



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Dificultades en el aprendizaje de ELE para eslovacos.
Análisis de errores socioculturales en el aprendizaje de
la lengua extranjera mediante infografías y la
elaboración de un corpus.

Dña. Erika Balogová
2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Dificultades en el aprendizaje de ELE para eslovacos. Análisis
de errores socioculturales en el aprendizaje de la lengua
extranjera mediante infografías y la elaboración de un corpus**

Presentada por

Dña. Erika Balogová

Dirigida por

Dr. Juan Antonio Solís Becerra

2021

Agradecimientos

Me gustaría empezar este trabajo agradeciendo a todas las personas que han confiado en mí desde la semilla de esta idea hasta la culminación de este documento.

En primer lugar, a mi director de tesis, Don Juan Antonio Solís Becerra, por su implicación, ayuda y predisposición a lo largo de estos años.

En segundo lugar, quisiera dar las gracias al director del Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la *Universidad Comenius*, en Bratislava, Don Bohdan Ulašín, por su acogida y preocupación por mi adaptación, haciéndome sentir como en casa, y dándome facilidades para que pudiera llevar a cabo la recogida de datos para mi investigación.

Finalmente, no puedo cerrar este capítulo sin mencionar a mi pareja, que me ha apoyado de manera incondicional desde el comienzo de esta aventura.

*A Javi, siempre,
y a Daniel por el futuro que representa.*

Índice

I. INTRODUCCIÓN, INTRODUCTION, ÚVOD.....	11
Introducción y estructura de la tesis doctoral	13
Introduction and structure of the doctoral thesis	17
Úvod a štruktúra dizertačnej práce	21
II. MARCO TEÓRICO.....	25
Capítulo I	27
1. Orígenes y evolución de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Eslovaquia hasta la actualidad.....	29
1.1. Contexto histórico. Checoslovaquia y Eslovaquia entre los años 1918-1993	29
1.2. Primer contacto del Español como Lengua Extranjera en Eslovaquia.....	33
1.3. Enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo eslovaco	35
1.3.1. Español como Lengua Extranjera en el sistema educativo eslovaco.....	38
1.3.2. Secciones Bilingües eslovaco-españolas.....	41
1.3.3. Estudios de ELE en centros superiores	45
1.3.4. ELE en Escuelas Oficiales de Idiomas.....	52
1.4. Universidad Comenius (<i>Univerzita Komenského</i>)	55
1.4.1. Hispanismo en la Facultad de Filosofía y Letras.....	56
Capítulo II.....	65
2. Modelo de Análisis de Datos: Análisis de Errores.....	67
2.1. Análisis Contrastivo	67
2.1.1. Hipótesis del Análisis Contrastivo	70
2.1.2. Dictamen del modelo Análisis Contrastivo.....	71
2.2. Análisis de Errores	72
2.2.1. Bases teóricas del Análisis de Errores.....	73
2.2.2. Objetivos del Análisis de Errores.....	74
2.2.3. Taxonomías del Análisis de Errores.....	75
2.2.4. Metodología del Análisis de Errores	78

2.2.5.	Dialecto transitorio.....	81
2.2.6.	Interlengua.....	82
2.2.7.	Dictamen del Análisis de Errores.....	84
Capítulo III		87
3.	Referentes documentales fundamentales en la didáctica del español como lengua extranjera	89
3.1.	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	89
3.2.	Plan Curricular del Instituto Cervantes	99
Capítulo IV		109
4.	Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el aula de ELE: Infografía	111
4.1.	Clarificación conceptual de la infografía	115
4.2.	Orígenes de la infografía.....	116
4.3.	Infografía en el ámbito educativo.....	120
4.4.	Infografía mediante Piktochart.....	125
III. MARCO EMPÍRICO		129
Capítulo V		131
5.	Planteamiento de la investigación y metodología	133
5.1.	Problema, hipótesis, objetivos y preguntas de investigación	133
5.1.1.	Problema principal del que parte la investigación.....	133
5.1.2.	Hipótesis.....	134
5.1.3.	Objetivos	134
5.1.4.	Preguntas de investigación.....	135
5.2.	Metodología	135
5.2.1.	Tipo de investigación	135
5.2.2.	Contexto y participantes.....	137
5.2.3.	Instrumentos y técnicas	138
5.2.3.1.	Instrumentos para la recogida de datos	138
5.2.3.1.1.	Cuestionarios.....	138
5.2.3.1.2.	Redacciones.....	139
5.2.3.1.3.	Grabaciones audiovisuales	140

