

El español como lengua extranjera en Portugal IV:

Retos de la enseñanza de lenguas cercanas

Acción Educativa Exterior
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:

FRANCISCO JAVIER AMAYA FLORES. CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN PORTUGAL

COORDINADORES:

MARÍA PILAR BARANDELA SANDIANES Consejería de Educación en Portugal
ANA BELÉN CAO MÍGUEZ. Universidade da Beira Interior
LUCÍA CAREL AGUILERA. Consejería de Educación en Portugal
DANIELA CHAVELI FRANCO. Lectora El Corte Inglés, Consejería de Educación en Portugal.
GABRIEL AUGUSTO COELHO MAGALHÃES. Universidade da Beira Interior
FILIPE ANTONIO FERNÁNDEZ DÍEZ. Consejería de Educación en Portugal.
GINA MARTA FERREIRA GUEIDÃO. Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira - APPELE
ANA RITA DE SOUSA AGUIAR CARRILHO. Universidade da Beira Interior
ANDRÉS XOSÉ SALTER IGLESIAS. Consejería de Educación en Portugal
IGNACIO VÁZQUEZ DIÉGUEZ. Universidade da Beira Interior

CONSEJO ASESOR:

MARÍA LUISA AZNAR JUAN. Universidade de Coimbra
ANTONI CHENOLL MORA. Universidade Aberta
FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ. Universidade de Aveiro
NEUS LAGUNAS VILA. Universidade Nova de Lisboa
ANTONI LLUCH ANDRÉS. Unidad de Acción Educativa Exterior
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS. Universidade do Minho
ROGELIO PONCE DE LEÓN. Universidade do Porto
MERCEDES RABADÁN ZURITA. Universidade do Algarve
ANTONIO SÁEZ DELGADO. Universidade de Évora
JOSÉ MARÍA SANTOS ROVIRA. Universidade de Lisboa
MARTA SARACHO ARNÁIZ. Politécnico do Porto
IGNACIO VÁZQUEZ DIÉGUEZ. Universidade da Beira Interior



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Edición: diciembre 2025
NIPO: 164-25-193-7 (en línea)
ISBN: 978-989-98690-7-3

Diseño y maquetación:

Infinito Estudio. C/ Vegas Bajas, 14 - 06490 Puebla de la Calzada (Badajoz) • www.infinitoestudio.com

Diseño cubierta: Bernardino Cerviño Castro

En aplicación de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE 23/3/2007) en este libro, para las referencias a personas, colectivos, cargos, etc., se opta por el uso del masculino como género no marcado, aludiéndose, de este modo, a ambos géneros, tanto femenino como masculino.

Contenido

Prólogo	5
La acción educativa española en Portugal: valoración de estudiantes no españoles en el Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa	
Ádam Bartolomé Gallardo Cuenca	7
Neuronas espejo, Inteligencia Artificial Generativa y <i>feedback</i> enriquecido en el proceso de enseñanza	
Antonio Chenoll Mora / Grauben Helena Navas de Pereira / Mónica Junguito	54
Las estrategias de aprendizaje metacognitivas: el uso del e-portafolio en la enseñanza de ELE a lusohablantes	
Ana María Fernández Fernández	70
¿Disfemismos en la clase de ELE? Análisis de la situación y propuesta didáctica	
Covadonga López Álvarez	92
“Con amigos así, ¿quién necesita enemigos?”. Secuencia didáctica para superar la fosilización de falsos amigos heterosemánticos español-portugués	
Cristina Fimiani	103

PRÓLOGO

Francisco Javier Amaya Flores
Consejero de Educación en Portugal

En *LUX*, el último proyecto musical de Rosalía, la artista articula un diálogo entre tradición y experimentación sonora que invita a reflexionar sobre la complejidad de las identidades lingüísticas y culturales contemporáneas. Del mismo modo que Rosalía explora en su obra nuevos modos de convivencia estética, la educación lingüística en el siglo XXI exige imaginar formas renovadas de interacción, mediación y reconocimiento entre lenguas que, como el español y el portugués, mantienen una proximidad histórica, estructural y afectiva.

Con la vocación de arrojar luz, de mostrar caminos en tal complejidad, aparece una nueva edición de *El español como lengua extranjera en Portugal: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, reforzando, además, su doble naturaleza, el diálogo entre la práctica docente y la investigación académica rigurosa.

En esta ocasión, la combinación de una monografía, que surge del Instituto Español de Lisboa, Giner de los Ríos -paradigma de la Acción Educativa Exterior del Gobierno de España-, y un conjunto de estudios universitarios permite trazar un mapa actualizado de los desafíos, avances y horizontes de la enseñanza de lenguas cercanas en Portugal, especialmente en un contexto globalizado y digitalizado donde el plurilingüismo se ha consolidado como competencia indispensable para la ciudadanía.

Los cinco trabajos confluyen en un diagnóstico compartido: la proximidad entre español y portugués no simplifica la tarea docente, sino que abre espacios de interferencia, hibridación y expectativas implícitas que exigen enfoques renovados. La novedad que aportan no reside en volver a identificar dificultades conocidas, sino en proponer marcos conceptuales y metodológicos que amplían sustancialmente el campo del ELE. En todos los casos, se observa un desplazamiento desde una enseñanza centrada en la estructura lingüística hacia una metodología que incorpora la identidad, la mediación cultural, el enfoque competencial o el potencial transformador de las tecnologías emergentes.

La exploración de percepciones estudiantiles, la introducción crítica de la Inteligencia Artificial Generativa, la reivindicación de herramientas metacognitivas, la atención a usos pragmáticos sensibles y la intervención sobre fenómenos característicos de lenguas cercanas constituyen, cada uno desde su perspectiva, innovaciones que reorientan el campo hacia una mayor conciencia de su especificidad. Una reorientación que podría enmarcarse en la línea de autores como Cummins (2017), que insisten en que el desarrollo de repertorios lingüísticos amplios fortalece la participación democrática y la equidad educativa, así como en propuestas de educación intercultural crítica que Byram (2008) sitúa en el núcleo de un aprendizaje significativo.

La lectura transversal de los cinco trabajos nos revela, además, una apuesta compartida: convertir la cercanía lingüística en un espacio de oportunidad pedagógica, no en un terreno de automatismos o sobreentendidos. En este sentido, la integración de los distintos enfoques redefine los modos de concebir la relación entre docente, estudiante y comunidad educativa. Enseñar lenguas próximas implica intervenir en zonas de frontera donde se activan procesos de reconstrucción de la mirada, atención a los matices y revisión constante de lo que se da por sabido.

Finalmente, las contribuciones subrayan que el plurilingüismo debe pensarse como una condición de posibilidad para la justicia educativa. Promover prácticas verdaderamente inclusivas, en palabras de García y Lin, implica valorar la diversidad lingüística del alumnado como un recurso y no como un obstáculo. Este volumen adopta plenamente esa perspectiva, presentando la enseñanza del español en Portugal como un espacio donde se ponen en práctica —de manera concreta y situada— los principios democráticos de equidad, participación y reconocimiento. Una invitación, en fin, a imaginar una educación lingüística más crítica, más consciente de las interdependencias culturales y más abierta a los desafíos del tiempo global y digital.

LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN PORTUGAL: VALORACIÓN DE ESTUDIANTES NO ESPAÑOLES EN EL INSTITUTO ESPAÑOL GINER DE LOS RÍOS DE LISBOA

Ádam Bartolomé Gallardo Cuenca

Profesor de Secundaria. Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa (Portugal)

agalcue@gmail.com

RESUMEN:

La internacionalización de la educación, fenómeno creciente en el contexto global, promueve la diversidad cultural y el intercambio académico. El Instituto Español Giner de los Ríos en Lisboa permite a estudiantes no españoles cursar estudios de Educación Secundaria y Bachillerato bajo el sistema educativo español. Este trabajo analiza la percepción y valoración de estos estudiantes sobre la acción educativa española en Portugal, investigando su perfil sociocultural y académico, así como las motivaciones para elegir este centro. Se evalúan, asimismo, los aspectos positivos de la enseñanza recibida, la aproximación a la cultura española, y se identifican áreas de mejora en la integración cultural y metodologías docentes. Además, se hace hincapié en las expectativas de los estudiantes en términos académicos y laborales. El estudio, mediante un cuestionario, pretende ofrecer una visión detallada de la acción educativa española en Portugal, aportando recomendaciones para mejorar la integración cultural y las oportunidades de desarrollo académico y profesional en este contexto educativo.

PALABRAS CLAVE:

Acción Educativa Española en el Exterior, Instituto Español Giner de los Ríos, alumnado extranjero, enseñanza reglada, percepción, cultura española, interculturalidad, expectativas.

ABSTRACT:

The internationalisation of education, a growing phenomenon in the global context, promotes cultural diversity and academic exchange. The *Instituto Español Giner de los Ríos* enables non-Spanish students to pursue secondary education and baccalaureate studies under the Spanish educational system. This work analyses the perception and assessment of these students regarding Spanish educational provision in Portugal, investigating their sociocultural and academic profile, as well as their motivations for

choosing this institution. The positive aspects of the teaching received and the approach to Spanish culture are likewise evaluated, and areas for improvement in cultural integration and teaching methodologies are identified. Furthermore, emphasis is placed on students' future expectations in academic and professional terms. The study, by means of a questionnaire, seeks to offer a detailed insight into Spanish educational policy in Portugal, providing recommendations to enhance cultural integration and opportunities for academic and professional development in this educational context.

KEYWORDS:

Foreign Education Abroad, Instituto Español Giner de los Ríos, international students, formal education, perception, Spanish culture, interculturalism, expectations.

INTRODUCCIÓN

La acción educativa de España en Portugal constituye un importante ámbito de cooperación cultural y educativa entre ambos países ibéricos. El Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa (en adelante, IEL) se erige como el principal exponente de esta acción, constituyendo un espacio educativo singular donde convergen estudiantes de diversas nacionalidades, principalmente españoles y portugueses (IEL, 2011). Es decir, el IEL, como único centro oficial de titularidad española en Portugal, no solo proporciona educación a estudiantes españoles residentes en el país, sino que también atrae a alumnos portugueses y de otras nacionalidades interesados en una formación bilingüe y bicultural. Este centro, con casi un siglo de historia, el más antiguo y grande de la red, ofrece una formación integral basada en el sistema educativo español, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, en un contexto multicultural e intercultural (Chica Blas, 2012).

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la percepción y valoración que los estudiantes no españoles del IEL tienen sobre su experiencia educativa, lingüística e intercultural en este centro. Así, esta investigación se enmarca en el contexto más amplio de la acción educativa española en el exterior, y específicamente en Portugal, explorando las implicaciones de este modelo educativo en términos de diversidad cultural, intercambio académico y promoción de la lengua y cultura españolas (Real Decreto 1027/1993).

La proximidad geográfica y cultural entre España y Portugal, así como la larga tradición de interacción entre ambos países, crea un escenario único para la Acción Educativa Exterior (en adelante, AEE). El idioma español, compartido en parte con el portugués, facilita la comprensión y el aprendizaje, reforzando el atractivo de la educación en esta lengua. Además, en el contexto de la globalización, el español ha ganado un protagonismo indiscutible como una de las lenguas más habladas del mundo, lo que otorga una importancia estratégica a la educación en este idioma (Unidad de Acción Educativa Exterior, 2022). En el mismo sentido, el español como lengua académica ofrece numerosas ventajas a los estudiantes portugueses y de otras nacionalidades que optan por formarse en el IEL. Según el Anuario del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2023), el dominio del español académico no solo mejora las perspectivas laborales de los estudiantes en un mercado globalizado, sino que también facilita el acceso a una amplia producción científica y académica en español, enriqueciendo así su formación intelectual y profesional. Esta realidad subraya la importancia de analizar en profundidad la percepción y valoración

que los estudiantes no españoles tienen sobre la acción educativa española en Portugal, particularmente en lo que respecta a la adquisición del español como lengua académica.

El IEL se presenta como un puente cultural que facilita el intercambio académico y cultural entre España y Portugal, promoviendo una mayor integración y comprensión mutua en un mundo donde las conexiones interculturales son cada vez más valoradas. Y este centro no solo ofrece una formación académica de calidad, sino que también se erige como una de las principales entidades promotoras de la cultura española en Portugal.

Por otra parte, un aspecto fundamental que se aborda en este trabajo es la multiculturalidad e interculturalidad presentes en el IEL. Estos elementos son clave en la configuración de los centros educativos contemporáneos, especialmente en contextos internacionales. La multiculturalidad, entendida como la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio, y la interculturalidad, que promueve la interacción, el diálogo y el entendimiento entre esas culturas, son características definitorias del ambiente educativo en el IEL. El enfoque educativo intercultural adoptado por el centro se considera una herramienta clave para promover la convivencia y la interacción entre personas de diferentes culturas. Este enfoque enriquece el aprendizaje de los estudiantes, preparándolos para desenvolverse en un mundo globalizado, donde la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas es una competencia fundamental.

En este contexto, el papel del profesorado adquiere una relevancia especial. Los docentes no solo son responsables de impartir conocimientos, sino que también actúan como mediadores culturales que facilitan el entendimiento y la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes. La preparación del profesorado para abordar la diversidad cultural y promover una interacción significativa entre los estudiantes de diferentes orígenes es crucial para el éxito del modelo educativo intercultural adelantado en las líneas anteriores.

El enfoque de aprendizaje situado es otro aspecto fundamental que se explora en este trabajo. Este enfoque pedagógico subraya la importancia de enseñar contenidos que estén directamente vinculados a situaciones reales y significativas para los estudiantes, lo que permite que el aprendizaje sea más relevante y aplicable en la vida cotidiana. En un entorno educativo donde convergen diversas culturas, como el IEL, es crucial que el profesorado incorpore metodologías que contextualicen el aprendizaje en la realidad de los estudiantes.

La investigación también aborda la importancia de las relaciones interpersonales dentro del centro educativo y su impacto en el bienestar discente. Las relaciones entre los docentes, alumnos, padres y equipo directivo afectan al clima organizacional del centro e influyen decisivamente en el ambiente áulico. Un buen clima en el aula, definido por interacciones constructivas y colaborativas, facilitará el trabajo en equipo, la participación y la cohesión grupal, lo cual, a su vez, mejorará el rendimiento académico de los estudiantes.

Este estudio se inscribe en un contexto más amplio que describe las iniciativas desarrolladas por el Ministerio competente para la AEE en Portugal, un país con el que comparte y difiere en muchos aspectos. En este punto, es importante destacar que Portugal ha experimentado una notable mejora en sus resultados educativos en los últimos años, superando a España en varios indicadores:

En materia de outputs, en todos los indicadores de resultados educativos considerados –puntuaciones en PISA, tasa de la población adulta joven que ha completado al menos la educación secundaria superior, y brecha formativa de la población adulta joven– Portugal ha conseguido, a lo largo de la última década, superar a España. Esta situación ofrece una oportunidad para el

aprendizaje mutuo y la mejora de las prácticas educativas en ambos países.
(López Rupérez y García García, 2020: 212)

En cuanto a la metodología empleada en este trabajo, se centra en un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario como principal instrumento de recogida de datos. Este enfoque permite obtener una visión holística de la experiencia educativa desde la perspectiva de los estudiantes no españoles del IEL, identificando áreas de éxito y posibles espacios de mejora en la acción educativa española en Portugal.

Así, el marco teórico del estudio se fundamenta en diversos conceptos y teorías relacionados con la educación intercultural, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la competencia intercultural y la AEE. Se exploran las implicaciones de la multiculturalidad e interculturalidad en el contexto educativo, así como las estrategias pedagógicas más efectivas para fomentar un aprendizaje significativo en entornos culturalmente diversos.

La estructura del trabajo se organiza en varios epígrafes. Tras esta introducción, se presentan los objetivos planteados, seguidos de un apartado dedicado al marco teórico, donde se profundiza en los conceptos clave y se revisa la literatura relevante sobre el tema. A continuación, se detalla la metodología empleada en la investigación, incluyendo el diseño del estudio, la selección de la muestra y los instrumentos de recogida de datos.

El epígrafe de resultados presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario. Estos resultados se organizan en torno a cinco escalas o dimensiones exploradas: adquisición de conocimientos y aprendizaje; calidad de vida, esfuerzo académico y personal; relaciones interpersonales y ambiente escolar; interculturalidad y culturas española, portuguesa, europea e hispanoamericana; y expectativas y futuro profesional. Además, se interpretan los resultados obtenidos a la luz del marco teórico y se comparan con estudios previos sobre temas similares. Se reflexiona sobre las implicaciones de estos hallazgos para la mejora de la acción educativa española en Portugal y, más ampliamente, para la educación intercultural en contextos internacionales.

Finalmente, el trabajo termina con las conclusiones, donde se sintetizan los principales hallazgos, se discuten las limitaciones del estudio y se proponen líneas futuras de investigación. Además, se ofrecen recomendaciones prácticas para la mejora de la acción educativa española en Portugal, basadas en los resultados obtenidos y en las mejores prácticas identificadas en la literatura.

De lo anterior se desprende que la relevancia de este estudio radica en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, la presencia de centros educativos extranjeros en diferentes países juega un papel crucial en la promoción de la diversidad cultural y el intercambio académico internacional. En segundo lugar, el contexto educativo portugués presenta características particulares que lo diferencian de otros países donde España mantiene centros educativos. A diferencia de situaciones como las de Marruecos, Brasil o Colombia, donde la demanda de educación española puede estar motivada por cierta desconfianza hacia el sistema educativo local, en Portugal la elección del IEL se basa principalmente en el prestigio asociado a cursar estudios en español y en las oportunidades académicas y profesionales que esto conlleva.

Consecuentemente, este trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre la AEE, específicamente en el contexto portugués, presentando aportes valiosos para la mejora de las prácticas educativas en entornos multiculturales e interculturales. La investigación no solo tiene relevancia académica, sino que también puede informar la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa internacional y la gestión de centros educativos en el exterior.

En resumen, este estudio propone explorar la compleja realidad de la acción educativa española en Portugal a través de la lente de la experiencia de los estudiantes no españoles en el IEL. Al hacerlo, busca arrojar luz sobre los desafíos y oportunidades que presenta la educación intercultural en un mundo cada vez más globalizado e interconectado (Santos Rego, 2009).

OBJETIVOS

Conforme a lo expuesto en el apartado introductorio, el objetivo general de este trabajo es investigar la percepción y valoración de los estudiantes no españoles matriculados en Educación Secundaria del IEL sobre su experiencia educativa. Este análisis pretende ofrecer una visión detallada de la acción educativa española en Portugal, con el fin de identificar áreas de éxito y posibles mejoras en la integración cultural y en las metodologías docentes aplicadas.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el perfil sociocultural y académico de los estudiantes no españoles de la enseñanza secundaria; esto implica investigar sus antecedentes familiares, sociales y académicos para entender mejor las circunstancias y contextos desde los cuales se aproximan al sistema educativo español.
- Identificar las motivaciones de los estudiantes y sus familias para elegir el IEL, intentando comprender las razones detrás de su elección, explorando factores como la reputación del centro, el interés en la cultura española, y las expectativas académicas y profesionales.
- Evaluar los aspectos positivos de la enseñanza recibida que sirvan para identificar y analizar los elementos del proceso educativo que son valorados positivamente por los estudiantes, como la calidad de la enseñanza, los recursos disponibles y el ambiente académico.
- Examinar la aproximación de los estudiantes a la cultura española, es decir, evaluar cómo la educación en el instituto facilita el acercamiento y la comprensión de la cultura española, y cómo esta experiencia influye en su desarrollo personal y académico.
- Identificar áreas de mejora en la integración cultural y metodologías docentes mediante el análisis de las percepciones y experiencias de los estudiantes, detectando posibles deficiencias o desafíos en la integración cultural y en las prácticas educativas, ofreciendo recomendaciones para su mejora.
- Evaluar las expectativas futuras de los estudiantes en términos académicos y laborales, de manera que podamos conocer las aspiraciones y planes futuros de los estudiantes no españoles, y cómo su experiencia educativa en el instituto influye en estas expectativas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La AEE constituye un componente esencial de la política educativa y cultural de España (Egido Gálvez y Gavari Starkie, 2009), articulándose a través de una red de programas educativos alrededor del mundo que tienen como objetivo principal la difusión de la lengua y cultura españolas, así como la atención educativa a la población española residente en el extranjero, garantizando su derecho a recibir una educación de calidad en su lengua y cultura de origen, además de ofrecer a estudiantes de otras nacionalidades la oportunidad de integrarse en el sistema educativo español (Salgado López y García Rodríguez, 2021).

Para alcanzar estos objetivos, la AEE se apoya en una red de centros educativos en los que se implementan programas específicos, alineados con varios objetivos estratégicos, que incluyen la promoción de la educación española, la difusión de la lengua y cultura españolas, el apoyo a la comunidad española en el exterior y la cooperación internacional (Salgado López y García Rodríguez, 2021).

Se puede afirmar que la AEE se configura como una herramienta estratégica de la diplomacia cultural española, que busca promover la presencia y el prestigio de España en el ámbito internacional a través de la educación y la cultura. Esta acción se enmarca en un contexto global cada vez más interconectado, donde la educación se ha convertido en un factor clave para el desarrollo económico, social y cultural de los países (Egido Gálvez y Gavari Starkie, 2009).

La importancia de la AEE radica en su capacidad para proyectar la imagen de España en el exterior, fortaleciendo los lazos culturales y lingüísticos con otros países y contribuyendo a la internacionalización de la educación española (Moya, 2024). A continuación, se presentará una visión panorámica de los objetivos estratégicos de la AEE y la normativa que la regula, antes de examinar en detalle la red de centros de titularidad española y de otra índole, entre los que se encuentra el IEL en el que se contextualiza este estudio.

LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR: MARCO NORMATIVO Y OBJETIVOS

Tal y como indican Egido Gálvez y Gavari Starkie (2009), la larga trayectoria de la acción educativa de España en el exterior ha generado una compleja estructura de disposiciones normativas que establecen las bases legales y organizativas de los distintos programas y centros educativos, en cuya redacción han intervenido diferentes agentes e instancias administrativas. Entre las principales normas y documentos actualmente en vigor, que no incluyen los de carácter general, se encuentran:

- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.
- Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994.
- Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.
- Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero, por la que se establece el régimen de permanencia y prórroga del personal docente en el exterior.
- Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior.

- Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.
- Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 18 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales.
- Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.
- Resolución de 6 de marzo de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior.
- Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá (2023). Red Isa: Guía de incorporación y Permanencia. Embajada de España.

Este marco normativo establece las directrices y principios que rigen su organización y funcionamiento, definiendo los objetivos, la estructura y las competencias de los diferentes actores involucrados. Además, estas normas garantizan la calidad y la homogeneidad de la educación española en el exterior, asegurando que los centros y programas se ajusten a los estándares y requisitos establecidos por el Ministerio de Educación español.

Del análisis de la normativa vigente, se pueden identificar cuatro ejes fundamentales de la AEE, el primero de los cuales es la promoción de la educación española en el exterior, a través de la enseñanza reglada de niveles no universitarios. Esto implica la adaptación de los currículos españoles a los contextos internacionales, garantizando una educación intercultural que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes en un mundo globalizado. La AEE busca ofrecer una educación de calidad, basada en los principios y valores del sistema educativo español, que permita a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para su desarrollo personal, académico y profesional.

Un segundo eje fundamental es la difusión de la lengua y cultura españolas, a través de programas específicos y secciones bilingües en centros educativos de otros países. La AEE promueve el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como el conocimiento y la valoración de la cultura española, contribuyendo a la proyección internacional de España y al fortalecimiento de los lazos culturales con otros países. Estos programas consiguen beneficiar a los estudiantes extranjeros y enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes españoles, fomentando el intercambio cultural y el desarrollo de competencias interculturales.

La AEE también tiene como eje el apoyo a la comunidad española en el exterior, proporcionando servicios educativos a los hijos de españoles residentes en el extranjero. Esto implica garantizar la continuidad y calidad de su educación, manteniendo los vínculos con su lengua y cultura de origen. De esta forma, la AEE facilita la integración de estos estudiantes en los sistemas educativos de los países de acogida, al tiempo que preserva su

identidad cultural y lingüística. Este apoyo se extiende también a las familias, ofreciendo orientación y asesoramiento en cuestiones educativas y culturales.

Finalmente, la AEE tiene como cuarto fundamento la cooperación internacional en el ámbito educativo y cultural. Esto implica la colaboración con instituciones educativas de otros países, la participación en programas y redes internacionales, y el intercambio de experiencias y buenas prácticas. La AEE busca establecer alianzas estratégicas con otros sistemas educativos, promoviendo la movilidad de estudiantes y profesores, y fomentando la investigación y la innovación educativa a nivel internacional. Esta cooperación contribuye a la internacionalización de la educación española y al fortalecimiento de su presencia en el escenario global.

En este sentido, la integración y la convivencia del alumnado de diversas culturas y nacionalidades en el marco escolar, a través de un enfoque pedagógico intercultural que resalta un reconocimiento activo del valor de otras culturas con la implicación de toda la comunidad educativa y a través de todo el currículum, se consolidan como ejes fundamentales de la AEE.

Con estos esfuerzos, la AEE pretende construir puentes culturales y educativos que benefician tanto a España como a los países anfitriones, promoviendo una educación inclusiva y de alta calidad en un contexto abarcador. En este sentido, tal y como apunta Sánchez Sánchez (2018), la integración y la convivencia del alumnado de diversas culturas y nacionalidades en el marco escolar se desarrolla a través de un enfoque pedagógico intercultural en el que se destaca un reconocimiento activo del valor de otras culturas, además de “la implicación de toda la comunidad educativa y en todo el currículum [...] que transfiere toda su estructura organizativa y operativa” (p. 35).

Se puede concluir que la AEE busca proyectar la imagen de España en el mundo a través de la educación y la cultura. Su marco normativo y sus ejes estratégicos reflejan el compromiso de España con la internacionalización de su sistema educativo, la difusión de su lengua y cultura, y el apoyo a su comunidad en el exterior. La AEE representa una apuesta por una educación de calidad, intercultural y adaptada a los desafíos de un mundo globalizado, que contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, al tiempo que fortalece los lazos culturales y la presencia de España en el escenario internacional.

TIPOLOGÍA DE CENTROS Y PROGRAMAS¹

La tipología de centros y programas que conforman la AEE es diversa y abarca una amplia gama de instituciones e iniciativas destinadas a difundir la lengua y cultura españolas mientras se ofrece una educación de calidad a los ciudadanos españoles residentes en el extranjero y a estudiantes de otras nacionalidades (Lagares Pérez, 2012).

¹ Este trabajo se centra en la valoración del alumnado no español en el IEL, dentro del contexto de la enseñanza reglada. Aunque el Instituto Cervantes (Ley 7/1991 y Real Decreto 1526/1999), adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, desempeña un papel fundamental en la difusión del español y la promoción cultural a nivel global, su enfoque está orientado a la enseñanza del idioma como lengua extranjera, lo cual no coincide directamente con el objetivo de este estudio. Por tanto, el análisis se concentra en instituciones que comparten un contexto escolar y educativo reglado, permitiendo un estudio más preciso de las experiencias y percepciones de los estudiantes.

Esta extensa red educativa y cultural opera en 49 países de los cinco continentes y también está representada ante organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea. Se mantiene mediante 19 Consejerías de Educación, 11 Agregadurías, 41 Asesorías Técnicas y 2 Direcciones de Programas Educativos. También cuenta con 43 centros de recursos didácticos distribuidos en 26 países.

Además, no solo facilita la movilidad de aproximadamente 1 260 docentes, quienes atienden directamente a unos 50 000 estudiantes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024a), sino que también tiene un impacto mucho más amplio en el alumnado extranjero, como veremos en el caso del Instituto Español en Lisboa. Esto se debe, entre otros factores, a su papel en la promoción de la lengua y cultura españolas, así como en la formación de profesores extranjeros de español, lo que beneficia indirectamente a los estudiantes de español como lengua extranjera en estos países.

Este apartado pretende detallar las distintas modalidades de centros educativos y programas que operan bajo el paraguas de la AEE, así como sus características, objetivos específicos y el papel que desarrollan en la promoción de la educación y cultura españolas a nivel internacional (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

Centros de Titularidad del Estado Español

Estos centros son propiedad del Estado español y están distribuidos en varios países. Su misión es impartir enseñanzas del sistema educativo español, adaptadas al contexto local para asegurar una educación bilingüe y bicultural. Existen 18 centros de este tipo en países como Marruecos, Francia, Italia, Reino Unido, Portugal, Andorra y Colombia. Estos centros ofrecen desde educación infantil hasta bachillerato y están regulados por normativas específicas que garantizan la calidad de la enseñanza y la validez de los títulos obtenidos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024a).

El calendario escolar de estos centros está adaptado al país de acogida, pero se asegura un mínimo de 175 días lectivos al año para cumplir con los estándares educativos españoles. En cuanto a los currículos, las enseñanzas se imparten conforme al sistema educativo español, aunque se realizan adaptaciones para alinearse con el sistema educativo del país anfitrión. La estructura organizativa de estos centros incluye órganos de gobierno que consisten en un director, un jefe de estudios, un administrador, un Consejo Escolar y un Claustro de Profesores (Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría).

En términos de financiación, la enseñanza es gratuita para los alumnos de nacionalidad española, mientras que los estudiantes extranjeros² deben abonar una cuota para acceder a la educación (Orden EFD/637/2024 y Orden EFD/638/2024). Además, estos centros organizan diversas actividades complementarias, especialmente culturales, en colaboración con las embajadas españolas y el Instituto Cervantes, contribuyendo así a la difusión de la cultura española en el extranjero.

² Entendido aquí y en adelante como “alumnado no español”. Este uso del término no pretende desconocer su pertenencia nacional -en la muestra seleccionada son, en su mayoría, estudiantes portugueses que viven en Portugal, sino destacar su condición particular en un entorno educativo basado en el sistema español donde, desde esa perspectiva, se perciben como «alumnos extranjeros».

3.2.2. Centros de Titularidad mixta

Estos centros son gestionados conjuntamente por el Estado español y las autoridades educativas del país de acogida. Con un régimen económico y organizativo propio, son dos los centros mixtos existentes en la actualidad: el Colegio Hispano-Brasileño Miguel de Cervantes, en São Paulo (Brasil), y el Colegio Parque de España, en Rosario (Argentina). Estos centros imparten enseñanzas del sistema educativo español junto con las del país anfitrión, permitiendo a los alumnos obtener una doble titulación.

Los centros de titularidad mixta se caracterizan por una dirección compartida entre España y el país de acogida, con un equipo dirigido por funcionarios españoles y un director pedagógico designado por el país anfitrión. Su profesorado es seleccionado mediante un riguroso concurso de méritos y se somete a evaluaciones periódicas para asegurar la calidad educativa. Los currículos, por su parte, son mixtos, combinando enseñanzas del sistema educativo español con las del país donde se encuentra el centro, lo que facilita una educación integrada y adaptada a ambos contextos. La inspección y evaluación corren a cargo de la Inspección educativa española, lo que garantiza el cumplimiento de los acuerdos bilaterales y la alta calidad de la enseñanza impartida (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2024c).

Centros de convenio

Los centros de convenio funcionan bajo acuerdos específicos entre el Ministerio y las instituciones educativas del país de acogida. Estos centros integran en su currículo asignaturas de lengua, cultura y literatura españolas. Existen centros de convenio en países de Iberoamérica como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay.

Ofrecen currículos específicos en materias como Lengua Española y Literatura, así como Geografía e Historia de España y permiten que los alumnos obtengan tanto títulos del sistema educativo español como los títulos locales, asegurando una doble titulación que facilita su inserción en distintos contextos educativos y laborales. Además, cuentan con un comité de evaluación y seguimiento, cuya función es supervisar el cumplimiento de los objetivos educativos y garantizar la calidad de la enseñanza impartida (Orden EDU/2503/2010).

Secciones españolas

Las secciones españolas están ubicadas dentro de centros educativos extranjeros y ofrecen un currículo mixto. Estas secciones permiten a los alumnos cursar algunas materias en español y otras en la lengua del país anfitrión. Las secciones españolas existen en países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Países Bajos, Italia y Reino Unido.

Están diseñadas para escolarizar a alumnos del sistema educativo local que desean recibir educación española, combinando un currículo mixto que integra enseñanzas del sistema educativo español con las del país de acogida. El profesorado en estas secciones está compuesto por docentes tanto españoles como locales, lo que favorece un enfoque educativo diverso y adaptado al contexto. Además, se promueven actividades complementarias como viajes culturales a España y programas de intercambio, enriqueciendo la experiencia educativa de los estudiantes (Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 18 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales).

Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)

Dirigidas a hijos de españoles residentes en el extranjero, las ALCE ofrecen enseñanza de lengua y cultura española en modalidad semipresencial y fuera del horario escolar. Utilizan una combinación de clases presenciales y plataformas virtuales cuyos contenidos se articulan en 5 niveles (del A1 al C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia, comprendiendo un total de 10 años. Las ALCE están presentes en países como Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido y Suiza.

Estas enseñanzas complementarias están diseñadas para complementar la educación reglada del país de residencia, con un enfoque particular en el aprendizaje de la lengua y cultura españolas e impartidas en una modalidad semipresencial que combina clases presenciales con el uso de plataformas virtuales para facilitar el aprendizaje (Resolución de 6 de marzo de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación). Además, el currículo se adapta específicamente para centrarse en la enseñanza de la lengua y cultura españolas, ajustándose a las necesidades de los alumnos que participan en estos programas (Martínez-Cué García y Álvarez Martínez-Cué, 2014).

Secciones Bilingües en Europa Central, Oriental y China

El Programa de Secciones Bilingües se lanzó en 1988 con la inauguración del primer instituto bilingüe en Budapest, seguido de la apertura de centros en Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia. Este programa tiene como objetivo principal promover la enseñanza del español y la cultura española en instituciones educativas, principalmente de nivel secundario, en los países participantes. Para los profesores españoles, esta experiencia representa una oportunidad significativa de formación y desarrollo profesional, mejorando sus competencias docentes a su regreso a España (Real Decreto 1027/1993).

Las secciones bilingües imparten la enseñanza del currículo del país correspondiente, incorporando como parte de la educación contenidos mínimos de Lengua y Cultura españolas y, en algunos casos, otras materias que se enseñan parcialmente en español. Al finalizar los estudios secundarios, los alumnos pueden obtener el Título de Bachiller español, siempre y cuando aprueben los exámenes correspondientes. El Ministerio de Educación apoya estos centros a través de subvenciones al profesorado español, proporcionando asesoramiento y formación, así como entregando material didáctico y financiando la organización de un festival internacional de teatro escolar en español.

Escuelas Europeas

Las Escuelas Europeas son instituciones educativas fundadas conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea. Su propósito es ofrecer una educación multicultural y multilingüe, dirigida prioritariamente a los hijos de los funcionarios de las instituciones europeas. Las encontramos en Alemania (Frankfurt, Karlsruhe y Múnich), Bélgica (Bruselas I, Bruselas II, Bruselas III, Bruselas IV y Mol), España (Alicante), Países Bajos (Bergen), Italia (Varese) y Luxemburgo (Luxemburgo I y Luxemburgo II).

Las Escuelas Europeas tienen estatus jurídico como centros de enseñanza pública en sus respectivos países y ofrecen educación infantil, primaria y secundaria. Están organizadas por secciones lingüísticas, lo que permite a los estudiantes recibir educación en su lengua materna. Al finalizar la educación secundaria, los alumnos obtienen el

Bachillerato Europeo, que posee la misma validez que los títulos nacionales oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea (Convenio de 21 de junio de 1994).

Academias Internacionales de Español (International Spanish Academies) Este programa, resultado de la colaboración entre la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá y las autoridades educativas norteamericanas, se inició en 1999 como una estrategia innovadora para la difusión del español, aprovechando el creciente reconocimiento de los programas bilingües de inmersión. Las Academias Internacionales de Español (ISA) son secciones en instituciones educativas de Canadá, Estados Unidos y Australia de alto prestigio académico.

Se centran en la enseñanza intensiva del español como lengua extranjera, ofreciendo programas educativos especializados en la lengua y cultura españolas. Estas academias, reconocidas internacionalmente, combinan métodos de enseñanza innovadores con una inmersión cultural profunda, facilitando a los estudiantes el aprendizaje del idioma en un contexto culturalmente enriquecedor. Además, están respaldadas por instituciones españolas, lo que asegura la calidad y autenticidad de la formación impartida (Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, 2023).

Centros Privados Españoles en el Extranjero

Estos son centros educativos de propiedad privada que operan bajo sus propias normativas. Sin embargo, el Ministerio supervisa estas instituciones para garantizar que los estudiantes obtengan la titulación española correspondiente. Podemos encontrarlos en Andorra, Francia, Guinea Ecuatorial, Irlanda y República Dominicana (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

Programas de Apoyo

Incluyen iniciativas como los Auxiliares de Conversación y los Profesores Visitantes, que fomentan el aprendizaje del español en niveles no universitarios. Estos programas envían auxiliares españoles al extranjero y reciben auxiliares extranjeros en España. Además, se ofrecen programas específicos para la formación de docentes extranjeros de español. A modo de resumen, la Tabla 1 sintetiza la tipología de centros en los que se vertebra la AEE.

