnado.

Uno de los perfiles de aprendiente lingüístico en el ámbito universitario que más interesan son los estudiantes de movilidad. El multitudinario éxito del programa Erasmus que inició en 1987 es una realidad y una oportunidad académica consolidada. En concreto, y según datos del portal Erasmus+, una muestra de la creciente movilidad europea (de 31.079 en 2014/2015 a 36.040 en 2016/2017) se refleja en la movilidad de estudiantes italianos a España (de 9.034 en 2014/2015 a 10.889 en 2016/2017). El actual proyecto Erasmus+ (2014-2020) mantiene los

principios, propósitos y objetivos formativos del anterior programa *Lifelong Learning Programme* (2007-2014), definido e instituido con la Decisión n.1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 15 de noviembre de 2006. Un documento de referencia para nuestro estudio porque define los principios para sensibilizar sobre la diversidad lingüística, fomentar la tolerancia y el sentimiento de ciudadanía a través de un proceso de aprendizaje permanente y de las lenguas. En este documento, además, se destaca la necesidad de organizar “cursos de preparación o de refresco en la lengua de acogida o de trabajo” ya que las universidades que se acogen al programa de movilidad cada vez más exigen a los estudiantes de movilidad tener un nivel más alto de conocimiento lingüístico para asegurar una experiencia académica satisfactoria. El programa Erasmus+ recientemente cuenta con una plataforma gratuita de aprendizaje lingüístico en línea (*Online Linguistic Support*), diseñada para que los estudiantes erasmus antes de su estancia puedan mejorar la lengua en la que tendrán que estudiar, trabajar o vivir cotidianamente.

En cuanto a materiales específicos para este perfil y, en concreto de ELE, en Italia los manuales más utilizados en los cursos de preparación para estudiantes erasmus son *Destino Erasmus* o *Un año en España* (Ed.SGEL), junto a otros manuales más genéricos como *Vía Rápida* (Editorial

Difusion) de nivel A1-B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia, MCER*). Sin menospreciar, la funcionalidad de estos manuales de enfoque comunicativo que ayudan a promover la interacción comunicativa en español, en ellos difícilmente se refleja de forma sistematizada un aprendizaje funcional basado en reflexionar la lengua que dé cuenta de los usos sociales que condicionan el sistema lingüístico. Tampoco se propone un enfoque sistemático de la diversidad lingüística y cultural del español que permita vehicular un efectivo aprendizaje lingüístico e intercultural significativo e integrado, fundamental para un aprendiente de ELE de movilidad donde su periodo de inmersión requerirá no sólo una formación lingüística adecuada sino sobre todo una eficaz capacidad de interactuar en ámbito académico y cotidiano en una lengua que hablan 500 millones de personas, dato que representa ya de por sí un rasgo de diversidad cultural real.

Si bien el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* describe las tres dimensiones del aprendiente de ELE (social, cultural y de autonomía) en cada uno de sus niveles, en cuanto a la materialización metodológica de los mismos, sigue siendo necesaria una reflexión de estas dimensiones donde se integren también competencias sociales, actitudinales y críticas que permitan desarrollar un hablante intercultural competente y responsable de ELE.

El propósito de este estudio ha sido investigar y experimentar un enfoque metodológico ecléctico y holístico que pudiera dar respuesta eficaz a adecuados instrumentos, recursos y materiales de ELE para estudiantes erasmus no nativos en contexto de no inmersión, con el objetivo de mejorar su competencia comunicativa intercultural y favorecer, al mismo tiempo, una dimensión de construcción social dentro del proceso de aprendizaje lingüístico.

Para ello se inició con el análisis contrastado de dos cuestionarios realizados a dos grupos diferentes de estudiantes de movilidad, hablantes no nativos italianos (HNNI) de la *Università degli Studi di Napoli Federico II*. Un grupo, denominado *Erasmus Returned (ER)*, correspondiente a estudiantes con experiencia Erasmus en España durante el curso 2015/2016. Y otro grupo formado por estudiantes ganadores de una beca erasmus, inscritos al Curso de Español Erasmus durante el curso 2016/2017, denominado *Erasmus Outgoing (EO)*. Con este último grupo, se experimentó una propuesta didáctica fruto del estudio que se presenta en este trabajo, cuyas muestras discursivas escritas de los estudiantes se están actualmente analizando para estudiar el impacto y los

resultados de la propuesta creada para estudiantes de movilidad de ELE.

De los datos resultantes del análisis contrastivo de ambos cuestionarios, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- qué estrategias y recursos introducir en niveles iniciales para fomentar un proceso de aprendizaje crítico de ELE centrado en el desarrollo de la Competencia Pragmática-Discursiva y de una Competencia Comunicativa Intercultural, tanto en ámbito cotidiano como académico.
- cómo integrar en niveles iniciales de ELE y con cuáles herramientas un proceso de reflexión lingüística que permita comprender mejor los usos sociales de la lengua y mejorar las habilidades de interacción oral y escrita desde una perspectiva pragmática del discurso.
- Cómo desarrollar un aprendizaje social en ELE desde el tratamiento de estereotipos culturales que permita además desarrollar una mejor competencia comunicativa intercultural en niveles iniciales.
- Cómo desarrollar de forma integrada una literacidad digital en el proceso de aprendizaje de ELE dentro y fuera del aula.

De la experiencia docente con grupos de estudiantes de movilidad de ELE, y atendiendo a las específicas necesidades comunicativas de este perfil aprendiente, se pensó en diseñar *ad hoc* una propuesta adaptada del modelo de investigación-acción para desarrollar una eficaz Competencia Comunicativa Intercultural y una Competencia Pragmática Discursiva de forma consciente y en valores en niveles iniciales a partir de muestras auténticas que reflejen la realidad lingüística y cultural del país de destino. Para favorecer la CCI y la CD es importante activar tantos los conocimientos previos como un proceso reflexivo de la realidad intercultural que permita desarrollar actitudes y valores hacia una construcción social en ELE y desde un enfoque de la Pedagogía Social.