5.2.3.2.	Instrumentos para el análisis de datos.....	140
5.2.3.2.1.	Microsoft Office Excel 365.....	140
5.2.3.2.2.	Dictado por voz en el <i>Google Documentos</i>	140
5.2.4.	Procedimiento.....	141
5.2.4.1.	Recopilación del corpus.....	141
5.2.4.2.	Identificación y catalogación de los errores.....	173
5.2.4.3.	Descripción y explicación de los errores.....	179
5.2.4.4.	Terapias propuestas para solventar los errores si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.....	180
Capítulo VI		181
6.	Resultados y discusión.....	183
6.1.	Introducción.....	183
6.2.	Pregunta de investigación 1.....	183
6.3.	Pregunta de investigación 2.....	191
6.3.1.	Análisis cuantitativo.....	191
6.3.1.1.	Corpus Mixto.....	191
6.3.2.	Análisis cualitativo.....	196
6.3.2.1.	Corpus Oral.....	196
6.3.2.1.1.	Actividad 1.....	196
6.3.2.1.2.	Actividad 3.....	200
6.3.2.1.3.	Actividad 5.....	204
6.3.2.1.4.	Actividad 7.....	207
6.3.2.1.5.	Actividad 9.....	211
6.3.2.2.	Corpus Escrito.....	213
6.3.2.2.1.	Actividad 2.....	213
6.3.2.2.2.	Actividad 4.....	216
6.3.2.2.3.	Actividad 6.....	225
6.3.2.2.4.	Actividad 8.....	229
6.3.2.2.5.	Actividad 10.....	232
6.4.	Pregunta de Investigación 3.....	241
6.5.	Corolario.....	245
Capítulo VII.....		249
7.	Propuesta.....	251
Capítulo VIII		255

Conclusiones	257
Conclusions	261
Záver.....	265
IV.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
V. ANEXO.....	287
Anexo I: Marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	288
Anexo II: El español en EOI desde 2004/2005 hasta 2017/2018	289
Anexo III: El español en EOI desde 2004/2005 hasta 2017/2018.....	290
Anexo IV: Cuestionario del alumnado participante	291
Anexo V: Cuestionario de satisfacción del alumnado participante	295
Anexo VI: Corpus Oral: Identificación del error, del acierto y de la desviación tolerable.....	297
Anexo VII: Corpus Escrito: Identificación del error, del acierto y de la desviación tolerable.....	308
Anexo VIII: Horario establecido para el depósito de residuos orgánicos en los contenedores en las capitales de las Comunidades Autónomas de España	324

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Acontecimientos históricos de Eslovaquia desde 1918-1993.	33
<i>Figura 2.</i> Sistema educativo eslovaco.....	36
<i>Figura 3.</i> Alumnado ELE en Educación primaria: 1er ciclo.....	39
<i>Figura 4.</i> Alumnado ELE en Educación primaria: 2º ciclo.	39
<i>Figura 5.</i> Alumnado ELE en Educación Secundaria.	41
<i>Figura 6.</i> Mapa de las Secciones Bilingües en Eslovaquia.	42
<i>Figura 7.</i> Número de estudiantes de ELE en las Secciones Bilingües eslovaco – españolas.	44
<i>Figura 8.</i> Tasa de natalidad en Eslovaquia.	45
<i>Figura 9.</i> Resumen de las universidades eslovacas con estudios filológicos y no filológicos. ..	52
<i>Figura 10.</i> Presencia del español en la EOI con régimen público en 2016/2017.	53
<i>Figura 11.</i> Presencia del español en la EOI con régimen público en 2017/2018.	53
<i>Figura 12.</i> Presencia del español en la EOI con régimen privado en 2016/2017.	54
<i>Figura 13.</i> Presencia del español en la EOI con régimen privado en 2017/2018.	54
<i>Figura 14.</i> Propuesta taxonómica para la catalogación de los errores por Santos (1993, Fernández (1997) y Vázquez (1999).	76
<i>Figura 15.</i> 6 Etapas metodológicas del AE.	80
<i>Figura 16.</i> Las competencias del usuario de una LE según el MCER (2018).	90
<i>Figura 17.</i> Rasgos distintivos de la sociedad europea y su cultura: conocimiento sociocultural, según el MCER (2018).	92
<i>Figura 18.</i> Representación de la conciencia intercultural entre España y Eslovaquia.	93
<i>Figura 19.</i> Competencias generales: las destrezas y las habilidades según el MCER (2018). ..	94
<i>Figura 20.</i> Competencias generales: La competencia existencial según el MCER (2018).	95
<i>Figura 21.</i> Competencias generales: La capacidad de aprender según el MCER (2018).	96
<i>Figura 22.</i> Competencias comunicativas de la lengua: La competencia sociolingüística según el MCER (2018).	99
<i>Figura 23.</i> Estructura del PCIC (2006).	101
<i>Figura 24.</i> Referentes culturales según el PCIC (2006).	102
<i>Figura 25.</i> Saberes y comportamientos socioculturales según el PCIC (2006).	104
<i>Figura 26.</i> Habilidades y actitudes interculturales según el PCIC (2006).	106
<i>Figura 27.</i> Orígenes de la infografía.	119
<i>Figura 28.</i> Herramientas para crear infografías.	125
<i>Figura 29.</i> Infografía de la Actividad 1. del Corpus Oral.	153
<i>Figura 30.</i> Infografía de la Actividad 3. del Corpus Oral.	155
<i>Figura 31.</i> Infografía de la Actividad 5. del Corpus Oral.	157