Tabla 1. Tipología de centros

Tipos	Organ. / Gestión	Enseñanza	Curriculum	Alumnado	Prof.	Otras caract.
CTEE	Estado español	Infantil, Primaria y Secundaria	Español	Español y local	Español (local lengua del país)	Inmersión total en la cultura española; adaptación al contexto local
CTM	Colabora Estado español y autoridad local	Primaria y Secundaria	Español y local	Español y local	Español y local	Integración profunda con el sistema educativo del país anfitrión CC
Convenios con institución	educativa local	Primaria y Secundaria	Español	Local	Español y local	Ofrecen currículum español en instituciones locales; apoyo del Estado español
SE	Inserción en centros educativos locales	Primaria y Secundaria	Español	Mixto: español y local	Español y local	Proporcionan educación española dentro de centros locales; colaboración con autoridades locales
ALCE	Estado español	Complementaria	Lengua y cultura españolas	Hijos de emigrantes españoles	Español	Refuerzo cultural y lingüístico para estudiantes en centros locales
SB	Colabora con centros educativos extranjeros	Primaria y Secundaria	Bilingüe: español y local	Local	Local y español	Promueve el aprendizaje bilingüe y bicultural; facilita intercambio cultural
EE	Cooperac. internacional	Infantil, Primaria, Secundaria	Multilingüe (incluye español)	Mixto: europeo y local	Diferentes países	Proporcionan educación multilingüe y multicultural; incluyen idioma y cultura españolas
ISA	Iniciativa MEFPD	Primaria y Secundaria	Español	Internacional	Certificado en español	Promueven el español como segunda lengua; colaboración con instituciones educativas locales
CPEE	Privada con apoyo Estado español	Preescolar, Primaria, Secundaria	Español	Español y local	Español y local	Mantienen currículum español; ofrecen flexibilidad en la gestión y administración
PA y PP.VV.	Gestiona Estado Español y/o autoridad local	Infantil, Primaria, Secundaria y/o complementaria	Local	Local	Mixto: Profesores locales (mayoría) y españoles.	Apoyo académico y cultural para estudiantes; refuerzo y asistencia educativa adicional

CTEE: Centros de Titularidad del Estado Español, **CTM:** Centros de Titularidad Mixta, **CC:** Centros de Convenio, **SE:** Secciones Españolas, **ALCE:** Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, **SB:** Secciones Bilingües, **EE:** Escuelas Europeas, **ISA:** Academias Internacionales de Español, **CPEE:** Centros Privados Españoles en el Extranjero, **PA y PP.VV.:** Programas de Apoyo y Profesores Visitantes.

Fuente. Elaboración propia

Tal y como ilustra la Tabla 1, la diversidad de centros y programas que conforman la AEE abarca desde centros de titularidad exclusivamente española hasta modelos de colaboración mixta con autoridades e instituciones locales, pasando por iniciativas de cooperación internacional y programas de apoyo específicos. La variedad de modelos de gestión y organización refleja la adaptabilidad de la AEE a diferentes contextos y necesidades, buscando siempre promover la lengua y cultura españolas mientras se integra en los sistemas educativos de los países anfitriones.

En cuanto a las etapas educativas, la mayoría de los centros cubren la educación primaria y secundaria, aunque algunos también incluyen la educación infantil. Destaca la presencia de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), que ofrecen enseñanza complementaria específicamente dirigida a hijos de emigrantes españoles. El currículo impartido varía según el tipo de centro, desde un currículo íntegramente español hasta modelos bilingües o multilingües que incorporan la lengua y contenidos locales, lo que refleja el esfuerzo por adaptarse a cada contexto sin renunciar a la esencia de la educación española.

Respecto al alumnado, se observa una combinación de estudiantes españoles y locales en la mayoría de los centros, fomentando así un ambiente multicultural y enriquecedor. Algunos centros, como las ISA, se dirigen específicamente a estudiantes internacionales interesados en aprender español. Cabe destacar que los alumnos que participan en los programas de la acción educativa española en el exterior pueden obtener títulos reconocidos tanto por el sistema educativo español como por los sistemas educativos de los países anfitriones. Esto incluye certificados de lengua y cultura española y, en algunos casos, el título de Bachiller. La obtención de estos títulos está sujeta al cumplimiento de los requisitos establecidos por el Ministerio y las autoridades educativas locales.

En cuanto al profesorado, predominan los docentes españoles, aunque en muchos casos se cuenta también con profesores locales o bilingües, lo que favorece la integración y el intercambio cultural. Su formación continua constituye un elemento estratégico y transversal para garantizar la calidad y la actualización permanente de las competencias docentes en un contexto global en constante evolución. Esta formación se articula a través de una variedad de modalidades y estrategias, que incluyen cursos de verano, programas en línea y talleres presenciales, diseñados y desarrollados en estrecha colaboración con universidades de prestigio y con el Instituto Cervantes, institución de referencia en la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas en el mundo.

En este sentido, los centros de recursos didácticos desempeñan un papel crucial en la formación continua del profesorado, al proporcionar una amplia gama de materiales educativos, tanto bibliográficos como audiovisuales, que sirven de apoyo y enriquecimiento para la labor docente. Estos recursos, cuidadosamente seleccionados y actualizados, abarcan diversas áreas temáticas y disciplinas, que permite a los profesores acceder a fuentes de información relevantes y novedosas que contribuyen a la mejora de su práctica educativa.

Además de la provisión de recursos, los centros de recursos didácticos también asumen un rol activo en la organización y desarrollo de actividades formativas específicamente dirigidas al profesorado extranjero. Estas actividades, diseñadas con un enfoque práctico y adaptadas a las necesidades y contextos particulares de cada país, tienen como objetivo principal la actualización y perfeccionamiento de las competencias docentes, tanto en el ámbito pedagógico como en el dominio de la lengua y cultura españolas (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.a).

La formación continua del profesorado se concibe, por tanto, como un proceso dinámico y participativo, en el que los docentes tienen la oportunidad de interactuar con expertos y colegas de diferentes países, compartiendo experiencias, intercambiando buenas prácticas y reflexionando sobre los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza del español en contextos internacionales. Esta dimensión colaborativa se ve reforzada por la estrecha cooperación que se establece entre las instituciones españolas, como el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el Instituto Cervantes, las universidades y las entidades educativas de los países anfitriones, lo que permite una mayor integración y adaptación de la formación docente a las realidades locales.

En definitiva, la Tabla 1 evidencia el compromiso de la AEE por ofrecer una educación española de calidad adaptada a cada realidad local, promoviendo la inmersión en la cultura española mientras se fomenta el aprendizaje bilingüe y bicultural, el intercambio y la colaboración con los sistemas educativos de los países anfitriones. Esta diversidad de modelos y características es una fortaleza que permite llegar a un amplio abanico de estudiantes y familias, consolidando la presencia y el prestigio de la educación española en el exterior.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN PORTUGAL E IEL

La Consejería de Educación, ubicada en la Embajada de España en Lisboa, actúa como representante en Portugal de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Su función principal es fomentar la cooperación educativa entre España y Portugal en todos los niveles, apoyar la enseñanza del español en Portugal y gestionar la acción educativa de España en el país.

Esta oficina está encabezada por un consejero de Educación y cuenta con una secretaría general, dos asesores técnicos y personal administrativo. Bajo su gestión se encuentran el IEL y el Centro de Recursos de Lisboa (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

Asimismo, la Consejería organiza actividades de formación continua para profesores portugueses de español, colabora con el INTEF en la formación del profesorado del Instituto Español de Lisboa y coordina programas como el de Auxiliares de conversación portugueses en España y los Lectorados El Corte Inglés en universidades portuguesas. (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.b).

Características generales del IEL

El IEL es un centro de titularidad pública dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Con más de 90 años de actividad, es el centro más antiguo de titularidad española en el extranjero.

El instituto cuenta con tres líneas educativas que abarcan desde Infantil hasta la Educación Secundaria, con dos modalidades en Bachillerato, ofreciendo un total de 43 cursos. En el curso 2023-2024, el instituto ha atendido a 1055 alumnos, la mayoría de ellos españoles o con doble nacionalidad (956). El número de alumnos extranjeros (no españoles ni con doble nacionalidad) es de 100 (IEL, 2023b). Los estudiantes provienen generalmente de un nivel económico medio o medio-alto, lo que facilita el acceso a recursos materiales y humanos que apoyan su desarrollo académico.

El currículo del IEL sigue las directrices del sistema educativo español, con adaptaciones específicas para incluir la lengua portuguesa como obligatoria en todos los niveles y etapas educativas. En la Educación Infantil, el currículo se estructura en tres

áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: comunicación y representación

En Educación Primaria, las áreas del currículo incluyen Lengua castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Religión o Valores Sociales y Cívicos, según la elección de los padres o tutores. Además, se incluye el área de Lengua Portuguesa para cumplir con las normativas que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes españoles en el exterior.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato también siguen el currículo español con adaptaciones específicas para el contexto portugués. Estas adaptaciones aseguran que el currículo sea bilingüe e integrado, cumpliendo con las normativas de los artículos 6, 7, 9, 10 y 11 de las Instrucciones de 24 de mayo de 2005 que regulan los centros docentes españoles en el exterior.

El calendario escolar para el curso 2023-2024 del IEL, y de conformidad con la normativa española, contempla un total de 175 días lectivos, distribuidos en tres trimestres: el primer trimestre del 5 de septiembre al 15 de diciembre de 2023, el segundo trimestre del 3 de enero al 22 de marzo de 2024, y el tercer trimestre del 8 de abril al 26 de junio de 2024. Los días no lectivos incluyen diversas festividades españolas y portuguesas, así como períodos de vacaciones de otoño, invierno y primavera.

Instalaciones y recursos del IEL

El campus del IEL está compuesto por tres edificios principales: uno destinado a la administración (Edificio Noble), otro para las etapas de Infantil y Primaria que también alberga servicios como la biblioteca, enfermería y comedores; y un tercer edificio para Secundaria. Además, cuenta con un gimnasio polideportivo y varios patios y anexos.

Las instalaciones incluyen tres aulas de informática (dos compartidas entre todas las etapas educativas y una exclusiva para Secundaria), dos aulas móviles (una en el edificio de primaria y otra en el de secundaria), y un número limitado de aulas equipadas con pizarras interactivas y proyectores.

Por lo que se refiere a sus recursos humanos, durante el curso 2023-24 el equipo docente está compuesto por 73 profesores, de los cuales 37 están dedicados a Infantil y Primaria y 36 a Secundaria. El personal no docente incluye una enfermera, una bibliotecaria, cuatro administrativos, cinco conserjes y una cuidadora. También colaboran con el centro alrededor de 60 personas de diversas empresas concesionarias (limpieza, cafetería y comedor, monitores escolares, mantenimiento, informática, etc.).

Relación del IEL con el entorno local e institucional

El IEL mantiene una estrecha relación con diversas instituciones educativas y culturales tanto de España como de Portugal, así como con la administración local del municipio de Oeiras, donde se encuentra ubicado.

Este centro educativo destaca por su integración en la comunidad local y su colaboración con entidades como el Instituto Cervantes de Lisboa, el Ayuntamiento de Oeiras, el Ministerio de Educación Portugués, la Dirección General de Enseñanza Superior, diversas universidades portuguesas, la Junta de Freguesia de Dafundo, los Bomberos Voluntarios y el Instituto Camões.

El instituto ha desarrollado su labor pedagógica desde 1932 y ha educado a una gran diversidad de alumnos de múltiples nacionalidades, lo que enriquece la experiencia educativa y cultural del centro. La enseñanza se realiza en español sin perder de vista el

aprendizaje de la lengua del país, el portugués, lo que es un factor determinante en la elección de este centro por parte de las familias y estudiantes interesados en una educación bilingüe y bicultural.

El instituto realiza reuniones trimestrales con los padres y reuniones adicionales cuando las circunstancias así lo aconsejan. Además, se organizan convocatorias específicas para los padres de alumnos de nuevo ingreso de 3, 4 y 5 años, así como para los padres de alumnos que promocionan a la ESO.

Actividades complementarias, extraescolares y de promoción

El IEL organiza un amplio programa anual de actividades complementarias y extraescolares para fomentar la formación en valores, la convivencia de la comunidad escolar y la proyección de la lengua y cultura españolas. Estas actividades incluyen proyectos institucionales como «Picasso y el Arte Contemporáneo Español», concursos (de Escritura Rápida, *Spelling Bee*, de cortos y caligramas en francés), torneos de ajedrez, y colaboraciones con entidades culturales y educativas locales e internacionales.

El instituto también participa en programas educativos que promueven la interdisciplinariedad y el conocimiento de la realidad natural, geográfica, histórica y artística de Portugal. Estas actividades enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes y fortalecen los lazos entre alumnos, profesores y familias, esto es, entre la comunidad educativa y el entorno cultural y social en el que se inserta el centro (IEL, 2023a).

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN EL IEL

La importancia de la diversidad cultural en los centros educativos internacionales es innegable en la actualidad para la promoción de la diversidad cultural y el intercambio académico (Terrón Caro, 2010). El IEL, como espacio educativo singular donde convergen estudiantes de diversas nacionalidades, principalmente españoles y portugueses, se configura como un entorno multicultural e intercultural.

En este sentido, el IEL representa un espacio donde, además de alumnado español o con doble nacionalidad, estudiantes de cualquier otra procedencia tienen la oportunidad de cursar estudios de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato bajo el sistema educativo español. Como ya se ha mencionado anteriormente, este trabajo se propone explorar y analizar la percepción y valoración que estos estudiantes no españoles tienen sobre la acción educativa española en Portugal a través del único centro educativo de referencia en el país donde se imparte una enseñanza reglada conforme al ordenamiento educativo español.

Como se adelantó en la introducción, y a diferencia de otros contextos, como el de Marruecos, Brasil o Colombia donde la demanda de matrículas en centros de titularidad española está motivada —entre otras razones— por una cierta desconfianza hacia el sistema educativo local (Kissani et al., 2018; Stern, 2015; Torres Hernández, 2023), en Portugal la situación es distinta. En el país vecino, el principal atractivo de su único centro español oficial radica en el prestigio asociado a cursar estudios en el idioma de Cervantes, una lengua que, además de ser cercana y relativamente fácil de aprender, ofrece importantes beneficios académicos y profesionales (Gil Clotet y Abad Leguina 2021).

La valoración positiva que se hace de los centros educativos extranjeros, y en particular de un centro español en Portugal, es atribuible a varios factores, destacando la influencia cultural de España y el peso del idioma español en el contexto internacional (Badillo Matos, 2017). España tiene una larga tradición de interacción cultural y política con

Portugal, lo que ha generado una relación de cercanía y familiaridad entre ambos países (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022). El idioma español, compartido en parte con el portugués, facilita la comprensión y el aprendizaje, lo que refuerza el prestigio de la educación en español (Mira, 2012).

Por otra parte, en el marco de la globalización, el español ha ganado un protagonismo indiscutible como una de las lenguas más habladas del mundo, con más de 580 millones de hablantes (Instituto Cervantes, 2023). Este hecho otorga al español una importancia estratégica en el ámbito de la educación internacional, donde la capacidad de comunicarse en esta lengua se considera una ventaja competitiva. En el caso específico de Portugal, la proximidad geográfica y cultural con España hace que el aprendizaje del español sea una opción natural y ventajosa para los estudiantes no españoles que residen en Portugal, quienes ven en la educación española una oportunidad para mejorar su empleabilidad y acceder a un mercado laboral más amplio en el mundo hispanohablante (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2023).

Necesariamente, su único centro educativo oficial en Lisboa se beneficia de esta situación, ya que ofrece a sus estudiantes la posibilidad de formarse en un ambiente académico considerado prestigioso y de calidad, avalado por una trayectoria de casi un siglo de historia (Chica Blas, 2012) y por haber inaugurado la AEE. Además, actualmente su presencia puede verse como un puente cultural que facilita el intercambio académico y cultural entre ambos países, promoviendo una mayor integración y comprensión mutua en un mundo donde las conexiones interculturales son cada vez más valoradas. De esta manera, el IEL se erige en una de las principales entidades promotoras de la cultura española en Portugal (Pazos-Justo et al., 2020).

Y, más allá de lo estrictamente académico y de su alta demanda debido a la percepción positiva de la educación que ofrece, asociada las perspectivas de futuro referenciadas, el contexto educativo multicultural también marca una diferencia sobresaliente; en este contexto, los estudiantes se encuentran con personas de diferentes antecedentes, lenguas y procedencias. Esta diversidad fomenta el desarrollo de habilidades interculturales, esenciales para su integración en un mundo laboral y social globalizado. Gómez-Parra et al. (2021) destacan que la realidad multicultural de estos centros permite adoptar propuestas educativas interculturales, vistas como una oportunidad enriquecedora que implica un intercambio de experiencias y conocimientos.

Así, el enfoque educativo intercultural se considera una herramienta clave para promover la convivencia y la interacción entre personas de diferentes culturas. Sánchez (2019) subraya la importancia del contacto con otras sociedades para fomentar la convivencia intercultural, mientras que Escarbajal (2011) diferencia entre la coexistencia pluricultural y la interculturalidad. Esta última implica una intención de acercamiento y comunicación entre culturas diversas, de diálogo intercultural, con el objetivo de afianzar la identidad cultural propia bajo el reconocimiento y aceptación de la diversidad y la alteridad (Arroyo, 2013). Estas multiculturalidad e interculturalidad son elementos clave en la configuración de los centros educativos contemporáneos, especialmente en contextos internacionales como el del IEL. La multiculturalidad, referida a la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio, y la interculturalidad, promoviendo la interacción, el diálogo y el entendimiento entre esas culturas (Escarbajal, 2011).

La interculturalidad reconoce y trabaja con la diversidad cultural, persiguiendo integrar esa diversidad en el proceso educativo. Esto significa que los contenidos académicos y las actividades extracurriculares son diseñados para reflejar y celebrar las distintas culturas representadas en el centro, promoviendo el respeto mutuo y la curiosidad por lo diferente.

La aproximación enriquece el aprendizaje de los estudiantes y también los prepara para desenvolverse en un mundo globalizado, donde la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas es una competencia fundamental.

Asimismo, el enfoque intercultural, tal como lo destacan Gómez-Parra et al. (2021), se ve como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades que van más allá del ámbito académico. Estas habilidades incluyen la empatía, la tolerancia y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica, todas ellas esenciales para la construcción de una sociedad más inclusiva y justa. Así, en el contexto de la enseñanza del español en Portugal, tal y como apunta Moriano Moriano (2013), la competencia intercultural constituye “un complejo entramado de elementos que agrupa diversos saberes” (p. 27).

Y lo anterior se enlaza con la formación de una ciudadanía crítica y respetuosa con la diversidad cultural educación en un centro de la acción educativa exterior como el que se analiza en el presente trabajo, orientado —como deben estarlo todos— no solo a la adquisición de conocimientos académicos. En esta línea, Fernández (2019) y Van Doorsselaere (2021) señalan que el patrimonio cultural es un instrumento eficaz para fomentar la participación activa en contextos multiculturales, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas, valores éticos y emocionales.

Sin embargo, es crucial que este enfoque educativo intercultural no caiga en una perspectiva esencialista o folclórica que fomente estereotipos y reduzca la cultura a una mera objetivación. Garreta-Bochaca et al. (2020) advierten sobre los riesgos de una educación intercultural superficial que no promueva un verdadero intercambio y entendimiento entre culturas.

Por su parte, el profesorado adopta también un papel fundamental para implementar esta educación intercultural efectiva. Los docentes deben estar preparados para abordar la diversidad cultural y promover una interacción significativa entre los estudiantes de diferentes orígenes. Pedrero-García et al. (2017) defienden que la multiculturalidad en la educación puede generar desafíos en términos de convivencia y comunicación, lo que subraya la necesidad de una preparación adecuada y una metodología inclusiva. Los docentes no solo son responsables de impartir conocimientos, sino que también actúan como mediadores culturales que facilitan el entendimiento y la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes. El profesorado debe estar especialmente preparado para enfrentar los desafíos que plantea la diversidad cultural en el aula, lo que implica una formación continua en competencias interculturales y una sensibilidad especial hacia las dinámicas culturales que se desarrollan en el entorno educativo.

Por tanto, la diversidad cultural es una característica definitoria y los docentes deben adoptar metodologías inclusivas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia cultural. Esto incluye el diseño de actividades que fomenten la cooperación entre estudiantes de diferentes orígenes, la integración de contenidos curriculares que reflejen la diversidad cultural del alumnado, y la creación de un ambiente de respeto y apoyo mutuo en el aula. Además, los profesores deben ser capaces de identificar y desafiar cualquier forma de discriminación o exclusión que pueda surgir, garantizando que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

De esta manera, y volviendo al punto anterior, el rol del profesorado en la promoción de la interculturalidad no se limita al aula; también se extiende a la vida escolar en general, adoptando un papel líder en la creación de una cultura escolar que celebre la diversidad y promueva el diálogo intercultural en todas las actividades del centro. Además, El enfoque

de aprendizaje situado es fundamental para mejorar el proceso educativo en contextos multiculturales e interculturales, como el del IEL. Este enfoque pedagógico subraya la importancia de enseñar contenidos que estén directamente vinculados a situaciones reales y significativas para los estudiantes, lo que permite que el aprendizaje sea más relevante y aplicable en la vida cotidiana.

En un entorno educativo donde convergen diversas culturas, como el mencionado instituto, es crucial que el profesorado incorpore metodologías que contextualicen el aprendizaje en la realidad de los estudiantes. El aprendizaje situado facilita la integración de conocimientos teóricos con experiencias prácticas, lo que no solo fortalece la comprensión del material, sino que también fomenta el desarrollo de competencias interculturales y sociales. Esto es particularmente importante para estudiantes de diversas procedencias, quienes pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en sus interacciones con diferentes culturas.

Además, el profesorado debe adaptar los contenidos a contextos reales y cercanos a los estudiantes para favorecer su motivación y participación en el proceso educativo. El aprendizaje se convierte así en una experiencia vivencial, donde los alumnos adquieren conocimientos académicos y desarrollan habilidades críticas y reflexivas, necesarias para su integración en un mundo globalizado y diverso. Es lo que se ha venido llamando aprendizaje situado, que no solo es una metodología pedagógica efectiva, sino una necesidad en contextos educativos, donde el objetivo es formar estudiantes con una perspectiva global, capaces de interactuar y convivir en un entorno multicultural (Cid-García y Marcillo-Murillo, 2023).

RELACIONES INTERPERSONALES Y AMBIENTE ÁULICO EN EL IEL

La importancia de las relaciones interpersonales dentro de los centros educativos y su impacto en la satisfacción laboral del profesorado ha sido objeto de interés para la investigación reciente. Los trabajos publicados (Day et al., 2016) apuntan a que las relaciones entre los docentes, alumnos, padres y equipo directivo afectan al clima organizacional del centro e influyen decisivamente en la satisfacción laboral de los profesores. Uno de los puntos clave es que las relaciones interpersonales positivas entre el profesorado y otros actores del centro educativo son fundamentales para el buen funcionamiento del centro y para crear un ambiente de trabajo agradable. Un buen clima organizacional, definido por interacciones constructivas y colaborativas, facilita el trabajo en equipo, la participación y la cohesión entre el personal, lo cual, a su vez, mejora el rendimiento académico de los estudiantes (Benito Martín, 2006).

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español por parte de estudiantes no españoles en el IEL, es un proceso complejo que se ve influenciado por múltiples factores. Entre estos, la competencia interpersonal del docente y de los discentes, así como el ambiente áulico, destacan como elementos cruciales que pueden determinar en gran medida el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (Arispe, 2023).

La competencia interpersonal del docente se refiere a la capacidad para establecer relaciones positivas y efectivas con los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje favorable. Según Dörnyei y Murphey (2003), esta competencia incluye habilidades como la empatía, la asertividad y la capacidad de gestionar conflictos, las cuales son fundamentales para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. En el contexto de la enseñanza de ELE a lusófonos, esta competencia adquiere una dimensión adicional, ya

que el docente debe ser capaz de navegar las similitudes y diferencias entre el español y el portugués de manera efectiva.

Un estudio realizado por Ruvalcaba-Romero et al. (2017) en el ámbito escolar destaca la importancia de las competencias socioemocionales de los adolescentes, y el impacto de estas sobre las conductas prosociales y el ambiente áulico positivo. Los autores señalan que el discente dotado de una competencia intrapersonal adecuada identifica correctamente “sus fortalezas y debilidades, y expresa sus sentimientos y pensamientos de una manera adaptativa [...] para gestionar con eficacia el cambio y desarrollar las acciones necesarias para ser un miembro activo de su comunidad escolar» (p. 86). Esta observación es particularmente relevante en el caso de los estudiantes portugueses, quienes pueden beneficiarse de un entorno que los anime a participar activamente en clase para desarrollar una competencia lingüística más precisa en español y mejorar su empatía sociolingüística (Pérez Ruiz, 2020).

Por otro lado, el ambiente áulico se refiere al conjunto de condiciones físicas, sociales y emocionales que caracterizan el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco (2019), un ambiente áulico positivo puede potenciar significativamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Los autores argumentan que los docentes de idiomas tienen un papel esencial para «crear ambientes, entornos socioeducativos eficientes que contribuyan a una identidad manifiesta orientada a generar mayor impacto a estudiantes para apropiarse del conocimiento y desarrollar competencias de habla, lectoras y escritoras posibles dentro de ese ámbito» (Viteri-Guevara et al., 2022, p. 61).

Por lo tanto, la competencia interpersonal del docente y el ambiente áulico están estrechamente interrelacionados y se influyen mutuamente. Un profesor con alta competencia interpersonal será capaz de crear y mantener un ambiente áulico positivo, mientras que un ambiente áulico favorable potenciará las habilidades interpersonales tanto del docente como de los estudiantes. Esta sinergia es particularmente beneficiosa en el contexto de la enseñanza de ELE a lusófonos, donde las similitudes lingüísticas pueden llevar a una falsa sensación de facilidad que, si no se maneja adecuadamente, puede resultar en fosilización de errores (Saracho-Arnáiz, 2021). En relación con esto, Lorenzo Bergillos (2004: 320) explica que “una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación”.

Helguera Veiga y Rodríguez González (2019) exploraron esta interrelación en su estudio sobre la enseñanza de ELE en contextos lusófonos, concluyendo que la capacidad del docente para crear un ambiente de confianza y respeto, donde los errores se ven como oportunidades de aprendizaje, es fundamental para superar las interferencias lingüísticas entre el portugués y el español. Así, los docentes deben favorecer que los estudiantes lusófonos tomen conciencia sobre las tantas similitudes que posee su lengua con el español, suponiendo esto cierto grado de conocimientos de más de una cultura, por lo que el proceso no implica sólo aprender el español, sino también a través de la L2, aprender ciertas ideas y expresiones sociales. Es por ello que debe existir cierta asimilación de las lenguas que se conocen, los códigos lingüísticos y sus reglas socioculturales, entre otros (Helguera Veiga y Rodríguez González, 2019, p. 75).

Esta última observación es particularmente relevante en el IEL, donde los estudiantes están expuestos constantemente a ambas lenguas. Así, la competencia interpersonal del docente también juega un papel crucial en la gestión de las expectativas de los estudiantes

lusófonos o de otras nacionalidades. Debido a la proximidad lingüística entre el español y el portugués (nacionalidad extranjera dominante en nuestro estudio), muchos estudiantes pueden subestimar la complejidad del aprendizaje del español, lo que puede llevar a frustración cuando se enfrentan a dificultades inesperadas.

Para concluir este apartado y dar pie a la investigación que se presenta en el siguiente sobre la metodología, es fundamental subrayar cómo estas dinámicas interpersonales y el ambiente áulico, tal como se ha discutido, no sólo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también configuran el marco en el que se desarrollará el estudio empírico. La investigación que sigue se centra en analizar cómo las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a sus relaciones interpersonales, junto con la atmósfera general del aula en el IEL, influyen en su rendimiento académico y en su integración cultural. Al evaluar la satisfacción del alumnado con estos aspectos, se busca entender mejor las correlaciones existentes entre un ambiente escolar positivo y el éxito en la adquisición de competencias en español como lengua extranjera. Esta aproximación metodológica permitirá validar las hipótesis planteadas en este marco teórico, proporcionando una base empírica para la implementación de mejoras en la gestión educativa y en la intervención pedagógica en contextos similares.

METODOLOGÍA

Este trabajo se centra en investigar cómo los estudiantes no españoles del IEL perciben y valoran su experiencia educativa lingüística e intercultural, con el propósito de obtener una visión holística de la experiencia educativa desde la perspectiva de estos estudiantes, identificando áreas de éxito y posibles espacios de mejora en la acción educativa española en Portugal.

INSTRUMENTOS

Para la recogida de datos sobre las percepciones del alumnado dentro de la acción educativa española del IEL, se ha optado por una metodología cuantitativa basada en la administración de un cuestionario con ítems tipo Likert.

La escala Likert es una herramienta ampliamente utilizada en la investigación educativa que permite medir actitudes y opiniones de manera estructurada (Matas, 2018). Consiste en un conjunto de enunciados presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de respuesta. Las opciones elegidas permiten capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia dicha afirmación.

Como punto de partida, se ha tomado como referencia un cuestionario preexistente, validado y publicado en un artículo científico (Dapía Conde y Braña-Rey, 2021) que ya ha sido utilizado previamente en otros centros educativos españoles de la red del exterior. Este hecho respalda la idoneidad y extrapolabilidad del instrumento, una vez realizados los ajustes contextuales pertinentes para adaptarlo a la realidad específica del IEL.

Así, el proceso de adecuación del cuestionario original a este estudio ha requerido una cuidadosa revisión de cada uno de los ítems, con el fin de garantizar su pertinencia para el contexto particular del centro y las características de su alumnado. Se han mantenido aquellos ítems que resultaban plenamente aplicables, mientras que otros han sido ligeramente modificados para reflejar de manera más precisa las circunstancias específicas del IEL atendiendo al contexto social, cultural y académico.

La escala tipo Likert compuesta por 46 ítems con cinco opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo), codificadas del 1 al 5, donde una puntuación baja refleja un mayor desacuerdo o una valoración más negativa. Los ítems solicitaban la opinión de los estudiantes sobre diversos aspectos relacionados con sus estudios.

Además, se incluyó un diferencial semántico que presentaba 17 adjetivos con las mismas cinco opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo), codificadas del 1 al 5, donde de la misma manera una puntuación baja refleja un mayor desacuerdo o una valoración más negativa, y donde se pedía a los estudiantes que valoraran sus estudios.

DISEÑO

Como se indica arriba, el diseño del cuestionario para esta investigación sigue el modelo desarrollado por Dapía Conde y Braña-Rey (2021) en su estudio sobre la acción educativa española en Marruecos, publicado en la Revista Complutense de Educación. Este modelo se ha adaptado específicamente para evaluar la percepción y valoración de los estudiantes no españoles en el IEL. La elección de este modelo se fundamenta en varias razones clave. En primer lugar, el estudio de las autoras se centró en la acción educativa española en un contexto internacional, específicamente en Marruecos, lo cual presenta similitudes significativas con la situación del IEL. Ambas instituciones educativas se encuentran fuera de España y tienen la misión de impartir educación española a estudiantes no españoles, lo que hace que las dinámicas culturales y pedagógicas sean comparables.

Además, el cuestionario de Dapía Conde y Braña-Rey (2021) había sido validado previamente en su investigación, lo que garantiza su fiabilidad y validez para medir la percepción y valoración de los estudiantes sobre la acción educativa española.

Aunque el cuestionario original fue diseñado para un contexto marroquí, se realizó una adaptación minuciosa del instrumento para que fuese aplicable al alumnado del IEL. En esta adaptación se tuvieron en cuenta las particularidades culturales y educativas del entorno portugués, asegurando que las preguntas fuesen pertinentes y comprensibles para los estudiantes de la institución objeto de estudio (Alejo y Osorio, 2016).

Asimismo, el modelo de cuestionario de Dapía Conde y Braña-Rey (2021) abarca una amplia gama de dimensiones relevantes para evaluar la acción educativa, incluyendo aspectos como la adquisición de conocimientos culturales, la mejora de la comunicación en lengua española, la percepción de la utilidad del aprendizaje, y la motivación e interés de los estudiantes. Estas dimensiones son cruciales para entender la efectividad y el impacto de la educación española en un contexto extranjero. Consecuentemente, utilizar un cuestionario basado en un estudio previo ha permitido la comparabilidad de resultados entre diferentes investigaciones. Esto facilita el análisis de datos dentro de un mismo marco teórico y contribuye a una mejor comprensión de las fortalezas y áreas de mejora de la acción educativa española en diferentes contextos internacionales.

ESTRUCTURA

El cuestionario comprende tres secciones: Datos sociodemográficos y académicos de los participantes: edad, género, nacionalidad, curso, tiempo de permanencia en el centro, procedencia académica, nacionalidad, lenguas de uso familiar y personal, origen familiar, profesión y motivos para la elección del centro; valoración de los estudios realizados en el IEL mediante 46 ítems; y valoración o percepción a través de 17 adjetivos.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se obtuvo la autorización tanto de la dirección del IEL como de las familias de los alumnos menores de edad para que estos pudieran participar en la investigación y responder al cuestionario. Los cuestionarios fueron distribuidos a través de *Google Forms* y enviado su enlace de acceso a los progenitores, quienes debían otorgar su permiso para que sus hijos pudieran completar las encuestas.

Durante la administración de los cuestionarios, se observaron estrictamente las normas éticas para la investigación con sujetos humanos. A cada participante se le proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos del estudio, asegurándoles que su participación era voluntaria y que podrían retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Además, se enfatizó la importancia de su sinceridad en las respuestas y se garantizó que toda la información recogida sería manejada de manera confidencial y anónima, protegiendo así su privacidad y cumpliendo con las normativas de protección de datos.

Este enfoque ético asegura el respeto por los derechos de los participantes y contribuye a la fiabilidad y validez de los datos recopilados. La transparencia en la comunicación y el manejo adecuado de la información fueron esenciales para generar confianza entre los participantes y fomentar una colaboración activa y honesta, aspectos fundamentales para el éxito de la investigación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En cuanto la población susceptible de ser estudiada, está compuesta por 40 estudiantes no españoles matriculados en el curso escolar 2023-24 en el IEL en estudios de Educación Secundaria, tal y como se desglosa a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 2

Estudiantes de origen no español en el IEL

NIVEL EDUCATIVO	NÚMERO DE ALUMNOS/AS MATRICULADOS
1º ESO	2
2º ESO	11
3º ESO	12
4º ESO	3
1º BACHILLERATO	5
2º BACHILLERATO	7
TOTAL	40

Fuente. Elaboración propia

Sin embargo, la muestra del estudio está conformada por 22 estudiantes extranjeros, tal y como se explicita en la Tabla 3, con matrícula en el IEL durante el curso académico 2023-2024 y seleccionados mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia (Otzen y

Manterola, 2017), que en el contexto objeto de un estudio presenta diversas ventajas. No obstante, es imperativo reconocer las limitaciones inherentes a este método en cuanto a la generalización de resultados, factor al que se aludirá al presentar las conclusiones del estudio.

En el proceso de revisión y análisis de las respuestas al cuestionario, se ha observado que uno de los sujetos ha respondido a todas las preguntas con la misma puntuación. Este patrón de respuesta uniforme no proporciona información válida para el análisis, ya que no refleja una evaluación diferenciada de los ítems del cuestionario. Por lo tanto, siguiendo a Meade y Craig (2012) se ha decidido desechar las respuestas de este sujeto para asegurar la integridad y fiabilidad de los resultados del estudio, siendo finalmente 21 los estudiantes seleccionados de la muestra.

En cuanto al sexo, 9 estudiantes eran chicos (42,86 %) y 12 eran chicas (57,14 %).

Tabla 3
Estudiantes de la muestra

NIVEL EDUCATIVO	CHICOS	CHICAS	TOTAL
1º ESO	-	1	1
2º ESO	2	3	5
3º ESO	4	4	8
4º ESO	1	1	2
1º BACHILLERATO	1	2	3
2º BACHILLERATO	1	1	2
TOTAL	9	12	21

Fuente. Elaboración propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos recopilados han sido analizados mediante estadística descriptiva e inferencial usando pruebas no paramétricas apropiadas para este tipo de escalas. Todo ello ha permitido alcanzar el objetivo de evaluar la percepción del alumnado sobre la acción educativa del instituto y detectar áreas de mejora.