2. Aprendizaje/adquisición de ELE en estudiantes italianos de movilidad: análisis factores motivacionales

Este estudio parte del análisis de las motivaciones que inciden en un aprendiente de movilidad a elegir un destino para enriquecer su formación académica y/o profesional. El dominio de una LE es, sin duda, uno de los factores determinantes en esta decisión. En concreto, los datos de los cuestionarios pasados a estudiantes italianos de movilidad revelan algunos factores afectivos que inciden en el aprendizaje de lenguas extranjeras

(González Peiteado, M. & Rodríguez López, B., 2017). La elección de España como destino principal de la movilidad de estudiantes italianos responde probablemente a motivaciones de tipo emotivo, no tanto porque el español sea una de las lenguas más habladas en el mundo (aunque en los cuestionarios aparece como un factor importante) sino por la cercanía geográfica. Otro motivo que destaca, en ambos grupos encuestados, es la creencia de la afinidad cultural y la facilidad con la que piensan que van a aprender el idioma y van a poder cursar las asignaturas en español, hecho que no interfiere otra motivación: el aprendizaje de la lengua antes del periodo de inmersión. Como contenidos de aprendizaje en periodo de pre-inmersión prevalecen aquellos que dan prioridad al aspecto comunicativo cotidiano. La creencia de una afinidad cultural y lingüística entre español e italiano relega a un segundo plano las dificultades reales de comunicación que encontrarán en contextos discursivos también académicos como destacan los estudiantes Erasmus Returned. La realidad académica con la que se encuentran durante el intercambio modifica cuáles habrían sido las prioridades de aprendizaje lingüístico *a posteriori*, resaltando la necesidad de cubrir unas habilidades cognitivas en ELE por encima de las de comunicación básica. En esta línea, Cummins (2000) había desarrollado en estudios sobre niños hablantes bilingües la dicotomía entre BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y cómo el nivel CALP de una L1 influye positivamente en la CALP de L2/LE, siempre y cuando se den las variables adecuadas para desarrollarlas. A pesar de las notables variables diferenciales entre el perfil de niños hablantes bilingües en Cummins y un estudiante erasmus fuera de un contexto de inmersión, lo cierto es que este se encuentra en una situación de desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje lingüístico “similar” al niño bilingüe. Es decir, no obstante, el aprendiz erasmus posea unas competencias básicas en ELE (BICS) antes de su inmersión gracias a cursos de preparación de ELE de nivel A, durante su experiencia Erasmus se enfrenta ante determinadas habilidades cognitivas complejas (CALP) necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en su experiencia académica en el extranjero. En este sentido, es importante que en cursos de ELE de pre-inmersión se posibiliten dichas competencias CALP, desarrollando estrategias y destrezas cognitivas que ayuden a mejorar una competencia discursiva práctica en niveles iniciales y que se ajusten a las futuras necesidades comunicativas académicas y profesionales (Leal Rivas, 2018). De este modo se

podría reducir el nivel de desmotivación (Dörnyei, 2001: 63) que presentan algunos cursos de ELE de pre-inmersión para estudiantes italianos de movilidad. La inminente experiencia de movilidad genera con tanta frecuencia la falsa expectativa que la inmersión conlleva un aprendizaje eficaz de la lengua.

3. Principios de pedagogía social aplicados a la adquisición/enseñanza de lenguas: reflexiones para activar un proceso de aprendizaje lingüístico significativo y de construcción social en ELE

No solo un estudiantes Erasmus de ELE sino cualquier aprendiz de español es un potencial integrante de la sociedad de destino, bien por fines académicos o profesionales, y es por este motivo que debemos integrar en nuestra práctica docente de ELE constructos pedagógicos que nos proporcionen conocimientos y herramientas para educar también en una sociedad con valores, contribuyendo así hacia un aprendizaje de ELE significativo y real.

Desde la Pedagogía Social, en las últimas décadas, se han ido consolidando nuevos enfoques teóricos, proyectos e iniciativas que consideran la Educación, no ya como el espacio aplicativo de la reflexión teórica de la Pedagogía, sino “como una dimensión relacional e intencional entre los individuos dentro de la cual las modificaciones presentes y las proyecciones futuras de la educación cultural se vinculan a la construcción y crecimiento de la personalidad del educador como transmisor del patrimonio cultural” (traducción propia; Trama, 2010). Paradigmáticamente, esta definición vincula los constructos de la Pedagogía Social y los de la enseñanza/aprendizaje de lenguas desde la concepción de una dimensión funcional y social del lenguaje. En ambos constructos el proceso educativo y de enseñanza/aprendizaje de lenguas fundamenta sus bases en tres ejes: el agente promotor (profesor de ELE), el sujeto -centro de investigación de la Pedagogía Social (aprendiz de ELE) y agente activo tanto en el proceso educativo como de enseñanza/aprendizaje lingüístico. Y por último, los contenidos para la educación social, que en ELE reconoceremos como el conjunto de estrategias, recursos y contenidos de aprendizaje lingüístico necesarios para fomentar también una educación en valores.

Hoy en día el rol del profesor de ELE ha sido ampliamente definido (Sánchez Lobato & Gargallo, 2004) orientándose hacia la figura de un agente activo del proceso formativo en constante transformación formativa, capaz de evaluar positivamente nuevas propuestas y producir soluciones

de aprendizaje, no solo relacionadas con la enseñanza de la lengua, sino también hacia la construcción de una sociedad intercultural en la que hay que formar a los aprendientes de ELE. Su perfil profesional está estrechamente vinculado a la faceta de educador, capaz de mostrar la propia competencia cognitiva, madurez emotiva, apertura mental y sus posibilidades de interacción y comunicación eficaz en el aula (Gómez, 2000). Competencias profesionales que predisponen un adecuado marco pedagógico para evaluar a los aprendientes tanto en competencias de lengua como personas dotadas de igual derecho pero diferentes necesidades en la sociedad actual.