<i>Figura 32.</i> Infografía de la Actividad 7. del Corpus Oral.	159
<i>Figura 33.</i> Infografía de la Actividad 9. del Corpus Oral.	161
<i>Figura 34.</i> Infografía de la Actividad 2. del Corpus Escrito.	163
<i>Figura 35.</i> Infografía de la Actividad 4. del Corpus Escrito.	165
<i>Figura 36.</i> Infografía de la Actividad 6. del Corpus Escrito.	167
<i>Figura 37.</i> Infografía de la Actividad 8. del Corpus Escrito.	169
<i>Figura 38.</i> Infografía de la Actividad 10. del Corpus Escrito.	172
<i>Figura 39.</i> Pregunta 1: Sexo.	183
<i>Figura 40.</i> Pregunta 2: Origen.	184
<i>Figura 41.</i> Pregunta 3: Lengua Materna.	184
<i>Figura 42.</i> Pregunta 4: Edad.	184
<i>Figura 43.</i> Pregunta 5 y 6: Estudios.	185
<i>Figura 44.</i> Pregunta 7: Lenguas Extranjeras.	186
<i>Figura 45.</i> Pregunta 4: Nivel de ELE.	186
<i>Figura 46.</i> Pregunta 9: Visita a un país hispanohablante.	187
<i>Figura 47.</i> Pregunta 10: Estancia en España.	187
<i>Figura 48.</i> Pregunta 10: Tiempo de estancia.	188
<i>Figura 49.</i> Pregunta 10: Motivo de la estancia.	188
<i>Figura 50.</i> Pregunta 11: Relaciones personales.	189
<i>Figura 51.</i> Pregunta 12: Relación entre los participantes.	189
<i>Figura 52.</i> Pregunta 13: Condiciones de vida y organización social.	190
<i>Figura 53.</i> Pregunta 13: Relaciones interpersonales.	190
<i>Figura 54.</i> Pregunta 1: Sexo.	241
<i>Figura 55.</i> Pregunta 2: Formación académica.	241
<i>Figura 56.</i> Preguntas 3,4 y 5: Actividad docente.	242
<i>Figura 57.</i> Pregunta 6: Diseño de actividades.	243
<i>Figura 58.</i> Pregunta 7: Contenido de la actividad.	243
<i>Figura 59.</i> Pregunta 7: Atractivo de la actividad.	243
<i>Figura 60.</i> Pregunta 8: Preferencia entre las actividades.	244

Índice de tablas

Tabla 1. Corpus de muestras orales y escritas de esta investigación.....	142
Tabla 2. Taxonomía general de los contenidos socioculturales	144
Tabla 3. Error y falta: rasgos definitorios.....	174
Tabla 4. Criterios para una clasificación de errores según Vázquez (1999:28)	177
Tabla 5. Catalogación general de los errores socioculturales.....	178
Tabla 6. Causas de los errores	179
Tabla 7. Registro general de errores socioculturales del Corpus Mixto.....	192
Tabla 8. Registro general de errores, aciertos y desviación tolerable del Corpus Mixto	194
Tabla 9. Registro de los errores detectados en la actividad 1	197
Tabla 10. Registro de los errores detectados en la actividad 3.....	201
Tabla 11. Registro de los errores detectados en la actividad 5.....	205
Tabla 12. Registro de los errores detectados en la actividad 7.....	207
Tabla 13. Registro de los errores detectados en la actividad 9.....	211
Tabla 14. Registro de los errores detectados en la actividad 2.....	214
Tabla 15. Registro de los errores detectados en la actividad 4.....	217
Tabla 16. Registro de los errores detectados en la actividad 6.....	226
Tabla 17. Registro de los errores detectados en la actividad 8.....	229
Tabla 18. Registro de los errores detectados en la actividad 10.....	232