En cuanto a la nacionalidad, los datos muestran que la mayoría del alumnado no español matriculado en el centro es de nacionalidad portuguesa, representando un 71,42 % del total. Esto es comprensible dado que el instituto está ubicado en la capital lusa. Las otras nacionalidades representadas (argentina, peruana, colombiana, panameña, ucraniana y marroquí) constituyen cada una un 4,76 %, reflejando una diversidad cultural considerable, aunque en menor proporción. Esta diversidad puede enriquecer el entorno educativo, proporcionando múltiples perspectivas culturales y lingüísticas.

Por su parte, la mayoría del alumnado ha permanecido en el centro por cinco años o más (66,70 %), lo que sugiere una estabilidad y satisfacción con la institución educativa, que parte de las etapas de Infantil o Primaria de este centro educativo integrado. Un 19 %

ha estado en el centro durante dos años, mientras que porcentajes menores corresponden a períodos más cortos (menos de un año, un año y tres años, con 4,80 % cada uno).

En cuanto a la permanencia en el centro, un 33,33 % de los estudiantes ha estado siempre en este instituto, lo que indica una fuerte fidelidad y posiblemente atribuible a la calidad educativa de la institución y al ambiente escolar. Un 28,60 % proviene de otros centros educativos en Portugal, y un 24 % de otros centros en diferentes países, lo que refuerza la idea de una comunidad estudiantil internacional. Un 14,07 % proviene de otros centros educativos en España, lo que podría deberse a traslados familiares o búsquedas de una educación con continuidad en el sistema español.

Por lo que se refiere a la lengua vehicular en casa, el portugués es el idioma familiar más común, con un 61,90 % de los estudiantes que lo utilizan en un entorno doméstico, seguido del español con un 19 % (es el caso de los estudiantes de Perú, Argentina y Panamá). Un 9,50 % usa ambas lenguas, mientras que un 9,60 % utiliza otras lenguas. Asimismo, el 81 % de los estudiantes se considera competente en español, lo cual es un objetivo clave del instituto. Un 76,20 % tiene competencia en portugués, aspecto previsible este teniendo en cuenta el contexto. El inglés es también una lengua presente y con peso en la comunicación de la muestra, con un 61,90% de competencia, reflejando la importancia de esta lengua a nivel global y de su aprendizaje en Portugal. Un 9,60 % tiene competencia en otras lenguas, lo que viene justificado por su origen familiar (marroquí y ucraniano).

La mayoría de los estudiantes (90,40 %) no tiene progenitores de origen español. Solo un 4,80 % tiene padre o madre de origen español.

En cuanto a las profesiones de los progenitores, se distribuyen principalmente en Negocios y Administración (35,34 %), Diplomacia y Relaciones Internacionales (31,10 %), Artes y Diseño (11,90 %), Salud y Servicios Humanos (12,14 %), Educación y Formación (4,76 %), y Deportes y Entretenimiento (4,76 %). Esta diversidad profesional puede reflejar diferentes expectativas y valores educativos que los padres transmiten a sus hijos.

Por último, entre los motivos más destacados para elegir el centro son «Hablar español» y «Más opciones de futuro», ambos con un 66,70 %. El «Interés por la cultura y lengua españolas» es también significativo con un 47,60 %. La «Proximidad y cercanía al domicilio» es un factor importante para un 38,10 % de los encuestados, mientras que «Acceder a la Universidad Española» es relevante para un 23,80 %. Otros motivos constituyen un 24 %.

Tabla 4
Datos sociodemográficos

Nacionalidad	Porcentaje
Portuguesa	71,42
Argentina	4,76
Peruana	4,76
Colombiana	4,76
Panameña	4,76
Ucraniana	4,76
Marroquí	4,76
Permanencia en el centro	
Menos de 1 año	4,80
1 año	4,80
2 años	19
3 años	4,80
4 años	0
5 años o más	66,70
Procedencia académica	
Siempre ha estado en este centro	33,33
Otro centro educativo en España	14,07
Otro centro educativo en Portugal	28,60
Otro centro educativo en otro país	24
Lengua familiar	
Español	19
Portugués	61,90
Ambas	9,50
Otras	9,60
Competencia lingüística	
Español	81
Portugués	76,20
Francés	
Inglés	61,90
Otras	9,60
Progenitor español o de origen español	
Padre	4,80
Madre	4,80
Ambos	0
Ninguno	90,40
Profesión de los progenitores	
Negocios y Administración	35,34
Diplomacia y Relaciones Internacionales	31,10
Educación y Formación	4,76
Salud y Servicios Humanos	12,14
Artes y Diseño	11,90
Deportes y Entretenimiento	4,76
Motivo o motivos de elección de centro	
Proximidad y cercanía al domicilio	38,10
Interés por la cultura y lengua españolas	47,60
Acceder a la Universidad Española	3,80
Hablar español	66,70
Más opciones de futuro	66,70
Otros	24

Fuente. Elaboración propia

La diversidad de nacionalidades y lenguas familiares en el IEL crea un ambiente rico y variado que puede estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Huguet y Navarro, 2006). Esta diversidad requiere estrategias pedagógicas que reconocen y valoran las diferentes culturas y lenguas presentes en el aula. La alta permanencia de estudiantes por cinco años o más indica una satisfacción general con la educación ofrecida. Sin embargo, es importante investigar si hay factores que puedan mejorar la retención de aquellos que permanecen por períodos más cortos.

La principal motivación de los estudiantes para asistir a este instituto está relacionada con el deseo de aprender español y las oportunidades asociadas a ello. Esto subraya la importancia de mantener un currículo robusto en lengua y cultura españolas y de proporcionar actividades extracurriculares que refuercen estos aprendizajes. Dado que la mayoría de los estudiantes encuestados no tienen progenitores españoles y muchos provienen de familias donde se habla portugués, es crucial que el instituto continúe ofreciendo apoyo lingüístico adicional en español para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar un alto nivel de competencia.

La variabilidad en las profesiones de los progenitores sugiere que los estudiantes pueden tener diferentes intereses y expectativas. Así, es importante que el instituto ofrezca orientación vocacional y oportunidades de aprendizaje que reflejen esta diversidad, ayudando a los estudiantes a ver cómo sus estudios pueden aplicarse en una amplia gama de carreras. Implementar programas de inmersión cultural puede organizar eventos y actividades que celebren la diversidad cultural y promuevan el intercambio entre estudiantes de diferentes orígenes. Ofrecer clases adicionales de español para aquellos estudiantes que necesitan mejorar su competencia, así como clases de portugués para estudiantes no lusófonos, podría ser muy beneficioso.

VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Tal y como se ilustra en la Tabla 5, los estudiantes han valorado altamente algunos aspectos clave de su trayectoria académica en el instituto. Por ejemplo, el ítem 32, «Cuando termine los estudios en este centro, quiero ir a la universidad» obtuvo una media de 4,95, indicando un fuerte deseo de continuar con estudios superiores. Este ítem tiene la media más alta y la desviación típica más baja de todos los ítems, lo que indica un consenso muy fuerte entre los estudiantes, con casi todas las respuestas agrupadas cerca del valor máximo de la escala Likert.

La percepción de calidad de vida en Lisboa, reflejada en el ítem 6, también fue muy positiva, con una media de 4,76. Siendo el ítem con la segunda media más alta, también presenta una desviación típica relativamente baja, lo que sugiere una opinión bastante uniforme entre los estudiantes.

La afirmación planteada en el ítem 2, «He aprendido o he mejorado la comunicación oral y escrita en lengua española» obtuvo una media de 4,62, reflejando el éxito del centro en mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. No obstante, se detecta un nivel de dispersión mayor (Desviación Típica: 0,97). Esto indica que, aunque la mayoría de los estudiantes están de acuerdo, hay más variabilidad en las respuestas.

Además, la celebración del Día de la Hispanidad, sobre la que se indaga en el ítem 31, es muy apreciada, con una media de 4,52, pero con cierta variabilidad en las respuestas. Otros aspectos bien valorados incluyen el ítem 1, sobre la adquisición de conocimientos relativos a la cultura española (con una media de 4,38 y una dispersión moderada, indicando un acuerdo general pero con algunas diferencias de opinión), el compromiso personal con el propio aprendizaje, planteado en el ítem 8 (con una media de 4,29 y una

cierta dispersión en las opiniones, aunque manteniendo una tendencia positiva general) y las relaciones positivas tanto entre los estudiantes (media de 4,14) como entre los profesores (media de 4,29 y una dispersión relativamente baja de 0,78, sugiriendo un acuerdo generalizado sobre las buenas relaciones del claustro), tal y como apuntan los resultados obtenidos para los ítems 18 y 27, respectivamente.

Por el contrario, se identifican varios ítems que plantean valoraciones negativas y que cuya media parecería mostrar un cierto acuerdo por parte del alumnado. De modo ilustrativo, el ítem 35: «Me parece poco interesante la celebración del Día de la Constitución Española» y el ítem 45: «Este centro no es intercultural, pues no hay alumnos de diferentes culturas» ambos reflejan una media de 2,14. No obstante, mientras que el ítem 35 presenta la menor dispersión (0,57) e indica un acuerdo bastante generalizado sobre el escaso interés en la celebración del Día de la Constitución Española, el ítem 45 muestra la mayor dispersión (1,24), sugiriendo opiniones más divididas sobre la interculturalidad del centro.

Por otra parte, se observan ciertos ítems positivos que han recibido una puntuación baja por parte del alumnado. Entre todos ellos, aquellos que han obtenido una media más baja reflejan áreas de preocupación en cuanto a la percepción del alumnado sobre la enseñanza de ciertos aspectos culturales y socioculturales en IEL. El ítem 36 «En este centro aprendemos sobre la cultura portuguesa» obtuvo una media de 2,43, lo que indica que los estudiantes, en general, no están de acuerdo con la afirmación de que en el centro se aprende suficientemente sobre la cultura portuguesa desde la que se desenvuelve su desarrollo personal y diario. De manera similar, el ítem 37 «En este centro, se enseña sobre el patrimonio cultural portugués» tiene una media de 2,43. Aunque ambos ítems tienen medias idénticas, el ítem 37 muestra una dispersión ligeramente mayor (1,03 frente a 0,93). Esto sugiere que existe una variabilidad ligeramente superior en las opiniones sobre la enseñanza del patrimonio cultural portugués que sobre la cultura portuguesa en general.

Por su parte, el ítem 41 «Creo que se tratan por igual las fiestas y celebraciones portuguesas y españolas» obtuvo una media de 2,76, pero presenta una mayor dispersión (1,22), lo que indica que hay una mayor variabilidad en la percepción del alumnado sobre el tratamiento equitativo de las efemérides nacionales y españolas. Finalmente, en una línea similar a la cultura portuguesa, obtiene una valoración baja el ítem 43 «En este centro aprendo sobre la realidad sociocultural hispanoamericana», con una media de 2,38, pero muestra una dispersión relativamente alta (1,12), lo que sugiere que las opiniones sobre la atención a la actualidad sociocultural de Hispanoamérica también varían considerablemente entre los estudiantes.

En general, todos estos ítems muestran desviaciones típicas superiores a 0,9, lo que indica una dispersión moderada a alta en las respuestas. Esto sugiere que no hay un consenso claro entre los estudiantes en estos temas relacionados con la cultura portuguesa, hispanoamericana y la comparación entre celebraciones portuguesas y españolas. Es pertinente señalar que las medias de estos ítems están todas por debajo de 3, lo que indica una percepción general de que estos aspectos culturales no están siendo abordados de manera satisfactoria en el centro educativo. Esto podría indicar la necesidad de una revisión del currículo para abordar estos temas de manera más consistente y efectiva para todos los estudiantes.

Tabla 5
Valoración de los 46 ítems

Nº	Ítem	M	DT
1	Me ha facilitado la adquisición de conocimientos relativos a la cultura española.	4,38	0,86
2	He aprendido o he mejorado la comunicación oral y escrita en lengua española.	4,62	0,97
3	En este centro no aprendemos nada.	1,33	0,66
4	Poco a poco, ha aumentado mi interés por lo que en este centro se enseña.	3,71	1,01
5	He aprendido cosas que me parecen poco útiles para la vida.	2,52	1,25
6	En Lisboa tengo buena calidad de vida.	4,76	0,54
7	Me esfuerzo solo lo justo para aprobar.	1,71	0,85
8	Me esfuerzo mucho por aprender.	4,29	0,9
9	Algunos temas que se trabajan son de interés social.	3,9	0,89
10	Creo que vivir en otro país de Europa conlleva más riesgos que vivir en Portugal.	3,29	0,96
11	En este centro se tratan temas de poca actualidad.	2,19	0,87
12	Los estudiantes se ayudan entre sí.	3,76	1
13	Creo que en clase los chicos participan más que las chicas.	2,19	1,03
14	Los profesores tratan por igual a todos los estudiantes.	3,43	1,43
15	España es para mí un país desconocido.	1,57	0,98
16	Me gusta la forma de trabajar que tenemos en este centro.	3,43	1,25
17	Me parecen muy interesantes las actividades extraescolares del centro.	3,9	1,22
18	En este centro, las relaciones entre los estudiantes son buenas.	4,14	0,91
19	Los temas que se imparten no se relacionan con la realidad social española.	2,57	0,93
20	Los temas que se imparten no se relacionan lo suficiente con la realidad social portuguesa.	2,9	0,89
21	Las instalaciones de las aulas y del centro son adecuadas.	2,95	1,2
22	En este centro se aprueba con poco esfuerzo.	1,81	0,98
23	Las relaciones de los profesores con los alumnos son buenas.	3,95	1,02
24	He aprendido a hacer cosas interesantes en este centro.	3,81	1,12
25	Muy pocos estudiantes participan en los debates o actividades propuestas.	2,43	0,81
26	En este centro, existen conflictos entre los estudiantes con frecuencia.	2,67	1,28
27	En este centro, las relaciones entre los profesores son buenas.	4,29	0,78
28	En este centro, aprecio a valorar la diversidad de puntos de vista.	3,52	1,08
29	En este centro, aprecio sobre la realidad sociocultural europea.	3,24	1,04
30	Creo que los profesores tratan por igual a chicos y chicas.	3,76	1,58
31	Me gusta que en el centro se celebre el Día de la Hispanidad.	4,52	0,98
32	Cuando termine los estudios en este centro, quiero ir a la universidad.	4,95	0,22
33	Mi familia valora bien este centro.	4,24	0,94
34	Los estudiantes participan en las actividades extraescolares.	3,67	1,43
35	Me parece poco interesante la celebración del Día de la Constitución Española.	2,14	0,57
36	En este centro aprendemos sobre la cultura portuguesa.	2,43	0,93
37	En este centro, se enseña sobre el patrimonio cultural portugués.	2,43	1,03
38	Los profesores del centro conocen la cultura portuguesa.	3,1	1,04
39	Creo que debería haber más actividades extraescolares en este centro.	4,14	0,91
40	Me interesa conocer las fiestas y celebraciones españolas.	4,1	1,22
41	Creo que se tratan por igual las fiestas y celebraciones portuguesas y españolas.	2,76	1,22
42	Considero que estar en este centro supone una gran oportunidad para mi desarrollo personal.	4,24	1,3
43	En este centro aprecio sobre la realidad sociocultural hispanoamericana.	2,38	1,12
44	Mis padres colaboran en este centro en diferentes actividades y maneras.	3,05	1,5
45	Este centro no es intercultural, pues no hay alumnos de diferentes culturas.	2,14	1,24
46	Portugal es un país ideal para desarrollar mi futura carrera profesional.	3,29	1,19

Fuente. Elaboración propia

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS POR ESCALAS

Para llevar a cabo un análisis más estructurado de las respuestas obtenidas en el cuestionario administrado a los estudiantes IEL, se ha procedido a agrupar los 46 ítems en cinco escalas temáticas, tal y como se recoge en la Tabla 6 recogida abajo. Esta agrupación responde a la necesidad de sistematizar la información y organizar las respuestas en categorías que reflejen los diferentes aspectos de la experiencia educativa y personal de los alumnos en el centro (Hernández De la Torre y González Miguel, 2020). Las escalas definidas son: Adquisición de conocimientos y aprendizaje, Calidad de vida, esfuerzo académico y personal, Relaciones interpersonales y ambiente escolar, Interculturalidad y culturas española, portuguesa, europea e hispanoamericana, y Expectativas y futuro profesional. Cada una de estas escalas agrupa ítems que comparten un enfoque común, lo que permite una valoración más coherente de las percepciones del alumnado. Este enfoque metodológico facilita la identificación de patrones y tendencias dentro de las respuestas, proporcionando una visión más matizada de cómo los estudiantes valoran diferentes aspectos de su educación en el IEL y permitiendo extraer conclusiones relevantes para la acción educativa.

Tabla 6

Agrupación de los ítems por escalas

ESCALA	ITEMS AGRUPADOS	M	DT
Adquisición de conocimientos y aprendizaje	1, 2, 3, 4, 5, 11, 16, 24	3.24	1
Calidad de vida, esfuerzo académico y personal	6, 7, 8, 9, 10, 22, 25	3.31	0.85
Relaciones interpersonales y ambiente escolar	12, 13, 14, 17, 18, 21, 23, 26, 27, 30, 44	3.47	1.21
Interculturalidad y culturas española, portuguesa, europea e hispanoamericana	15, 19, 20, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 45	2.68	1.04
Expectativas y futuro profesional	31, 32, 33, 34, 39, 42, 46	4,29	1

Fuente. Elaboración propia

Escala 1: Adquisición de Conocimientos y Aprendizaje

Los ítems que acumula esta escala 1, la que corresponde a la adquisición de conocimientos y aprendizaje, obtiene una media de 3,97 (algunos valores están formulados con enunciados negativos), mostrando resultados muy positivos en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su realidad académica y formativa. Parece evidente que los estudiantes del IEL tienen una valoración positiva sobre el conocimiento y el aprendizaje adquiridos en este centro. Los datos reflejan una percepción favorable por parte del

alumnado respecto a su experiencia educativa, si bien existe una dispersión moderada en las respuestas de los estudiantes (con una desviación típica de 1). Esto sugiere que hay cierta variabilidad en cómo los alumnos perciben su adquisición de conocimientos y aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacados es la facilitación en la adquisición de conocimientos relacionados con la cultura española, con una media de 4,38, y la mejora en la comunicación oral y escrita en lengua española, con una media de 4,62. Estos resultados demuestran la efectividad del instituto en proporcionar una sólida educación en lengua y cultura española, aspectos fundamentales para la identidad y el desempeño académico de los estudiantes en un contexto internacional.

Además, otros ítems como el interés creciente por lo que se enseña en el centro y el esfuerzo por aprender reflejan medias de 3,71 y 4,29, respectivamente, valorando de manera satisfactoria el contenido educativo y entreviendo una motivación y un compromiso con su aprendizaje. La alta valoración de la calidad de vida en Lisboa (4,76) también puede influir positivamente en la percepción general del entorno educativo y su disposición para el aprendizaje.

En el contexto de la acción educativa española en el extranjero, los centros educativos españoles en el exterior son altamente valorados por su capacidad para proporcionar una formación de calidad que facilita el éxito social y laboral (Dapía Conde y Braña-Rey, 2021). Así, los estudiantes ven en el centro objeto de estudio una oportunidad para mejorar sus perspectivas futuras y destacan especialmente la exigencia e interés de los estudios, así como la aproximación a la cultura española. Esta percepción coincide con los objetivos dispuestos en el Programa 322f Educación en el Exterior de los Presupuestos Generales del Estado del año 2023, cuando sostienen “Elevar la calidad y perseguir la excelencia académica de los centros docentes de titularidad del Estado español, de modo que se conviertan por una parte en un referente de educación internacional plurilingüe en los países en los que están ubicados, y por otra en un foco de difusión de la cultura española” (Ministerio de Hacienda y Función Pública, 2023).

Escala 2: Calidad de vida, esfuerzo académico y personal

Los ítems que conforman la escala «Calidad de vida y esfuerzo personal» (donde se incluyen, entre otros, cuestiones como el ítem 6, «En Lisboa tengo buena calidad de vida», y el ítem 8, «Me esfuerzo mucho por aprender»), muestran valoraciones altas por parte del alumnado, lo que sugiere una percepción positiva tanto del entorno de vida en Lisboa como de su propio compromiso con el aprendizaje. Con medias de 4,76 y 4,29 respectivamente, los estudiantes no solo valoran su experiencia en el Instituto desde una perspectiva académica, sino también desde un punto de vista de bienestar personal. Con una desviación típica de 0,85, esta escala muestra la menor dispersión entre todas las escalas evaluadas. Esto indica que hay un consenso relativamente alto entre los estudiantes en cuanto a su percepción de la calidad de vida y el esfuerzo académico y personal. La mayoría de los estudiantes parecen tener experiencias similares en estos aspectos, lo que podría reflejar una consistencia en las condiciones y demandas del entorno educativo.

Esta apreciación positiva es coherente con lo expuesto en el marco teórico, donde se subraya que la calidad de vida es un factor determinante en el rendimiento académico y en el esfuerzo personal de los estudiantes. Autores como Fernández (2019) y Van Doorsselaere (2021) han destacado que un entorno de vida satisfactorio fomenta una mayor implicación y motivación en el ámbito educativo. Esta conexión entre calidad de vida y esfuerzo académico se refleja claramente en los resultados obtenidos, donde los estudiantes

reconocen tanto la calidad de vida que disfrutan en Lisboa como su propio esfuerzo personal por aprovechar al máximo las oportunidades educativas que se les ofrecen.

Además, estos resultados refuerzan la idea de que la acción educativa española en el extranjero, específicamente en un contexto tan particular como el de Lisboa y su IEL, no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en el bienestar integral del alumnado. Esto se alinea con las políticas educativas actuales que promueven un enfoque holístico del estudiante, considerando no solo su desarrollo académico, sino también su bienestar físico y emocional.

Escala 3: Relaciones interpersonales y ambiente escolar

Los resultados obtenidos en la escala «Relaciones interpersonales y ambiente escolar» reflejan suficientemente estas dinámicas. Ítems como el número 18, «En este centro, las relaciones entre los estudiantes son buenas» (con una media de 4,14) y «Las relaciones de los profesores con los alumnos son buenas» (media de 3,95) indican que los estudiantes valoran altamente el ambiente de convivencia y apoyo que encuentran en el instituto. A pesar de que esta escala presenta la mayor desviación típica (1,21) entre todas las escalas evaluadas, la tendencia general observada en las valoraciones confirma la hipótesis planteada en el marco teórico, que destaca la importancia de un entorno escolar donde predominen las relaciones interpersonales positivas para fomentar un clima de aprendizaje efectivo. Por tanto, este resultado es coherente con la literatura que subraya cómo un ambiente escolar positivo y relaciones saludables entre estudiantes y entre estudiantes y profesores son cruciales para el desarrollo académico y personal.

No obstante, la disparidad de opiniones observada podría requerir una atención especial por parte de los educadores. En este sentido, una alta inteligencia emocional se correlaciona positivamente con un mejor desempeño académico. Los factores emocionales como la adaptación, el manejo del estrés, las relaciones interpersonales y la autoconciencia son determinantes para lograr un ambiente escolar favorable, lo que, a su vez, mejora el rendimiento académico. La integración de la educación emocional en las prácticas pedagógicas es vista como una estrategia clave para crear un ambiente escolar positivo y reducir los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes, promoviendo así una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva (Chávez-Martínez y Salazar Jiménez, 2024).

Interculturalidad y culturas española, portuguesa, europea e hispanoamericana

La escala «Interculturalidad y culturas española, portuguesa, europea e hispanoamericana», exceptuando el contenido español que ahora trataremos, revela una serie de áreas en las que los estudiantes han otorgado valoraciones relativamente bajas, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más robusto y enfocado en el tratamiento de estos temas dentro del IEL. Además, con una desviación típica de 1,04, esta escala muestra una dispersión moderada en las respuestas de los estudiantes. Esto indica que hay variabilidad en cómo los estudiantes perciben y experimentan la interculturalidad y las diferentes culturas mencionadas. Esta diversidad de percepciones podría reflejar diferencias en la exposición a estas culturas o en el interés personal de los estudiantes hacia temas interculturales.

Este fenómeno puede asimismo ser interpretado en el marco de las directrices y objetivos establecidos por la red de centros educativos españoles en el extranjero, que tienen como una de sus misiones fundamentales la promoción y la difusión de la lengua y la cultura españolas. De acuerdo con las políticas educativas del Ministerio de Educación

Formación Profesional y Deportes de España, estos centros, incluyendo el IEL, están orientados a mantener y reforzar los vínculos culturales con España, tanto para los estudiantes españoles residentes en el extranjero como para aquellos de otras nacionalidades que eligen este sistema educativo por su prestigio y las oportunidades académicas que ofrece.

Así pues, son un indicador de que las estrategias pedagógicas y curriculares implementadas en el IEL están alineadas con estos objetivos. Específicamente, la enseñanza del español como lengua vehicular y la incorporación de contenidos culturales españoles en el currículo parecen cumplir con las expectativas del alumnado, reflejando un nivel adecuado de competencia y satisfacción en esta área. Este aspecto refuerza la identidad cultural española entre los estudiantes de origen español y también promueve el prestigio de la lengua y cultura españolas entre los estudiantes de otras nacionalidades, consolidando así el papel del IEL como un instrumento de diplomacia cultural.

La discrepancia observada en la valoración de los ítems podría, por tanto, ser indicativa de la necesidad de revisar y reforzar el enfoque intercultural del IEL, asegurando que se cumpla con los principios de diversidad y equidad cultural no solo en la teoría, sino también en la práctica diaria del aula, ajuste que contribuiría a mejorar la percepción del alumnado sobre la enseñanza de las culturas no españolas y a fortalecer el perfil intercultural del IEL como un espacio educativo inclusivo y globalizado.

Así, los ítems como el número 29 «En este centro, aprendo sobre la realidad sociocultural europea» (con una media de 3,24), el número 36 «En este centro aprendemos sobre la cultura portuguesa» (con una media de 2,43), el número 37 «En este centro, se enseña sobre el patrimonio cultural portugués» (con una media de 2,43), el número 38 «Los profesores del centro conocen la cultura portuguesa» (con una media de 3,1), el número 41 «Creo que se tratan por igual las fiestas y celebraciones portuguesas y españolas» (con una media de 2,76) y el número 43 «En este centro aprendo sobre la realidad sociocultural hispanoamericana» (con una media de 2,38) dejan clara una percepción limitada por parte de los estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en relación con la interculturalidad y la cultura portuguesa.

La baja valoración de estos ítems se interpreta como un indicativo de que, si bien el instituto puede estar cumpliendo con la enseñanza de contenidos curriculares básicos, está fallando en promover un entendimiento más profundo y significativo de las realidades socioculturales de Portugal, Europa e Hispanoamérica, lo que colisiona con la educación intercultural y la capacidad por parte de la institución de preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo globalizado, donde el conocimiento y el respeto por las diversas culturas son esenciales.

Es particularmente significativo que los estudiantes no perciban un tratamiento equilibrado entre las festividades y celebraciones portuguesas y españolas, lo que supone una falta de integración de los elementos culturales locales en el currículo o en la vida escolar. Las numerosas actividades complementarias y extraescolares desarrolladas particularmente en Lisboa y en otras ciudades de Portugal, y que suponen un elemento importante para potenciar los lazos de unión con la cultura portuguesa, no han sido entendidas por el alumnado de la muestra como definitorias de una integración plena o representativa de la cultura lusa en el seno del instituto español, quizás percibidas como un mero escenario o marco que el profesorado no ha sabido poner en valor o relacionarlo con los objetivos de cada salida.

Por su parte, la discreta valoración del aprendizaje relacionado con la realidad sociocultural europea (3,24) es notable, especialmente considerando que el IEL lleva dedicando casi un lustro a la implementación de programas Erasmus+, que incluyen

movilidades y acciones educativas en distintos países y centros europeos. Tengamos en cuenta que estas iniciativas internacionales destacan como una herramienta educativa clave para promover la identidad europea y fomentar la interculturalidad entre los estudiantes. La inmersión en entornos educativos diferentes contribuye a que los estudiantes desarrollen una visión más amplia y pluralista de la realidad europea, lo cual refuerza su sentido de pertenencia a una comunidad europea más cohesionada (Nisipeanu y Valle, 2022).

Además, las bajas puntuaciones en ítems relacionados con el aprendizaje sobre la cultura portuguesa y el patrimonio cultural portugués sugieren que, a pesar de la ubicación específica del centro educativo y de su convivencia diaria, el instituto no está logrando integrar suficientemente estos aspectos en su oferta educativa. Esto podría deberse a una variedad de factores, incluyendo una posible falta de formación o recursos para los profesores en este ámbito, o una priorización de otros contenidos en detrimento de la cultura local. Esta percepción, que presta poca atención a la cultura portuguesa dentro del IEL, puede estar relacionada con una dinámica histórica y cultural en la que, aunque España y Portugal comparten una proximidad geográfica, a menudo se ha dado prioridad a las relaciones culturales y lingüísticas más allá de la península ibérica. Dementiev (2018) habla de la relación pacífica entre las dos partes, aunque marcadas por una cierta independencia cultural, donde cada nación ha desarrollado su identidad de manera relativamente autónoma.

En el contexto educativo del IEL, esta situación se refleja en un énfasis naturalmente predominante en la enseñanza de la lengua y cultura españolas, obviando quizás la, al menos leve, integración de contenidos relacionados con la cultura portuguesa, lo que se traduce en una percepción de los estudiantes de que estos aspectos no reciben la atención proporcional en comparación con los elementos culturales españoles.

Esta situación sugiere la necesidad de reevaluar cómo se integran las culturas locales, en este caso, la portuguesa, en el currículo de los centros españoles en el extranjero para garantizar una educación más inclusiva y representativa del contexto en el que se encuentran, sin olvidar que la lengua de aprendizaje de los centros españoles en el exterior es el español: *La lengua vehicular de las enseñanzas en estos centros es el castellano. La lengua oficial del país en que se ubique el centro recibirá un tratamiento especial.* (Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría).

Por último, la valoración de la enseñanza sobre la realidad sociocultural hispanoamericana también refleja una necesidad de mayor atención. Dado que la educación española en el extranjero tiene el potencial de servir como un puente entre culturas, sería beneficioso para los estudiantes contar con una mayor exposición a la diversidad cultural que caracteriza al mundo hispanoamericano, algo que parece estar subrepresentado en el currículo actual.

Escala 5: Expectativas y futuro profesional

La escala «Expectativas y futuro profesional» ha mostrado una media global elevada, lo que indica una valoración positiva por parte de los estudiantes sobre su proyección académica y profesional en relación con la formación recibida en el IEL. Esta valoración positiva sugiere que el centro cumple adecuadamente su función de preparar a los estudiantes para su futuro, tanto en términos académicos como en su desarrollo personal y profesional. No obstante, esta escala presenta una desviación típica de 1, similar a la escala de adquisición de conocimientos y aprendizaje. Esto sugiere una dispersión moderada en las aspiraciones y percepción sobre la proyección profesional de los estudiantes, indicando que algunos de ellos pueden sentir incertidumbre.

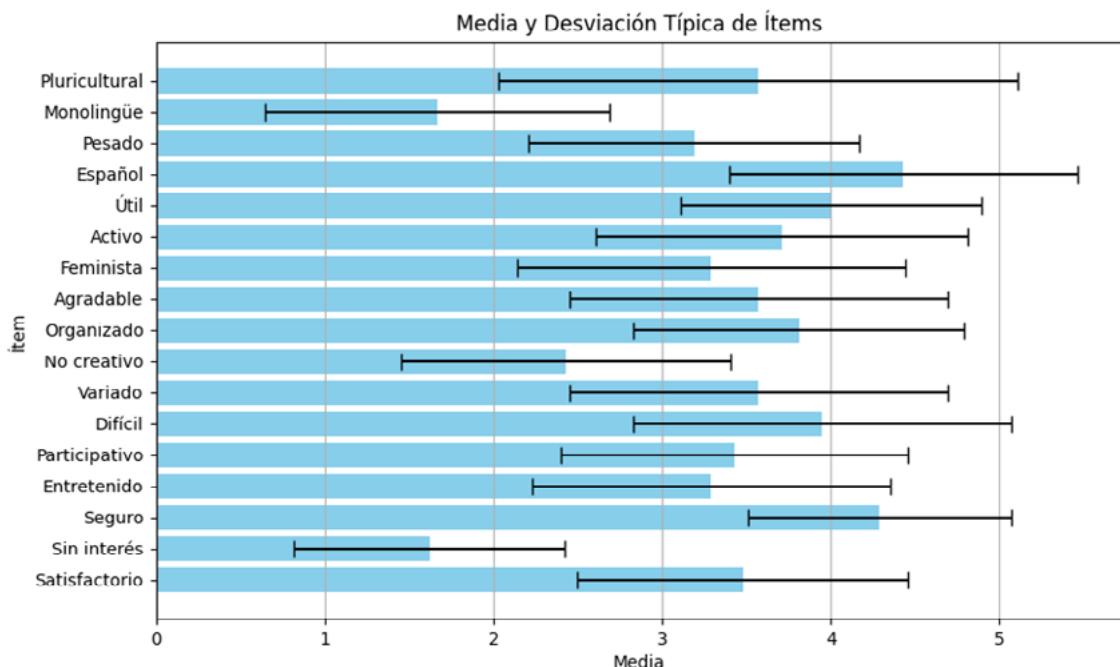
Dentro de esta escala, se pueden destacar varios aspectos significativos. Por un lado, la alta valoración que los estudiantes otorgan a su intención de continuar sus estudios en la universidad implica un entorno educativo que fomenta aspiraciones elevadas y un claro enfoque hacia la continuación de la formación superior. Esta tendencia se alinea con los objetivos generales de los centros educativos extranjeros, que buscan no solo proporcionar una educación de calidad, sino también impulsar a los estudiantes hacia metas académicas más ambiciosas. El reconocimiento del centro como una oportunidad para el desarrollo personal también es altamente valorado, lo que refuerza la idea de que el IEL es visto como un lugar para adquirir conocimientos, además de como un espacio que contribuye significativamente al crecimiento integral del estudiante. Este aspecto es esencial en un contexto educativo que valora la multiculturalidad y la internacionalización, como se ha expuesto en las páginas precedentes.

Sin embargo, dentro de la misma escala, también se perciben áreas de mejora, especialmente en lo que respecta a la oferta de actividades extraescolares. Aunque la valoración de estas actividades es positiva, existe una percepción entre los estudiantes de que podría haber una mayor oferta, lo que sugiere que las actividades extracurriculares desempeñan un papel fundamental en su preparación para la vida profesional. Este punto subraya la necesidad de integrar más oportunidades que enriquezcan la experiencia educativa y que, al mismo tiempo, contribuyan a la formación de competencias clave para el desarrollo profesional. Esta consideración, valorada con un 4,14 en el ítem 39 “Creo que debería haber más actividades extraescolares en este centro” contrasta con el elevado número de actividades complementarias y extraescolares registradas en la Memoria final del curso 2023-2024 de este departamento y cantidades similares en los cursos anteriores: celebraciones, concursos, salidas, actividades complementarias y extraescolares que en las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato que alcanzan la centena y que se extienden por todos los departamentos y cursos (IEL, 2024).

VALORACIÓN DE LOS 17 ADJETIVOS

En la investigación, también se solicitó al alumnado su opinión sobre los estudios y enseñanzas recibidos, utilizando 17 adjetivos para identificar rasgos característicos. Las puntuaciones, basadas en la misma escala del 1 al 5, revelaron varias tendencias interesantes. La Figura 1 presenta, de manera gráfica, los resultados numéricos obtenidos.

Figura 1
Media y Desviación Típica de los 17 adjetivos



Fuente. Elaboración propia

La estructura del gráfico presentado en la Figura 1 comprende el eje vertical, que lista los diferentes ítems evaluados, mientras que el eje horizontal representa la escala de medias, que va de 0 a 5. Las barras azul claro indican la media de cada ítem, y las líneas negras que se extienden a ambos lados de cada barra representan la desviación típica.

El análisis de los datos presentados en el gráfico revela hallazgos significativos. En primer lugar, se observa una clara diferenciación en la valoración de los ítems evaluados. Los aspectos que recibieron las puntuaciones medias más elevadas fueron «Español» (4,43), «Seguro» (4,29) y «Útil» (4,0), lo cual sugiere una percepción notablemente positiva de estos elementos por parte de los participantes. En contraste, los ítems «Sin interés» (1,62), «Monolingüe» (1,67) y «No creativo» (2,43) obtuvieron las puntuaciones medias más bajas, indicando una evaluación considerablemente menos favorable de estos aspectos.

En cuanto a la variabilidad de las respuestas, la mayoría de los ítems presentan una desviación típica entre 0,8 y 1,2, lo que denota una dispersión moderada en las opiniones de los encuestados. No obstante, es destacable que el ítem «Pluricultural» exhibe la mayor desviación típica (1,54), lo cual implica una diversidad más pronunciada de perspectivas sobre este aspecto en particular. Este resultado refuerza los hallazgos obtenidos en la Escala 4, analizada en el 5.2.4.