Asimismo, la responsabilidad dentro del proceso de formación y educación social es también del sujeto activo que aprende, poniendo de relieve dos fundamentos de la Pedagogía Social. Por un lado, “el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades, y que el de los aprendizajes de valores y actitudes” (Parcerisa, 1999: 43-44). Por otro, ha de darse prioridad a “los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social” (Caride, 2015: 9).

En cuanto a los contenidos para una educación social estos se deben extraer de la propia realidad, de materiales y recursos culturales que promuevan un pensamiento crítico y una reflexión hacia la construcción de una sociedad más solidaria, cívica y respetuosa. ¿Cómo activar estos principios en el aprendizaje de ELE? Seguramente los estereotipos culturales son una óptima base para trabajar la competencia comunicativa intercultural crítica dentro de un marco de construcción en valores en ELE, que no solo activan conocimientos sobre la diversidad cultural en español sino que pueden promover igualmente una educación social además de aprender eficazmente la lengua si articulamos el aprendizaje de ELE desde un enfoque competencial discursivo (Celce-Murcia, 1995).

Respecto a estereotipos de ELE es significativo hacer notar que muchos materiales y manuales de ELE siguen prestando una escasa atención a aspectos de la cultura hispanoamericana (Barceló, 2005: 21), no obstante los esfuerzos de la RAE por ampliar la dimensión lingüística intercultural del español. Por otro lado, sobre el tratamiento de estereotipos en ELE se ha dado especial atención a temas relacionados con la dimensión social como los roles ocupacionales. En este sentido, una buena estrategia para romper con determinados estereotipos culturales es utilizar un lenguaje icónico, visual distinto; utilizar materiales reales en ELE

que permitan observar y analizar cómo funcionan los estereotipos reales y no a través de generalizaciones que muchos manuales siguen proponiendo (Barceló, 2005: 91-95).

Desde luego, para un aprendizaje de ELE significativo y eficaz que desarrolle una dimensión lingüística funcional e interaccional se prefieren los materiales auténticos a otros adaptados, ya que aunque carezcan de intención pedagógica (Guillén, Alario & Castro, 1994: 94), su integración y explotación didáctica, incluso en niveles iniciales de ELE, no sólo favorecen la motivación y ofrecen una visión más amplia de la lengua al abrirnos a una realidad social y cultural de la lengua meta, sino que a través de los varios géneros discursivos puede observarse y comprender mejor los usos sociales de la lengua y sus esquemas espontáneos y establecidos de interacción comunicativa.

Concretamente, el género periodístico ampliamente utilizado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas sigue siendo un óptimo recurso para canalizar contenidos de aprendizaje lingüístico relacionados al contexto sociopragmático de la lengua. Por un lado, los géneros periodísticos proponen una muestra real de la lengua en uso por nativos y, por tanto, muestra aspectos interaccionales del lenguaje (Alfaro Logorio, 1997), descubriendo los procesos y mecanismos de producción y recepción de una lengua. Por otro, al presentarnos una realidad sociocultural, política y económica nos ofrece aspectos importantes de la cultura de una L2/LE que permiten activar estrategias y habilidades cognitivas para favorecer la reflexión intercultural, con la L1, y a través de esta activar procesos de reflexión social y lingüística en pro de una competencia comunicativa intercultural crítica desde el análisis del discurso. Este esquema procesual se ha aplicado en la propuesta que presenta este estudio con el propósito de experimentar el aprendizaje de ELE en niveles iniciales en aprendientes fuertemente motivados a conocer la funcionalidad de la lengua y las normas sociales que determinan su uso.

Sin embargo, en niveles iniciales de ELE la comprensión del texto periodístico puede resultar difícil y generar un choque cultural entre el contexto de emisión y el de recepción si no se tiene un conocimiento pragmático intercultural de la lengua meta, que nada tiene que ver con el desconocimiento de la lengua (Sitman, 2003:100). Por este motivo, es importante intentar no adaptar ni modificar los textos periodísticos en niveles iniciales sino realizar un proceso de selección de los mismos en función del dominio lingüístico así como del nivel cultural del aprendiente que permita un aprendizaje real de la lengua y la cultura meta.

Si hacemos uso de textos periodísticos a través de la prensa digital, esta es además accesible en cualquier momento y en cualquier lugar. Respecto a la explotación en ELE de este género discursivo, es curioso que el *Plan Curricular* no considere necesario hacer una distinción entre el soporte digital y el de la prensa en papel. A nuestro parecer, esta distinción es relevante para nuestro estudio ya que el formato electrónico, como el uso de las TIC, favorece la alfabetización digital, el aprendizaje significativo y la literacidad digital en español. Además de la familiaridad en el aula del entorno digital y del género periodístico que motiva emocionalmente y significativamente hacia contenidos nuevos (Bisquerra, 2015; García Mata, 2003), los medios digitales ofrecen tres rasgos básicos que ayudan a la motivación como a la comprensión crítica del cualquier texto y, por tanto, a fomentar un aprendizaje de ELE funcional desde un enfoque social (Halliday, 1982). Por un lado, el valor del hipertexto permite contextualizar la información a partir de otros enlaces o proponiendo actividades relacionadas con el texto. Por otro, el formato hipermedia también mejora la comprensión del texto cuando este se combina con imágenes (fijas o no) o sonido (audios, vídeos, etc.), o también cuando se propone en relación al texto en actividades dentro una propuesta didáctica en línea. Por último, destacamos nuevamente el valor de la interactividad ya que el aprendiente puede interactuar directamente con el texto y su autor, por ejemplo, dejando un comentario en la sección correspondiente de la noticia o valorando la misma (Pinilla Gómez, 2007).

Los principales postulados teóricos así como los principios metodológicos expuestos, por un lado, han querido dar cuenta de la importancia del constructo pedagógico social para un aprendizaje/enseñanza de ELE significativo desde la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y la construcción de una literacidad crítica en español a través del análisis del discurso de género en entornos digitales. Los mismos han sido útiles para el diseño de una propuesta didáctica que integra la dimensión gramático-lingüística (feminización de las profesiones en español) y la construcción social y en valores (el tratamiento de estereotipos de género en español) desde ELE.