Listado de abreviaturas y acrónimos

ELE – Español como Lengua Extranjera

ASL – Adquisición de Segundas Lenguas

LE – Lengua Extranjera

L1 – Lengua uno

L2 – Lengua dos

HNN – Hablante No Nativo

HN – Hablante Nativo

AC – Análisis Contrastivo

HAC – Hipótesis del Análisis Contrastivo

AE - Análisis de Errores

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

TIC – Tecnologías de Información y Comunicación

TAC – Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento

TEP – Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación

CM – Corpus Mixto

CO – Corpus Oral

CE – Corpus Escrito

I. INTRODUCCIÓN, INTRODUCTION, ÚVOD

Introducción y estructura de la tesis doctoral

El tema principal de nuestra tesis doctoral versa sobre el análisis del dominio de los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado de origen eslovaco que estudia el Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras en la *Universidad Comenius* en la capital eslovaca, Bratislava.

La elección del tema de nuestra investigación ha sido motivada, en primer lugar, porque consideramos de vital importancia el tratamiento de los elementos socioculturales en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera para, así, formar unos usuarios de una Lengua Extranjera competentes en todos los niveles del sistema de la lengua.

En segundo lugar, es por la falta de trabajos empíricos de esta índole relativos al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una LE en general y del Español en particular, desarrollados en un contexto concreto, como es el eslovaco.

Y, en tercer lugar, es debido al interés por el estudio del Español como Lengua Extranjera en el territorio eslovaco puesto que, desde sus orígenes hasta la actualidad, va creciendo paulatinamente. Este hecho se aprecia en que el sistema educativo eslovaco permite estudiar el español desde los primeros años de escolarización hasta el nivel universitario. Además, la enseñanza del Español como Lengua Extranjera también está presente en las Escuelas Oficiales de Idiomas, así como en las academias privadas. Como consecuencia de ello, se han formado y se están formando usuarios de la lengua cervantina en todos los sectores, ya sea en el académico, como docentes, traductores e intérpretes, entre otros; e incluso en el comercial y/o industrial, a nivel nacional e internacional.

Además, a esto hay que sumarle mi interés personal que viene marcado por mi formación académica y por mi propia experiencia como alumna del Español como Lengua Extranjera años atrás y como docente en la actualidad.

La combinación de estas reflexiones ha sido el principal impulsor para esta investigación. Pero nuestra motivación e iniciativa no han terminado aquí. Para poder realizar nuestro estudio, hemos disfrutado de una estancia doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras en la *Universidad Comenius* en Bratislava, Eslovaquia, donde hemos trabajado con dos grupos de estudiantes de diferentes niveles académicos (primer y cuarto curso) de la especialidad de Traducción e Interpretación Español en combinación con otra

Lengua Extranjera. Nuestro grupo de alumnado participante ha sido completamente de un perfil filológico. Teniendo en cuenta su formación previa de carácter heterogéneo, su perfil actual y que en un futuro desempeñarán la labor de un traductor y/o intérprete del español, partimos de la premisa de que, si analizamos su competencia sociocultural, podremos mejorar sus conocimientos socioculturales mediante nuestra *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para el aula* que está basada en las experiencias y necesidades del propio alumnado. Esta guía de saberes ha impulsado todo nuestro trabajo, dada la utilidad que puede tener en el sector.

En vista de todo lo que hemos expuesto hasta ahora, este estudio se articula en dos bloques con contenidos teóricos y empíricos. El primer bloque está destinado al Marco Teórico que sustenta nuestra investigación y reúne los capítulos I, II, III y IV, mientras que el Marco Empírico, el segundo bloque, agrupa los capítulos V, VI, VII y VIII.

Este documento comienza con el capítulo I, en el cual se desarrolla el panorama histórico y actual de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el corazón de Europa, Eslovaquia.

El capítulo II se adentra en las dimensiones teóricas del modelo de *Análisis de Errores*, el modelo que es el patrón de nuestro estudio empírico. De este modo, el presente capítulo abordará el modelo de *Análisis Contrastivo*, cuya mención es muy relevante en las investigaciones de esta índole.

Mediante su desarrollo, en el capítulo III, se resalta el papel fundamental de los dos referentes documentales en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera como son, por un lado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, 2018) y, por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

El último capítulo del Marco Teórico de nuestra investigación, es decir, el capítulo IV, aborda el tema de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito educativo en general y en el aula del Español como Lengua Extranjera en particular. Además, desarrolla el concepto de la *infografía*, siendo esta una herramienta didáctica tendenciosa en la práctica docente y que hemos utilizado para el diseño de nuestra intervención en el aula.