La distribución general de las puntuaciones medias se concentra predominantemente entre 3 y 4, lo que evidencia una tendencia global positiva en las evaluaciones realizadas por los participantes. Esta representación gráfica proporciona una visión clara y sintética de las percepciones de los encuestados, permitiendo identificar con rapidez tanto los elementos que se destacan positiva o negativamente, como aquellos que generan mayor consenso o divergencia.

Por otra parte, el análisis de la significación estadística de los datos presentados en el gráfico exhibe aspectos cruciales para una interpretación exhaustiva de los resultados. Si bien el gráfico proporciona una visión general de las medias y desviaciones típicas de los ítems evaluados, la consideración de los p-valores asociados permite una comprensión más profunda de la relevancia estadística de estas observaciones.

Tal y como puede comprobarse en la Tabla 7, la mayoría de los ítems analizados exhiben una alta significación estadística, con p-valores inferiores a 0,05, lo que indica que las diferencias observadas en estos elementos son estadísticamente significativas y no atribuibles al azar. Entre estos ítems se encuentran «Español», «Seguro», «Útil», «Difícil», «Organizado», «Activo», «Variado», «Agradable», «Satisfactorio», «No creativo», «Monolingüe» y «Sin interés», todos con p-valores que oscilan entre 0,00 y 0,04. Estos resultados sugieren una consistencia y confiabilidad notables en las evaluaciones de dichos aspectos por parte de los participantes, a pesar del reducido tamaño de la muestra.

No obstante, algunos ítems presentan p-valores superiores a 0,05, lo que implica que las diferencias observadas podrían ser resultado del azar y no ser estadísticamente significativas. Estos ítems incluyen «Pluricultural» ($p = 0,10$), «Participativo» ($p = 0,07$), «Entretenido» ($p = 0,23$), «Feminista» ($p = 0,27$) y «Pesado» ($p = 0,38$). Para estos elementos, es aconsejable realizar una interpretación más cautelosa, dado que la variabilidad en las respuestas podría ser mayor y las conclusiones menos definitivas.

Tabla 7
Valoración de los 17 adjetivos

Item	Media	Desviación Típica	Dignificación (p-valor)
Satisfactorio	3,48	0,98	0,04
Sin interés	1,62	0,8	0
Seguro	4,29	0,78	0
Entretenido	3,29	1,06	0,23
Participativo	3,43	1,03	0,07
Difícil	3,95	1,12	0
Variado	3,57	1,12	0,03
No creativo	2,43	0,98	0,01
Organizado	3,81	0,98	0
Agradable	3,57	1,12	0,03
Feminista	3,29	1,15	0,27
Activo	3,71	1,1	0,01
Útil	4	0,89	0
Español	4,43	1,03	0
Pesado	3,19	0,98	0,38
Monolingüe	1,67	1,02	0
Pluricultural	3,57	1,54	0,1

Fuente. Elaboración propia

CONCLUSIONES

La percepción y valoración de los estudiantes no españoles matriculados en Educación Secundaria del IEL sobre su experiencia educativa es generalmente positiva. Los alumnos aprecian la calidad de la enseñanza, destacando la competencia del profesorado y los recursos disponibles. La inmersión en la cultura y lengua españolas es altamente valorada, con actividades curriculares y extracurriculares diseñadas para promover el aprendizaje cultural.

El análisis del perfil sociocultural y académico de los estudiantes no españoles en el IEL revela una diversidad significativa en sus antecedentes familiares, sociales y académicos. Estos estudiantes provienen de diversos contextos culturales, lo que enriquece el entorno educativo del instituto. La variedad de experiencias y perspectivas que aportan contribuye a un ambiente de aprendizaje multicultural que, aunque enriquecedor, también presenta desafíos en términos de integración y adaptación al sistema educativo español.

En cuanto a las motivaciones para elegir el IEL, los estudiantes destacan la reputación académica del centro y su enfoque en la enseñanza de la cultura y lengua españolas como factores decisivos. La oferta educativa del instituto, que incluye actividades complementarias y extraescolares centradas en la cultura española, resulta atractiva para aquellos interesados en una inmersión cultural y lingüística profunda. Además, las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes están influenciadas por la calidad educativa percibida y los recursos disponibles, que son altamente valorados.

La enseñanza en este centro educativo es generalmente bien recibida por los estudiantes, quienes valoran positivamente la calidad de la enseñanza, los recursos educativos y el ambiente académico. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, especialmente en la integración cultural y las metodologías docentes. Los estudiantes sugieren que una mayor atención a la diversidad cultural y la implementación de metodologías más inclusivas podrían mejorar su experiencia educativa.

La aproximación de los estudiantes a la cultura española es facilitada por el entorno educativo del instituto, que promueve el aprendizaje y la comprensión de la cultura y lengua españolas a través de actividades curriculares y extracurriculares. Esta experiencia enriquece el conocimiento cultural de los estudiantes e influye positivamente en su desarrollo personal y académico, fomentando una mayor sensibilidad intercultural y una actitud abierta hacia otras culturas. No obstante, se detecta la demanda por parte del alumnado de que se amplíen las opciones extracurriculares del IEL.

En términos de expectativas futuras, los estudiantes no españoles de esta institución muestran aspiraciones académicas y laborales variadas. Muchos de ellos planean continuar sus estudios en instituciones de educación superior, tanto en España como en otros países, y consideran que su experiencia en el instituto ha sido fundamental para definir sus metas profesionales. Sin embargo, algunos estudiantes enfrentan barreras relacionadas con la integración cultural y el reconocimiento de sus cualificaciones en el mercado laboral, lo que puede afectar sus oportunidades futuras.

En consonancia con lo expuesto en la introducción y el estado de la cuestión, los resultados obtenidos confirman la percepción positiva que los estudiantes tienen respecto a la calidad educativa y el aprendizaje en el IEL, alineándose con las directrices generales de la AEE. Tal como se ha señalado, la presencia de centros españoles en el extranjero, y en particular en Portugal, no solo promueve la enseñanza de la lengua y cultura españolas, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de habilidades interculturales en un contexto globalizado. Este trabajo subraya la importancia de continuar

fortaleciendo estos aspectos, ya que la valoración positiva de los estudiantes respecto a la adquisición de conocimientos y el esfuerzo académico se corresponde con los objetivos institucionales de ofrecer una educación de calidad que responda a las demandas del contexto internacional actual. Asimismo, la baja valoración en aspectos relacionados con la enseñanza de la cultura portuguesa sugiere la necesidad de una mayor integración de los contenidos locales en el currículo, lo cual podría enriquecer aún más la experiencia educativa y favorecer una visión más equilibrada y plural de la realidad cultural en la que los estudiantes se encuentran inmersos. Esta consideración, en última instancia, refuerza la idea de que la educación en centros como el que aquí se ha presentado debe seguir evolucionando para reflejar mejor la interculturalidad y pluralidad cultural, elementos clave para la formación de ciudadanos globales.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones inherentes al muestreo por conveniencia utilizado en este estudio. Con una muestra reducida de 21 participantes, los resultados obtenidos no pueden considerarse representativos de la población general de estudiantes lusófonos de español o de otras nacionalidades, ni siquiera de todos los aprendientes del IEL. En este sentido, el carácter no aleatorio de la selección y el tamaño limitado de la muestra introducen potenciales sesgos que restringen la generalización de los hallazgos más allá del contexto específico estudiado (Otzen y Manterola, 2017). Además, es posible que los participantes que voluntariamente respondieron al cuestionario posean características o motivaciones particulares que los diferencien de aquellos que no participaron, lo cual podría influir en las percepciones reportadas. Por otra parte, las implicaciones del análisis estadístico de los ítems con alta significación estadística proporcionan una base suficientemente sólida para formular conclusiones y recomendaciones, pero para los ítems con baja significación, sería pertinente realizar una recopilación de datos adicionales antes de realizar afirmaciones concluyentes.

Por lo tanto, las conclusiones derivadas de este estudio deben interpretarse con cautela, considerándolas como exploratorias y preliminares, y reconociendo la necesidad de investigaciones adicionales con muestras más amplias y diversas para corroborar y expandir estos resultados.

En conclusión, se puede afirmar que el IEL ofrece un entorno educativo valioso para los estudiantes no españoles, quienes en términos generales valoran la calidad de la enseñanza y las oportunidades de inmersión cultural. No obstante, se destaca la necesidad de continuar trabajando en la mejora de la integración cultural y la adaptación de las metodologías docentes para asegurar que todos los estudiantes puedan aprovechar al máximo su experiencia educativa. Al abordar estos desafíos, confiamos en que el instituto mejorará la satisfacción estudiantil y fortalecerá su reputación como un centro de excelencia educativa en un contexto internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejo, M., y Osorio, B. (2016): *El informante como persona clave en la investigación cualitativa*. Gaceta de Pedagogía, 35, 74–85. Accedido 21 de marzo 2024, en <http://bit.ly/4j3zu4C>
- Arispe, Kelly (2023): “El desarrollo de la comunicación interpersonal oral y la competencia intercultural a través del proyecto colaborativo, digital y abierto: Pathways”. *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH*, 1-10.
- Arroyo, María José (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. Revista de Educación Inclusiva, 6(2), 144-159. Accedido 13 de enero 2024, en <https://bit.ly/4hKSW5n>
- Badillo Matos, Ángel. (2017): *La cultura en la relación de España y Portugal*. Real Instituto Elcano. *Instituto Português de Relações Internacionais*. Accedido 28 de mayo 2024, en <https://bit.ly/4c0PcLy>
- Benito Martín, B. (2006): “Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. En Convergencia con Europa y cambio en la universidad”. XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006 [ie 2005] (218-219). Accedido 12 de mayo 2024, en <https://bit.ly/4kUMV8O>
- Cid- García, M., & Marcillo- Murillo, D. (2023): “El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva”. *Revista Científica Hallazgos21*, 8 (3), 316-329. Accedido 1 de mayo 2024, en <https://bit.ly/43WmZUa>
- Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024): “Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa”. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 8(1), 145–165. Accedido 25 de abril 2024, en
- Chica Blas, Ángel. (2012): *Cien documentos de archivo: Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa*. Accedido 1 de mayo 2024, en <https://bit.ly/41JoMKX>
- Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá (2023). Red Isa: Guía de incorporación y Permanencia. Embajada de España. Accedido 3 de enero 2024, en <https://bit.ly/4l4qiPo>
- Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994 (BOE núm. 110, de 6 de mayo de 2004). <https://acortar.link/tNNWfF>

Dapía Conde, M.D. y Braña-Rey, F. (2021): “Aproximación a la acción educativa española en Marruecos. Valoración de estudiantes y docentes”. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 569-579.

Day, C., Gu, Q. and Sammons, P. (2016): “The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference”. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. Accedido 17 de mayo 2024, en <https://bit.ly/4hQXLKi>

Dementiev, Alexey (2018): “Spain vs Portugal: El pasado turbulento y el presente espinoso”. *Cuadernos Iberoamericanos*, 0(2), Artículo 2. Accedido 13 de marzo 2024, en <https://bit.ly/3FIsXy8>

Dörnyei, Z., y Murphey, T. (2003): “Group dynamics in the language classroom [Dinámicas de grupo en la clase de idiomas]”. Cambridge University Press. Accedido 6 de mayo 2024, en <https://bit.ly/3DTzZPU>

Egido Gálvez, I. y Gavari Starkie, E. (2009): “Claves históricas de la Acción Educativa de España en el Exterior. El ‘poder blando’ de las relaciones internacionales”. *Educación XXI*, 9, 29-42. Accedido 13 de marzo 2024, en <https://bit.ly/4hYkioM>

Escarabajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149, en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>

Fernández, S. (2019). Patrimonio cultural y jóvenes: Articulando narrativas sobre la identidad En Z. Calzado, G. Durán y R. Espada. *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI*, (pp.424-431). Fundación Caja Badajoz, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación de Badajoz.

Garreta-Bochaca, J.; Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvete, N. (2020). Educación Intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215, en <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>

Gil Clotet, J. y Abad Leguina, I. (2021): “El español en Portugal”, en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida SL, 265-277. Accedido 7 de abril 2024, en <https://bit.ly/3XAiPxw>

Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A. y Espejo-Mohedano, R. (2021). “Key factors to evaluate the impact of bilingual programs: Employability, mobility and intercultural awareness”. *Porta Linguarum* 35, 93-109. Accedido 6 de abril 2024, en <https://bit.ly/4hRltpZ>

Helguera Veiga, M, y Rodríguez González, A. (2019). «Las interferencias morfosintácticas del portugués en el aprendizaje del español como lengua extranjera.» *Revista Científica UISRAEL* 6(1) 69–78, en <http://dx.doi.org/10.35290/rcui.v6n1.2019.71>

Hernández De la Torre, E. y González Miguel, S. (2020): “Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132.

Huguet, A. y Navarro, J. (2006): “Inmigración y escuela”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 17-22.

Instituto Cervantes (2023): *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2023*. Centro Virtual Cervantes. Accedido 29 de febrero 2024, en <https://bit.ly/3QLbAyW>

Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa [IEL] (2023a). *Programación del Departamento de Actividades complementarias y extraescolares, curso 2023-2024*. Accedido 11 de abril 2024, en <https://acortar.link/ThnxbV>

Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa [IEL] (2011): *Proyecto educativo*. Accedido 11 de abril 2024, en <https://bit.ly/3FKRhiM>

Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa [IEL] (2023b): *Programación General Anual*. Accedido 11 de abril 2024, en <https://bit.ly/4iNovNd>

Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa [IEL] (2024). *Memoria del Departamento de Actividades complementarias y extraescolares, curso 2023-2024*. [Documento interno]

Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior. Accedido 26 de enero 2024, en <https://bit.ly/3DT1uJw>

Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 18 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales.

Kissani, I., Boudihaj, A., & Boussouab, B. (2018): “The choice of schooling for the next moroccan generation” [traducción del título]. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(11), 809-814. Accedido 19 de febrero 2024, en <https://bit.ly/41MQKW7>

Lagares Pérez, Simón (2012): “La acción educativa española en el exterior: regulación jurídica e implementación. Un modelo de interculturalidad a través de las diferentes acciones, centros y programas”. En J. R. Jiménez Vicioso, A. Luzón Trujillo, H. M. Pérez Moreno, M. Torres Sánchez, C. M. A. Cejudo Cortés, I. Iglesias Villarán (cords.) y J. C. González Faraco (dir.). *Identidades culturales y Educación en la Sociedad Mundial*, Universidad de Huelva.

Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto «Cervantes». (BOE núm. 70, de 22 de marzo de 1991). Accedido 21 de febrero 2024, en <https://bit.ly/42iYsY9>

López Rupérez, F., y García García, I. (2020): “España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 84(1), 193–215. Accedido 2 de abril 2024, en <https://bit.ly/4l5K1OL>

Lorenzo Bergillos, Francisco Javier (2004): “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 305-328.

Martínez-Cué García, M. y Álvarez Martínez-Cué, M. (2014): “La acción educativa española en el exterior: Marco jurídico y proyectos específicos. Las agrupaciones de lengua y cultura española”. En E. Álvarez Arregui y A. Rodríguez Martín (dir.), *Innovando a través de proyectos: organización, liderazgo y compromiso*, Universidad de Oviedo, pp. 276-282.

Matas, A. (2018): “Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Accedido 13 de marzo 2024, en <https://bit.ly/3FKyBzF>

Meade, A. W., y Craig, S. B. (2012): “Identifying careless responses in survey data” [Identificación de respuestas descuidadas en los datos de las encuestas]. *Psychological Methods*, 17(3), 437-455.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Guía para docentes y asesores españoles en Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Accedido 12 de marzo 2024, en <https://bit.ly/3FUAV77>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024a). *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores. Edición 2024*. Accedido 13 de marzo 2024, en <https://bit.ly/4211HSU>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024b). Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD). Accedido 29 de abril 2024, en <https://bit.ly/3Rog2Up>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024c). *Guía para docentes y asesores españoles en Brasil y Colombia*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. Accedido 29 de abril 2024, en <https://bit.ly/4hTG5xR>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.a). Centros de recursos. Acción Educativa Española. Accedido 29 de abril 2024, en <https://acortar.link/hLQyAu>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.b). *Oficinas de educación en Portugal*. Oficina de Educación en Portugal. Accedido 21 de abril, en <https://acortar.link/3KCHCM>

Ministerio de Hacienda y Función Pública. (2023): Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023. Accedido 1 de marzo 2024, en <https://bit.ly/3XBOUox>

Mira, Antonio Ricardo (2012): “La enseñanza de la lengua española en Portugal”. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 14, 86-108. Accedido 2 de mayo 2024, en <https://acortar.link/uosp02>

Mora-Vicarioli, F., y Salazar-Blanco, C. (2019): “Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning”. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159.

Moriano Moriano, B. (2013): “Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal”. *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (Vol. 98, 26-46).

Moya, Encarna (2024): “¡Hola Europa! La acción educativa exterior como ventana de España al resto de Europa”. *Nuevo Pirineos. Revista de la Consejería de Educación en Andorra*, 5, 14-17

Nisipeanu, M. G., y Valle, J. (2022): “El impacto de la experiencia ERASMUS en la identidad europea de los participantes”. En P. García de Vicuña Peñafiel (Coord.), *La identidad europea en la educación española* (pp. 97-118). Fundación 1º de Mayo.

Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero, por la que se establece el régimen de permanencia y prórroga del personal docente en el exterior.

Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE núm. 235, de 28 de septiembre de 2010). Accedido 6 de febrero 2024, en <https://acortar.link/JXvGcg>

Orden EFD/637/2024, de 17 de junio, por la que se fijan las cuotas por servicios, enseñanzas y actividades de carácter complementario en los centros docentes de titularidad del Estado español en Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido y Colombia, durante el curso 2024/25 (BOE núm. 154, de 26 de junio de 2024). Accedido 6 de febrero 2024, en <https://acortar.link/tAKZII>

Orden EFD/638/2024, de 17 de junio, por la que se fijan los precios públicos por la prestación del servicio de enseñanza en los centros docentes españoles en Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido y Colombia, durante el curso 2024/25 (BOE núm. 154, de 26 de junio de 2024). Accedido, 29 de enero 2024, en <https://acortar.link/392BHP>

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. Accedido 23 de febrero 2024, en <https://acortar.link/NawO5w>

Pazos-Justo, C., Iriarte Sanromán, A. y Castañer Berenguer, R. (2020): “Proyección de la(s) cultura(s) española(s) en Portugal. Contribución a partir del análisis de la programación cultural del Instituto Cervantes de Lisboa”. En A. Dotras Bravo, A. Maria Alves, C. Martins, E. Mendes Silva, & I. Chumbo (2020). *Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras. Atas do III Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras* (109-120). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2017): “Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español”. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26.

Pérez Ruiz, Javier (2020): “Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 1-29.

Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE núm. 187, de 06 de agosto de 1993). Accedido 4 de marzo 2024, en <https://acortar.link/FACsWj>

Real Decreto 1526/1999, de 1 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Cervantes. (BOE núm. 244, de 12 de octubre de 1999). Accedido 2 de febrero 2024, en <https://acortar.link/Zei333>

Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior (BOE núm. 262, de 1 de noviembre de 2002). Accedido 2 de febrero 2024, en <https://acortar.link/OTaPva>

Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

Resolución de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal por la que se dictan instrucciones sobre la admisión, matrícula y permanencia del alumnado en el Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa para el curso 2024-2025. Accedido 8 de febrero 2024, en <https://acortar.link/heptnd>

Resolución de 6 de marzo de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior. Accedido 8 de febrero 2024, en <https://acortar.link/5y9FIR>

Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88(31.1), 77-90.

Salgado López, J. I. y García Rodríguez, R. (2021): “La Acción Educativa Española en el Exterior: evolución e intereses (2004-2015)”. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). Accedido 4 de abril 2024, en <https://acortar.link/TWV2Dm>

Sánchez Sánchez, Beatriz (2019): “Convivencia e interculturalidad de la acción educativa española en el exterior”. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 23-38.

Santos Rego, Miguel Ángel (2009): “Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?”. *Avances En Supervisión Educativa*, 11, 1-13.

Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas, C. M. (2022): *Demolinguística del español en Portugal*. Madrid. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Accedido 5 de abril 2024, en <https://acortar.link/W7oCdF>

Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas, C. (2023): “El español en Portugal”. *Anuario del español en el mundo 2023*. Instituto Cervantes. Accedido 5 de abril 2024, en <https://acortar.link/Tcz2CI>

Saracho-Arnáiz, Marta (2021): *Llevarlo escrito en la frente y otros somatismos más en el aula de ELE con aprendientes lusófonos* [Presentación de póster]. Padova: VII Congresso Internazionale di Fraseologia e Paremiologia Phrasis.

Stern, J. M. (2015): “The Impact of private schools on educational attainment in the state of São Paulo”. *Journal of School Choice*, 9(1), 4-29. Accedido 2 de mayo 2024, en <https://acortar.link/tpEcQF>

Terrón Caro, M^a Teresa (edit. Lit.) (2010): *Educación e integración social desde una perspectiva internacional*. Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.

Torres Hernández, J. W. (2023): “Evaluation of Colombian educational quality: challenges and opportunities”. *Open Access Journal of Science*, 6(1), 101-104. Accedido 10 de abril 2024, en <https://acortar.link/lKMQB5>

Unidad de Acción Educativa Exterior (2022): *El mundo estudia español 2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Accedido 2 de mayo 2024, en <https://acortar.link/DdTY02>

Van Doorsselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13041857>

Viteri-Guevara, X. O., Delgado-Vera, N. E., Tapia-Álvarez, C. V., y Ortiz-Chimbo, K. S. (2022): “Factores significativos que facilitan la enseñanza del idioma”. *Prohominum*, 4(2), 55-70. Accedido 21 de enero 2024, en <https://acortar.link/Qo0Kis>

NEURONAS ESPEJO, INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y FEEDBACK ENRIQUECIDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Antonio Chenoll Mora

Docente e investigador. Universidade Aberta (LE@D)

Laboratório de Ensino a distância

0000-0001-8802-5293 / antonio.chenoll@uab.pt

Grauben Helena Navas de Pereira

Docente e investigador. Universidade Aberta, Laboratório de Ensino a Distancia

(LE@D) y Universidade Católica Portuguesa (CECC).

0000-0001-5864-853 / graubennavas@ucp.pt

Mónica Junguito

Docente e investigador. Universidade Aberta, Laboratório de Ensino a Distancia

(LE@D) y Universidade Católica Portuguesa (CECC).

0000-0001-5746-3469 / monicajunguito@ucp.pt

Antonio Chenoll es doctor en didáctica de las lenguas por la Universidad do Porto y actualmente es docente de la Universidad Aberta y miembro del LE@D (Laboratório de Ensino a Distância). Su área de especialización es la tecnología aplicada al proceso de enseñanza de lenguas adicionales y así como el aprendizaje de hablantes de lenguas afines.

Grauben Navas de Pereira es licenciada en Idiomas Modernos por la Universidad Central de Venezuela (2004) y tiene una maestría en Literatura Comparada por la misma universidad (2007). Cursa un Doctorado en «Didática das Línguas - Multilingüismo e Educação para a Cidadania Global» en la Universidade de Nova da Lisboa y la Universidade de Aberta. Sus áreas de interés académico e investigador son el español y el alemán como lengua extranjera. Actualmente, trabaja como Asistente Invitada, en la Facultad de Ciencias Humanas y también es investigadora en el Centro de Estudios da Comunicación e Cultura (CECC) Universidade Católica Portuguesa. Es investigadora colaboradora en UID-FCT nº 4372, Laboratorio de Educación a Distancia y eLearning (LE@D) - Universidade Aberta (Portugal)

Mónica Junguito es Doctoranda en Didáctica de las Lenguas - Multilingüismo y Educación para la Ciudadanía Global por la Universidade Nova de Lisboa y la Universidade Aberta (Portugal). Es Profesora Asistente en la Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa e investigadora en el Centro de Estudios de Comunicação e Cultura (CECC), en la misma universidad. Además, colabora en el Laboratório de Educação a Distancia e eLearning (LE@D) de la Universidade Aberta. Sus áreas de investigación se centran en la gamificación, los estudios de cultura y la didáctica del español.

RESUMEN

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) se perfila como una de las innovaciones con mayor impacto en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, comparable en trascendencia a las grabaciones analógicas, internet o las redes sociales. Al igual que los aprendientes se beneficiad de las ventajas de esta tecnología —de manera más o menos ética o fundamentada—, los docentes también pueden, y deben, analizar sus efectos y extraer conclusiones que permitan gestionar eficazmente el tiempo invertido en la retroalimentación al alumnado.

Probablemente, una de las pocas competencias que la IA aún encuentra difícil de reproducir al nivel humano sea la retroalimentación efectiva y personalizada. Esta exige adaptar el mensaje no solo a la producción del alumno, sino también a su perfil y contexto de aprendizaje, lo que implica un grado de empatía cognitiva difícil de imitar sin la mediación de las llamadas neuronas espejo.

Este trabajo propone reflexiones críticas acerca del uso de diferentes herramientas de IAGen que los docentes pueden aprovechar para mejorar la calidad de su labor, redistribuir esfuerzos y optimizar el tiempo dedicado a tareas repetitivas.

PALABRAS CLAVE

ELE, Inteligencia Artificial Generativa, Aprendizaje, Adquisición de lenguas, retroalimentación

ABSTRACT

Generative Artificial Intelligence (GAI) is emerging as one of the innovations with the greatest impact on the teaching and learning of foreign languages, comparable in significance to analog recordings, the internet, or social media. Just as learners take advantage of the benefits of this technology—whether in ethical or well-informed ways—teachers can, and indeed should, analyze its effects and draw conclusions that help optimize the time devoted to providing feedback to students.

Arguably, one of the few competencies that AI still struggles to replicate at a human level is effective and personalized feedback. This requires adapting the message not only to the student's production but also to their profile and learning context, which involves a degree of cognitive empathy that is difficult to imitate without the mediation of so-called mirror neurons.

This paper offers critical reflections on the use of various GAI tools that teachers can leverage to improve the quality of their work, redistribute their efforts, and optimize the time spent on repetitive tasks.

KEYWORDS

SFL, Generative Artificial Intelligence, Learning, Language Acquisition.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (en adelante IAGen) en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (en lo sucesivo LE) se está consolidando como un recurso de gran valor pedagógico, no únicamente por su capacidad de producir textos, sino también por su potencial para favorecer la autonomía del estudiante. Desde una perspectiva de la retroalimentación o *feedback* automático, estas herramientas ofrecen correcciones inmediatas y personalizadas que permiten al alumno identificar errores recurrentes y comprender mejor los procesos subyacentes en su producción lingüística. Cuando se realiza de manera adecuada y reflexiva, esta inmediatez puede resultar clave para fomentar un aprendizaje más autónomo, ya que reduce la dependencia exclusiva del docente y otorga al estudiante un espacio para experimentar, equivocarse y reajustar su propio proceso formativo.

Por otro lado, la IAGen se convierte en un instrumento de reflexión metacognitiva. Al proporcionar ejemplos, sugerencias y reformulaciones, permite -cuando se le solicita- que los aprendientes comparen sus estrategias de aprendizaje con alternativas más eficientes, favoreciendo una mayor conciencia sobre cómo aprenden y sobre qué técnicas resultan más efectivas en la adquisición de una segunda lengua. En este sentido, se refuerza la capacidad del estudiante para autorregularse, aspecto señalado como fundamental en la didáctica de lenguas.

Por tanto, uno de los objetivos de este trabajo es lograr que se comprenda, en el área de la didáctica de lenguas, la IAGen no debe entenderse únicamente como generadora de contenido, como un posible uso fraudulento y poco ético; sino como herramienta mediadora en el proceso de autorreflexión, autonomía en el aprendizaje de lenguas y optimizadora del proceso de aprendizaje para todos los intervinientes.

Por otro lado, y en relación con la validez de este trabajo, la naturaleza cambiante de las tecnologías aplicadas a la educación, en especial aquellas vinculadas con la inteligencia artificial, obliga a adoptar una perspectiva atemporal al abordar el análisis de su integración en la enseñanza de LE. La constante variabilidad en los desarrollos técnicos, las actualizaciones de los modelos y la rápida obsolescencia de herramientas concretas hacen que cualquier descripción excesivamente específica quede desfasada en un corto periodo de tiempo. En consecuencia, resulta más pertinente -y así lo hemos intentado- situar la reflexión en un marco teórico y práctico amplio, donde lo relevante no sea la herramienta concreta ni su versión determinada, sino los principios pedagógicos que guían su uso.

De este modo, se prioriza un enfoque que trascienda las limitaciones de lo inmediato y que pueda aplicarse a distintos contextos educativos, independientemente de los cambios en las plataformas disponibles. Este planteamiento posibilitará mantener la vigencia de la reflexión y su aplicabilidad más allá de los ciclos tecnológicos inmediatos.

En esta misma línea, este trabajo no busca establecer una guía de uso exhaustiva de la IAGen en la enseñanza de LE, sino ofrecer ejemplos concretos que se puedan generalizar y que evidencien su aplicabilidad en otros contextos y con otras dependencias. La intención es mostrar experiencias reales que puedan inspirar a otros docentes o investigadores a explorar usos alternativos en función de sus propios contextos educativos de una manera reflexiva. De esta forma, lo expuesto aquí no se concibe como un modelo cerrado, sino como un punto de partida abierto a la reinterpretación.

El objetivo último de este trabajo es promover un uso adecuado y consciente de la tecnología tanto por parte de los alumnos como de los docentes. Se pretende subrayar que

la incorporación de herramientas basadas en IA Gen no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se busca incentivar la adopción crítica de estas tecnologías, evitando prácticas mecánicas o dependientes, y favoreciendo un enfoque en el que la creatividad, la autonomía y la reflexión ocupen un papel central.

Finalmente, este planteamiento responde a la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias digitales sólidas y de guiar a los docentes en la integración pedagógica de la innovación tecnológica. Como apuntan Mishra y Koehler (2006), el verdadero valor de las tecnologías educativas emerge cuando se alinean de manera coherente con objetivos pedagógicos y contenidos disciplinares. Por ello, se insiste en que el reto no es la mera disponibilidad de herramientas, sino la capacidad de usarlas de manera responsable y eficaz en el aula.

LAS NEURONAS ESPEJO Y LA EMPATÍA DIDÁCTICA

Las llamadas neuronas espejo fueron descubiertas en la década de los noventa por Rizzolatti y su equipo de la Universidad de Parma, al observar que ciertas neuronas del cerebro se activaban tanto cuando un individuo realizaba una acción como cuando veía a otro realizarla. Este hallazgo permitió comprender mejor los procesos de imitación, empatía y aprendizaje social, ya que dichas neuronas facilitan la capacidad de sentir lo que siente el otro (Rizzolatti, Fadiga et al., 2006).

Aunque es evidente que, como afirma Pérez (2022) “la mera observación /reconocimiento del otro, (...), no puede ser suficiente para que comprendamos cabalmente los procesos emocionales por los que la otra persona está pasando” (p.36), sí que nos podemos acercar mucho más a esa emoción e intentar reconocerla en nosotros a través de nuestra experiencia, en este caso, como aprendientes. De hecho, en el ámbito educativo, la referencia a las neuronas espejo se utiliza como metáfora y fundamento científico para destacar la importancia de la empatía docente (Aragundi y Villavicencio, 2021; Haro, 2024; Galvis, 2015). Aplicado al aula, este principio implica que el profesor intente comprender y, en cierta medida, sentir lo que el alumno experimenta en su proceso de aprendizaje. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino que, como guías del aprendizaje, debemos interpretar necesidades, emociones y dificultades para ofrecer respuestas ajustadas a cada situación y proporcionar estrategias optimizadoras del aprendizaje. De esta manera, no solo la educación se convierte en un espacio más humano, donde el vínculo empático entre docente y estudiante facilita tanto la motivación como la eficacia del aprendizaje; sino que también nos acercamos al propio proceso interno del alumno y le ofrecemos soluciones que mejoren la propia adquisición.

Otro lado interesante de la aplicación de la IA Gen resulta de la agilidad para aplicar elementos que automatizan procesos a fin de poder mejorar la productividad. La expresión anglosajona *work smarter, not harder* resume esta concepción del aprendizaje y del trabajo académico que prioriza la calidad y la eficiencia frente a la mera cantidad de esfuerzo invertido. En el ámbito educativo, esta idea implica que no basta con dedicar largas horas al estudio o a la práctica de una lengua extranjera o al diseño instruccional de esta por parte del docente, sino que resulta esencial aplicar estrategias adecuadas que optimicen el tiempo y potencien los resultados tanto en docentes como en estudiantes.

Trabajar de forma inteligente (*smart*) supone seleccionar métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces, aprovechar recursos tecnológicos —en donde entra como elemento

fundamental la IAGen— y adoptar enfoques metacognitivos que permitan al estudiante reflexionar sobre cómo aprende. En este sentido, se potencia la autorregulación, ya que el alumno no solo acumula horas de práctica, sino que dirige sus esfuerzos hacia lo que realmente necesita mejorar. Como destacan Hattie, Timperley (2007) o Chen, Huang y Huang (2007), el aprendizaje autorregulado es un factor clave para alcanzar un rendimiento académico sostenido, precisamente porque enseña al estudiante a distribuir su energía y atención de manera estratégica.

En esta línea argumentativa del uso de las IAGen, es esclarecedora la cita atribuida al reconocido autor de ciencia ficción Sir Arthur C. Clarke: “Any teacher that can be replaced by a machine should be!” (Clarke, 1980, p. 96, como se citó en Bayne, 2015) ya que refleja una provocación crítica en el debate sobre el papel de la tecnología en la educación. Lejos de entenderse de manera literal, esta idea plantea que, si la tarea del profesorado se reduce a transmitir información de forma mecánica y repetitiva, sin valor añadido humano, entonces una máquina podría realizarla con igual eficacia. Por tanto, como antes de la popularización de las IAGen ya se afirmaba en autores como Yalvaç et al. (2013), Rimm Kaufman y Hamre (2010) o Moyer Packenham (2011), la función esencial del docente no puede quedar restringida a la mera instrucción, sino que debe centrarse en aquellos aspectos que la tecnología no puede replicar: la empatía, la capacidad de motivar, la mediación cultural, la construcción de un clima de aprendizaje significativo y todo ello aplicado al tema que nos ocupa, el de la retroalimentación efectiva, puede ser llevado a cabo por un docente que sepa, con estos condicionantes, mostrar la mejor y más eficaz manera de aprender.

En este marco, la inteligencia artificial se convierte en un recurso que libera al profesorado de tareas automatizables —como la corrección mecánica—, de modo que pueda dedicarse a funciones más complejas y humanizadoras. En este sentido, Selwyn (2019), centra su argumentación en que el futuro de la educación pasa por redefinir el rol del docente, no por eliminarlo, sino por fortalecer aquellas competencias donde la dimensión humana resulta insustituible.

De este modo, aplicar el principio de *work smarter, not harder* en educación no significa reducir la dedicación, sino orientar el esfuerzo hacia actividades que requieren una visión profesional con mayor impacto formativo, equilibrando cantidad y calidad en beneficio del aprendizaje profundo. En lo que respecta a la retroalimentación en LE, ciertos elementos repetitivos y con poco espacio interpretativo, como veremos más adelante, pueden ser encargados a las máquinas.

Así, es obvio que los avances en inteligencia artificial aplicada a la retroalimentación en el aprendizaje de LE son notables, aunque todavía persisten errores y limitaciones en el *feedback* automático que ofrecen estas herramientas. Las producciones lingüísticas complejas, las ambigüedades contextuales o los matices culturales suelen ser ámbitos donde las respuestas de la máquina no alcanzan la precisión esperada. Incluso en elementos obvios de corrección formal de la lengua es relativamente habitual que se ofrezcan explicaciones que no son adecuadas o que son claramente erróneas. Sin embargo, la evolución de estos sistemas es constante y se basa, fundamentalmente, en el entrenamiento y la mejora progresiva de los modelos, lo que permite anticipar una reducción significativa de dichas carencias en el futuro inmediato que pueda alcanzar el nivel de explicación de los errores de la misma manera que un docente medio.

En consecuencia, aquellas tareas que puedan considerarse mecánicas, como la corrección gramatical básica o la detección de errores recurrentes, tenderán a ser asumidas por las tecnologías, liberando al docente de este tipo de funciones. Esta transformación

no implica la desaparición del profesorado, sino -como hemos referido- una redefinición definitiva (y hace mucho postulada por la literatura científica de las didácticas y de la educación) de su papel, que deberá orientarse hacia dimensiones pedagógicas más complejas, como la mediación, la motivación o la atención personalizada al proceso de aprendizaje y no solo al resultado en sí (Chenoll, 2024).