4. Metodología

La metodología de este estudio se basa en un enfoque interpretativo y es de carácter cualitativo, al considerar el análisis y la interpretación de los datos recuperados de 2 cuestionarios para crear el AN, que han sido fundamentales para establecer

criterios y objetivos de aprendizaje, así como el propósito que justifica la propuesta práctica.

4.1. Participantes

La muestra está constituida por dos grupos distintos de estudiantes Erasmus hablantes no nativos italianos (HNNI) que respondieron de forma voluntaria y sin límite de tiempo a dos cuestionarios fundamentalmente de carácter etnolingüístico y de necesidades comunicativas para ELE. Como ya se ha avanzado, un grupo post-estancia *Erasmus Returned* (ER) con 72 encuestados y grupo *Erasmus Outgoing* (EO) con 57 encuestados. A destacar de ambos grupos es la mayor incidencia femenina, dato que justifica la presente propuesta basada en el tratamiento de estereotipos de género en las profesiones y del fenómeno de gramaticalización del femenino en la lengua española. La edad media es de 22.5 años y sobre el conocimiento de L2/LE predomina el inglés con un nivel medio de B1, seguido del francés y el alemán con nivel A. El grupo ER, presentaba un buen dominio del español que oscilaba entre el B.1.4 y el B.2.5. En cambio, el grupo EO inscrito al Curso de Español para Erasmus presentaba un escaso o nulo dominio de ELE, no obstante, más del 75% habían tenido contacto con la cultura en español por motivos personales.

4.2 Resultados de los cuestionarios

Se resume algunos de los resultados más relevantes del estudio contrastivo de los cuestionarios, sin duda, aproximativos por su naturaleza interpretativa. Respecto a la afinidad entre el español y el italiano, mencionada anteriormente, habíamos indicado que en ambos grupos era considerada alta. No obstante, esa percepción se modifica sensiblemente después de la experiencia real en un contexto académico español, dato que ha condicionado una estructuración de la propuesta hacia contenidos estereotipados del español para un aprendiente italiano.

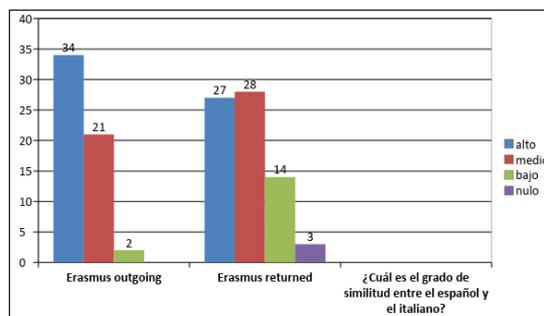


Gráfico 1. Datos contrastados sobre el grado de afinidad entre español e italiano de ER y EO

Ha sido fundamental para establecer el propósito y objetivos de este estudio realizar un análisis de las necesidades de aprendizaje de ELE por destrezas comunicativas, para el grupo EO, en contraste con las dificultades que los estudiantes de post-inmersión ER habían tenido en España. De este grupo, también hemos tenido en cuenta qué competencias hubieran preferido aprender antes de su estancia de inmersión.

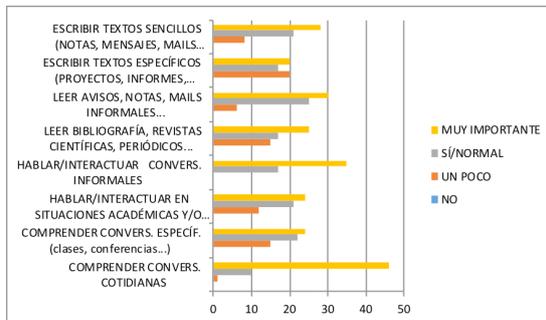


Gráfico 2. Erasmus Outgoing. Necesidades aprendizaje ELE. Competencias orales y escritas diferenciadas por registro de uso.
Elaboración propia.

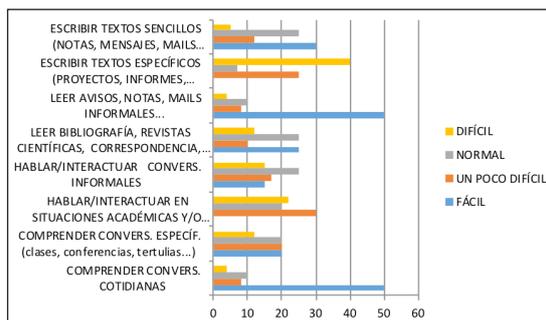


Gráfico 3. Erasmus Returned. Dificultades de aprendizaje ELE en España. Competencias orales y escritas diferenciadas por registro de uso.
Elaboración propia.

En primer lugar, el grupo de pre-inmersión EO dió una importancia ligeramente mayor a cubrir necesidades de comunicación cotidiana respecto a competencias propias del ámbito académico. Dicha consideración se ha identificado con la alta afinidad que los estudiantes italianos creen que exista entre el español y el italiano, lo cual les lleva a pensar que el desarrollo de destrezas comunicativas específicas no será de gran dificultad. En cambio, el grupo ER, y después de su estancia Erasmus destaca cómo las destrezas con las que encontraron mayor dificultad fueron aquellas relacionadas con prácticas discursivas académicas. Este dato nos lleva a suponer que normalmente en los cursos de preparación para Erasmus se focaliza hacia un aprendizaje comunicativo de ELE sin sensibilizar al estudiante

hacia la necesidad de dominar determinadas prácticas discursivas académicas (informes de investigación, relatorías, planes de negocio, anteproyectos, presentaciones orales, elaboración de trabajos, exámenes escritos) con las que estudiantes de posgrado o licenciatura va a tener que desarrollar en español y donde encuentran especial dificultad. En otras palabras, el grupo ER confirmó que su preparación lingüística pre-inmersión no había cubierto del todo las necesidades reales de comunicación necesarias y, sobre todo, las del ámbito académico. Motivo que explica que en el cuestionario del grupo ER la percepción de afinidad entre el español y el italiano se modifique de alta a media. En cuanto a contextos de comunicación cotidianos, en general, hubo un alto grado de comprensión oral y escrita, sin embargo es significativo que una de las dificultades en destrezas de comprensión oral fuera en el registro coloquial y en contextos comunicativos de actualidad donde la competencia pragmática cultural era importante para la comprensión.