El siguiente bloque, el Marco Empírico, comienza con el capítulo V. En él vamos a presentar el patrón que nos va a determinar el objeto de nuestra investigación, el *Análisis*

de Errores de los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado de origen eslovaco que estudia Español como Lengua Extranjera. Así pues, en este capítulo se desarrollará la metodología empleada para el desarrollo de nuestra investigación.

En el capítulo VI presentamos, por un lado, nuestro análisis pormenorizado de los resultados obtenidos, es decir, identificamos, describimos y explicamos los *errores*, *aciertos* y *desviaciones tolerables* hallados en el Corpus Mixto. Por otro lado, analizamos los datos obtenidos de los dos cuestionarios que nos han servido, en primer lugar, para contextualizar el perfil del alumnado participante y, en segundo lugar, para conocer la percepción del alumnado participante sobre nuestra práctica docente. De este modo damos respuesta a las preguntas de investigación que nos hemos planteado para nuestra tesis.

En el capítulo VII exponemos nuestra propuesta didáctica con la intención de ayudar al alumnado, que estudia Español como Lengua Extranjera, a ampliar sus conocimientos socioculturales de la sociedad y cultura española, así como disminuir la intención de errar o cometer un desliz de este carácter en unas situaciones comunicativas adaptadas a la realidad.

Y, finalmente, la segunda sección de este documento la cerraremos con el capítulo VIII, en el cual revelaremos las conclusiones extraídas de nuestra investigación.

Introduction and structure of the doctoral thesis

The main topic of our doctoral thesis is the analysis of the domain of knowledge and sociocultural behaviours of students of Slovak origins who study Spanish as a Foreign Language at the Faculty of Philosophy and Arts at the Comenius University in the Slovak capital city, Bratislava.

The choice of the topic of our research has been motivated, in the first place, because we consider of vital importance the treatment of sociocultural *elements* in a process of Teaching and Learning a Foreign Language. In this way, we will try to train competent Foreign Language users at all levels of the language system.

Secondly, it is due to the lack of empirical studies of this nature related to the field of teaching and learning foreign languages generally speaking, and Spanish in particular, developed in a specific context such as Slovak.

Thirdly, it is due to the interest in the study of Spanish as a Foreign Language in the Slovak territory, as it has grown considerably since it was founded, as described in the theoretical framework. We can see this in the fact that the Slovak educational system allows to study Spanish from the first years of schooling up to university levels. In addition, the teaching of Spanish as a Foreign Language is also present in the Official Language Schools, as well as in private academies. As a consequence, users of the Cervantes language have been and are being trained in all sectors, both in educational contexts, as teachers, translators, interpreters, etc, and commercial/industrial ones, at national and international level.

In addition, I would like to point out my own personal interest, which is marked by my academic training and by my own experience as a student of Spanish as a Foreign Language years ago, and as a teacher nowadays.

The combination of these reflections has been the main reasons for this research. But our motivation and initiative have not ended here. In order to carry out this study, I could experience a pre-doctoral stay at the Faculty of Philosophy and Arts at the Comenius University in Bratislava, Slovakia, where I worked with two groups of students of different academic levels (first and fourth year) of the specialty of Spanish Translation and Interpretation in combination with another Foreign Language. Our group of participating students had a philological profile. Taking into account their previous

training of a heterogeneous nature, their current profile and the fact that in the future they will carry out the work of a translator/interpreter, we honestly believe that, if we analyze their sociocultural competence, we can improve their sociocultural knowledge through our *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para el aula*, which is based on the experiences and needs of the students themselves.

In view of all this, this study is divided into two parts with theoretical and empirical contents. The Theoretical Framework brings together chapters I, II, III and IV, while the Empirical Framework groups chapters V, VI, VII and VIII.

This document begins with chapter I, in which the historical and current panorama of the teaching of Spanish as a Foreign Language in the heart of Europe, Slovakia, is developed.

Chapter II delves into the theoretical dimensions of the *Error Analysis* model, the model that is the pattern of our empirical study. Also, this chapter reviews the *Contrastive Analysis* model, the underpinning theory in almost any kind of research of this nature.

Across chapter III, the fundamental role of the two documentary references in the teaching, learning and evaluation of a foreign language is highlighted, such as, on the one hand, the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002, 2018) and, on the other hand, the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

The last chapter of the Theoretical Framework, i.e. Chapter IV, addresses the subject of Information and Communication Technologies in the educational field in general and in the classroom of Spanish as a Foreign Language in particular. In addition, it develops the concept of infographics, this being a tendentious didactic tool in teaching practice, as well as the core of the didactic implementation in our study.