En definitiva, el docente deberá orientarse hacia aquellos aspectos en los que resulte más productivo que en la mera corrección formal de la lengua, invirtiendo su labor en tareas que requieran toma de decisiones didácticas y no tanto en la revisión mecánica de errores o el propio resultado final. Para ello, uno de los elementos fundamentales consiste en proporcionar al alumnado herramientas basadas en la IAGen que le asistan en estas tareas que, si bien pueden considerarse repetitivas, son esenciales para el progreso en las distintas fases del aprendizaje de una lengua no nativa. No debemos olvidar que las cuestiones formales, especialmente en lenguas como el español, no solo contribuyen a una mejor escritura, sino que también favorecen la adquisición de formas tanto escritas como orales, debido al alto grado de correspondencia entre grafía y oralidad, en contraste con lo que ocurre en otros idiomas.

EJES CENTRALES DE ESTE TRABAJO: RETROALIMENTACIÓN, PERSONALIZACIÓN E IMAGEN.

Este trabajo se articula en torno a tres ejes centrales que sustentan su objetivo principal. Dichos ejes son, por un lado, la retroalimentación significativa (Kartal, 2010; Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020; Shute, 2008; Bangert-Drowns et al., 1991; Sadler, 1989) y, por otro, la personalización, concebidos como elementos esenciales para un proceso de aprendizaje optimizado y autónomo (Flores et al., 2021; Chateau y Tassinari, 2021; Benson, 2007). Ambos se vinculan directamente con la aplicación de la IAGen, cuyo propósito es compensar, por una parte, las limitaciones inherentes a la labor docente —derivadas de su condición humana y del contexto en el que se ejerce el aprendizaje— y, por otra, facilitar la obtención de resultados más relevantes mediante el uso, entrenamiento y diseño de *prompts* en esta tecnología.

LA RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA

Existen varios tipos de retroalimentación. No nos interesa aquí realizar una definición de las varias diferenciaciones, pero a efectos argumentativos diremos que, a muy grandes rasgos, existen dos tipos los correctivos (por ejemplo: “*No es esto, es esto*”), mientras que otros proponen estrategias cognitivas de superación que ayudan al alumno no solo a corregir el texto, sino también a reflexionar y practicar en otros contextos. Son los llamados formativos. Ambos tipos de *feedback*, (siempre que no se contradigan) son, contextualmente, válidos desde una perspectiva gradual (+/- efectivos), por lo que algunos pueden resultar más eficaces que otros. Por ejemplo, sabemos que la simple referencia al error y su corrección puede ser eficaz (Gitsaki y Althobaiti, 2010; Li, Xinxin y Hui Huang (2017)); sin embargo, la explicación del error, la motivación y la adecuación al perfil cognitivo del alumno generan un *feedback* mucho más productivo a largo plazo y aplicable de forma extensiva a otros ámbitos del aprendizaje. El proceso de reflexión favorece que la adquisición se convierta en una verdadera internalización del conocimiento. No obstante,

siempre hay que tener en cuenta que estrategias como la reformulación del error pueden tener resultados variables y, en muchas ocasiones parece depender más de la propia madurez en términos de aprendizaje del estudiante (Fu y Nassaji, 2016).

Estos procesos pueden ser desarrollados por IAGen debidamente entrenadas. Tanto el docente como el estudiante pueden elegir qué tipo de *feedback* les es más útil para sus objetivos o para su perfil de aprendiente. No obstante, es fundamental que ambos perfiles aprendan, por un lado, a crear *prompts* eficaces y, por otro, a mantener un componente crítico que les permita reconocer que la máquina puede ofrecer resultados incompletos, imprecisos o poco adecuados a las necesidades de cada alumno debido a que, en palabras de Gai (2024), “(...) there exists a likelihood that the contents generated by ChatGPT may be inaccurate, biased, and subjective for the system was originally designed by human beings.” (p.52).

En este sentido, en el caso de un estudiante cuyo perfil lingüístico está influido por una lengua afín, como el portugués, la retroalimentación debe contemplar no solo la comparación lingüística, sino también los procesos mediante los cuales los aprendices generan interlengua a partir de comparaciones con su lengua materna o con otras lenguas previamente adquiridas. Tanto el docente como la IA deberían considerar estos procesos. Así, errores como *tiengo** y para determinados objetivos formativos no parece la estrategia más efectiva corregir únicamente señalando que la forma correcta es *tengo*; para optimizar el aprendizaje, es necesario analizar qué proceso mental —consciente o inconsciente— está aplicando el alumno. Al identificar el origen del error, no solo existe el *awareness* del alumno hacia ese error, sino que es posible diseñar estrategias adecuadas que lo minimicen. De esta manera, favorece al estudiante no solo señalar el error, como comprender la motivación de este. Son estrategias que favorecen la eliminación progresiva del error en la interlengua y se perfecciona el discurso.

Este razonamiento, que se ilustra con errores formales, puede extenderse igualmente a errores de coherencia, cohesión, fonética, fonología, entre otros. No obstante, no se espera que el alumno los elimine de manera inmediata, sino que los vaya reduciendo progresivamente. Conviene recordar que el aprendizaje es un proceso continuo y que el cambio de estadio nunca es binario.

En el caso del docente, el conocimiento de estrategias de aprendizaje se adquiere mediante formación teórica formal y se consolida con la experiencia en la práctica educativa. Ambos elementos también pueden ser incorporados por una IA debidamente entrenada y plasmados en una IAGen que ofrezca apoyo real al estudiante en contextos de aprendizaje no reglados o no formales, cuando la figura del docente no esté disponible.

LA PERSONALIZACIÓN Y LA AUTONOMÍA

Uno de los objetivos de la enseñanza formal y académica es la personalización, en la medida de lo posible, del proceso de aprendizaje. No obstante, la realidad siempre choca contra esta idea, en muchas ocasiones utópica, de adaptar el proceso y los contenidos al alumno teniéndolo como un sujeto individualizado. Podemos, como docentes, adaptar el proceso a determinados perfiles holísticos y generalizados teniendo en cuenta elementos como la edad, la cultura, la lengua de los alumnos, la capacidad tecnológica, el curso en el que están estudiando -si fuera el caso-, etc. O sea, individualizamos el grupo como si fuera conjunto para hacerlo más práctico. Sin embargo, siempre habrá elementos individuales a los que no podremos dar atención, por un lado, por una cuestión práctica

(no podemos hacerlo con todos los alumnos del grupo de manera individual) y, como decíamos cuando hablábamos de las neuronas espejo, podemos acercarnos a la manera de aprender del alumno desde una perspectiva exterior, pero es teóricamente imposible saber exactamente qué piensa el alumno. Una solución a este problema es enseñar al alumno a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ofrecerle las diferentes herramientas que nosotros como docentes expertos y guías del proceso de aprendizaje conocemos y enseñarle cuáles son las que mejor se adaptan a su perfil.

Un peligro de este enfoque es que el alumno confunda las respuestas inmediatas (la sensación de haber aprendido que sucede, por ejemplo, con los ejercicios de llenar huecos) con el aprendizaje significativo y duradero en el tiempo que ocurre con la detección, descubrimiento, experimentación y repetición contextual.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La incorporación de la tecnología en los procesos formativos no debe entenderse como una amenaza, sino como una oportunidad estratégica para enriquecer la práctica docente. Lejos de representar una ruptura radical, la IAGen se sitúa como un avance significativo dentro de la evolución tecnológica aplicada a la educación ya que posee “(...) potencial para personalizar el aprendizaje, mejorar las evaluaciones y preparar a los estudiantes para un futuro tecnológico”. (Peña et al., 2024, p.31). Su relevancia no radica únicamente en la capacidad de producir contenidos, sino en la posibilidad de generar nuevos escenarios de mediación pedagógica, favoreciendo el aprendizaje activo y personalizado (Herrero-Villarreal, 2021). Como señalan varias investigaciones, el reto no consiste en resistirse a estas herramientas, sino en discernir los momentos y contextos en los que su utilización resulta más provechosa para los objetivos didácticos (Saltos et al., 2023).

En este sentido, se vuelve imprescindible un enfoque crítico que permita integrar la IAGen como recurso complementario y no sustitutivo del docente, potenciando así la capacidad de ofrecer experiencias de aprendizaje más ricas, adaptativas y significativas. Como menciona el análisis de Cajamarca-Correa et al. (2024), “la tecnología educativa tiene el potencial de mejorar significativamente la educación superior, pero se necesita abordar las barreras existentes para maximizar su impacto positivo.” (p.127) En consecuencia, el uso efectivo de tecnologías emergentes, como la IAGen, puede transformar el entorno educativo, ofreciendo un enfoque basado en la evidencia que propicie un aprendizaje de calidad. Este enfoque no solo fomenta una mayor motivación y satisfacción entre los estudiantes, sino que también permite una adaptación más efectiva a las necesidades individuales de aprendizaje, haciendo de la educación un proceso más inclusivo (Almenara y Róbles, 2018).

Finalmente, la clave radica en formar a los educadores en el uso de la IAGen, asegurando que estén capacitados para evaluar cuándo y cómo implementarla en el aula, de modo que no solo mejore la pedagogía, sino que también enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Coronel, 2024; Pionce et al., 2024).

APLICACIONES PRÁCTICAS Y BÁSICAS

Aquí veremos algunas aplicaciones posibles para el uso docente, teniendo en cuenta los tres ejes señalados anteriormente. Como ya se ha remarcado, no se trata de ejemplos inmutables de utilización, sino de propuestas que pueden —y deben— ser modificadas y adaptadas al contexto específico de cada situación escolar.

Para una mayor claridad, dividiremos su uso en dos ámbitos: el de los docentes y el de los estudiantes.

APLICACIONES PARA DOCENTES

Como hemos visto, el *feedback* puede dividirse en dos grandes tipos: el correctivo y el formativo. No obstante, estas categorías no deberían entenderse como compartimentos estancos, ya que en un mismo ejercicio es posible —e incluso recomendable— combinar ambos enfoques en un solo mensaje de retroalimentación.

En la práctica, cualquier tipo de corrección debería acompañarse de una explicación con valor formativo. Es decir, no basta con señalar el error, sino que es necesario ayudar al estudiante a comprender en qué ha fallado y, sobre todo, por qué ha cometido ese error. Un simple listado de equivocaciones funciona como un apéndice prohibitivo —del tipo “*Hercules, non Herculens*”—, que, si bien no es incorrecto desde la perspectiva del aprendizaje, resulta limitado en términos de efectividad. Como hemos señalado, la retroalimentación debe evaluarse en una escala de efectividad (+/- efectiva) y, si aspiramos a que sea verdaderamente significativa, debe acompañarse siempre de una explicación, así como de recomendaciones prácticas para subsanar el error.

En este sentido, es evidente que una de las tareas más tediosas de la labor docente es la corrección de textos desde una lógica de enmienda formal. Además, sabemos que, particularmente cuando los estudiantes comparten una misma lengua materna, los errores tienden a repetirse, lo que obliga al docente a corregir constantemente las mismas cuestiones. Este proceso puede resultar agotador y llevar a una pérdida de calidad en las intervenciones. Unido a ello, la fatiga visual puede dificultar la detección de todos los errores, lo que impide que la retroalimentación sea completa.

Ante esta situación, especialmente en el caso de textos escritos —aunque previsiblemente también en producciones orales en el futuro—, las IAGen se presentan como una herramienta muy útil. A través de *prompts* bien diseñados, pueden proporcionar a los estudiantes un *feedback* suficientemente adecuado y personalizado.

Algunas de las instrucciones para crear *prompts* eficaces, más allá de las indicaciones más obvias como “actúa como docente”, se centran en ser lo más explícito posible en las instrucciones, ofrecer ejemplos claros del resultado esperado y proporcionar una base de datos sobre la cual se fundamenten las explicaciones. Dicha base puede ser elaborada por el propio docente a partir de su experiencia.

A modo ilustrativo, podemos partir de un *prompt* sencillo orientado únicamente a la corrección correctiva:

- Eres un profesor de español y vas a corregir los textos producidos por los alumnos.
- Señala el error y proporciona la corrección.
- Sé muy conciso.
- Hazlo siguiendo este modelo: *España y Italia* → *España e Italia*.

Los resultados obtenidos con este simple *prompt* suelen ser bastante efectivos. Sin embargo, todavía persisten ciertos problemas: correcciones erróneas (como aceptar *España* y *Italia* como forma válida), omisión de errores evidentes (por ejemplo, la ausencia del signo de interrogación inicial) o la detección de errores inexistentes en producciones correctas. En el estado actual de la tecnología, resulta fundamental revisar cuidadosamente el texto generado y modificar lo que se considere necesario.

Como ya hemos señalado, cualquier corrección debería acompañarse de una explicación o de *feedback* formativo. De igual manera, es posible enriquecer el *prompt* con más instrucciones para que la retroalimentación sea más significativa. Por ejemplo, además de las instrucciones anteriores, podríamos añadir: “*Ofrece explicaciones muy breves*” o “*Incluye una explicación adaptada a hablantes de portugués como lengua materna*”. Con esta indicación, el texto generado adquiere mayor riqueza, pero aún se mantiene en un formato de “apéndice prohibitivo” (*appendix probi*), devolviendo mensajes como: “*En portugués se dice X, pero en español se dice Y*” sin una mayor explicación sobre el origen cognitivo y los procesos que ayudan a enriquecer y personalizar la retroalimentación, como decíamos antes.

Una idea fundamental para este efecto que mejora la calidad del *feedback*, es la incorporación de una base de datos elaborada previamente por el docente, de modo que, al detectar un error específico, la máquina devuelva la explicación diseñada. Por ejemplo, en un documento Word podríamos crear una lista como la siguiente:

Error: uso incorrecto de la conjunción *y* delante de una palabra que comienza por *i* o *hi*.

Explicación: “La conjunción *y* se transforma en *e* (y se pronuncia /e/) cuando aparece delante de un sonido /i/. Por ejemplo: *España e Italia*, pero *Italia y España*.”

Con una base de datos de este tipo, y dándole la instrucción de que siempre que sea posible extraiga la explicación de la base de datos dada, el sistema tenderá a devolver ese *feedback* específico, aumentando considerablemente la eficacia de la corrección. No obstante, es importante tener en cuenta que este método funciona mejor cuando se destina la conversación exclusivamente a este objetivo y resulta aún más efectivo al emplear herramientas como GPT en ChatGPT. En términos generales, se trata de entrenar a la máquina para que utilice de forma continua esa base de datos, la cual puede actualizarse y mejorarse de manera progresiva. Asimismo, es recomendable reforzar el sistema con *feedback* positivo cada vez que la IA produzca una corrección adecuada.

Como elemento estético y para favorecer la lógica de *work smart, not hard*, podemos incluir instrucciones adicionales que indiquen el formato en el que deseamos recibir la retroalimentación. De este modo, el *feedback* puede ser devuelto en HTML, en tablas o en archivos, según el objetivo que tengamos respecto a la presentación y organización de la información.

Así, también es posible crear rúbricas, definir elementos de evaluación relativos a la adecuación, coherencia, cohesión, contenido u organización conformes sean nuestros objetivos.

Como podemos ver, el objetivo principal de estas aplicaciones no es sustituir al docente en el proceso de retroalimentación, sino complementar su labor con el apoyo de la máquina. De este modo, se potencia la calidad del *feedback* y, al mismo tiempo, se reduce el trabajo repetitivo del profesor, permitiéndole dedicar más tiempo y energía a las

técnicas de personalización que cada alumno merece.

Aunque estas técnicas se han ejemplarizado con los textos escritos, en el futuro, seguro que se podrán realizar en textos en formato de video y de audio de la misma manera.

APLICACIONES PARA ALUMNOS

En cuanto a las aplicaciones más adecuadas para los alumnos, pueden ser, en general, las mismas que utilizan los docentes. Sin embargo, es posible que no sea viable incluir el uso de bases de datos, dado el perfil del estudiante. Si bien es cierto que aunque algunos alumnos podrían contar con un diario de aprendizaje o haber recopilado información durante su proceso formativo, no es habitual que dispongan de una base de datos estructurada que pueda integrarse fácilmente en estas herramientas.

En su lugar, proponemos que el alumno, con la orientación del docente como experto y guía del proceso de aprendizaje, tome conciencia de las estrategias que mejor se ajustan a su propio estilo de aprendizaje y que, al mismo tiempo, favorecen su autonomía. Una vez identificadas, el estudiante puede aplicarlas en un modelo GPT, del mismo modo que hemos visto en el caso de los docentes.

En este sentido, el alumno puede decidir qué tipo de información desea recibir cuando, durante una clase o en su estudio individual, le surja una duda sobre una palabra. Si considera más productivo aprender un elemento léxico a través de la traducción a su lengua materna, mediante una transcripción fonética, con un ejemplo de uso, con un sinónimo o con recomendaciones adaptadas a las particularidades de su lengua de origen, le bastará con elaborar un *prompt* en el que dichas demandas queden claramente explicitadas.

Este ejemplo muestra lo sencillo que resulta crear una instrucción que funcione como un pequeño programa capaz de devolver la información más adecuada al estilo de aprendizaje del estudiante, favoreciendo así un enfoque más personalizado y holístico.

De igual modo, y en un uso quizá aún más extendido, el alumno puede redactar un texto y solicitar que la máquina lo corrija de manera formativa, pidiendo además que se indiquen las modificaciones realizadas y el motivo de cada una de ellas. De esta forma, el estudiante será plenamente consciente de los cambios introducidos, puesto que uno de los elementos más relevantes del aprendizaje es precisamente la reflexión sobre dichas modificaciones.

Desde la perspectiva de la práctica oral, las herramientas de IAGen cuentan hoy con sistemas capaces de mantener una conversación de manera muy natural, imitando al hablante nativo. Si, además, el alumno solicita que se le corrija durante la interacción y que la máquina actúe como un docente, esta puede convertirse en una ayuda especialmente valiosa.

En la actualidad, sin embargo, estas tecnologías presentan limitaciones importantes: no logran detectar determinados errores que no sean de tipo fonológico, es decir, no pueden diferenciar aquellos fallos que no implican una alteración semántica. No obstante, como hemos señalado, es razonable esperar que en el futuro esta carencia se resuelva de manera más satisfactoria y que sean capaces de detectar errores en la pronunciación de la misma manera que lo hacen los docentes de lenguas extranjeras.

Otra de las posibles funcionalidades de la IAGen es la preparación de pruebas. Los alumnos pueden entrenarse para los exámenes incorporando, por ejemplo, determinados contenidos en la base de datos de GPT y solicitando que se generen ejercicios a partir de

ellos. Con la orientación adecuada del docente, podrán identificar qué tipos de actividades necesitan practicar y, de este modo, enfrentarse a la evaluación con mayor seguridad.

Por ejemplo, si en una prueba de léxico se pide al alumno escoger entre tres palabras diferentes según el contexto, bastará con describir ese formato de ejercicio para que la máquina, tomando la lista de palabras proporcionada en la base de datos, pueda generar prácticas similares. Asimismo, la IA puede preparar frases con errores habituales, redactar textos de comprensión lectora de mayor dificultad o solicitar la creación de producciones escritas, entre otras posibilidades.

Aunque actualmente esta funcionalidad se encuentra más restringida a las IAGen de pago, también es posible aplicarla a la preparación de pruebas orales. En este caso, la máquina puede generar textos sonoros a partir de determinadas palabras, estructuras o contenidos formales, de modo que el alumno pueda practicar la comprensión y la producción oral de manera más eficaz.

En definitiva, si el docente prepara adecuadamente los contenidos, los estudiantes podrán trabajarlos de forma exhaustiva con ayuda de la máquina. Esto les permitirá no solo prepararse mejor para la prueba, sino también profundizar en su proceso de aprendizaje de manera más significativa.

Finalmente, no podemos dejar de resaltar que el alumno debe ser consciente de que estas herramientas resultan mucho más productivas cuando se emplean desde la perspectiva del proceso de aprendizaje de lenguas y no únicamente desde la lógica de la producción final. Como hemos señalado, el aprendizaje no ocurre cuando simplemente solicitamos a la máquina la elaboración de un texto y lo enviamos sin, en el mejor de los casos, haber reflexionado sobre él. Estas tecnologías pueden ser una ayuda excelente tanto para el docente como para el estudiante, siempre que sepamos extraer de ellas aquellos recursos que favorezcan un aprendizaje más profundo y una reflexión más crítica.

Además, y especialmente desde la perspectiva del alumno, es fundamental ser consciente de que las explicaciones que la máquina ofrece sobre determinados errores pueden contener imprecisiones o incluso ser incorrectas. Por ello, el estudiante debe mantener siempre una actitud crítica frente a estas correcciones. Este ejercicio, aunque no constituya el objetivo principal, contribuye al desarrollo de una mirada analítica y, en consecuencia, favorece un mayor nivel de conciencia sobre la lengua y su proceso de adquisición.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES A TENER EN CUENTA

Como advertencia preliminar, conviene señalar que el potencial de las aplicaciones basadas en IAGen para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es indiscutible. Sin embargo, en la actualidad, muchas de estas herramientas son de pago y presentan una integración limitada entre sí, lo que dificulta su aprovechamiento pleno en entornos educativos. A pesar de estas restricciones, se perfilan como recursos con una proyección prometedora, capaces de transformar profundamente nuestra concepción de la retroalimentación, la práctica autónoma y la personalización del aprendizaje.

Además, es imprescindible recordar que los textos y explicaciones generados por estas tecnologías deben ser siempre revisados de manera crítica, pues pueden contener errores o interpretaciones inadecuadas. Esta revisión constante no solo garantiza la calidad del producto, sino que además fomenta una actitud reflexiva en el alumno.

También es muy importante tener en consideración que uno de los principales desafíos radica en el acceso desigual a estas herramientas, ya que no todos los estudiantes dispondrán de la posibilidad de utilizarlas en igualdad de condiciones. Aun así, es posible dotarles de estrategias que les permitan beneficiarse de ellas de forma más o menos adecuada.

Por último, conviene subrayar a los alumnos que el verdadero valor de estas tecnologías no se encuentra en su uso cortoplacista orientado únicamente a la obtención de productos acabados, sino en la capacidad de favorecer un aprendizaje más profundo a través de la reflexión y de la inversión en el proceso. Los docentes, en su planteamiento didáctico, deben igualmente promover esta perspectiva procesual, priorizando la construcción del conocimiento frente al énfasis exclusivo en el producto final, especialmente en la producción escrita.

CONCLUSIONES

La incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza del español como lengua extranjera plantea oportunidades y desafíos que no pueden ser ignorados. Como hemos visto, su mayor potencial radica en la capacidad de ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada, de apoyar la autonomía del aprendiz y de optimizar el tiempo docente al liberar a los profesores de tareas repetitivas. Sin embargo, estos beneficios deben ser comprendidos en el marco de un proceso pedagógico más amplio, donde la empatía didáctica y la mediación humana siguen siendo insustituibles.

La reflexión sobre el papel de las neuronas espejo como metáfora del vínculo empático entre profesor y alumno permite subrayar que el aprendizaje de una lengua no se reduce a la corrección de errores, sino que requiere comprender los procesos cognitivos y emocionales que subyacen a la producción del estudiante. En este sentido, la IAGen puede convertirse en una herramienta valiosa siempre que se utilice como complemento y no como sustituto de la interacción pedagógica.

Asimismo, aunque las aplicaciones actuales presentan limitaciones técnicas y un acceso desigual —al ser mayoritariamente de pago y poco integradas entre sí—, su evolución augura una mayor eficacia en la detección de errores y en la generación de explicaciones adaptadas a distintos perfiles lingüísticos. Esto permitirá, con el tiempo, enriquecer no solo la práctica docente, sino también la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, conviene insistir en que el aprendizaje no se produce cuando el alumno realiza un producto acabado, sino cuando reflexiona críticamente sobre sus errores y los integra en su propio proceso de adquisición. En consecuencia, tanto estudiantes como docentes deben adoptar una mirada crítica hacia estas tecnologías, reconociendo que sus explicaciones no siempre son correctas y que la verdadera innovación reside en usarlas como catalizadores de la autonomía, la metacognición y la personalización.

En definitiva, la IAGen no debe concebirse como una amenaza, sino como una oportunidad estratégica para trabajar de forma más inteligente y no más dura. Su integración adecuada puede ayudar a transformar el reto de enseñar lenguas en una experiencia más significativa, equitativa y eficaz, siempre que se priorice el proceso de aprendizaje sobre el producto final y que se preserve el valor insustituible de la mediación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-khresheh, M. H. (2024). The Future of Artificial Intelligence in English Language Teaching: Pros and Cons of ChatGPT Implementation through a Systematic Review. *Language Teaching Research Quarterly*, 43, 54-80.
- AlGhamdi, R. (2024). Exploring the impact of ChatGPT-generated feedback on technical writing skills of computing students: A blinded study. *Education and Information Technologies*, 29(14), 18901-18926.
- Almenara, J. C. y Róbles, B. F. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la universidad: ra y rv. RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 21(2), 119. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20094>
- Aragundi, P. y Villavicencio, C. E. V. (2021). Las neuronas espejo en el aprendizaje virtual en los estudiantes de básica superior. *Revista Innova Educación*, 3(4), 99-109. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.007>
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., y Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of educational research*, 61(2), 213-238.
- Bayne, S. (2015). Teacherbot: interventions in automated teaching. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 455–467. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020783>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Chateau, A., y Tassinari, M. G. (2021). Autonomy in language centres: myth or reality?. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 51-66.
- Chen, C., Huang, T., Li, T., y Huang, C. (2007). Personalized e-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007). <https://doi.org/10.1109/icalt.2007.205>
- Chenoll, A. (2024). La influencia de la IAGen en el proceso de evaluación: perspectivas actuales y futuras. *Doblele. Revista De Lengua Y Literatura*, 10, 36–53. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.155>
- Clarke, Arthur. (1980). Electronic Tutors. *Omni Magazine*, vol. 2, núm. 9.
- Coronel, C. E. M. (2024). Estrategias de liderazgo para promover la integración de la tecnología en la unidad educativa gonzanamá del cantón gonzanamá, provincia de loja en el periodo 2023 – 2024. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1848>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Figueredo, Ó. (2021). Diseño de estrategias de aprendizaje móvil en educación superior a través de un proceso de formación docente. *Formación Universitaria*, 14(2), 181-188. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000200181>
- Flores, F. A. I., Sanchez, D. L. C., Urbina, R. O. E., Coral, M. Á. V., Medrano, S. E. V., y González, D. G. E. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1). <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Fu, T. y Nassaji, H. (2016). Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a chinese as a foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 159-181. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.1.8>

- Gai, E. (2024, September). The Effects of ChatGPT on English Language Learning in Regards to Language Proficiency and Learning Motivation. In *Proceedings of the 2024 International Symposium on Artificial Intelligence for Education* (pp. 43-53).
- Galvis, R. (2015). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 43-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.43-53>
- Gitsaki, C., y Althobaiti, N. (2010). ESL teachers' use of corrective feedback and its effect on learners' uptake. *The Journal of Asia TEFL*, 7(1), 197-219.
- Haro, M. S., Cortés, C. Z., Ayala, D. V., y Cisneros, A. M. (2024). Capítulo 11. aplicación de estrategias de aprendizaje en alumnos de educación básica con probable substrato neurológico de neuronas espejo.. RELEP. *Educación Y Pedagogía en Latinoamérica*. 2023., 144-158. <https://doi.org/10.46990/iquattro.2024.07.5.11>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kartal, G. (2010). Does language matter in multimedia learning? Personalization principle revisited. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 615.
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (tpack)?. *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Li, Xinxin, y Hui Huang. «» No»-A Case Study in Corrective Feedback in a Secondary Chinese Language Classroom in Australia.» *Journal of Language Teaching and Research* 8.6 (2017): 1032-1040.
- Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, D. T. K., y Jong, M. S. (2024). Exploring the application of chatgpt in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>
- Manzano Vazquez, B. (2015). Pedagogy for autonomy in FLT: An exploratory analysis on its implementation through case studies.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moyer-Packenham, P., Bolyard, J., Oh, H., y Cerar, N. (2011). Common features of professional development activities for mathematics and science teachers. *Professional Development in Education*, 37(4), 571-589. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.531597>
- Nguyen, T. T. M., Do, H., T.T., P., y Nguyen, A. T. (2017). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of l2 pragmatics: an eight month investigation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 0(0). <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0059>
- Peña, O., Zambrano, M., Montenegro, S., Chafuelán, S., y Arias, E. (2024). La incidencia de la inteligencia artificial en la educación secundaria del ecuador. *Revista Imaginario Social*, 7(1). <https://doi.org/10.59155/is.v7i1.125>
- Pérez, Diana I.. (2022). Las neuronas espejo: Un caso de estudio de la relación neurociencia - filosofía.. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (20), 29-45. Epub 01 de diciembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp29-45>

- Pionce, J. A. M., Mendoza, I. C. O., Morales, J. M. E., y Parrales, D. R. S. (2024). El enfoque social de las ciencias y la tecnología: implicaciones en la educación superior. *Technology Rain Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.55204/trj.v3i1.e26>
- Rimm-Kaufman, S. y Hamre, B. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023. <https://doi.org/10.1177/016146811011201204>
- Rizzolatti, G. and Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264-274. <https://doi.org/10.1038/nrn2805>
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3 (2), 131-141.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Saltos, G. D. C., Oyarvide, W. V., Sánchez, E. D. A., y Reyes, Y. M. (2023). Bibliometric analysis on neuroscience, artificial intelligence and robotics studies: emphasis on disruptive technologies in education. *Salud, Ciencia Y Tecnología*, 3, 362. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023362>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the Future of Education*. (1st ed.) Polity Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 487662.
- Xiao, Y., y Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212.
- Yalvaç, B., Arghode, V., y Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: a collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 9(2). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.921a>

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS: EL USO DEL E-PORTAFOLIO EN LA ENSEÑANZA DE ELE A LUSOHABLANTES

Ana María Fernández Fernández
Doctoranda. Universidade de Aveiro
0000-0002-6353-3117 (/ a.fernandez@ua.pt)

Ana María Fernández Fernández es doctoranda en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Aveiro, Portugal, y magistra en Lingüística Aplicada de ELE por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Su investigación se centra en el desarrollo de la competencia estratégica en contextos de aprendizaje específicos. Coordinó el programa de Español con Fines Específicos para funcionarios consulares en la Embajada de los Estados Unidos en Bogotá, y publicó esta experiencia en la revista del Departamento de Estado. Fue reconocida en diferentes ocasiones por su destacada labor. También se ha desempeñado como docente de español en la Licenciatura de Lenguas y Estudios Editoriales y Lenguas y Relaciones Empresariales de la Facultad de Lenguas y Culturas de la Universidad de Aveiro. Actualmente, enseña español como lengua extranjera a estudiantes de diversas nacionalidades en formatos presenciales y virtuales desde Aveiro y colabora en proyectos educativos en el contexto penitenciario de Aveiro.

RESUMEN

La competencia estratégica desarrolla la autorregulación y crea aprendientes más autónomos y responsables de su propio aprendizaje. Este estudio se enfoca en el uso del e-portafolio como estrategia de aprendizaje metacognitiva. Se realiza un análisis de cuatro manuales de ELE, dos para lusófonos de la editorial Areal y dos para otras lenguas extranjeras de las editoriales Edinumen y SGEL correspondientes a los niveles A1 al B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). Se busca identificar la evolución de las estrategias metacognitivas y el uso del e-portafolio en los cuatro manuales de ELE. Para realizar el análisis se tienen en cuenta los modelos de análisis propuestos por Tomlinson (1998, 2012) y Fernández López (2004). Los resultados arrojan luz sobre el bajo uso y desarrollo del e-portafolio en los manuales analizados con diferencias significativas entre los dirigidos a lusófonos y no lusófonos.

PALABRAS CLAVE

Competencia estratégica, e-portafolio, estrategias metacognitivas, ELE, lusohablantes

ABSTRACT

Strategic competence develops self-regulation and cultivates learners who are more autonomous and accountable for their own learning. This study focuses on the use of e-portfolios as a metacognitive learning strategy. An analysis was conducted on four textbooks for Spanish as a Foreign Language, two designed for Lusophone learners from Areal, and two for learners of other foreign languages from Edinumen and SGEL, all corresponding to levels A1 through B1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The research sought to identify the development of metacognitive strategies and the integration of e-portfolios within these four textbooks. The analytical framework was based on the models proposed by Tomlinson (1998, 2012) and Fernández López (2004). The results indicate a low level of use and development of e-portfolios in the textbooks examined, with significant variations observed between those targeting Lusophone and non-Lusophone learners.

KEYWORDS

Strategic competence, e-portfolio, metacognitive strategies, SFL, lusophones.

INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio se basa en el análisis del desarrollo de las Estrategias Metacognitivas (EM) en cuatro manuales de ELE, dos dirigidos a estudiantes de lengua portuguesa de la editorial Areal y dos de las editoriales Edinumen y SGEL dirigidos a estudiantes de diferentes lenguas maternas (L1).

En primer lugar, se explicará la evolución del concepto de Competencia Estratégica (CE) y cómo se deriva el concepto de EM. Sobre esta base, se busca identificar de qué forma se desarrollan las EM en estos manuales. Posteriormente se abordará el concepto del portafolio y su papel en el desarrollo de las EM con especial atención a su contribución en la formación de estudiantes más autónomos. Para la realización del análisis de los manuales se tendrán en cuenta los conceptos de EM y del portafolio expuestos en este estudio. El término manuales se refieren al concepto presentado por Fernández López (2004):

Por manuales entendemos los instrumentos de trabajo (en el aula y fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua (Fernández López, 2004:724).

En cuanto al portafolio, de acuerdo con Gargallo y Cesteros (2022), los modelos y objetivos de los portafolios impresos pueden aplicarse también a los formatos electrónicos. Por tanto, para este análisis se utiliza una rejilla de evaluación de elaboración propia basada

en las consideraciones de Tomlinson, (1998, 2012) y Fernández López, (2004). A partir de este análisis, se presentarán los principales hallazgos y su discusión, lo que permitirá reflexionar sobre la relevancia de las EM en los manuales de enseñanza de ELE a lusohablantes y su impacto en la formación de aprendices autónomos.

MARCO TEÓRICO

DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La evolución del concepto de competencia comunicativa (CC) ha marcado un giro fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, desplazando el foco desde la mera adquisición de estructuras lingüísticas hacia el uso del lenguaje en contextos comunicativos reales. Este foco hace hincapié en el desarrollo de la CE y el uso de Estrategias de Aprendizaje (EA), lo que impulsa la autonomía del estudiante de idiomas y lo convierte en un agente activo (Consejo de Europa, 2021). Este cambio de paradigma exige una mayor preparación docente, pero a su vez, fomenta el desarrollo de estudiantes más autónomos, capaces de alcanzar un mayor éxito académico (Velásquez Jaramillo, 2021). Las EA se derivan del concepto de CC y CE experimentando una notable evolución desde sus raíces en la lingüística teórica hasta convertirse en un elemento fundamental de la enseñanza y el Aprendizaje de Segundas Lenguas (ASL). En nuestros tiempos también ha despertado el interés en el campo de la tecnología lo que sugiere una gran ventaja que debe considerarse como una oportunidad para el aprendizaje autónomo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

El gráfico 1 refleja la evolución cronológica del concepto de la CC (Celce-Murcia, 2007), desde sus orígenes en la gramática generativa hasta tiempos más recientes con la integración del concepto de CE .

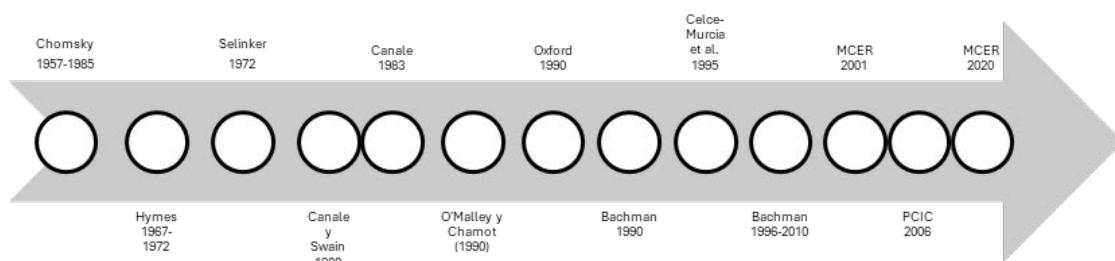


Gráfico 1

La CC representa una transformación significativa tanto para la Lingüística Aplicada como para la enseñanza y ASL. Su origen se remonta a la lingüística teórica, enmarcada dentro de la gramática generativa (Cenoz-Iragui, 2016). En este contexto, resulta esencial rememorar el concepto de competencia propuesto por Chomsky (1965), quien, dentro de su teoría lingüística, lo define como la capacidad de un hablante ideal dentro de una comunidad lingüística homogénea. Este hablante conoce el idioma de manera íntegra y su desempeño no se ve afectado por factores externos como la memoria, la distracción o errores en la aplicación del conocimiento lingüístico:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance Chomsky (1965:3).