4.3. Enfoque metodológico experiencial: esquema adaptado del modelo de IAP para ELE

Enseñar una lengua desde el respeto a la “diversidad de sus usos sociales” (MCER) significa enseñar de forma consciente los usos sociales de esa lengua, enseñar a reflexionar sobre qué y cómo usar la gramática (Fontich, 2006) y hacerlo en diferentes contextos comunicativos pero sobre todo discursivos. Este enfoque de aprendizaje debería integrarse de forma sistematizada en todos los niveles de aprendizaje de ELE, para el desarrollo de habilidades cognitivas específicas sobre todo en determinados perfiles de aprendientes como los estudiantes de movilidad. Consideramos para alcanzar un resultado eficaz en la aplicación de mencionado enfoque metodológico la necesidad de planificar y personalizar contenidos, herramientas y recursos necesarios que activen y posibiliten un aprendizaje significativo de la lengua al mismo tiempo que se enseña/aprende el funcionamiento de un sistema sociocultural en el que se comunica dicha lengua. Desde esta perspectiva, se considera otro aspecto fundamental: la utilización de muestras de textos reales que den cuenta de un uso real y funcional de la lengua. Para ello la planificación del aprendizaje de ELE se “adapta” a las necesidades discursivas específicas del aprendiente erasmus italiano (A1-A2) teniendo como punto de referencia el esquema de destrezas, competencias y habilidades divididas por niveles que propone el PCIC, pero ajustando las necesidades comunicativas del aprendiente. En este sentido, es muy útil para la planificación curricular desarrollar un recurso de apoyo discursivo

comunicativo que permita reducir la diferencia de dominio lingüístico con las habilidades cognitivas que requieren algunas tipologías discursivas académicas. Un recurso que a modo de *Andamiaje Lingüístico* orienta hacia la función de actos de habla, proponiendo estructuras lingüísticas y su de uso pragmático para que el aprendiente pueda desenvolverse de forma eficaz en una situación comunicativa concreta (opinar, matizar la opinión, introducir un argumento, contra argumentar, mostrar empatía con la misma opinión...).

Para estructurar una propuesta que tenga en cuenta el desarrollo de tipologías discursivas específicas y una metodología adecuada para ELE con fines académicos, como en nuestro estudio, se ha desarrollado la metodología experiencial (Kolb, 1984) y, en concreto, se ha adaptado el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP) (Martí, J., 2002), que normalmente se aplica en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura como L1 o L2, para responder a las necesidades de demanda formativa de los estudiantes de movilidad de ELE. Esta metodología nos ayuda a construir un proyecto de aprendizaje lingüístico consciente desde la dimensión perceptiva (desarrollo reflexión y conceptualización del uso de la lengua) y la dimensión procesual (experimentación activa), favoreciendo determinadas y concretas prácticas discursivas orales y escritas en niveles iniciales. Sin duda, el modelo de investigación-acción implica a docentes y aprendientes en un proceso de aprendizaje lingüístico funcional activo, además de implicar a ambos agentes activos en la evaluación procesual de aprendizaje que se realizará especialmente en entornos digitales (Zapata Ros, 2005) para favorecer el desarrollo de una literacidad digital en ELE.

4.4. Esquema estructural de la propuesta: La profesión, una cuestión de género (A1/A2)
<https://drive.google.com/file/d/1iKXTc5Wk-36DyMWu6sGr6Gh>

La estructura de la IAP con sus fases (Martí, 2005) se adaptará a una estructura de secuencialización que se propone acercar a partir de un tema cultural (los estereotipos de género en las profesiones) contenidos lingüísticos-gramaticales (la feminización de las profesiones en español) desde un enfoque emocional y de aprendizaje funcional de la lengua. La justificación de la propuesta, fruto del AN realizado, la motivación de la elección del tema de matriz intercultural (el tratamiento de estereotipos de género en las profesiones), los objetivos, contenidos y competencias para ELE aparecen al final de la propuesta didáctica a la cual se accede trámite el enlace indicado en el título de este apartado. Esta propuesta se integra en la estructura modular del *Curso de Español para Erasmus* para estudiantes de la Universidad Federico II de Nápoles, y se encuentra disponible en el entorno digital Google Drive al cual tienen acceso todos los inscritos en modalidad semipresencial.

A continuación presentamos un esquema ilustrativo que da cuenta de la adaptación del modelo de IAP y de sus fases, así como del diseño de secuencialización didáctica.

Uno de los fundamentos del OA ha sido vincular los conocimientos previos tanto lingüísticos como culturales de ELE así como las habilidades cognitivas de la L1 hacia contenidos nuevos, vinculando lo afectivo a lo cognitivo (Vicent Millán, R., 2011) con el objetivo de activar un proceso único de conceptualización lingüística y de su uso social.