The next section, the Empirical Framework, begins with chapter V. In this chapter we will present the pattern that will determine the object of our research, the *Error Analysis* of sociocultural behaviors and knowledge of students from Slovakia who study Spanish as a Foreign Language. Thus, in this chapter we will find the methodology used to carry out our research.

In Chapter VI we present, on the one hand, our detailed analysis of the results obtained, i.e., we identify, describe and explain the *errors, correct answers and tolerable deviations* found in the Mixed Corpus. On the other hand, we analyze the data obtained

from the two questionnaires used in the study to contextualize the profile of the participating students and to know the perception of the participating students about our teaching practice.

In chapter VII we present our proposal with the intention of helping students, who study Spanish as a Foreign Language, to expand their sociocultural knowledge of Spanish society and culture, as well as, to reduce the fact of making mistakes of this nature in communicative situations that may arise in real interactions.

Finally, we will close the second section of this document with chapter VIII, in which we will reveal the conclusions drawn from our research.

Úvod a štruktúra dizertačnej práce

Hlavnou úlohou našej dizertačnej práce je analýza znalostí sociokultúrneho správania študentov slovenského pôvodu, ktorí študujú španielsky jazyk ako cudzí jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Slovensku.

Voľba témy nášho výskumu na prvom mieste bola motivovaná tým, že považujeme za životne dôležité pracovať počas vyučovaco-učebnej činnosti výučby cudzieho jazyka so sociokultúrnymi prvkami z toho dôvodu, aby sme vedeli vyškoliť kompetentného používateľa cudzieho jazyka na všetkých rovinách jazykového systému.

Druhým dôvodom, bolo nedostatok empirických štúdií vo vyučovaco-učebnom procese cudzieho jazyka týkajúceho sa akéhokoľvek jazyka a taktiež španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka.

V neposlednom rade sa to tiež týka záujmu o štúdium španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka na Slovensku. Keďže tento záujem neustále narastá. Túto skutočnosť možno vidieť na fakte, že slovenský vzdelávací systém umožňuje štúdium španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka od prvých rokov školskej dochádzky až po univerzitnú úroveň. Výučba španielčiny ako cudzieho jazyka je navyše k dispozícii aj v jazykových školách, ako aj v súkromných akadémiách. Dôsledkom toho je, že boli a sú školení používatelia cervantesovho jazyka vo všetkých odvetviach, či už v akademickej sfére, ako sú napríklad učitelia, prekladatelia, tlmočníci; ako aj v komerčnej alebo priemyselnej sfére na národnej a medzinárodnej úrovni.

K tomu je potrebné ešte dodať môj osobný záujem, ktorý je poznačený mojím akademickým vzdelaním a mojimi vlastnými skúsenosťami ako študentky španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka v minulosti a ako učiteľky v súčasnosti.

Kombinácia hore uvedených dôvodov bola hlavným motorom tejto dizertačnej práce. Tu sa ale naša motivácia a iniciatíva nekončí. Nato, aby sme mohli zrealizovať náš výskum sme absolvovali doktorandskú stáž na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Tu sme mali príležitosť pracovať s dvoma skupinami študentov rôznych akademických úrovní, (prvého a štvrtého ročníka), odboru tlmočníctvo a prekladateľstvo španielskeho jazyka v kombinácii s iným cudzím jazykom.

Ak vezmeme do úvahy ich predchádzajúce heterogénne vzdelanie, ich súčasný profil a to, že v budúcnosti budú vykonávať prácu prekladateľa a/alebo tlmočníka španielčiny,

vychádzame z premisy, že ak budeme analyzovať ich sociokultúrne kompetencie, môžeme ich sociokultúrne vedomosti zlepšovať prostredníctvom nášho Sprievodcu sociokultúrnymi znalosťami a správaním na hodiny španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka (*Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para el aula de ELE*), ktorý je založený na skúsenostiach a potrebách samotných študentov.

Vzhľadom na všetko, čo sme doteraz odhalili, je táto štúdia rozdelená na dve časti s teoretickým a empirickým obsahom. Teoretický rámec spája kapitoly I, II, III a IV, zatiaľ čo empirický rámec zoskupuje kapitoly V, VI, VII a VIII.

Naša dizertačná práca sa začína kapitolou I, v ktorej je vyvinutá historická a súčasná panoráma výučby španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka v srdci Európy, na Slovensku.

V kapitole II sa venujeme teoretickým dimenziám modelu Analýzy Chýb, modelu, ktorý je vzorom našej empirickej štúdie. V tejto kapitole je uvedený aj prehľad modelu Kontrastnej Analýzy, ktorého zmienka je pri výskume tohto charakteru veľmi dôležitá.