Esta teoría de Chomsky fue objeto de críticas por centrarse exclusivamente en la capacidad lingüística, sin garantizar la comunicación efectiva, que abarca tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para utilizarlo en distintos contextos. Además, su propuesta de un hablante nativo ideal resultaba problemática, dado que esta figura nunca existe en la realidad. Como respuesta a estas limitaciones, surgió el concepto de CC que se concibe como un recurso para facilitar la comunicación y la CE como un componente de un proceso cognitivo y metacognitivo complejo.

El concepto de CC fue introducido por Hymes (1972), sentando las bases para una comprensión más amplia del uso del lenguaje. Poco después, Selinker (1972) introdujo el término CE lo que contribuyó al desarrollo de nuevos enfoques sobre la interacción lingüística. Posteriormente, Canale y Swain (1980) y Canale (1983), presentaron un modelo de CC que incluye las competencias lingüística, estratégica y sociolingüística; luego propusieron clasificaciones fundamentales de EA que permitieron consolidar el estudio de la CC. A inicios de la década de los noventa, O'Malley y Chamot (1990) fundamentaron las EA en la cognición, mientras que Bachman (1990) profundizó en los procesos metacognitivos asociados a la CE dentro del esquema de la valoración, planificación y ejecución como componentes clave. Bachman (1990) amplía estos modelos, describiendo cómo sus diversos elementos interactúan entre sí y con el contexto comunicativo y define la CC así:

Así pues, formulaciones recientes de la competencia comunicativa proporcionan una descripción más inclusiva del conocimiento requerido para utilizar una lengua de la ofrecida por modelos anteriores de destrezas y componentes ya que incluye, además del conocimiento de las reglas gramaticales, el conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas y el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico (Bachman, 1990 p.107).

En ese mismo período, Oxford (1990) propuso una influyente clasificación de las EA, que dividió en directas e indirectas, y enfatizó en la autorregulación como un componente esencial del aprendizaje. Avanzando en el desarrollo de esta evolución, Celce-Murcia et al. (1995) ampliaron la visión de la CC al centrar su modelo en la competencia discursiva que conectaba la habilidad lingüística con la capacidad de acción y el uso del lenguaje en contextos sociales, añadiendo la CE que se dirigía a la resolución de dificultades comunicativas. Bachman y Palmer (1996, 2010), pese a cuestionamientos iniciales, consolidaron la CE como un conjunto de componentes metacognitivos.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)(Consejo de Europa, 2002) adoptó una perspectiva metacognitiva sobre las estrategias de comunicación, centrando la planificación, el control y la interacción como pilares esenciales para la comprensión, expresión, interacción y mediación lingüística. De forma complementaria, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) enfatizó en la autonomía del aprendiente y el papel del profesor como facilitador del proceso de ASL.

En su actualización con el volumen complementario de 2021, el MCER (Consejo de Europa, 2021) incluyó un enfoque más detallado sobre la interacción interpersonal en el que señala que la construcción conjunta de una conversación entre dos o más

interlocutores es clave tanto para la comunicación como para el aprendizaje de la lengua. Este planteamiento refuerza la noción de que las estrategias básicas de interacción personal resultan esenciales en el aprendizaje, al igual que en la comunicación del mundo real.

En síntesis, la CC se entiende como la competencia que considera tanto el conocimiento como la capacidad del uso del lenguaje y la CE, se entiende como una herramienta de compensación en la comunicación y como parte de un proceso tanto cognitivo como metacognitivo complejo.

Hasta la actualidad, el estudio y aplicación de EA sigue siendo un campo de investigación en constante evolución con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y ASL. A este respecto, es necesario entender el concepto de EA y su relación con la CE como se explica a continuación.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La investigación sobre ASL ha llevado al estudio de la CE, un importante aporte en el ámbito de las EA (Fenández-López, 2016). Para entender de que se tratan las EA, se puede hacer referencia al análisis propuesto por Bialystok, (1990) quien resalta las dificultades inherentes a la tarea de distinguir claramente entre comportamientos estratégicos y no estratégicos, lo que refleja la naturaleza dinámica y multifacética del uso de estrategias en el ASL. Uno de los puntos clave es que, si bien tradicionalmente se ha asociado el uso de estrategias con la resolución de problemas o situaciones problemáticas, esto no significa que las estrategias solo se utilicen en tales circunstancias. En cambio, sugiere que tanto los estudiantes como los hablantes nativos pueden emplear estrategias en una variedad de contextos, incluso cuando no hay un problema específico que resolver. Esto subraya la idea de que las EA son herramientas flexibles que pueden ser utilizadas de manera adaptativa y situacionalmente relevante. También aclara que tanto los estudiantes como los nativos pueden hacer uso de estrategias de forma consciente o inconsciente y que factores como la experiencia previa, la exposición al lenguaje y la familiaridad con determinadas situaciones lingüísticas influyen en la selección y uso de estas.

En este sentido, una de las clasificaciones de EA más reconocidas es la propuesta por Oxford (1990), que las define como «acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones» Oxford, (1990:136). La autora distingue estas estrategias en dos grandes categorías: estrategias directas e indirectas. La Tabla 1 describe mejor estas categorías:

Estrategias directas	Estrategias indirectas
Estrategias compensatorias: formular hipótesis, superar limitaciones en el habla y la escritura.	Estrategias afectivas: disminuir la ansiedad, animarse, tomarse la temperatura emocional.
Estrategias memorísticas: crear conexiones mentales, vincular imágenes y sonidos, revisar adecuadamente, recurrir a la acción.	Estrategias metacognitivas: centrar el aprendizaje, organizar y planificar, evaluar.
Estrategias cognitivas: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar, procesar adecuadamente el aducto y educto.	Estrategias sociales: formular preguntas, cooperar con los demás, empatizar.

Tabla 1

En este orden de ideas, las EA incluyen las EM lo que supondría que el estudiante puede hacer uso de estas estrategias solo en el momento que requiera durante su aprendizaje o en la comunicación. Sin embargo, las EM son vistas por diferentes autores como un componente esencial y no solo ocasional en el aprendizaje. A continuación, se explica el concepto de EM y su relevancia para el ASL.

LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA CE

Diversos estudios (Oxford 1990; Velásquez Jaramillo, 2021; Erarslan y Şeker, 2021; Kwiatkowska y Wiśniewska-Nogaj, 2022; Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2022) coinciden en que las EM desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de ASL. Estas estrategias favorecen el aprendizaje autónomo, ya que permiten a los estudiantes comprender sus objetivos y alcanzarlos mediante la planificación, la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación. Teniendo en cuenta esta clasificación, Oxford (1990), explica que las EM ayudan a los estudiantes a regular su cognición, a evaluar y planear para alcanzar la CC, además de que ayudan al aprendiente a planificar el aprendizaje a través de establecer objetivos, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y autoevaluarse. El gráfico 2 muestra los aspectos que la componen:

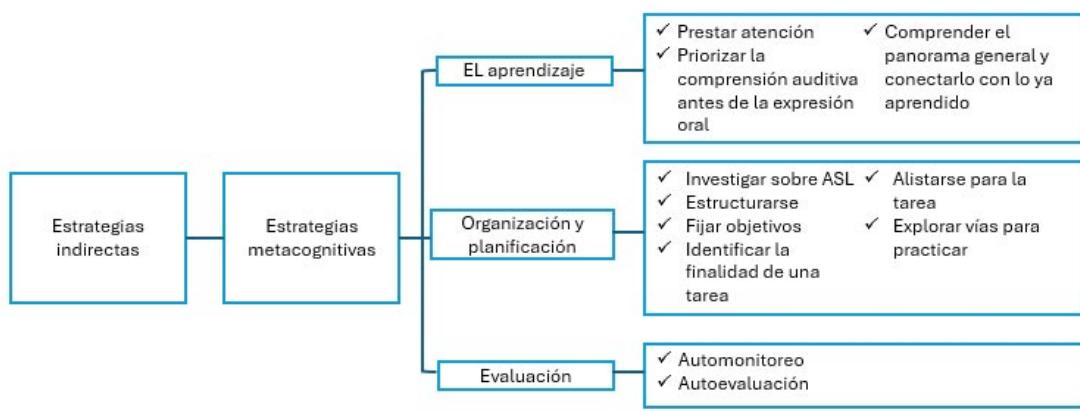


Gráfico 2

Asimismo, Zhou et al. (2023), plantean una definición de CE estrechamente relacionada con EM basada en las teorías de Bachman y Palmer (1996):

Following that, Bachman and Palmer (1996) redefine strategic competence as composed of a collection of metacognitive strategies which are hypothesized to be a higher-order executive mechanism that provides cognitive management in language use. Goal-setting, assessment and planning are three domains where metacognitive components operate (Zhou et al. 2023:276).

Según su hipótesis, se refieren a la CE como un conjunto de EM que se entienden como un componente ejecutivo de alto nivel que facilita la gestión cognitiva y metacognitiva en el uso de la lengua, desarrolladas a través de la determinación de objetivos, la planificación y la autoevaluación. De este modo, las explicaciones anteriores convergen en entender las EM como un proceso capaz de englobar y poner en función los otros tipos de estrategias y gestionar el proceso de aprendizaje de manera que este llegue a ser exitoso. Aunado a esto, la aparición del MCER (Consejo de Europa, 2002) marcó un hito al explicitar una serie de competencias generales de los alumnos o usuarios de la

lengua que van más allá de la CC y que se acercan a la concepción de EM que clasifica como diferentes saberes interrelacionados:

- 1) Saber declarativo: Los conocimientos.
- 2) Saber hacer: Las destrezas y habilidades.
- 3) Saber ser: La competencia existencial.
- 4) Saber aprender: La capacidad de aprender.

Bajo esta óptica, el saber aprender está estrechamente ligado a las EM puesto que El MCER define la capacidad de aprender (el saber aprender) como «la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificando estos cuando sea necesario» (Consejo de Europa, 2002:104). Como complemento de esta perspectiva, el Instituto Cervantes (2025), define la autonomía en el aprendizaje como “la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2025). Esto implica identificar sus necesidades, definir objetivos, tomar decisiones, planificar clases, seleccionar contenidos, establecer secuencias didácticas, y aplicar estrategias, además de autoevaluarse (Instituto Cervantes, 2025). Dicho de otra forma, tanto el MCER como el PCIC reconocen que el desarrollo de la autonomía a través de EM es esencial para un aprendizaje exitoso y significativo.

En virtud de lo aducido anteriormente, la presente investigación busca profundizar en las EM como estrategia fundamental para el «aprender a aprender», dado que permite al estudiante desarrollar la autonomía a través de la planificación, reflexión y autoevaluación de su proceso de aprendizaje. En línea con diversos autores que han analizado la CE y las EA (Chomsky, 1957,1965; Oxford, 1990; O’Malley y Chamot, 1990; Bachman, 1990, Bachman y Palmer, 1996, 2010; Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006; Oxford, 2011; Consejo de Europa, 2021), estas últimas se conciben como procesos mentales que facilitan la adquisición del conocimiento. Dentro de este marco, las EM son acciones clave que potencian estos procesos y son herramientas cruciales para el aprendizaje de una lengua para consolidar la autorregulación y la autonomía. Por tanto, el portafolio se entiende como una herramienta didáctica para facilitar el desarrollo de las EM.

EL PORTAFOLIO

Desde hace varias décadas el uso de los portafolios se ha convertido en un aliado en el aula. Diferentes autores han dado definiciones sobre lo que es un portafolio y su utilidad en la enseñanza ya sea digital o presencial. En los años noventa, DeGraaf y Jordan lo definieron así:

A portfolio is a smaller collection of materials purposely drawn from the resource file to meet a particular purpose (e.g., to apply for a position as a programmer in a municipal recreation organization or to provide documentation in a specific skill area). A portfolio is an authentic measurement or assessment strategy that allows an individual to document her/his unique skills and abilities related to lifelong learning (DeGraaf y Jordan, 1996:37).

Esta definición recalca que los portafolios son una estrategia clave para documentar el progreso del estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. El portafolio es una

herramienta versátil, pues puede emplearse ya sea en una asignatura específica, en un curso completo o a lo largo de toda su trayectoria académica.

Lo anterior se alinea con la definición del MCER dado que presenta el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)¹ como un documento útil durante todo el proceso de aprendizaje donde se recopila información relevante sobre el estudiante y su proceso de aprendizaje. El Consejo de Europa (2002) lo define como:

“Un documento personal promovido por el Consejo de Europa en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas”. (SEPIE, 2025)

Esta definición del Consejo de Europa aporta un factor importante en la conceptualización del portafolio al entenderlo como una herramienta de seguimiento del aprendizaje, independientemente del contexto educativo, ya sea formal o informal. Esta definición subraya la función del portafolio como un instrumento continuo de autoevaluación y documentación del progreso del estudiante a lo largo de su trayectoria de aprendizaje.

Asimismo, Klenowski (2005) especifica cómo los portafolios no se reducen a una recopilación de trabajos, sino que desarrollan la CE pues permiten que el estudiante controle su aprendizaje a través de la acumulación de trabajos sobre los que puede reflexionar y desarrollar las EM:

“El desarrollo de los portafolios implica, por tanto, documentar no solo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas, y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje por lo que es más que una simple colección de tareas”. (Klenowski, 2005:39).

Este registro personal no solo sirve para evidenciar los conocimientos adquiridos, sino también para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y establecer metas futuras (Pujolà, 2020).

Pazos Anido, (2023) añade una visión incluso más amplia al señalar que el portafolio digital se entiende como un entorno de aprendizaje dinámico, en lugar de un simple almacén de tareas:

El portafolio digital, cuando se concibe como espacio de aprendizaje y no como simple repositorio de trabajos, promueve un aprendizaje activo, en el que el aprendiz se convierte en el centro del proceso. Su uso puede contribuir al desarrollo de distintas competencias como la creatividad, la autonomía, la competencia comunicativa, la competencia reflexiva y la competencia digital, ofreciendo múltiples beneficios para el aprendizaje del alumnado (Pazos Anido, 2023:906).

Por todo lo anterior el portafolio es una herramienta esencial que se utiliza para desarrollar las EM, ya que permite evaluar el proceso de aprendizaje y desarrolla tanto el trabajo colaborativo como la autonomía en el aprendizaje. El portafolio responde a un enfoque constructivista donde sobresale la autoevaluación (Sánchez-Quintana y Ruiz, 2019); por lo tanto el portafolio se constituye como una herramienta esencial para el

1 El Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un documento electrónico que puede ser encontrado en línea para que los países miembros de la Unión Europea lo implementen en sus cursos de lengua. Se puede encontrar en español en la página del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación SEPIE.

aprendizaje y para formar estudiantes autónomos. Además, es una herramienta útil para el profesor ya que facilita su papel de facilitador a través del monitoreo del progreso y las dificultades que el estudiante documenta en su portafolio, lo que a su vez permite la supervisión de la enseñanza (Ismael y Mulhim, 2019). En este sentido, el portafolio se constituye en una herramienta efectiva para el desarrollo de EM ya que permite desarrollar estos mecanismos durante el proceso de aprendizaje de una forma más consciente y desarrollar el saber aprender.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, se encauza el siguiente análisis con el propósito fundamental de examinar cómo se desarrolla las EM y determinar si el portafolio ha sido considerado en estos cuatro manuales de ELE o alineado con ese propósito.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de análisis documental, basado en una rejilla de evaluación diseñada *ad hoc* para examinar el grado de desarrollo de las EM en manuales de ELE. La elección de esta herramienta responde al propósito principal de investigar cómo se integran la determinación de objetivos, la planificación, reflexión y autoevaluación elementos clave de las EM, en manuales dirigidos a aprendientes lusohablantes y no lusohablantes y si se hace uso del portafolio para tal fin.

LOS MANUALES

Para desarrollar lo anterior, se seleccionaron cuatro manuales de ELE que abarcan los niveles A1 a B1 del MCER, publicados entre 2012 y 2024. Dos están dirigidos a estudiantes lusohablantes, Endirecto.es y Ahora sí, y fueron editados por Areal Editores en Portugal. Los otros dos, Nuevo Prisma y Español en Marcha, están destinados a aprendientes de L1 no específica y fueron editados en España por Edinumen y SGEL, respectivamente. El criterio para incluir estos manuales fue su amplia utilización en contextos educativos de secundaria o enseñanza general de ELE en Portugal y España, así como su disponibilidad para análisis en formato físico o digital. Con el propósito de analizar de forma estructurada estos cuatro manuales, se diseña la rejilla de análisis mencionada.

LA REJILLA DE ANÁLISIS

Tanto Tomlinson (2012) como Fernández López (2004), mencionan el no atribuir el logro del aprendizaje al libro de texto, sin tener en cuenta la calidad de la enseñanza, y afirman que siempre se parte de la complejidad y la dificultad del proceso de elaborar un buen método de enseñanza y de que todos los métodos pueden llegar a ser eficaces en un momento con determinado grupo de alumnos. Ambos autores recomiendan tener en cuenta diversos factores dependiendo del análisis que se haya propuesto realizar el examinador y, además, ofrecen algunos modelos de rejilla de evaluación para desarrollarlo. Así, la rejilla elaborada para este trabajo combina elementos teóricos extraídos de Tomlinson (2012) y Fernández López (2004), así como aportes recientes sobre el desarrollo de las EM como parte esencial de la CE (Oxford, 1990; Bachman 1990; Gargallo y Cesteros, 2022, Zhou et al., 2023).

Sobre esta base, se diseñó una rejilla que contempla dos dimensiones:

- Dimensión estructural: descripción general del manual, autoría, nivel, destinatario, metodología y estructura de las unidades, formulación de objetivos, papel del estudiante y de la L1 y concepción del aprendizaje.
- Dimensión estratégica y metacognitiva: desarrollo de EM mediante actividades de planificación, monitoreo, reflexión, autoevaluación, y el uso del portafolio.

Dentro de esta segunda dimensión, se establecieron seis preguntas clave, formuladas con base en el marco teórico revisado y adaptadas para identificar evidencia explícita e implícita del desarrollo de EM en cada UD. Estas preguntas permitieron observar si el manual ofrece herramientas concretas que favorecen el aprendizaje autónomo, más allá de los contenidos gramaticales o funcionales.

Cada manual fue analizado individualmente mediante la rejilla, respondiendo a las preguntas en función de la evidencia textual presente en el material: actividades, introducciones, tablas de contenidos, secciones de evaluación, entre otros. Para evitar un tratamiento excesivamente técnico o esquemático, los resultados no se presentan en formato de tabla extensa, sino integrados en la discusión a través de una comparación crítica y argumentada entre los manuales. Este enfoque permite no solo identificar la presencia o ausencia de las EM, sino también valorar su profundidad, coherencia y transversalidad dentro de las unidades didácticas.

EL CUESTIONARIO

Para realizar este estudio como se ha descrito, se analiza el tratamiento de las EM en los cuatro manuales, específicamente en el libro del alumno y se lleva a cabo una comparación a través del desglose de las características que constituyen las EM a través de preguntas concretas a las que se responde con sí o no. De acuerdo con la fundamentación teórica presentada, las preguntas del análisis se centran en las siguientes cuestiones:

- 1) La formulación de objetivos
- 2) Las actividades y herramientas de reflexión, planificación y autoevaluación
- 3) El uso del portafolio como EM
- 4) El desarrollo de la autonomía

Los criterios se establecieron porque, en primer lugar, sus interrogantes son cruciales para responder al objetivo de esta investigación. En segundo lugar, estas cuestiones permiten identificar el tratamiento de las EM, lo que aclara si el docente debe desarrollarla con otras actividades o si puede apoyarse en el manual para potenciar la CE.

La autonomía y la autorregulación en el aprendizaje dependen en gran medida de la definición clara de objetivos, ya que numerosos estudios (Oxford, 1990; Paris y Cunningham, 1996; Zimmerman y Schunk, 2004, Ellis, 2005) sostienen que el establecimiento de estos y la selección de estrategias adecuadas favorecen el éxito en el aprendizaje y posibilitan una evaluación más efectiva del proceso. El desarrollo de la autonomía permite que el estudiante sea capaz de planificar su aprendizaje, reflexionar sobre este y autoevaluarse (Instituto Cervantes, 2025).

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación se han organizado según los objetivos de este estudio. Para esto, se aborda cada manual analizando los cuatro criterios expuestos a través de seis preguntas concretas. Con el resultado de los datos obtenidos y a la luz de los planteamientos teóricos establecidos, se reflexionará sobre el desarrollo de las EM y la autonomía del aprendiente definidas en cada manual. Finalmente, esto mostrará el desarrollo de las EM y el uso del portafolio en la enseñanza de español a lusohablantes y otras lenguas. En la Tabla 2 se realiza la descripción general de los manuales y en la Tabla 3 presenta la respuesta a cada pregunta según el análisis de cada manual.

Preguntas	Endirecto.es	Ahora Sí Prisma	Nuevo en Marcha	Español
¿Se establecen competencias específicas, descriptores competenciales y contenidos relacionados con criterios de evaluación en el manual?	Sí	No	Sí	Sí
¿Se establecen objetivos claros y explícitos para el estudiante dentro de cada unidad didáctica (UD)?	No	No	No	No
¿Se fomenta la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje a lo largo de la UD?	No	No	Sí	No
¿Se incluyen actividades en el manual para que el estudiante organice, planifique, monitoree y evalúe su aprendizaje a lo largo de la UD?	No	No	Sí	No
¿Se fomenta el aprendizaje autónomo del estudiante dentro del manual?	No	No	Sí	No
¿Se desarrollan las EM a través de actividades o herramientas como el (e) Portafolio, diario, cuadernillo u otros?	No	No	Sí	No

Tabla 3

Título	Endirecto.es	Ahora sí	Nuevo Prisma	En Marcha
Manual	Endirecto.es 1	Ahora sí 9	Nuevo Prisma A1 – Libro del alumno	Español en Marcha 1 – libro del alumno
	Endirecto.es 2		Nuevo Prisma A2 – Libro del alumno	Nuevo Español en Marcha 2 – libro del alumno
	Endirecto.es 4		Nuevo Prisma B1 – Libro del alumno	Español en Marcha 3 – libro del alumno
Autor/es	Luisa Pacheco, Emérita Carballo, María Teresa Sánchez, Teresa Correidora y Elisa de Arriba	Luís Pacheco, María Hernández Carabias, María Paula Almeida, María José Barbosa, Teresa Corredoira y María de Castro Sánchez	Equipo Nuevo Prisma	Francisco Castro Viúdez, Pilar Díaz Ballesteros, Ignacio Rodero Díaz y Carmen Sardinero Francos
Lugar de Edición	Portugal	Portugal	España	España
Editorial	Areal	Areal	Edinumen	SGEL
Año de publicación	2022	2023	2013	2014/2015
Destinatario	Estudiante de bachillerato	Estudiante de bachillerato	Jóvenes y adultos	Jóvenes y adultos
Organización	9/10 Unidades didácticas	6 unidades didácticas	12 unidades didácticas	10 unidades didácticas
Objetivos generales	De acuerdo con aprendizajes esenciales ²	De acuerdo con aprendizajes esenciales ³	Fomentar el aprendizaje de la lengua para la comunicación en español dentro y fuera del aula. Considera al estudiante como un agente social	Desarrollar todas las destrezas de los estudiantes de acuerdo al nivel ya sea en un país de habla española.
Papel de L1	Contrastiva	Contrastiva	No se usa	Explicaciones
Metodología	Comunicativa por tareas	Comunicativa por proyectos	Comunicativo enfocado a la acción	Por destrezas (hablar, leer, escribir, escuchar)

Tabla 2

- 2 Los aprendizajes esenciales (AE) son especificaciones plasmadas en documentos que guían el currículo escolar. Los AE referentes a la enseñanza básica pueden ser consultados en el sitio web de la Direção Geral De Educação (DGE, 2020)
- 3 Los aprendizajes esenciales (AE) son especificaciones plasmadas en documentos que guían el currículo escolar. Los AE referentes a la enseñanza básica pueden ser consultados en el sitio web de la Direção Geral De Educação (DGE, 2020)

ANÁLISIS DE “ENDIRECTO.ES”

Este manual presenta una lista de contenidos al inicio de cada manual sistematizada en vocabulario, contenidos funcionales, gramática, material didáctico y una tarea final. Estos contenidos están organizados en unidades didácticas cada una con una sección de autoevaluación de los temas desarrollados. Adicionalmente, el manual ofrece una autoevaluación del resumen de contenidos, así como una valoración del comportamiento en clase y actitud frente al aprendizaje representada con emoticones de felicidad, seriedad o tristeza. No obstante, no se explicitan criterios de evaluación concretos para cada competencia o descriptor. Adicionalmente, el manual no establece objetivos claros al inicio de cada UD. Si bien el contenido está relacionado con la tabla de contenidos presentada al comienzo del manual, estos no se formulan como objetivos específicos y alcanzables⁴ para el estudiante dentro de cada unidad ni en la introducción del manual. Esta ausencia de objetivos explícitos podría afectar la orientación del aprendizaje, lo que limita la capacidad del estudiante para planificar su proceso de manera autónoma tal y como lo establecen Oxford (1990), Zhou et al. (2023) y el Instituto Cervantes (2025).

En cuanto a las actividades de aprendizaje autónomo, el manual no incorpora elementos fundamentales como la definición de objetivos claros, actividades de autoevaluación, reflexión, planeación o una organización progresiva a lo largo de las UD. La ausencia de soluciones a los ejercicios también contribuye a que el estudiante dependa del docente para verificar sus respuestas, limitando su capacidad de autoaprendizaje y autorregulación. Esta falta de herramientas orientadas a la autonomía podría dificultar el desarrollo de EM esenciales para un aprendizaje eficaz e independiente. En consecuencia, el manual no presenta actividades ni apartados específicos orientados a la organización, planificación o monitoreo del aprendizaje a lo largo de la UD. La ausencia de estas herramientas limita la capacidad del estudiante para estructurar su proceso de aprendizaje de manera autónoma y reflexiva, afectando el desarrollo de su autonomía,

Por último, el manual no incorpora herramientas ni tareas específicas para el desarrollo de las EM. Aunque se anima al estudiante a utilizar el portafolio E-Pel del MCER, su implementación no está orientada explícitamente a fomentar la autonomía ni el monitoreo del propio proceso de aprendizaje durante el desarrollo de la UD. En lugar de concebirse como una EM, el portafolio se presenta más bien como un recurso didáctico complementario, sin una integración clara que facilite la reflexión la planificación o la autorregulación del aprendizaje. El portafolio se utiliza meramente como una recopilación de datos, en lugar de integrarse como una herramienta de reflexión fundamental para un aprendizaje dinámico, como proponen Klenowski (2005) y Pazos Anido (2023).

ANÁLISIS DE “AHORA SÍ”

El manual presenta al comienzo una lista estructurada de contenidos organizados en vocabulario, gramática, destrezas y un proyecto final. Estos contenidos se desarrollan

4 Por objetivos específicos y alcanzables se refiere a establecer metas sobre aspectos nuevos o que haya que repasar programados en secuencias superables, teniendo cuidado de que la progresión mantenga la coherencia con el proceso de aprendizaje (Fernández López, 2017).

progresivamente en unidades didácticas, cada una con una sección de autoevaluación vinculada a los temas abordados. Adicionalmente, se incluye una autoevaluación general del resumen de contenidos y de la actitud del estudiante frente al aprendizaje y al comportamiento en clase, valorada mediante una escala de 0 a 100. No obstante, no se explican de manera clara competencias específicas ni descriptores competenciales⁵ que establezcan una conexión directa con criterios de evaluación. En cuanto a la formulación de objetivos, al inicio de cada UD, bajo el título “Vamos a aprender”, se presenta una lista de los contenidos que se desarrollarán junto con el proyecto final. Sin embargo, estos contenidos no se formulan como objetivos de aprendizaje explícitos y alcanzables para el estudiante, ya que no incluyen criterios de éxito ni indicaciones sobre cómo deben ser alcanzados dentro del desarrollo de la unidad. Esto representa un vacío importante en el desarrollo del aprendizaje ya que como establece Oxford (1990) establecer objetivos para reflexionar y autoevaluar el propio proceso de aprendizaje conduce al desarrollo efectivo de la CC.

Por otra parte, el manual presenta una presencia limitada de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo. Si bien incluye algunos recuadros titulados ‘Trucos’, en los que se sugiere al estudiante realizar actividades por sí mismo, como buscar información en internet, organizar datos, practicar frente al espejo o utilizar material de apoyo, no se incorporan actividades específicas de evaluación, reflexión, planeación u organización progresiva a lo largo de la UD. Aunque, se promueve el trabajo colaborativo, este se limita a la interacción entre compañeros, sin promover estrategias más amplias de reflexión sobre la responsabilidad de la construcción del conocimiento con los compañeros y el profesor. El trabajo colaborativo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía ya que promueve la responsabilidad individual y grupal (Vigotsky, 1979; Consejo de Europa, 2021; Deserti et al., 2019).

En cuanto al uso del portafolio u otra herramienta que permita el desarrollo explícito de las EM, El manual no contempla el desarrollo documentos, herramientas o tareas específicas. La ausencia de estos recursos limita la oportunidad del estudiante para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, planificar estrategias efectivas y monitorear su progreso de manera autónoma.

Para la evaluación del proceso de aprendizaje este manual incluye una autoevaluación general al final de la primera actividad de cada UD, donde las respuestas se valoran en una escala de 0 a 100 y se representan mediante tres rangos de colores con imágenes de pulgares arriba. Asimismo, al final de cada unidad, se presenta una autoevaluación del comportamiento y la actitud en clase. Ahora bien, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje no se integra de manera progresiva a lo largo de la unidad, lo que limita la posibilidad de un seguimiento continuo y una autoevaluación más profunda del avance del estudiante. Por último, el manual no contempla actividades ni secciones destinadas a la organización, planificación o monitoreo del aprendizaje a lo largo de la UD. La ausencia de estos recursos impide que el estudiante estructure su aprendizaje de

5 Por competencias específicas y descriptores competenciales se refiere a la explicación detallada de las competencias que se espera que el estudiante logre en cada nivel de desarrollo de acuerdo con los criterios establecidos. Es decir, se muestran los contenidos y el grado de dominio esperado para cada habilidad. Esto permite medir los logros alcanzados. Por ejemplo, si el criterio es la adecuación sociolingüística, un descriptor para un nivel básico podría especificar lo que implica una competencia suficiente de forma concisa (Fernández López, 2017).

forma autónoma, lo que afecta su capacidad para establecer objetivos claros, regular su progreso y desarrollar estrategias de autorregulación eficaces. Esto contradice la propuesta del Instituto Cervantes (2025) que enfatiza que el estudiante idealmente debería desarrollar la habilidad de organizar su propio proceso de aprendizaje desde la programación de contenidos hasta la evaluación.

ANÁLISIS DE “NUEVO PRISMA”

Este manual establece competencias específicas, descriptores competenciales y contenidos alineados con criterios de evaluación. Al inicio de cada libro del alumno, el índice presenta los contenidos funcionales, gramaticales, de vocabulario, el componente estratégico, los contenidos culturales, ortografía y fonética. Además, en la introducción del manual se explica lo que el estudiante será capaz de hacer en términos de competencias y destrezas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar) después de completar el material, acorde con los niveles estipulados en el MCER para las lenguas. La evaluación está diseñada para medir estos criterios y, además, familiarizar al estudiante con el examen DELE. La descripción de la prueba al final del manual retoma los descriptores planteados al inicio, estableciendo claramente las expectativas de desempeño según el nivel correspondiente. Aunque los objetivos no se presentan explícitamente bajo esa denominación, cada UD incluye una lista de contenidos que serán desarrollados, los cuales coinciden con los ya mencionados en el índice al comienzo del manual. Con todo, estos descriptores no se formulan como objetivos alcanzables y concretos dentro de cada unidad. Esta carencia podría limitar la orientación del estudiante o confundirlo durante su proceso de planificación y autoevaluación. De hecho, el establecimiento de objetivos y la selección de estrategias adecuadas son, según Oxford (1990) y Ellis (2005), cruciales para el éxito en el aprendizaje y para una evaluación más efectiva del proceso.

Por otra parte, el manual fomenta el aprendizaje autónomo del estudiante mediante diversas estrategias. Integra actividades metacognitivas y de planificación, promoviendo el aprendizaje inductivo a través de la reflexión sobre la manera de leer los textos, la asociación de palabras para memorizar reglas y vocabulario, el análisis de términos para identificar patrones gramaticales y la creación de mapas mentales para organizar la información, además, se incluye la autoevaluación de contenidos y se destaca el uso del diccionario como herramienta de autocorrección. Esto demuestra el desarrollo de las EM como estrategia de alto nivel permitiendo la integración de EA según lo definido por Bachman y Palmer (2010).

También desarrolla una lección para que el estudiante reflexione sobre la forma en que aprende español y al final de cada lección hay un apartado titulado “¿Qué he aprendido?” para que el estudiante pueda comprobar por sí mismo su progreso. También incluye actividades que favorecen la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como preguntas sobre dificultades y facilidades, estilos de aprendizaje y organización de la información. Se proponen listas de hábitos, estrategias y herramientas para el aprendizaje autónomo, además de preguntas directas en la evaluación final sobre la planificación del aprendizaje y la reflexión sobre las sensaciones al aprender español. También se promueve actividades que permiten al estudiante crear objetivos basados en sus respuestas de autoevaluación.

Adicionalmente, ofrece el portafolio para las lenguas PEL, permitiendo al estudiante registrar su avance por destrezas mediante preguntas de selección múltiple que

el docente debe proporcionar y que están diseñadas previamente en la plataforma en línea. Aun así, aunque el estudiante establece metas y objetivos en una sección del libro del alumno, esto no se integra directamente dentro del documento del portafolio, lo que puede limitar su función como herramienta de planificación y autorregulación. La función del PEL, como lo explica el Consejo de Europa (2022) es realizar un registro progresivo de todo lo que encierra el aprendizaje para que el estudiante pueda reflexionar sobre este. Por otro lado, el manual también presenta una ficha denominada “Plan de acción”, en la que los estudiantes indican un aspecto del español que desean mejorar y establecen estrategias concretas para lograrlo desde el inicio del curso. Asimismo, deben reflexionar sobre los indicadores de progreso. Esta herramienta sí potencia las EM ya que el propósito es desarrollarlas a través del proceso de aprendizaje.

En conclusión, este manual incluye diversas actividades para planificar, reflexionar y autoevaluar el propio proceso de aprendizaje. Aunque no utiliza el portafolio para desarrollar las EM, sí utiliza otras herramientas y documentos para impulsarla.

ANÁLISIS DE “ESPAÑOL EN MARCHA”

El manual presenta un índice de contenidos al inicio, en el que se incluyen los aspectos funcionales, gramaticales, de vocabulario y cultura. Además, al comienzo de cada UD, estos contenidos se detallan nuevamente y, posteriormente, se desarrollan de manera individual en cada sección temática dentro de la unidad. No obstante, no se explicitan competencias específicas ni descriptores competenciales que establezcan una conexión clara con los criterios de evaluación, lo que podría dificultar la orientación del estudiante respecto a los objetivos de aprendizaje y su progreso. Los objetivos no se presentan explícitamente bajo esa denominación, pero cada UD incluye los contenidos que serán desarrollados que coinciden con los mencionados en el índice al inicio del manual. Estos contenidos se organizan por temas dentro de la unidad, proporcionando una referencia sobre lo que se abordará. No obstante, no se formulan como objetivos claros y alcanzables para el estudiante, ya que no establecen criterios de éxito ni orientaciones sobre cómo deben ser logrados a lo largo del desarrollo de la UD.

El manual incluye secciones de autoevaluación, ancladas en los contenidos y utilizando los descriptores del PEL, que permiten al estudiante medir su progreso. Sin embargo, esta herramienta, aunque útil para la reflexión, no se integra de forma continua a lo largo del proceso formativo, lo que limita su impacto como estrategia estructurada para la autorregulación y el desarrollo de las EM. Si bien la iniciativa es positiva si el docente impulsa el uso progresivo del portafolio, no se especifica un rol claro para la organización, planificación o monitoreo del aprendizaje, lo que restringe la autonomía del estudiante en la gestión de su propio proceso. Así, el manual fomenta la reflexión solo en momentos puntuales mediante el PEL, sin establecer un proceso reflexivo sistemático sobre cada contenido o la estrategia para alcanzar los objetivos de la unidad, impidiendo un verdadero aprendizaje autónomo que es el propósito principal del uso del portafolio como lo explica Klenowiski (2005).

Por otro lado, el manual no incorpora tareas específicas que promuevan un proceso estructurado de organización, planificación o monitoreo a lo largo de la UD. Esta ausencia de estrategias limita la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su avance, ajustar su enfoque de aprendizaje y desarrollar habilidades de autorregulación que le permitan mejorar su desempeño de manera autónoma. Aunque la iniciativa de usar el PEL es

positiva, el MCER (2002) lo concibe como un instrumento continuo de autoevaluación y documentación del progreso del estudiante a lo largo de toda su trayectoria de aprendizaje, y no solo para recopilar información en momentos puntuales.