Tabla 1. Esquema descriptivo de Fases de la IAP, aplicación de las fases y su integración en el OA

Fases IAP	Aplicación fases IAP	Descripción de secuencias didácticas, procesos de aprendizaje y tipo de actividades del OA (Objeto de Aprendizaje)
Formulación del problema	Preguntas de investigación	
Búsqueda de posibles soluciones	Propósito estudio Cuestionarios Análisis de Necesidades	
Planificación de la intervención	Establecer objetivos, contenidos y competencias. Búsqueda de recursos, herramientas y materiales en línea. Elaboración del OA (adaptación, reutilización y creación de materiales) Activación del OA en entorno digital	<i>Bloque 1</i> EMPEZAMOS. De mayor quiero ser... (FASE DE SENSIBILIZACIÓN) -acercamiento emocional -motivar aprendizaje -concienciación intercultural. <i>Bloque 2</i> DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones (FASE DE FORMACIÓN)

		<p>-dar respuesta a las preguntas planteadas</p> <p>-proporcionar herramientas para el análisis del fenómeno gramatical de la feminización de profesiones.</p> <p>-promover aprendizaje funcional de la lengua -estrategias para comprender eficazmente un texto (lectura crítica) en función de momentos de lectura, tipos de lectura (comprensiva, reflexiva) y tipología textual.</p> <p>-desarrollar <i>literacidad</i> digital</p> <p><i>Bloque 3</i> NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas (FASE DE ACCIÓN)</p> <p>-Actuación en consecuencia al proceso realizado.</p> <p>-sintetizar la información adquirida e integrarla en la práctica discursiva.</p> <p>-evaluar conocimientos culturales y lingüísticos a través de la práctica.</p>
Intervención en el aula	Implementación del OL en entorno digital y en el aula.	<p>Todas las secuencias integran actividades con formato hipertexto e hipermedia.</p> <p><i>Bloque 1</i> EMPEZAMOS. De mayor quiero ser... (FASE DE SENSIBILIZACIÓN)</p> <p>-introducir el aprendiente en una situación concreta intercultural: materiales audiovisuales, enlaces e imágenes icónicas de género de la diversidad cultural del español.)</p> <p><i>Bloque 2</i> DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones (FASE DE FORMACIÓN)</p> <p>-muestra real de texto: género periodístico (subgénero: artículo de opinión)</p> <p>-Texto formato digital.</p> <p>-Actividades para lectura crítica a partir del análisis discursivo del texto, focalizadas en el antes, durante y después de la lectura.</p> <p>-organización del discurso y marcas discursivas.</p> <p><i>Bloque 3</i> NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas (FASE DE ACCIÓN)</p> <p>-hacer un <i>resumen</i> del texto de prensa (sintetizar ideas principales y secundarias, organizarlas con marcadores, expresar la opinión sobre el tema)</p> <p>-escribir un <i>comentario</i> en la sección de la noticia.</p> <p>-<i>describir</i> una personalidad femenina relevante.</p>
Observación de la intervención	Proceso desarrollo OL con las actividades y prácticas discursivas	<p>Actividades de lectura y comprensión crítica a través del texto periodístico: aplicaciones fundamentos LSF (Lingüística Sistémico Funcional)</p> <p>Actividades fomentar prácticas discursivas orales (opinar, argumentar, dar juicios de valor, comentar...)</p> <p>Actividades fomentar prácticas discursivas escritas: (analizar, resumir, comentar...)</p>
Evaluación (reflexión y discusión)	<p>Evaluación aprendiente: por pares, colaborativa y autoevaluación de los contenidos</p> <p>Evaluación profesor: resultados del proceso</p>	<p>Actividades de realización grupal, individual o en parejas a elección libre del aprendiente. Se motiva siempre al trabajo colaborativo.</p> <p>Análisis muestras textuales de los aprendientes en entorno digital o en aula.</p>
Divulgación, revisión y (posible) nueva implementación.	Estudio de prácticas discursivas propuestas. Análisis del efectivo proceso de aprendizaje	

Cabe destacar, que la propuesta integra en todas sus secuencias de forma consciente contenidos y materiales que desarrollen una visión intercultural de la realidad hispanoamericana y de la propia diversidad del español en un nivel inicial.

El bloque *EMPEZAMOS. De mayor quiero ser...* corresponde a la fase de sensibilización para preparar emocionalmente al aprendiz de ELE y crear un aprendizaje significativo a partir del cuestionamiento de su propio sistema cultural para acercarse a otras realidades desde la coparticipación (*Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, 2008). Todas las actividades que se desarrollan en esta secuencia son vinculantes a la secuencia sucesiva en cuanto son materiales y contenidos para facilitar la comprensión lingüística y pragmática cultural de una muestra real de texto en niveles iniciales de ELE.

En el bloque *DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones* ya en su título sitúa concretamente al aprendiz en el contexto de la formación lingüística. En los textos periodísticos reside una fuente de transmisión de valores e ideologías que los aprendientes de ELE deben ser capaces de reconocer y comprender. Descifrar el código lingüístico y cultural de estos textos sitúa en un plano de aprendizaje efectivo de la lengua donde, además, si los ofrecemos en formato digital, promovemos la *literacidad digital*. Para el análisis y comprensión crítica (Benavides & Sierra, 2013) del discurso periodístico se ha elegido un enfoque social de la lengua que deriva de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF, Halliday, 1982). Este enfoque nos permite, en el aula de ELE, aplicar un análisis del texto desde los mecanismos de interacción social que activa esta tipología discursiva con la finalidad de comprender y decodificar de forma crítica el texto, a partir de actividades donde se pueda conocer la intencionalidad del contexto de emisión y del emisor del texto (periodista) y los mecanismos lingüísticos que activa para que puedan ser inferidos de forma precisa por su receptor/lector (Miramón, 2016).

En esta secuencia se ha dado una especial atención al desarrollo de actividades que posibiliten estrategias para la lectura crítica y comprensión eficaz del texto en niveles iniciales. Antes de la lectura, se proponen actividades para definir el propósito de la lectura y activar conocimientos previos. Durante la lectura, se proponen varias actividades con hipertextos a recursos lexicográficos y léxicos y actividades útiles a la comprensión global para entender el tema, los argumentos y la intención del texto. A nivel de comprensión profunda y crítica del texto, se adapta un enfoque de análisis pragmatolingüístico y sociopragmático de texto y se proponen actividades de análisis textual,

atendiendo a los rasgos del contexto situacional de campo, tenor y modo del discurso que desarrolla la Lingüística Sistemática Funcional. Se analiza el texto periodístico desde su dimensión, textual, interpersonal e ideacional, haciendo hincapié en los mecanismos de producción e inferencia comunicativa para que el aprendiz de ELE pueda adquirir nociones y estructuras funcionales del español en un contexto de uso. Como actividades de post-lectura se sistematiza toda la información obtenida del análisis del texto periodístico para poder integrarla y evaluarla en el bloque sucesivo.