V nasledujúcej kapitole III je zdôraznená zásadná úloha dvoch dokumentov pre vyučovaco-učebný proces cudzieho jazyka. V prvom rade ide o Spoločný európsky referenčný rámec pre cudzie jazyky (2002, 2018) a v druhom rade sa to týka Učebného Plánu Cervantesovho Inštitútu (2006).

Posledná kapitola teoretického rámca našej dizertačnej práce, kapitola IV, sa venuje problematike informačných a komunikačných technológií vo vzdelávacej oblasti zo všeobecného hľadiska, konkrétne výučbe španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Okrem toho rozvíja koncept infografiky, čo je tendenčný didaktický nástroj vo výučbovej praxi.

Empirický rámec sa začína V kapitolou. V nej predstavíme model, ktorý určí cestu nášho výskumu: Analýzu Chýb znalostí sociokultúrneho správania študentov slovenského pôvodu, ktorí študujú španielsky jazyk ako cudzí jazyk. V tejto kapitole teda nájdeme teoretické základy metodiky nášho výskumu.

V kapitole VI uvádzame na jednej strane našu podrobnú analýzu získaných výsledkov, identifikujeme a vysvetľujeme chyby, správne odpovede a tolerovateľné odchýlky nájdené v našom korpuse. Na druhej strane analyzujeme údaje získané z dvoch dotazníkov, ktoré nám slúžili na to, aby sme kontextualizovali profil zúčastnených študentov a aby sme poznali ich vnímanie o našej pedagogickej praxi.

V predposlednej kapitole VII predstavujeme náš didaktický návrh so zámerom pomôcť študentom, rozšíriť ich sociokultúrne vedomosti o španielskej spoločnosti a kultúre, ako aj znížiť zámer omylu alebo zavinenia tohto druhu v komunikačných situáciách prispôsobených reálnemu svetu.

A nakoniec uzatvárame druhú časť našej dizertačnej práce kapitolou VIII, v ktorej odhalíme závery vyvedené z nášho výskumu.

II. MARCO TEÓRICO

Capítulo I

1. Orígenes y evolución de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Eslovaquia hasta la actualidad

La cuestión central que se tratará de resolver en este primer capítulo es la contextualización del panorama histórico de los comienzos del hispanismo y de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante) en Eslovaquia hasta la actualidad.

Para poder responder a esta cuestión, parece apropiado proporcionar, en primer lugar, una breve reseña del contexto histórico, resaltando acontecimientos como la constitución de Checoslovaquia (1918), el Comunismo (1948-1989), la Revolución de Terciopelo (1989), y la Independencia de República Eslovaca (1993) y teniendo en cuenta su influencia en la cultura y educación de la sociedad eslovaca. En segundo lugar, consideramos que la aparición del ELE en los planes curriculares eslovacos está estrechamente unido a los cambios radicales en las instituciones políticas. En virtud de lo dicho anteriormente examinaremos la primera conexión del ELE con Eslovaquia hasta llegar a su asentamiento definitivo en el país. A continuación, pasaremos a describir el sistema educativo eslovaco, centrándonos en la enseñanza de lenguas extranjeras y, posteriormente, deteniéndonos en la enseñanza del ELE en los centros de la enseñanza reglada y no reglada. Aquí destacaremos la significativa labor del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de España y del *Ministerio de Educación* de Eslovaquia en la creación, sostenimiento y funcionamiento de las siete Secciones Bilingües eslovaco-españolas en Eslovaquia. Por último, cerraremos este capítulo con la *Universidad Comenius*, considerada la primera institución universitaria en el territorio eslovaco. Además, desarrollaremos los estudios ofertados por la *Facultad de Filosofía y Letras*, perteneciente a la *Universidad Comenius*, relativos a la especialidad de traducción e interpretación de español. Concluiremos este apartado mencionando a los hispanistas más destacados de Eslovaquia, desde sus inicios de la constitución del Departamento de Lenguas Románicas hasta la actualidad.

1.1. Contexto histórico. Checoslovaquia y Eslovaquia entre los años 1918-1993

Antes de ahondar en los inicios del ELE en Eslovaquia, es importante destacar un dato histórico, la independencia de Eslovaquia declarada el 1 de enero del año 1993.

Consideramos necesario volver brevemente la mirada a la época anterior de la constitución de Eslovaquia, concretamente a los años 1918-1992, con el objetivo de entender los acontecimientos transcurridos, que afectaron al sistema político y educativo de la sociedad eslovaca.