COMPARACIÓN DE LOS MANUALES

Luego del análisis individual de los manuales, se procedió a una comparación conjunta del desarrollo de las EM y el uso del portafolio como herramientas para impulsarla.

Un primer aspecto relevante es la heterogeneidad de los materiales examinados. Los manuales dirigidos específicamente a estudiantes lusohablantes Endirecto.es y Ahora sí, están concebidos para el contexto escolar de secundaria, lo cual limita su alcance al calendario y objetivos del ciclo lectivo. En contraste, Nuevo Prisma y Español en Marcha, orientados a aprendientes con L1 no específica, responden a contextos educativos más amplios, como el aula de adultos o la enseñanza intensiva, es decir, una carga horaria alta en un periodo de tiempo corto. No obstante, independientemente del marco institucional, el desarrollo de la CE debe entenderse como una necesidad transversal para optimizar el aprendizaje en cualquier modalidad de enseñanza.

También se observan diferencias en los objetivos pedagógicos. Los materiales para lusohablantes se alinean con los Aprendizajes Esenciales (AE), un marco curricular nacional que orienta la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza escolar en Portugal (DGE, 2020). Por su parte, Nuevo Prisma adopta un enfoque comunicativo centrado en la acción, con énfasis en el uso efectivo de la lengua dentro y fuera del aula. Español en Marcha comparte este objetivo, aunque lo articula en torno al desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas básicas: hablar, leer, escribir y escuchar. Por tanto, estos últimos no están orientados a satisfacer las necesidades del estudiante de bachillerato enmarcado en un currículo escolar, sino al aprendiente que quiere comunicarse en diferentes contextos.

En cuanto al desarrollo de las EM, el análisis revela una debilidad común: la escasa formulación de objetivos de aprendizaje claros dentro de las unidades didácticas. Aunque los contenidos están organizados desde el inicio del manual, no se presentan como metas explícitas orientadas al estudiante, lo que dificulta su capacidad de planificación autónoma. Esta ausencia limita significativamente el potencial de las EM, cuya eficacia depende de la posibilidad de establecer, monitorear y evaluar objetivos personales de aprendizaje (Oxford, 1990; Zimmerman y Schunk, 2004; Instituto Cervantes, 2025).

Entre los manuales analizados, Nuevo Prisma se destaca por su consistencia metodológica. Integra recursos como la ficha «Plan de acción», actividades de autorreflexión, y uso del PEL, con un enfoque que posiciona al estudiante como sujeto activo de su proceso de aprendizaje. Este manual también contempla al docente como facilitador, promoviendo una autonomía guiada.

En contraste, Endirecto.es y Ahora sí presentan limitaciones significativas. La formulación de objetivos es ambigua o inexistente, y las herramientas de autonomía, escasas. Aunque incluyen dispositivos de autoevaluación, estos se centran en la actitud o el comportamiento, mediante emoticonos o escalas simples, sin conexión con criterios de aprendizaje ni retroalimentación formativa. En Ahora sí, se incorporan recuadros con consejos para la autonomía, pero estos no se articulan en una progresión sistemática ni se utilizan herramientas didácticas como el portafolio o diario del aprendiente para facilitar las EM. Endirecto.es, por su parte, sugiere el uso del PEL en la evaluación final, aunque

sin actividades que lo vinculen de manera orgánica al proceso metacognitivo a lo largo del curso. Como advierten Klenowski (2005) y Pujolà (2020), el portafolio adquiere valor cuando se integra en el desarrollo continuo de la reflexión y la autoevaluación estructurada a partir de objetivos previamente definidos.

Por otra parte, Español en Marcha ocupa una posición intermedia. Promueve la organización clara de contenidos y contempla el uso del portafolio en la guía didáctica. Sin embargo, la planeación y las actividades de reflexión no están distribuidas de forma transversal a lo largo del manual. Nuevo Prisma, por su parte, es el manual que, a diferencia de los otros, sí promueve un proceso de reflexión y autoevaluación progresiva a lo largo de la UD. Aunque no hace uso del portafolio como EM, incorpora otro recurso formativo durante todo el aprendizaje. En los demás casos, su uso es superficial, puntual o ajeno al andamiaje didáctico de las unidades.

Esta comparación evidencia que los materiales diseñados para L1 no específica presentan una mayor diversidad de EM y logran articularlas con mayor coherencia metodológica. En contraste, los manuales dirigidos a hablantes de portugués parecen suponer que la cercanía lingüística es un factor compensatorio, sin ofrecer propuestas concretas para fomentar la autonomía o el pensamiento estratégico. No obstante, la presencia marginal del e-portafolio es una debilidad compartida por todos los materiales.

En conjunto, los resultados confirman que el desarrollo de EM en los manuales de ELE analizados es limitado, desigual y, en ocasiones, incoherente con los objetivos declarados; además el Portafolio no se desarrolla como EM a lo largo del manual. El predominio de propuestas centradas en contenidos y tareas comunicativas no garantiza, por sí solo, el fortalecimiento del “aprender a aprender”, especialmente en contextos donde la autonomía del estudiante es clave para evitar errores de transferencia y consolidar aprendizajes profundos.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha evidenciado una implementación desigual y en muchos casos limitada de las EM en manuales de enseñanza de ELE, particularmente en lo que respecta al uso del portafolio como recurso para el desarrollo de la CE.

Entre los materiales analizados, Nuevo Prisma constituye el único manual que articula de forma coherente actividades de planificación, reflexión y autoevaluación, posicionando al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y promoviendo la figura del docente como facilitador. También hace uso de una herramienta formativa integrada en la progresión didáctica. En contraste, los manuales dirigidos a lusohablantes, Endirecto.es y Ahora sí, presentan una propuesta pedagógica orientada principalmente a contenidos, sin incorporar de forma sistemática mecanismos de autorregulación ni objetivos de aprendizaje que permitan al aprendiente guiar y evaluar su proceso. Aunque incluyen formas de autoevaluación, estas no están conectadas con metas concretas ni potencian la toma de decisiones autónoma. Español en Marcha, si bien ofrece una estructura clara y contempla el uso del portafolio en su guía didáctica, carece de integración transversal de las EM.

En definitiva, los manuales analizados dirigidos a lusófonos no contemplan el desarrollo de las EM ni la CE. En cuanto a los manuales analizados dirigidos a estudiantes de otras L1, solo uno desarrolla las EM como estrategia de alto nivel junto con otras EA

para desarrollar la CE. No obstante, ninguno de estos manuales utiliza el portafolio como herramienta didáctica para desarrollar las EM.

En general los resultados del análisis subrayan la necesidad de fortalecer la promoción de las EM en la mayoría de los manuales de ELE en especial mediante la formulación precisa de objetivos de aprendizaje, la inclusión de actividades que fomentan la reflexión y la autoevaluación y el uso de herramientas como el portafolio, concebido no solo como un recurso didáctico adicional, sino como un instrumento de reflexión y mejora progresiva.

Finalmente, los manuales de enseñanza de ELE no deben limitarse a la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que han de contribuir activamente a la formación de aprendientes estratégicos. Este enfoque permite superar las limitaciones de los métodos iniciales centrados en la adquisición de estructuras gramaticales que, si bien relevantes, no lograban satisfacer las necesidades de los aprendientes, para alinearse progresivamente por una orientación hacia el desarrollo de la CE y del aprender a aprender, tal como subraya el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021). Esta perspectiva adquiere particular relevancia en contextos de lenguas afines, como el de los hablantes de portugués, donde la aparente proximidad lingüística puede propiciar interferencias negativas que dificulten la consolidación de una CC sólida. En este sentido, incorporar materiales que fomenten y desarrollen el aprender a aprender no debería considerarse una mera elección metodológica, sino una exigencia de enseñanza y aprendizaje fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aixala, E., Casados, M. A., Martínez, A. M., Muñoz, E. y Muñoz, M. (2014): *Nuevo Prisma fusión A1-A2*. Madrid: SGEL.
- Bachman, L. (1990): «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera M. et al. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105–129.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Pergamon Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010): *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Beltrán, E., Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Gauna, M. R. y Vázquez, R. (2013): *Nuevo Prisma nivel A1 edición ampliada*. Madrid: Edinumen.
- Bialystok, E. (1990): *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Blackwell.
- Bueso, I. y Santos, D. I. de los. (2013): *Nuevo Prisma nivel A2 libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Canale, M., y Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canale, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», en Castro Viúdez, F., Diaz Ballesteros, P., Rodero Díaz, I. y Sardinero Francos, C. (2014b): *Español en marcha 1 libro del alumno*. Madrid: SGEL.

- Castro Viúdez, F., Diaz Ballesteros, P., Rodero Díaz, I. y Sardinero Francos, C. (2014d): *Nuevo español en marcha 2 libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Castro Viúdez, F., Diaz Ballesteros, P., Rodero Díaz, I. y Sardinero Francos, C. (2015): *Español en marcha 3 libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Celce-Murcia, M. (2007): «Rethinking the role of communicative competence in language teaching». en Martínez Flor, A. y Usó-Juan, E. (eds.) *Intercultural language use and language learning* Dordrecht: Springer, 41-57.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz-Iragui, J. (2016): «El concepto de competencia comunicativa», en Lobato J. S. y Gargallo I. S. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Cerdeira, P. y Ianni, J. V. (2012): *Nuevo Prisma Nivel A1 libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes/Anaya.
- Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (Traducido al español por Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes). Estamburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- DeGraaf, D. G. y Jordan, D. J. (1996): «The Use of a Portfolio System as a Pedagogical Tool», *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 11(1), 37-45. DOI: 10.1080/1937156X.1996.11949391
- Deserti, E. O., Valentín Kajatt, N. O. y Ramírez Martínez, E. T. (2019): «La autonomía y el trabajo colaborativo en estudiantes de licenciaturas a distancia en una institución educativa mexicana», *XIII Foro Educación Superior, Innovación e Internacionalización*, 1-17. Accedido 3 de enero de 2025, en <https://bit.ly/4kh1AKG>
- DGE. (2020). Direção Geral de Educação. Apredizagens Essenciais - Ensino Básico. Accedido 7 de marzo de 2025, en <https://bit.ly/4dFtYnf>
- Ellis, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Barcelona: Paidós.
- Erarslan, A. y Şeker, M. (2021): «Investigating e-learning motivational strategies of higher education learners against online distractors». *Online Learning Journal*, 25(2), 262-279. DOI: 10.24059/olj.v25i2.2252
- Fernández López, M. S. (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». en Sánchez Lobato, J. y Gargallo Maroto, Á. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 715-734.
- Fernández López, M. S. (2017): “Evaluación y aprendizaje”, en *MarcoEle. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24), 1-43
- García, S. y Vargas, A. M. de. (2015): *Nuevo Prisma nivel B1 libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

- Gargallo, I. S. y Cesteros, S. P. (2022): *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla
- Hymes, D. (1972): «On Communicative Competence», en Pride J.B. y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia Para El Español. Accedido 26 de diciembre de 2024 <https://bit.ly/43tr3JG>
- Instituto Cervantes. (2025). Autonomía en el Aprendizaje. Accedido 15 de mayo de 2025 <http://bit.ly/44nB2ls>
- Ismaeel, D. A. y Al Mulhim, E. N. (2019): «Impact of e-learning strategies to design e-portfolio on achievement motivation and product quality», *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 17(2), 59–73.
- Juan-Lázaro, O. y Area-Moreira, M. (2022): «Autorregulación en e-learning con insignias y e-portfolios: investigación de diseño», *Campus Virtuales*, 11(2), 107. DOI: 10.54988/cv.2022.2.1130
- Klenowski, V. (2005): *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- Kwiatkowska, W. y Wiśniewska-Nogaj, L. (2022): «Digital Skills and Online Collaborative Learning: The Study Report». *Electronic Journal of E-Learning*, 20(5), 510–522. DOI: 10.34190/ejel.20.5.2412
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011): *Techniques-Principles-Language-Teaching*. Oxford University Press.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muschietti, M. (2019): «La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa». *Letras*, 79, 121–155. Accedido 12 de febrero de 2025 en <https://bit.ly/4kIz04X>
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Londres: Routledge.
- Pacheco, L., Carabias, M. H., Almeida, M. P., Barbosa, M. J., Corredoira, T. y Sánchez, M. de C. (2023). *Ahora sí*. Oporto: Areal Editores.
- Pacheco, L., Carballo, E., Sánchez, M. T. y Correidora, T. (2022): *Endirecto.es 1*. Oporto: Areal Editores.
- Pacheco, L., Carballo, E., Sánchez, M. T. y Arriba, E. de. (2022): *Endirecto.es 2*. Oporto: Areal Editores.
- Pacheco, L., Carballo, E., Sánchez, M. T. y Correidora, T. (2024): *Endirecto.es 4*. Oporto: Areal Editores.
- Paris, S. G. y Cunningham, A. E. (1996): «Children becoming students». en Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (eds.) *Handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan, 117–147.
- Pazos Anido, M. (2023): «El portafolio digital en la clase de lengua extranjera: perspectiva del alumnado universitario», en Castro León, E. (coord.) *Interrelaciones Entre La Imagen, El Texto y las Tecnologías Digitales: Nuevas Perspectivas En La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 906-935.
- Pujolà, J. T. (2020): «El portafolio digital en la docencia universitaria», *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 397–400.

- Sánchez-Quintana, N. y Ruiz, M. M. (2019): «La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas», en Pujolà, J. -T. (ed.) *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro 105–126.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–231.
- SEPIE (2025). Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Portafolio Europeo de las lenguas. Accedido 24 de junio de 2025 <http://bit.ly/3HSV9zn>
- Tomlinson, B. (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012): *Materials Development in Language Teaching*. (2^a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Velásquez Jaramillo, M. (2021): «Developing Aural and Oral Skills of Beginner Learners of English as a Foreign Language Through Explicit Metacognitive Strategies Training», *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 120–141. CDMX: Universidad Iberoamericana. DOI: 10.17151/rlee.2021.17.1.7
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zhou, Y., Lin, J. y Yang, Z. (2023): «Developing a Reading Strategic Competence Scale for Chinese Tertiary EFL Learners», *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 275–283. DOI: 10.1007/s40299-022-00650-9
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2004): «Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective». En Dai, D.Y. y Sternberg, R.J (eds.) *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. Mahwah, NJ: Routledge, 323-349.

FUENTE DE LOS GRÁFICOS Y DE LAS IMÁGENES

Imágenes	Fuente	Título	Autor
Gráfico 1	Elaboración propia	Evolución del concepto de CC.	Elaboración propia
Gráfico 2	Oxford, (1990) Muschietti (2019)	Clasificación de las estrategias metacognitivas	Elaboración propia
Tabla 1	Oxford, (1990:136)	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	Elaboración propia
Tabla 2	Elaboración propia	Descripción general de los manuales	Elaboración propia
Tabla 3	Elaboración propia	Ánalisis comparativo de los manuales	Elaboración propia

¿DISFEMISMOS EN LA CLASE DE ELE? ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Covadonga López Álvarez
Lectora de español. Universidade de Aveiro
0000-0002-1433-4269 /clopeza@ua.pt

Covadonga López es Graduada en Lengua Española y sus Literaturas por la Universidad de Oviedo, donde también realizó el Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística antes de continuar su formación con el Máster en Enseñanza del Español UIMP-IC y convertirse en especialista en lenguas y relaciones empresariales por la Universidad de Aveiro. Actual lectora de español ECI en dicha institución portuguesa desde 2023 cuenta con experiencia previa en la enseñanza a personas no alfabetizadas, migrantes y refugiadas; clases individuales; la secundaria superior italiana y Cursos Internacionales de la USC; al mismo tiempo que continúa con la actividad de examinadora DELE compaginando con la investigación relativa a la enseñanza de español. Sus principales intereses en este ámbito son el uso enfático de los disfemismos en el discurso oral y diferentes aspectos aplicables al aula de ELE con el fin de promover actividades más comunicativas.

RESUMEN

El presente artículo pretende dar a conocer un estudio llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de ELE a través de la realización de un formulario en línea, con 97 informantes de 20 nacionalidades distintas, de todos los niveles de español y procedentes de diferentes continentes y culturas.

Nuestro objetivo ha sido realizar una revisión teórica de los conceptos teóricos de “disfemismo”, “eufemismo” y “tabú” previa a dar paso a una visión en conjunto dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de obras como el MCER o el PCIC; y antes de la introducción en el aula, tras un consenso previo con el alumnado, de una unidad didáctica sobre los disfemismos, ideada para ayudar a los estudiantes a evitar malentendidos lingüísticos y a diferenciar cuando un hispanohablante realiza un uso enfático de dichas palabras malsonantes frente a su posible uso como insulto.

PALABRAS CLAVE

Español L2, componente sociocultural, disfemismo, léxico.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study conducted in the field of Spanish as a Foreign Language (SFL) through an online survey completed by 97 participants from 20 different countries. These participants represented all CEFR levels and came from diverse continents and cultural backgrounds.

Our main objective was to review the theoretical concepts of dysphemism, euphemism and taboo before adopting a broader perspective on their role in SFL teaching. This approach aligns with key frameworks such as the CEFR and PCIC and aims to introduce students to swear words and slang in a structured manner, with their prior agreement. To achieve this, we designed a teaching unit focused on dysphemisms. The proposed activities will help students avoid linguistic misunderstandings and distinguish when a native Spanish speaker is merely emphasizing a point or using such language with the intent to offend.

KEYWORDS

SFL, socio-cultural component, dysphemism, vocabulary.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca ahondar en el estudio del uso de expresiones malsonantes en situaciones comunicativas formales o ante personas que apenas se conoce, con el objetivo de ayudar a hablantes de español L2 o lengua extranjera a distinguir situaciones en las que están siendo objeto de insulto o de burla de aquellas en las que no lo son o del momento en que dos hablantes mantienen una estrecha relación de cercanía (Casas, 1986), al mismo tiempo que podremos contribuir a la posible introducción de esta clase de formas en el aula de español. La idea surge a partir del conocimiento de diferentes situaciones vividas por hablantes no nativos de español en contextos de inmersión. Asimismo, pretende explorar la percepción que tienen los participantes acerca del uso de disfemismos, eufemismos y palabras tabú en una clase de ELE, así como de su enseñanza- aprendizaje, mientras conseguimos información desde un punto de vista cualitativo, acerca de malentendidos derivados o no del uso de esta clase de términos, pues el uso de disfemismos puede representar un punto controvertido para los aprendientes. Como ya afirmaba Montero Cartelle (Alvar, 2000) nuestra actitud puede verse constreñida por factores de tipo social, como evitar el uso de expresiones de carácter peyorativo en favor de otras más amables. Sin embargo, el español posee una gran riqueza de expresiones muy habituales que sentimos que no tendrían por qué olvidadas en el aula, especialmente si con su presentación en clase resulta posible evitar los ya mencionados malentendidos o, incluso, situaciones de conflicto.

La investigación se ha llevado a cabo a partir de una recogida de información mediante el uso de un cuestionario en línea de tipo autoadministrado, por lo que no ha habido intermediarios, sino que los propios encuestados han accedido a él a través del link

que se les proporcionó en su momento. Para la creación de dicha herramienta de trabajo nos basamos, en parte, en el ejemplo de cuestionario presentado por la profesora Torres Sánchez en una investigación realizada por ella misma en 1998.

OBJETIVOS.

Dentro de los objetivos se encuentra conocer mejor la percepción del alumnado sobre los disfemismos, con el fin de que este pueda ser capaz de gestionar esos posibles equívocos como consecuencia del uso de los primeros en diferentes contextos; así como también es muy importante que sea consciente del momento en que una persona pretende burlarse de él o únicamente está empleando una de estas expresiones en el contexto de una relación de cercanía, como nos recuerda Casas Gómez (1986). Además de esto, plantearemos la inclusión de esta clase de léxico en el aula de ELE.

Preguntas de investigación.

Las siguientes cuestiones constituyen el punto de partida a partir de una serie de aspectos que pretendemos observar:

- (1) ¿Presentan los alumnos de español lengua extranjera interés por la enseñanza de disfemismos y temas tabú en el aula?
- (2) ¿Consideran necesario los aprendientes la inclusión de este tipo de componente en la clase de ELE?
- (3) ¿Podría representar su aprendizaje un beneficio para dichos estudiantes?
- (4) ¿Varía su opinión en función de las variables seleccionadas: sexo, edad, nivel de español y nacionalidad?
- (5) ¿Podrán indicarnos los resultados la situación actual de la enseñanza de estos términos en las lecciones de español?

MARCO TEÓRICO

El empleo de disfemismos o palabras maldituras, según Tarantino, es un fenómeno habitual en cualquier lengua, del que son conscientes tanto nativos como extranjeros (2009), pues, como afirma Jeong, “emitir groserías es un fenómeno social, inherente de la vida humana” (Jeong, 2012: 495).

Sin embargo, a nivel social, las personas que emplean palabrotas o cometan faltas de respeto son consideradas descorteses e, incluso vulgares, soeces y ofensivas, puesto que, al comunicarse, los hablantes suelen buscar tácitamente la cordialidad a través de la cortesía verbal estudiada por Álvarez en 2005.

Briz Gómez señaló en 2018 que la española es una cultura definida como de acercamiento y solidaridad, de modo que dos personas pueden entablar una conversación tranquila poco después de haberse conocido, aspecto que resulta extraño para hablantes de culturas situadas en el otro extremo, es decir, de distanciamiento; por tanto, será necesario realizar una presentación de dichas situaciones (incluido el uso de disfemismos en el habla coloquial) para acercar al alumnado lo más posible a la nuestra.

DISFEMISMO, EUFEMISMO Y TABÚ

El término disfemismo fue propuesto por primera vez por el profesor belga Albert Carnoy en los años 20 del siglo pasado, aunque proviene del griego con el significado de “lo contrario al bien decir” y se trata de una herramienta de sustitución, por medio de la cual el concepto al que hace referencia es rebajado de categoría según analiza Edeso Natalías (Edeso, 2008: 126).

En cambio, Benveniste señaló que “esta clase de expresiones y palabras en blasfemia no responde a otra cosa que a contestar de forma intensa en una determinada situación” (Benveniste, 1977: 258); característica que puede representar un punto atractivo de aprendizaje por parte del aprendiente de español. A veces, las palabras malsonantes pueden hacer daño al receptor cuando son utilizadas para ofender, pero también es posible que el emisor las emplee solo como una descarga emocional de acuerdo con Jeong, por lo que nos encontramos también ante la catarsis de la que ya hablaba Aristóteles.

Asimismo, Mirón Zamora nos trae devuelta al origen del término eufemismo, con la etimología griega de “el bien decir”, el cual ha sido definido como “el resultado lingüístico de la interdicción o el tabú” (Nieto, 2008: 41). Las causas de su aparición se deben a la evitación supersticiosa de un término sagrado, peligroso o impuro tal y como señalaron los primeros estudios realizados por Freud (Freud, 1991: 27), pero ahora son también de carácter afectivo-asociativo, pues con ellas los hablantes persiguen el fin de ser prudentes o pudorosos, como ya reflejó Montero Cartelle en la obra coordinada por Manuel Alvar.

Frente a los vocablos grecolatinos anteriores, tabú proviene de la familia de lenguas malayo- polinesia. Con la denominación teórica de tabú lingüístico, nos referimos, al igual que en su designación genérica, a un elemento interdicto o prohibido, pero en el plano del lenguaje, mediante el cual otro término es eludido para evitar un castigo. En relación a este término, Casas incide en que el cambio producido actualmente nos conduce a los conocidos como tabús de la decencia o el pudor frente a las supersticiones de los pueblos primitivos.

LOS TRES CONCEPTOS Y EL AULA DE ELE

El mismo Casas afirmaba del disfemismo que “pocos son los investigadores que han profundizado o, por lo menos, esbozado este fenómeno” (Casas, 1986: 81) y Chenoll expresó en 2007 que el valor del estándar desplaza el estudio de tacos, insultos o frases y expresiones malsonantes en general. Por este motivo, en el marco de la enseñanza de español se puede percibir una atención a este tema muy limitada, a pesar de que, en palabras de Iriarte Vañó, “no hay duda de que los tacos, insultos y palabras malsonantes forman parte de un vocabulario cotidiano y de uso generalizado en todo el mundo hispánico” (Bargalló et. al., 2018: 331).

Aunque este tipo de temas suele ser evitado en clase, los aprendientes adquirirán estas expresiones de forma automática fuera del aula. En cuanto a esto, algunos autores afirman que el aprendiente quiere formar parte de un grupo y simular un habla espontánea, mientras considera que hacerlo es propio de la afectividad hispana y, por tanto, desea hablar como los nativos según advirtieron Torres Sánchez en 1998 y Tarantino en 2011. La propia Tarantino indicó que algunos de sus alumnos consideraban su aprendizaje y dominio como un avance en el uso de la lengua, hasta el punto de abusar de forma

indiscriminada. Sin embargo, a mayor uso de estos términos mayor riesgo de sufrir malentendidos o herir la sensibilidad de una persona o colectivo.

Otro elemento controvertido es encuadrar el nivel en el cual se trabajarán los contenidos. Fernández Peláez, entre otros, apuntó que con A1 ya sería posible teniendo en cuenta el nivel del curso, mientras que Di Franco apuesta por el léxico coloquial solo en niveles avanzados. Si retomamos el MCER, en un nivel B2 una pequeña confusión no debería suponer un problema, lo que nos lleva a reflexionar de nuevo acerca de la dificultad de presentar este vocabulario en niveles bajos; sin embargo, trasladar estos conceptos a la clase o no hacerlo dependerá en última instancia del docente, porque los profesores tendrán que “reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables” (Consejo de Europa, 2002: 58).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos encontramos ante una investigación exploratoria, pues se está realizando una primera incursión en el tema, mediante la obtención de datos a través de un cuestionario en línea autoadministrado que combina una mayoría de preguntas cerradas con dos de carácter abierto.

DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Para su diseño nos hemos basado en parte en la herramienta para encuestar acerca de temas y palabras tabú creada por Torres Sánchez en 1998 y el medio a través del cual ha sido llevado a cabo es la aplicación Formularios de Google debido a su accesibilidad. Al mismo tiempo, fue compartido en LinkedIn, mensajería instantánea, Instagram y dos grupos de Facebook para estudiantes internacionales.

Según Hernández Sampieri, en este caso se trata de un cuestionario de percepción autoadministrado, ya que no hay intermediarios, sino que las propias personas encuestadas acceden a nuestro envío. Tiene carácter anónimo con participantes mayores de edad, debidamente informados previamente del trato y utilidad de los datos.

Las variables empleadas para el estudio han sido edad, nivel de español, sexo y procedencia. Además, se les ha preguntado, por cercanía geográfica y simplicidad del análisis, si han vivido o no en España y, en el primero de los casos, por cuánto tiempo. Se ha trabajado también con siete franjas de edad comprendidas entre dieciocho y más de cincuenta años y los datos fueron recogidos en un plazo de tres semanas. Además, los participantes tuvieron la oportunidad de recibir las preguntas en inglés para que también resultase más accesible a quienes aún no gozaban de un nivel de español más avanzado.

ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Como ya ha sido mencionado antes, hemos trabajado con dos tipos de datos: cuantitativos y cualitativos. Comenzando por los de carácter cuantitativo, recordaremos que las variables propuestas eran: edad, sexo, nacionalidad y nivel de español.

Durante el período de tres semanas durante el que fue compartido el cuestionario, recibimos 97 respuestas provenientes de veinte países diferentes (aunque algunas personas presentaban doble nacionalidad) y cuatro continentes (Europa, Asia, América, del Norte y del Sur, y África), de entre las cuales un 79,2% corresponde a personas que han vivido en España. En lo relativo a las franjas de edad ya citadas (18-20 años 21-25, 26-30, 31-35, 36-40 41-50 y + 50 años), es posible afirmar que se han registrado respuestas de todas ellas, así como de todos los niveles de español, bien es verdad que en su gran mayoría de niveles avanzados con veinticuatro, veinticinco y veintisiete aprendientes para B2, C1 y C2 respectivamente.

De este total de 97 respuestas encontramos setenta y tres mujeres (un 75,3%) frente a veinticuatro hombres (un 24,7% del total). Como dato interesante se recoge que ochenta y dos participantes conocen más de una lengua extranjera.

Los ejemplos más representativos en este caso han sido conocer su percepción acerca de los disfemismos en español y averiguar si ya habían tenido contacto con estos o con temas tabú antes de haber vivido en España o haber entrado en contacto con hispanohablantes. Los encuestados no han parecido disgustarse a simple vista, sin embargo, la situación varió al acercarnos a expresiones que afectaban a su imagen positiva como “si escuchas los siguientes ejemplos ‘tu puta madre/ eres un hijo de puta’ consideras estas expresiones divertidas, cercanas, ofensivas, molestas, un ataque personal”, aunque también nos ha sido posible comprobar que han sido capaces de interpretar la cercanía existente entre hablantes en algunos casos.

En último lugar, se ha preguntado si consideran necesario el aprendizaje de disfemismos y tópicos tabú dentro de una clase de ELE, donde un 83,3% ha respondido sí, aspecto muy interesante para nuestro estudio y propuesta posterior.

En cuanto a los datos cualitativos registrados, estos proceden únicamente de las dos preguntas de carácter abierto frente a las diecisiete cerradas del grupo anterior. En este caso, la opción activada en el cuestionario fue respuesta larga. Aquí se observa que no todas las personas encuestadas han participado, pero, quienes sí lo han hecho, han compartido diferentes experiencias vividas, así como su percepción acerca de la posible inclusión en el aula de este vocabulario. Para la primera de las preguntas, “¿durante un malentendido lingüístico (no has interpretado correctamente un significado o te ha sido difícil), podrías explicarnos lo que ocurrió?”, recibimos cincuenta intervenciones frente a la segunda pregunta, “¿podrías justificar, por favor, tu respuesta?”, para la que se han registrado setenta y nueve respuestas.

Antes de continuar, es necesario decir que también hay informantes que contestaron en inglés entre los niveles A1 y B2. Al igual que con las preguntas cuantitativas, se ha registrado una mayor participación de mujeres, ya que han participado treinta y siete para la primera cuestión y cincuenta y nueve para la justificación.

Llegados a este punto se dividen sus respuestas en cinco categorías: si no entienden preguntan o se explican de otra forma para hacerse entender; alegan no haber sufrido ningún malentendido; no recuerdan una situación semejante; se han encontrado en una de ellas por su nivel de español, aparentemente, y han aportado ejemplos tanto de haberlos vivido como de no haber tenido esta experiencia.

En general, dichos participantes han confirmado su interés haciendo hincapié en que el español de la calle no es el mismo que el del aula, por lo que necesitan conocer estas palabras y su contexto, puesto que forman parte del lenguaje coloquial, porque expresiones como coño o joder se emplean mucho en nuestra lengua y permiten que la vida sea más divertida mientras pueden aprender completamente el idioma.

Tras el análisis, hemos comprobado que el sexo no parece implicar nada, ya que se han recibido respuestas de todo tipo tanto de género masculino como femenino, ni tampoco lo ha hecho la nacionalidad, pues una mujer de Japón prefiere entender bien las palabrotas e incluso le parece simpático su aprendizaje, por ejemplo. Sin embargo, la edad es un factor interesante, porque cinco informantes de más de cuarenta años optarían por evitar este componente en el aula, aunque personas de la misma franja de edad y países cercanos a ellos han respondido de forma favorable, a pesar de los tres jóvenes estadounidense, nigeriano y griego que rechazan abordar el disfemismo.

PROPIUESTA DIDÁCTICA

A partir de los datos obtenidos, se presenta ahora una propuesta didáctica adaptable a diferentes contextos de enseñanza con fin práctico: introducir los disfemismos en el aula de ELE, sus posibles usos e interpretaciones, especialmente en contexto inmersivo, dado el interés de la muestra del cuestionario. Incluir palabras y expresiones malsonantes en las lecciones, será útil también para quien no se halle en inmersión, pues entrará en contacto con una realidad tan controvertida como común.

Dado que el público encuestado indicó que ya conocía algunos disfemismos, se infiere el interés que suscitan, a pesar de las dificultades; lo que muestra que el docente deberá atender no solo al registro formal del idioma, sino también a las variedades diafásicas y necesidades e intereses de sus aprendientes. Aunque Iriarte señaló en 2016 que, a veces, no resulta tan sencillo convencer al estudiantado sobre estos temas, así como Jeong reconoció en 2018 que debemos tratar este componente con cuidado. Finalmente, quedará a elección del profesorado o jefatura de estudios el hecho de trabajar o no. Al mismo tiempo, es imprescindible que el profesor ofrezca su ayuda si es necesario y evite que nadie se sienta herido y explique que estos términos solo son un ejemplo y carecen de intención peyorativa, aunque conocerlos les permitirá entender mejor a amigos de América, su expresividad o acercarse a la variedad de Nicaragua.

Antes de comenzar, debemos indicar que algunas ideas provienen de respuestas recibidas; además, hemos buscado introducir las cinco destrezas lingüísticas en siete actividades para alumnado a partir de nivel B2 o cercano, las cuales podrán ser adaptadas en términos de extensión y nivel. Según el MCER, en este punto ya se manejan bastante bien, por lo que aprovecharán mejor los ejemplos; asimismo un 80% de la muestra tenía ya un nivel elevado de español, aunque esto no impide adaptación a los más bajos.

Las actividades, que serán debidamente explicadas, constituyen una muestra de expresiones coloquiales y disfemismos. Además, contienen la variedad mexicana del español mediante la canción del grupo Molotov Gimme tha Power, la cual también habla acerca de la realidad del país, así como una comprensión escrita de un artículo de prensa de España, aspecto que nos permite ofrecerles dos versiones diferentes antes de invitarlos a realizar un juego de rol y redactar una conversación informal entre otros ejemplos.

Comenzamos con una manualidad ideada para debatir en plenaria si saben qué es una palabra malsonante y que justifiquen su opinión sobre su uso en español. En este caso, incluiremos el aprendizaje cooperativo uniendo aprendientes más aventajados con quienes precisen de ayuda o en función de sus opiniones con el fin de crear un debate e intercambio de posiciones. Para ello, deberán unir unas tarjetas de papel a palitos de madera que agitarán en función de sus ideas.

A continuación, el artículo de la periodista Mayte Rius de 2012 titulado “¿Somos malhablados?”, publicado en *La Vanguardia*, ayudará a mejorar su autoestima al presentar a hispanohablantes envueltos en malentendidos, mientras se aleja la idea del discurso pedagógico, pues el docente será una persona más en el aula y no vista solo como aquella que puede gestionar la situación.

El texto habla del uso frecuente de palabrotas en los medios de comunicación, su repercusión en la sociedad española y su empleo en el discurso de los hablantes en registros coloquiales o vulgares. Asimismo, acercará al estudiantado a las investigaciones lingüísticas a través de la intervención de dos profesores de lengua española; a la par que tendrán en sus manos un ejemplo adaptado del género periodístico. Crearemos parejas que leerán el texto para ellas mismas; a continuación, cada miembro realizará el resumen de una de las partes en las que estará dividido el texto, y le relatará al otro qué es lo que ha entendido. Finalmente, el artículo será leído en plenaria y cada resumen individual analizado en grupo.

Con algunos de los ejemplos vistos, presentaremos las siete categorías de disfemismos diseñadas por la profesora Edeso Natalías en 2008 como los tabúes del sexo, la decencia o las partes del cuerpo interdictas o prohibidas y sus correspondientes eufemismos. A continuación, recrearemos situaciones coloquiales a partir de una serie de imágenes con leyendas como “hombre cabreado en un atasco”, para que descubran el coloquialismo, cercanía entre personas o el énfasis subyacente en cada caso.

En un juego de roles en parejas o grupos de tres, representarán estas situaciones simulando gestos y actitudes del interlocutor, para que sea posible comprender si el primero está expresando cercanía, neutralidad o falta de respeto.

México y Molotov llegan como comprensión oral que integra panhispanismo cultural con la variedad hispánica con mayor número de hablantes; pero, antes de ello, el estudiantado revisará listados de disfemismos como el de Jeong de 2012 más otras expresiones que el docente nativo conoce y se revisarán los diferentes significados en función de los países.

La canción Gimme Tha Power constituye un buen ejemplo dada la inclusión de algunos términos como joder, coger o las expresiones dar en la madre y viva México, cabrones y el uso que hacen de ellos, bien expresivo bien soez, por lo que también deberíamos explicar que no en todos los lugares se emplean los mismos términos. La actividad consistirá en completar la letra para después leerla en plenaria y comprobar aciertos y errores antes de presentar cada término buscado. Esto nos conducirá a hablar, si el tiempo lo permite y sino en otra sesión, de aspectos culturales y políticos de México e Hispanoamérica.