En el último bloque *NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas* se proponen tres prácticas (el resumen, el comentario escrito y la descripción). Estas prácticas persiguen como objetivo comunicativo que estos estudiantes erasmus puedan ser miembros más activos en su destino. Las prácticas se organizan desde los principios del constructivismo (Savery & Duffy, 1996; Ordóñez, 2004, 2006b) para dar respuesta a las necesidades de comunicación académica o personal que requieren una habilidad cognitivo-lingüística mayor (Jorba, 2000). Describir, resumir, analizar, definir, sintetizar, interpretar, argumentar, etc. son destrezas cognitivas que en ELE de nivel inicial necesitan una planificación didáctica consciente por parte del docente. Del mismo modo, es necesario implicar al aprendiz de ELE en la creación de prácticas discursivas propias de su ámbito académico y profesional para desarrollar de forma eficaz su competencia discursiva (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Los resultados de la propuesta didáctica se han extraído de varios mecanismos de evaluación: el AN inicial para establecer criterios y objetivos de trabajo; la evaluación continua y formativa durante el proceso de aprendizaje para seguir la progresión de los objetivos propuestos a través de técnicas de observación directa de recursos y de actividades de reflexión intercultural y de lengua y, por último, una evaluación final a través de las prácticas discursivas realizadas por los aprendientes y una autoevaluación que el aprendiz realiza al final del OA sobre los conocimientos de ELE y actitudes adquiridas.

5. Conclusiones

Este estudio y su proyecto didáctico de investigación-acción participativa para ELE debe mucho a los estudios de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas para responder a la demanda formativa que la sociedad actual exige para la construcción social y responsable de nuestros estudiantes universitarios gracias a programas de movilidad. En este marco se justifica un estudio interdisciplinar

cuyo propósito ha sido presentar una propuesta que engloba un aprendizaje lingüístico significativo y competencial para ELE, además de fomentar un aprendizaje de valores y de construcción social. Para integrar en la enseñanza de ELE la construcción social es importante que este espacio disciplinar observe y se enriquezca de estudios y propuestas que enfocan de manera integrada la investigación lingüística, los estudios de la didáctica de la lengua y la literatura junto a una educación en valores. Sin duda, la construcción social desde el aprendizaje lingüístico puede canalizarse como se ha propuesto en este estudio a través del análisis del discurso y de los mecanismos para construirlo de forma responsable. No es un caso, de hecho, que la competencia discursiva (Celce-Murcia, 1990) sea la competencia central junto a la competencia estratégica, la lingüística y la cultural en el modelo más actual de Competencia Comunicativa. Un modelo que se recoge a nivel teórico en el *Plan Curricular* con especial atención a un enfoque sistémico funcional del español. No obstante, en niveles iniciales de ELE para estudiantes de movilidad todavía se proponga un aprendizaje lingüístico centrado en un enfoque comunicativo que prioriza la gramática y el léxico, es necesario dar una mayor atención a integrar una competencia discursiva e intercultural que responda a las reales necesidades de interacción académica y/o profesionales. En este estudio y su propuesta se ha intentado partir de un análisis de la competencia estratégica y del dominio de habilidades cognitivas y conocimientos previos útiles para activar un aprendizaje significativo de ELE en niveles iniciales. La experimentación de una propuesta adaptada de IAP con un modelo de desarrollo instruccional por fases ha sido muy satisfactoria para desarrollar estrategias y competencias que favorecen el desarrollo de actividades que fomenten una literacidad crítica de los textos en niveles básicos del dominio de la lengua, permitiendo vehicular un aprendizaje lingüístico integrado a normas de uso social en función a determinados actos de lengua que favorece el género periodístico (modos de opinar, de matizar la opinión, argumentar, motivar, describir, etc.). Para ello la propuesta presenta en tareas de especial desarrollo competencial discursivo oral y/o escrito una herramienta de andamiaje discursivo de la lengua que ayude al aprendiente a canalizar su intención comunicativa, comprendiendo mejor el esquema pragmático de producción y recepción de la interacción.

Desarrollar, por tanto, una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en niveles iniciales ha sido una estrategia fundamental para colmar

una brecha entre el dominio lingüístico ELE en estudiantes de movilidad y las necesidades discursivas reales y específicas que exige el ámbito académico, cotidiano y profesional. Para ello ha sido fundamental articular una propuesta fundamentada en el marco teórico de la Lingüística Sistémica Funcional. Nociones fundamentales del Análisis de Género y del Discurso han sido instrumentalizados a través de conocimientos previos transferibles para un eficaz análisis de la estructura discursiva del artículo o noticia permitiendo activar la reflexión intercultural, metalingüística y funcional en ELE desde el texto. Por último, las actividades y estrategias de lectura/escritura crítica desarrolladas ha posibilitado la reflexión intercultural sobre la ruptura de estereotipos de género sobre las profesiones como prefase para activar una reflexión metalingüística sobre el fenómeno en L1-italiano y ELE de la feminización de profesiones y su uso y aceptación social de determinadas formas feminizadas. Saber utilizar la lengua desde el conocimiento del uso social y desde actitudes de respeto y comprensión hacia la diversidad cultural para *saber comprometerse* ha sido muy positivo a partir de muestras orales reales y de recursos de hipermodalidad e hipertextualidad sobre estereotipos de género para poder actuar a través de la práctica discursiva oral y escrita.

Un aprendizaje de ELE que ha experimentado además la integración de la propuesta en entorno digital para fomentar ulteriormente una literacidad digital. Es importante que en el ámbito de la investigación lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de ELE se continúe sobre todo la experimentación práctica de propuestas y modelos que ayuden a integrar contenidos de Español para Fines Académicos en niveles iniciales para perfiles de aprendientes con necesidades específicas de aprendizaje. Realizar una lectura crítica, un análisis discursivo del texto, elaborar resúmenes, expresar opinión en un contexto formal, etc. son competencias comunicativas necesarias que todo estudiante de movilidad en cualquier LE debe saber desarrollar y utilizar para su futura experiencia académica en el extranjero.

La Universidad, especialmente como espacio de formación lingüística, debe encontrar medios y recursos adecuados para seguir fomentando el aprendizaje de L2/LE, y de la misma manera, debe seguir siendo transmisora de determinados valores existentes o generadora de cambios que permitan la transformación de éstos en otros más acordes con las necesidades académicas y profesionales de la sociedad futura.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, C. (1997). El papel de la prensa en E/LE. In Moreno Fernández, F., Gil Bürmann, M. & Alonso, E. (Eds.). *VIII Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del español*. ASELE: Alcalá de Henares. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0095.pdf
- Benavides, D. R., & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, 3, (79-109). Accesible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.htm>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (Diciembre). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., & García Navarro, E. (2015). *La inteligencia emocional en educación*, Madrid: Síntesis.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Caride, J.A., Gradaille, R., & Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 04-11. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *El aprendizaje de la lengua. Enseñar lengua* (3550). España: Graó. Retrieved from http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensajar_lengua.pdf
- Celce-Murcia et al. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, n. 2, 5-35.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Fontich, X. (2006). Hablar y escribir para aprender gramática. *Cuadernos de educación*, 50. ICE Universitat de Barcelona, Hòrsori Ed. Barcelona, 2006 Barcelona: Hòrsori, 2006. Retrieved from <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablaryescribirparaaprendergramatica.pdf>
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. In Perdiguer, H. & A. Álvares, (eds.), *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat. (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza/aprendizaje desde las áreas curriculares* (19-28). España: Síntesis.
- González, M., & Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera, *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 30, (129-141). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247544>
- Guillén, C., Alario, A.I. & Castro, P. (1994). Los documentos auténticos en la renovación metodológica del área de la lengua extranjera. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 89-100. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941416>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jorba, J. La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. In J. Jorba, I. Gómez & A. Prat (eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares* (2949). España: Síntesis.
- Leal, N. (2018). Aprendizaje consciente en entornos digitales: estrategias cognitivas para una competencia comunicativa intercultural. In Chiapello S., Royo CG, Sánchez TM, Balafuy N. (eds.), *Telecolaboración y corpus para el estudio de lengua y cultura*, Alicante: Servei de Publicacions de la Universitat d'Alacant (169-184). Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vVVoDWAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&ots=539aKrOJ_W&sig=yokfwWF7eEFS-6RBr_hMBWJGc2k8#v=onepage&q&f=false
- Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (2008). Estrasburgo: Consejo de Europa. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia* (2002). Retrieved from <http://www.coe.int>
- Marimón, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 29, Vol. 1, 2016, 191-21. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/456371>
- Martí, J. (2002). La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases. In Rdz. Villasante, T.; Montañés y Martí. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1: El viejo topo*, (79-123). Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/M_JMartí_IAPFASES.pdf

- Ordóñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 712. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501901>
- Ordóñez, C.L. (2006b). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud* (Universidad del Rosario), 4 (Número especial, octubre), 1423. Retrieved from <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/780>
- Parcerisa, A. (1999). Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela, Barcelona: Graò.
- Sánchez Lobato, J.; & Gargallo, I. (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. (2006). Las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE. In Pastor Cesteros, S. & Roca Marín, S. (eds.), *XVIII Congreso Internacional ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*. ASELE: Alicante. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0489.pdf
- Plan curricular del Instituto Cervantes*. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Rovira, J., Leal, N. y Escolano, R. (2016). Comparación de dos modelos de Open Courses para la didáctica de las lenguas: de xarxamooc a los MOOC de Federica. In Díez-Mediavilla et al. (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alicante: Universidad de Alicante, 1021-1032. Retrieved from <https://web.ua.es/es/sed-ll/publicacion/publicacion.html>
- Sánchez, J. & Santos, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Savery, J. & Duffy, T. (1996). Aprendizaje basado en problemas: un modelo instruccional y su marco constructivista. In B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (135-147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.
- Sitman, R. (2003). Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de E/LE. In Perdiguero, H. & A. Álvares, (eds.), *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf.
- Suárez, B. (2015). La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico. In Morimoto, Y., Pavón Lucero, MV. & Santamaría Martínez, R. (eds.) *XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*,(943-952). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini Scientifica.
- Vicent, R. (2011). Vinculación entre lo afectivo y lo cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 12 (Julio-Diciembre). (83-97). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368007>
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje, RED. *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico, II. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/M2/>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Leal-Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. [Social construction and Spanish as a foreign language: metalinguistic reflection, interculturality and pragmatic discourse competence in mobile students] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Natasha Leal Rivas. Università Degli Studi di Napoli Federico II. Porta di Massa, 1. 80134. Napoli
Email: lealrivas@unina.it

PERFIL ACADÉMICO

Natasha Leal Rivas. Desde 1999 se dedica a la investigación y docencia universitaria en Italia. Actualmente es profesora de español y catalán en la Università degli Studi di Napoli Federico II en los estudios de Máster (Laurea Magistrale). Doctora en *Lingue e Letterature Iberiche e Iberoamericane* por la Universidad de Palermo en 2005 y homologación de título de Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alicante en 2006. Líneas de investigación y docencia: Lingüística aplicada, ELE, Análisis del Discurso, Lenguas Fines Específicos, E-learning L2/LE (cursos en abierto/ MOOCS). Ha participado como profesor de español en varios máster en Italia y en España para la formación de profesores y es miembro investigador del Grupo de Investigación de la UA (Estudis Transversals). Socio de ASELE, SEDLL, AISC y AISPI.