Amistades en la red será el tema de la actividad individual que sigue, pues un informante de Francia habló de su sorpresa al entender “hacer planes” en una aplicación para jóvenes de manera muy diferente en relación al sexo; así trabajarán también lenguaje familiar/coloquial. Antes de empezar, se les entregará unas hojas que simulan una aplicación para hacer amistades. Comenzarán presentándose y preguntando a otra persona qué tal está, a continuación, deberán proponer su plan para esa noche o para el fin de semana (momento que servirá para practicar también las rutinas y el vocabulario del ocio en el caso de niveles más bajos); después, pasarán la hoja a la persona de al lado y esta continuará el mensaje sin repetir contenidos.

Una vez hayan completado el hueco en blanco, se agote el tiempo o el docente lo considere oportuno realizarán una lectura en plenaria y comentarán las características lingüísticas de cada mensaje. Como aspecto añadido, podrán votar el plan más original o

el que mejor se adapte a sus circunstancias, así como proponer una actividad de interés cultural como la Noche Blanca o la Noche Europea de los Investigadores.

El séptimo ejemplo es un ejercicio extra. En sus casas buscarían una expresión malsonante española o de su país que les gustaría analizar y explicar en la clase siguiente. Así continuaremos creando cohesión de grupo sin dejar de lado sus raíces trabajando de forma significativa.

1. ¿Qué piensas de las palabrotas en español?

a) Recortad en grupo las tarjetas y pegad un palito detrás de cada una para levantarla



Figura 18. Ejemplo de las tarjetas

b) En plenaria contestamos estas preguntas. Levanta la tarjeta que represente tu postura: si; no; me gusta...

-¿Sabes qué es una palabrota?
-¿Qué significan estas palabras/ expresiones?
-¿Conoces alguna u otra de significado parecido?

6. Amistades en la red

Piensa un plan que te gustaría realizar esta noche o el fin de semana y envíaselo a tu amigo/a de Internet a través del chat. ¿Qué crees que puede interesarlos hacer?



Figura 20. Ejemplo de chat

3. Las palabrotas en contexto

Observa la tabla. En grupo revisaremos los significados y la completaremos con más términos:

Tabú del sexo/ la decencia	Partes del cuerpo prohibidas	Expresiones hirientes	La madre
<i>joder</i>	<i>eso es la polla</i>	<i>maricón</i>	<i>¡tu puta madre!</i>
<i>tirarse a alguien</i>	<i>tócame los cojones</i>	<i>mongólico</i>	<i>me cago en tu madre</i>

4. Presentación y recreación de situaciones coloquiales

a) Observa las imágenes. ¿Qué crees que representan? ¿Qué sentido pueden tener aquí?



Figura 21. Hombre cabreado en un atasco.



Figura 22. Partido/ derbi de fútbol.

Imagen 1: ejemplos tomados de las actividades de la unidad didáctica

CONCLUSIONES

Tras el proceso hemos podido comprobar que la inclusión de este componente en el aula de español no implica solo conocimiento o dominio del léxico y unidades fraseológicas, sino que están presentes otras cuestiones como la cortesía o los códigos culturales, por lo que su presentación en el aula, según sus respuestas, podrá resultarles de utilidad en diferentes situaciones.

Durante la investigación, hemos percibido que no es posible dar la espalda a estos términos, pues, como afirma Tarantino, “estas palabras [...] constituyen [...] una parte activa de nuestra lengua y [...] se han integrado totalmente en las más diversas situaciones comunicativas de nuestro día a día” (Tarantino, 2011: 6). De esta forma, nuestro planteamiento inicial se vio reafirmado al conocer las opiniones de los especialistas y a través de la información compartida por el público encuestado.

Asimismo, la evitación de términos poco apropiados en situaciones de gravedad es conocida por todo el mundo; sin embargo, también podemos reconocer su uso en ámbitos informales, de modo que estarían presentes en la vida de una persona extranjera en un contexto hispanohablante, por lo que ayudarla a diferenciar situaciones conflictivas comprendería un punto importante en nuestra tarea, a pesar de los prejuicios previos que el estudiantado puede traer consigo.

A nivel personal, consideramos que la llamada cultura invisible también forma parte de la riqueza del idioma y del carácter de sus hablantes, ya que la comunicación no puede llevarse a cabo solo mediante la gramática como recoge Fernández Peláez, además de que subyace en este punto la finalidad del emisor de “descargar sus sentimientos emocionales sin ninguna intención de amenaza a la imagen del interlocutor” (Jeong, 2012: 493).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[Referencias a libros]

- Álvarez, Alfredo I. (2005): *Hablar en español*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Benveniste, Émile. (1977): Problemas de lingüística general II. Coyoacán: Siglo XXI editores (trad. de Siglo XXI Editores, [1966]).
- Briz Gómez, Antonio. (2018): *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Casas, Miguel. (1986): *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (trad. del Instituto Cervantes, [2001]).
- Freud, Sigmund (1991): *Obras completas. Vol. XIII. Tótem, tabú y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (trad. de Amorrortu Editores, [1913-1914]).
- Hernández Sampieri, Roberto. (2014): *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill Interamericana Editores

[Libro con un editor y artículos]

- Alvar, Manuel. (coord.): *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 547-563.
- Bargalló Escrivá, María et. al. (eds.): *Léxico y cultura en el aula en LE/L2: corpus y diccionarios*. España: ASELE, 331-341.
- Nieto Caballero, G (coord.): *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 41-56.

[Referencias a trabajos publicados en actas y artículos de revistas]

- Chenoll Mora, Antonio (2007): “¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE” en *Foro de profesores de ELE*, n.º 3,1-10.
- Di Franco, Cinzia (2006): “La enseñanza de la expresión oral en clase de ELE: el español coloquial” en *Las destrezas orales en la enseñanza de español*[...], actas del XVII Congreso de Internacional de la ASELE. Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE, 469-482.

- Edeso Natalías, Verónica (2008): “Estudio del eufemismo en la clase de E/LE”, en Martí Contreras, Jorge (coord.), *Teoría y práctica docente: actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*. Valencia: Onda, 121- 134.
- Fernández Peláez, Eva (2014): “Cómo llevar la cultura invisible a la clase: una propuesta práctica en la clase de primaria”, en Instituto Cervantes de Nueva Delhi (coord.), *Actas del IV Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes.
- Jeong Jeong, Hye (2012): “Grosierías en la clase de ELE, ¿un dilema? en Instituto Cervantes de Manila (coord.), *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Manila: Instituto Cervantes.
- Tarantino Parada, Verónica (2011): “Expresiones malsonantes en la clase de ELE” en *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, n.º 12, 3-4.
- Torres Sánchez, María A (1997): “Tabú y enseñanza del español como lengua extranjera” en *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: ASELE, 811- 822.

WEBGRAFÍA

- Molotov (2018): Molotov-Gimme Tha Power. Accedido 20 de febrero de 2021 en <http://bit.ly/4loPYGe>
- Rius, Mayte (2012): “¿Somos malhablados?”, *La Vanguardia*. Accedido 15 de febrero de 2021, en <http://bit.ly/3IAK1Hv>

Fuente de los gráficos y de las imágenes

Imágenes	Fuente	Título	Autor
Imagen 1	Elaboración propia	Ejemplos tomados de la unidad didáctica	Covadonga López

"CON AMIGOS ASÍ, ¿QUIÉN NECESITA ENEMIGOS?". SECUENCIA DIDÁCTICA PARA SUPERAR LA FOSILIZACIÓN DE FALSOS AMIGOS HETEROSEMÁNTICOS ESPAÑOL- PORTUGUÉS

Cristiana Fimiani

University of The Bahamas

0000-0001-6239-3629 / cristiana.fimiani@ub.edu.bs

Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras y Coordinadora del Programa de Español en la Universidad de Las Bahamas, donde se encarga del proceso de acreditación internacional en el área de español. Investigadora y profesora contratada de Lengua y Lingüística, Literatura Española e Hispanoamericana, Historia de España y Estudios culturales hispano-caribeños, Cristiana Fimiani es Doctora cum Laude y Premio Extraordinario de Doctorado en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo, Máster en Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Granada, Master en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija de Madrid y Master en Didáctica de la Literatura Latinoamericana por la Universidad de Salamanca. Miembro de los Comités Científicos de ALDEEU (Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos) y liLETRAd International (Revista Académica de Literatura, Lengua y Traducción), se especializa en Literatura Hispánica Feminista, Estudios Postcoloniales del Caribe Hispánico, Recepción Clásica en la Literatura Española y Latinoamericana, y Literatura Comparada. Su trabajo académico aparece en revistas de rango Q1 indexadas en Web of Science (WoS) y Scopus.

RESUMEN

Esta unidad didáctica aborda uno de los principales desafíos en la enseñanza del español a estudiantes lusohablantes: los falsos amigos léxicos en contextos comunicativos digitales y su tendencia a la fosilización debido a la proximidad tipológica entre ambas lenguas. La propuesta se fundamenta en la teoría de la interlengua y los procesos de transferencia negativa que caracterizan el aprendizaje de lenguas próximas, donde la sensación de afinidad lingüística puede generar una falsa sensación de competencia comunicativa y favorecer la estabilización de errores. A través de actividades prácticas contextualizadas en plataformas digitales contemporáneas (WhatsApp, Instagram, TikTok), se propone un enfoque metodológico que combina la concienciación metalingüística explícita con la práctica comunicativa digital para romper la "ceguera al error" y superar las interferencias fosilizadas. La secuencia didáctica está diseñada específicamente para estudiantes de nivel B1 del MCER, siguiendo los descriptores del PCIC, y se estructura en tres sesiones progresivas que incluyen actividades de sensibilización hacia los fenómenos de transferencia, análisis contrastivo con herramientas tecnológicas y producción controlada

que favorezca la reestructuración cognitiva. Se integran estrategias de detección y corrección colaborativa, así como técnicas de autorregulación metacognitiva para promover un aprendizaje autónomo y prevenir la fosilización a largo plazo.

PALABRAS CLAVE

Falsos amigos, transferencia negativa, fosilización, interlengua, lenguas próximas, concienciación metalingüística.

ABSTRACT

This didactic unit addresses one of the main challenges in teaching Spanish to Portuguese-speaking students: lexical false friends in digital communicative contexts and their tendency towards fossilization due to the typological proximity between both languages. The proposal is based on interlanguage theory and negative transfer processes that characterize the learning of close languages, where the sensation of linguistic affinity can generate a false sense of communicative competence and favor error stabilization. Through practical activities contextualized in contemporary digital platforms (WhatsApp, Instagram, TikTok), a methodological approach is proposed that combines explicit metalinguistic awareness with digital communicative practice to break "error blindness" and overcome fossilized interferences. The didactic sequence is specifically designed for B1 level students according to the CEFR, following PCIC descriptors, and is structured in three progressive sessions that include sensitization activities towards transfer phenomena, contrastive analysis with technological tools and controlled production that favors cognitive restructuring. Collaborative detection and correction strategies are integrated, as well as metacognitive self-regulation techniques to promote autonomous learning and prevent long-term fossilization.

KEYWORDS

False friends, negative transfer, fossilization, interlanguage, close languages, metalinguistic awareness.

LA UNIDAD DIDÁCTICA

<p>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO</p>	<p>Los estudiantes lusohablantes enfrentan interferencias sistemáticas en el aprendizaje del español, derivadas de la proximidad tipológica entre el portugués y el español. Esta cercanía genera una falsa sensación de competencia que propicia la transferencia negativa y la fosilización de errores, en especial en el ámbito léxico. Uno de los fenómenos más persistentes es el uso incorrecto de falsos amigos heterosemánticos, cuyas similitudes formales enmascaran diferencias semánticas profundas, dificultando su detección y corrección incluso en niveles intermedios.</p> <p>En este contexto, se propone una secuencia didáctica diseñada específicamente para abordar este fenómeno desde un enfoque comunicativo con orientación metalingüística. Se parte de situaciones reales y actuales, vinculadas a los entornos digitales y redes sociales, en las que los aprendientes deben interactuar, verificar significados y corregir malentendidos. Así, se busca que los estudiantes no solo reconozcan los falsos amigos más frecuentes, sino que desarrollen estrategias autónomas para evitarlos y para autorregular su proceso de aprendizaje léxico.</p> <p>La intervención se fundamenta en la teoría de la interlengua (Selinker, 1972), en los modelos de transferencia lingüística (Odlin, 1989) y en los principios de concienciación metalingüística (Schmidt, 1990), favoreciendo una toma de conciencia activa y reflexiva por parte del alumnado. Asimismo, el uso de recursos digitales y la creación colaborativa de contenidos permite vincular el aprendizaje con los contextos comunicativos reales de los estudiantes, reforzando la motivación y la aplicabilidad práctica del conocimiento adquirido.</p> <p>Este enfoque, además, permite responder a una necesidad pedagógica frecuente en los cursos de español para lusohablantes: dotar al alumnado de herramientas eficaces para superar la interferencia léxica en situaciones de comunicación auténtica y prevenir su cristalización en el sistema interlingüístico del estudiante.</p>
<p>NIVEL RECOMENDADO SEGÚN EL MCER</p>	<p>B1</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none">Desarrollar estrategias de detección, análisis y superación de falsos amigos heterosemánticos español-portugués en contextos comunicativos digitales reales.Sensibilizar al alumnado sobre los procesos de transferencia negativa entre lenguas próximas, favoreciendo una actitud crítica y consciente ante los errores léxicos.Potenciar la competencia metalingüística para identificar de forma autónoma interferencias léxicas persistentes.Aplicar técnicas de verificación léxica en situaciones comunicativas reales, orales y escritas, para prevenir malentendidos.Utilizar estructuras lingüísticas para expresar confusión, solicitar aclaraciones, corregir errores y reformular enunciados.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crear recursos digitales colaborativos que contribuyan a la prevención de la fosilización léxica en entornos virtuales. • Integrar de forma crítica traductores automáticos, diccionarios digitales y corpus como apoyo al análisis semántico y al uso preciso del léxico. • Participar activamente en actividades colaborativas que simulen interacciones auténticas con posibilidad de malentendidos causados por falsos amigos. • Valorar el análisis contrastivo y la observación lingüística como estrategias fundamentales para consolidar el aprendizaje del vocabulario en una L2 próxima.
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (COMUNICATIVOS, LÉXICOS, GRAMATICALES, ETC.)	<p>1. Léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falsos amigos de alta frecuencia español-portugués: <i>rato/rato, escoba/escova, borracha/borracha, embarazada/embaracada, oficina/oficina, oso/osso, olla/olho, cenar/cena, exquisito/esquisito, pasta/pasta, etc.</i> • Léxico metacognitivo relacionado con el aprendizaje, el error y la corrección. • Vocabulario vinculado al uso de nuevas tecnologías y redes sociales. <p>2. Comunicativos y funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de malentendidos y confusiones léxicas. • Solicitud de aclaración o verificación del significado. • Reformulación de ideas utilizando marcadores discursivos adecuados. • Producción de mensajes adaptados al canal, la situación y el interlocutor. <p>3. Gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de tiempos verbales básicos (presente, pretérito perfecto) para contextualizar experiencias relacionadas con el aprendizaje léxico. <p>4. Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas de interacción y cortesía en entornos digitales (chats, redes sociales). • Estrategias para disculparse y reparar malentendidos. • Diferencias pragmáticas en el uso de términos aparentemente equivalentes en ambas lenguas. <p>5. Estratégicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de verificación léxica mediante traductores, diccionarios digitales y corpus en línea. • Aplicación del análisis contrastivo léxico español-portugués para prevenir interferencias. • Estrategias de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje léxico. • Participación en tareas colaborativas para la creación de recursos que visibilicen y solucionen errores frecuentes.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> Modalidad: Presencial con integración de herramientas digitales. Agrupamientos: Individual, parejas, grupos pequeños (3-4), gran grupo. Temporalización: 3 sesiones de 50 minutos (150 minutos totales). Enfoque: Comunicativo con orientación metalingüística.
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> Smartphones/tablets para simulaciones digitales Acceso a redes sociales (Instagram, TikTok) Herramientas de traducción (Google Translate, WordReference) Corpus de conversaciones reales español-portugués Tarjetas de identidad para role-plays Plantillas para análisis contrastivo Check-lists de autoevaluación
EVALUACIÓN	<p>Formativa: Observación directa durante actividades colaborativas.</p> <p>Autoevaluación reflexiva en cada sesión.</p> <p>Sumativa: Rúbrica para evaluar producciones digitales finales.</p> <p>Portfolio digital con evidencias de aprendizaje.</p> <p>Prueba práctica de detección y corrección de falsos amigos.</p>

B. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

«CON AMIGOS ASÍ, ¿QUIÉN NECESITA ENEMIGOS?»

SESIÓN 1: HOUSTON, ¡TENEMOS UN PROBLEMA DE COMUNICACIÓN!

1. Calentamiento Digital

a) Observa estos posts de Instagram entre hispanohablantes y lusohablantes. ¿Detectas algo extraño en las conversaciones?

@travel_madrid: "¡Qué rato más divertido en el zoo! 🐾✿ #animals"
@travel_lisboa: "¿Solo un rato? 😕 ¿Tan poco tiempo estuviste? 🕒"
@work_barcelona: "Busco oficina en el centro 🏢💼 #trabajo"
@work_porto: "¿Oficina? 🏠 ¿Qué tipo de taller necesitas? #confused"
@food_madrid: "Pasta deliciosa en este italiano auténtico 🍝❤"
@food_porto: "¿Una pasta? 📁 ¿Qué tipo de archivo comes? 🤪"
@health_sevilla: "Me duele el oso después del ejercicio 🦁💪"
@health_coimbra: "¿Te duele el oso? 🐻 ¿Tienes un oso en casa? 🛡"

b) Pregunta de reflexión: ¿Por qué crees que están confundidos?

2. Análisis de Malentendidos WhatsApp

En parejas, analizad estas conversaciones de WhatsApp reales:

 **Conversación A: El tiempo perdido**

- Pedro (ES): ¿Cuánto rato necesitas para terminar?
- Ana (PT): ¿Rato? 🐭 ¿Por qué me preguntas por ratones? 😊
- Pedro (ES): ¿Qué Ratones??? ¡¡¡Tiempo!!! 🕒
- Ana (PT): Ahhh... nosotros decimos "momento" 🧑‍♀️ ♀

 **Conversación B: La limpieza confusa**

- Miguel (ES): Ana, ¿tienes una escoba para barrer la cocina?
- Ana (PT): ¿Una escoba? 😞 ¿Para cepillarte los dientes o el pelo?
- Miguel (ES): ¡¡¡No!!! ¡Para barrer el suelo! 🥁
- Ana (PT): Ahhh... tú quieres una vassoura! Escova es cepillo 😊

 **Conversación C: El problema de la goma**

- Carlos (ES): ¿Me prestas tu borracha para el examen?
- Sofia (PT): ¿Qué? Mi borracha??? 🥅 ¡¡¡No estoy ebria!!!
- Carlos (ES): ¿Qué? Solo quiero la goma de borrar...
- Sofia (PT): 🧑‍♀️ ♀ En portugués borracha = goma de borrar. Borracho = bêbado

 **Conversación D: La confusión embarazosa**

- Laura (ES): ¿Vienes a cenar a casa esta noche? 🍲
- João (PT): ¿A ver una cena? ¿Qué película vamos a ver? 🎬
- Laura (ES): ¿Qué película??? ¡A comer la última comida del día!
- João (PT): Ohhh... cenar = jantar. Cena en portugués = escena 🎭

 **Conversación E: El malentendido del embarazo**

- Ana (ES): Mi hermana está embarazada de 5 meses 🧑‍♀️
- Sofia (PT): ¿Embarazada? 😞 ¿Por qué está avergonzada?
- Ana (ES): ¡¡¡No!!! ¡Va a tener un bebé! 🧑‍♀️
- Sofia (PT): ¡Ay, Dios! Embarazada = avergonzada. Embarazada = grávida 😊

a. ¿Cuáles de estas conversaciones tienen malentendidos? ¿Por qué?

b. ¿Qué estrategias usan para resolver la confusión?

3. Sistematización: ¡La tabla de la traición!

Completa este cuadro de análisis contrastivo:

Palabra en el chat	Lo que entiende el portugués	Lo que quiere decir en español
Rato (tiempo)	Ratón (mouse) 	Momento/tiempo 
Escoba		Instrumento para barrer (vassoura) 
Borracha	Goma de borrar 	
Cenar		Comer por la noche 
Embarazada	Avergonzada (embaraçada) 	

4. Detector de Trampas Cerebrales

El profesor dice estas frases oralmente. ¡Reacciona si detectas un posible malentendido!

«El jugador mejor pagado del mundo»
«Una comida muy exquisita»
«Limpia el suelo con la escoba»
«Préstame tu borracha para borrar»
«Me duele el oso de la mano»
«Busco oficina en el centro»

Para casa: Observa tus conversaciones en WhatsApp o redes sociales. ¿Detectas posibles falsos amigos? Trae ejemplos para la próxima clase.

SESIÓN 2: EXPERIMENTOS COGNITIVOS

5. Experimento de Velocidad Mental

Tu compañero te dice rápidamente estas palabras en español. Responde inmediatamente qué significa en portugués (¡NO pienses!):

PALABRA ESPAÑOLA	TU RESPUESTA AUTOMÁTICA	TRAMPA DETECTADA
RATO (tiempo)		 ¿Ratón?
OFICINA		 ¿Taller?
OSO (hueso)		 ¿Animal?
ESCOBA		 ¿Cepillo?
BORRACHA		 ¿Goma?
EMBARAZADA		 ¿Avergonzada?
OLLA		 ¿Ojo?

6. Análisis del Efecto Contexto

En grupos, analizad estas dos situaciones:

Situación A (contexto rico): «María entró en la cocina después de la fiesta. Había platos sucios por todas partes, migas en el suelo. Su hermana embarazada estaba preocupada porque llegaban los padres. Cogió la escoba para barrer y usó una bo-rracha para limpiar las marcas del rotulador. Después fueron a cenar pasta al restaurante barato de la esquina.»

Situación B (contexto pobre): «Embarazada, escoba, borracha, pasta, barato.»

a. ¿En cuál detectáis mejor los falsos amigos?

b. ¿El contexto os ayuda u os confunde más?

c. ¿Cuál simula mejor una conversación de WhatsApp?

7. Investigación Digital Detective

Grupos de 3 estudiantes. Elegid un caso e investigad:

CASO	MISIÓN	HERRAMIENTAS	PRODUCTO FINAL
A: EMBARAZADA vs EMBARAÇADA  	El malentendido más embarazoso	🔍 Google Imágenes  Google Translate	📝 Meme explicativo
B: PASTA  	¿Comida o carpeta?	➕ Google búsquedas  WordReference	🎥 Vídeo cómico
C: RATO DOBLE  	El falso amigo perfecto	↔️ Investigación  Análisis comparativo	📝 Análisis completo
D: OSO vs OSSO  	Animales vs huesos	🐻 Búsqueda imágenes  Investigación	🎥 Contenido visual

SESIÓN 3: CREADORES DE CONTENIDO EDUCATIVO

8. Desafío Creador Digital

Elige UNA de estas opciones:

Opción A: WhatsApp Educativo «Antes y Despues»

Crea una conversación «ANTES» (con malentendidos por falsos amigos)

Crea la misma conversación «DESPUÉS» (usando estrategias de verificación)

Incluye al menos 5 falsos amigos diferentes

Usa emojis para clarificar significados

Opción B: TikTok «POV: Tu cerebro aprendiendo español»

Vídeo de 30-60 segundos

Muestra el «diálogo interno» cuando aparece un falso amigo

Incluye la «lucha» entre portugués y español en el cerebro

Usa efectos visuales para mostrar el cambio de significado

Opción C: Post Educativo de Instagram

Carrusel de 3-5 slides explicando falsos amigos

Slide 1: «El problema» (ejemplo de malentendido)

Slide 2-4: «La explicación» (diferencias entre idiomas)

Slide 5: «La solución» (estrategia de verificación)

Usa hashtags educativos apropiados

9. Speed Dating Lingüístico

Cada estudiante recibe una tarjeta de identidad:

- 50% sois hispanohablantes (Madrid, Barcelona, Sevilla...)
- 50% sois lusohablantes (Lisboa, Oporto, Braga...)
- Cada tarjeta incluye 3 frases con falsos amigos que debes usar naturalmente

► **Conversaciones rotatorias:** 2 minutos cada pareja

► **Objetivo:** «Conocerse» usando las frases de las tarjetas

► **Regla:** ¡Prohibido decir «es un falso amigo»! (simular situación real)

9. Kit de Supervivencia Personal

Completa tu Check-List Personal:

CATEGORÍA	MIS DATOS PERSONALES
⚠ MIS FALSOS AMIGOS MÁS PELIGROSOS	1. _____ (PT) ≠ _____ (ESP) 2. _____ (PT) ≠ _____ (ESP)
🔧 MIS ESTRATEGIAS DE VERIFICACIÓN	Preguntar "¿Te refieres a...?"/ Usar Google Translate para comprobar / Describir en lugar de usar la palabra directa / Pedir ejemplos o clarificación
💻 MIS RECURSOS DIGITALES FAVORITOS	<input type="checkbox"/> WordReference <input type="checkbox"/> Google Translate <input type="checkbox"/> Diccionarios online <input type="checkbox"/> Apps de conjugación

Autoevaluación (1-5):

COMPETENCIA	MI PUNTUACIÓN
"Ahora soy más consciente de los falsos amigos"	★★★★★
"Tengo estrategias para detectar errores"	★★★★★
"Me siento más seguro/a en conversaciones"	★★★★★

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA / GUÍA DEL PROFESOR

SESIÓN 1: HOUSTON, ¡TENEMOS UN PROBLEMA DE COMUNICACIÓN! 1. Calentamiento Digital

Temporalización: 10'. Los estudiantes observan posts de Instagram entre hispanohablantes y lusohablantes. El objetivo es activar conocimientos previos y crear expectativas sobre malentendidos comunicativos. **Instrucciones para el docente:** Proyecte los posts o compártalos en dispositivos móviles. Fomente la participación espontánea preguntando «¿Qué está pasando aquí?» antes de revelar que son malentendidos por falsos amigos. Es importante crear un ambiente de curiosidad y sorpresa.

2. Análisis de Malentendidos WhatsApp

Temporalización: 15'. En parejas, los estudiantes analizan conversaciones reales con malentendidos. **Instrucciones para el docente:** Asigne cada conversación a diferentes parejas para posterior puesta en común. Circule para observar las reacciones y tomar nota de comentarios interesantes.

Soluciones

¿Cuáles de estas conversaciones tienen malentendidos? ¿Por qué?

- **Todas las conversaciones tienen malentendidos causados por falsos amigos heterosemánticos**
- **Conversación A:** «rato» esp. = tiempo / «rato» pt. = ratón
- **Conversación B:** «escoba» esp. = vassoura / «escova» pt. = cepillo
- **Conversación C:** «borracha» esp. = ebria / «borracha» pt. = goma de borrar
- **Conversación D:** «cenar» esp. = jantar / «cena» pt. = escena
- **Conversación E:** «embarazada» esp. = grávida / «embaraçada» pt. = avergonzada

b. ¿Qué estrategias usan para resolver la confusión?

- Reformulación explicativa
- Clarificación directa con ejemplos
- Explicación metalingüística simple
- Uso de emojis para aclarar significado

3. Sistematización: ¡La tabla de la traición!

Temporalización: 10'. Completar cuadro de análisis contrastivo en gran grupo. **Instrucciones para el docente:** Use la pizarra o proyector para completar colaborativamente. Enfatice que estos son solo algunos ejemplos de muchos falsos amigos. Las soluciones completas están en la tabla del material del alumno.

4. Detector de Trampas Cerebrales

Temporalización: 10'. Práctica de detección rápida con frases orales. **Instrucciones para el docente:** Diga las frases con naturalidad, sin énfasis especial en los falsos amigos. Los estudiantes deben reaccionar (levantar la mano, hacer un sonido) cuando detecten un posible problema. **Respuestas esperadas:**

- «**pagado**» - pt. «pago» = pago (dinero), no «pagado»
- «**exquisita**» - pt. «esquisita» = extraña, no deliciosa
- «**escoba**» - pt. «escova» = cepillo, no escoba
- «**borracha**» - pt. «borracha» = goma de borrar, no ebria
- «**oso**» - esp. «hueso» = pt. «osso», confusión con «urso» (oso)
- «**oficina**» - pt. «oficina» = taller, no lugar de trabajo

5. Cierre y Anticipación

Temporalización: 5'. Asignación de tarea para casa y reflexión final. **Instrucciones para el docente:** Enfatice la importancia de la observación activa en sus propias comunicaciones. Esta tarea conecta el aula con la vida real del estudiante.

SESIÓN 2: EXPERIMENTOS COGNITIVOS 6.

Experimento de Velocidad Mental

Temporalización: 15'. Experimentar la interferencia cognitiva en tiempo real. **Instrucciones para el docente:** Enfatice que deben responder «sin pensar» para capturar la respuesta automática del cerebro. Después del ejercicio, compare respuestas para mostrar la interferencia sistemática. **Resultados típicos esperados:**

- **RATO (tiempo)** → «momento curto» (interferencia) vs «**ratón/mouse**» (correcto en pt.)
- **OFICINA** → «escritório» (interferencia) vs «**taller**» (correcto en pt.)
- **OSO (hueso)** → «urso» (interferencia) vs «**osso = hueso**» (correcto)
- **ESCOBA** → «escova» (interferencia) vs «**vassoura**» (correcto)
- **BORRACHA** → «bêbada» (interferencia) vs «**goma de borrar**» (correcto en pt.)
- **EMBARAZADA** → «embarazada» (interferencia) vs «**grávida**» (correcto)
- **OLLA** → «panela» (interferencia) vs «**olho = ojo**» (confusión)

7. Análisis del Efecto Contexto

Temporalización: 20'. Analizar cómo el contexto afecta la detección de falsos amigos. **Instrucciones para el docente:** Divida la clase en grupos de 3-4 estudiantes. Asigne ambas situaciones a cada grupo para comparación directa.

a. Soluciones esperadas:

- **En la Situación A (contexto rico)** porque proporciona pistas semánticas y situacionales

b. ¿El contexto os ayuda u os confunde más?

- **El contexto rico ayuda** a desambiguar significados, pero puede crear falsa confianza
- **El contexto pobre** (típico de chats) **favorece la interferencia directa**

c. ¿Cuál simula mejor una conversación de WhatsApp?

- **La Situación B** replica mejor los mensajes cortos y descontextualizados típicos de chats

8. Investigación Digital Detective

Temporalización: 15'. Usar herramientas digitales para verificar y contrastar significados. **Instrucciones para el docente:** Asigne un caso diferente a cada grupo. Circule para asistir con dudas técnicas.

Soluciones esperadas y verificación:

CASO A: EMBARAZADA - El malentendido más embarazoso:

- **Google Imágenes:** Mostrarán mujeres embarazadas vs personas avergonzadas
- **Google Translate:** Revelará los significados específicos según contexto
- **Meme:** Evalúe humor apropiado y precisión explicativa

CASO B: PASTA - ¿Comida o carpeta?:

- **Google:** «pasta italiana» mostrará comida / «pasta arquivo» mostrará carpetas
- **WordReference:** Confirmará ambos significados según idioma
- **Vídeo:** Evalúe creatividad y claridad explicativa

CASO C: RATO doble - El falso amigo perfecto:

- **Investigación:** Confirmará que es el único falso amigo «bidireccional»
- **Ánalisis:** Mostrará la complejidad única de este caso
- **Conclusión:** Es el más confuso porque ambos idiomas tienen ambos significados invertidos

CASO D: OSO vs OSSO - Animales vs huesos:

- **Imágenes:** Contrastarán osos (animales) vs huesos (anatomía)
- **Investigación:** Revelará que «osso» pt. = «hueso» esp. / «oso» esp. = «urso» pt.
- **Contenido:** Evalúe uso efectivo de elementos visuales para clarificar

SESIÓN 3: CREADORES DE CONTENIDO

EDUCATIVO 9. Desafío Creador Digital

Temporalización: 25'. Crear contenido digital educativo que demuestre comprensión de los falsos amigos. **Instrucciones para el docente:** Permita que elijan libremente la opción que más les motive. Proporcione apoyo técnico según necesidades.

Criterios de evaluación:

- **Precisión léxica:** Uso correcto de todos los falsos amigos, sin errores
- **Creatividad comunicativa:** Contenido muy original y atractivo
- **Conciencia metalingüística:** Reflexión profunda sobre procesos de aprendizaje
- **Competencia digital:** Uso experto de la plataforma elegida

Productos esperados:

- **Opción A:** Conversaciones WhatsApp que muestren evolución del aprendizaje
- **Opción B:** Vídeos TikTok creativos con efectos que visualicen la interferencia
- **Opción C:** Posts Instagram educativos con diseño atractivo y contenido preciso

10. Speed Dating Lingüístico

Temporalización: 20'. Simulación comunicativa real con intercambio rotatorio. **Instrucciones para el docente:** Prepare tarjetas de identidad previamente con 3 frases problemáticas cada una. Controle el tiempo estrictamente (2 minutos por conversación). Ejemplo de tarjetas:

Ejemplo de tarjetas:	
HISPANOHABLANTE (Madrid)	HISPANOHABLANTE (Lisboa)
«¿Has visto el rato que hay en la cocina?»	«Mi hermana está embarazada de gemelos»
«Necesito ir a la oficina después del trabajo»	«¿Dónde guardas la borracha para borrar?»
«Me duele el oso de tanto escribir»	«Vamos a cenar pasta italiana»

Observaciones esperadas: Los malentendidos deben resolverse comunicativamente sin mencionar explícitamente que son falsos amigos. Evalúe las **estrategias de negociación de significado: reformulación, clarificación, ejemplificación, uso de gestos.**

11. Kit de Supervivencia Personal

Temporalización: 5'. Sistematización final y autoevaluación. **Instrucciones para el docente:** Esta actividad debe realizarse individualmente y en silencio para favorecer la reflexión metacognitiva.

RESPUESTAS ESPERADAS:

Falsos amigos más problemáticos (ejemplos típicos): 1 rato/rato, embarazada/embagaçada, escoba/escova 2 oficina/oficina, oso/osso, pasta/pasta 3 borracha/borracha, cenar/cena, exquisito/esquisito

Estrategias más valoradas:

- **Preguntar «¿Te refieres a...?»** (estrategia más eficaz)
- **Describir en lugar de usar la palabra** (evita la interferencia)
- **Usar Google Translate para comprobar** (verificación rápida)

Recursos digitales preferidos:

- **WordReference** (más completo para contextos)
- **Google Translate** (más rápido para verificación)

Autoevaluación esperada: Puntuaciones entre 3-5 indican éxito de la secuencia.

Puntuaciones 1-2 requieren refuerzo adicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durão, A. B. (2004): *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

González, N. M. (1994): *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição do espanhol por brasileiros adultos*. Tesis doctoral, Universidad de São Paulo.

Odlin, T. (1989): *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1990): «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Selinker, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.

WEBGRAFÍA

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Accedido 15 de mayo 2025, en <https://bit.ly/460TwJJ>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Accedido 12 de junio 2025, en <https://bit.ly/4jSd9ah>

Fuente de los gráficos y de las imágenes

Gráfico/Imagen			
Tabla 1	Elaboración propia	Análisis contrastivo de falsos amigos español-portugués	Cristiana Fimiani
Tabla 2	Elaboración propia	Experimento de velocidad mental - Interferencias cognitivas	Cristiana Fimiani
Tabla 3	Elaboración propia	Investigación digital detective por casos	Cristiana Fimiani
Tabla 4	Elaboración propia	Kit de supervivencia personal - Check-list	Cristiana Fimiani
Tabla 5	Elaboración propia	Tarjetas de identidad para speed dating lingüístico	Cristiana Fimiani
Conversación 1	Elaboración propia	"El tiempo perdido" - Malentendido con "rato"	Cristiana Fimiani
Conversación 2	Elaboración propia	"La limpieza confusa" - Malentendido con "escoba"	Cristiana Fimiani
Conversación 3	Elaboración propia	"El problema de la goma" - Malentendido con "borracha"	Cristiana Fimiani
Conversación 4	Elaboración propia	"La confusión embarazosa" - Malentendido con "cenar"	Cristiana Fimiani
Conversación 5	Elaboración propia	"El malentendido del embarazo" - Malentendido con "embarazada"	Cristiana Fimiani
Post Instagram 1	Elaboración propia	"@travel_madrid vs @travel_lisboa"	Cristiana Fimiani
Post Instagram 2	Elaboración propia	"@work_barcelona vs @work_porto"	Cristiana Fimiani
Post Instagram 3	Elaboración propia	"@food_madrid vs @food_porto"	Cristiana Fimiani
Post Instagram 4	Elaboración propia	"@health_sevilla vs @health_coimbra"	Cristiana Fimiani
Emojis 1-50	Unicode Consortium	Elementos visuales comunicativos	Estándar internacional
Situación A	Elaboración propia	"Contexto rico - La fiesta en la cocina"	Cristiana Fimiani
Situación B	Elaboración propia	"Contexto pobre - Lista de palabras"	Cristiana Fimiani