Eslovaquia no ha sido siempre un país independiente. Tras finalizar la Primera Guerra Mundial y con los nuevos cambios geopolíticos en Europa, el 28 de octubre del 1918 se formó Checoslovaquia, separándose del Imperio Austro-Húngaro¹. Este nuevo estado estaba formado por los territorios de República Checa, Eslovaquia y Rutenia Subcarpática. La diversidad cultural, social y económica de los componentes del nuevo estado checoslovaco generaba frecuentemente polémicas entre la capital del país, Praga, y las demás autonomías políticas del estado. Las principales fuentes de estas polémicas fueron, por un lado, la cuestión étnica, a la cual pertenecían los alemanes y los eslovacos, y la dominación político-económica de los checos. “Muchos de los alemanes, húngaros, rutenos y algunos eslovacos, se sentían discriminados en Checoslovaquia, por la introducción de un estado centralizado por parte de la élite política del país y la prohibición de autonomía política para las etnias” (Montoro, 2013, p.14). No obstante, a lo largo de esta época de entreguerras la política democrática del país favoreció el crecimiento y desarrollo de la cultura y la educación en el territorio eslovaco. Se aprobó la Ley de ocho años de escolaridad obligatoria y aumentó el número de alumnado en las escuelas rurales y Educación Secundaria.

Asimismo, en 1919 se fundó la primera universidad en el territorio eslovaco, la *Universidad Comenius*, con las facultades de *Medicina, Derecho y Filosofía y Letras* (Demeš y Meško, 2014). Un año después, en 1920 se instituyó el *Teatro Nacional de Eslovaquia (Slovenské Národné Divadlo)* (Bartlová, 2010). La *Radio Nacional Eslovaca* lanzó su primera emisión en el año 1926 y en los años treinta ya se podía escuchar en uno de cada ocho hogares². Su principal objetivo no era solo la instrucción de la cultura y el

¹ Véase para más información los documentos oficiales sobre la constitución de Checoslovaquia en 1918 (*Od Uhorského kráľovstva k Československej republike. Dokumenty z fondov slovenských regionálnych archívov k udalostiam v rokoch 1918 – 1919*). Disponible en: http://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/kol_od-uhorskeho-kralovstva-k-ceskoslovenskej-republike.pdf [Fecha de consulta 10/11/2016]

²Slovensko v 1. ČSR: 1918-1938. <http://www.muzeumsnp.sk/historia/slovensko-v-1-csr-1918-1938/> [Fecha de consulta 10/11/2016]

papel propagandístico en la lengua eslovaca, sino que dedicó un amplio espacio a la música, el teatro y la poesía en su programación (Kamenec, 2009).

En el período de la Segunda Guerra Mundial, los Nazis invadieron el territorio checoslovaco y, a su vez, reclamaron las tierras perdidas en la Primera Guerra Mundial. Así pues, “durante la Segunda Guerra Mundial, las tierras checas fueron designadas como Protectorado de Bohemia y Moravia” (Montoro, 2013, p. 14). Mientras tanto, la autonomía política del territorio eslovaco aprovechó la debilidad del estado unitario checoslovaco y anunció su separación del mismo, convirtiéndose en un estado independiente en el año 1938. La República Eslovaca Independiente fue un aliado de la Alemania Nazi y sus tropas lucharon en el frente hasta el verano de 1944 (Montoro, 2013, p.14). La primera independencia de la República Eslovaca no duró mucho tiempo. Seguidamente, la autonomía eslovaca fue asaltada por los alemanes, los cuales tomaron las riendas del territorio eslovaco. Un año después, al finalizar la Segunda Guerra Mundial (1945), el estado de Checoslovaquia fue liberado y poco a poco comenzó a recuperar sus provincias. Pasados unos meses, consiguió readquirir casi todas sus provincias, entre ellas las de Eslovaquia. La única provincia de Rutenia Subcarpática fue asignada a la Unión Soviética. Checoslovaquia volvió al poder, pero con un nuevo régimen político, el Comunismo. A pesar de los continuos cambios geopolíticos del estado y el cruel escenario de la guerra en el que vivió la sociedad eslovaca, podemos confirmar una vez más que el ámbito cultural seguía creciendo. El resultado de ello son las nuevas aperturas de las instituciones públicas y universitarias, como la *Escuela Superior Técnica* en Martin en el año 1939 (Pekár, 2007) o la *Academia Eslovaca de Ciencias* en 1942 (Hudek, 2011).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, durante más de cuatro décadas gobernó el régimen comunista en Checoslovaquia (1948-1989). La base ideológica de la política comunista consistía en propagar la filosofía marxista-leninista. La censura, la continua supervisión de los académicos, la persecución de la religión católica, numerosas manifestaciones contra el régimen, entre otros, denotaron el desacuerdo con la política en esos momentos, hasta llegado el mes de noviembre del 1989 cuando comienza la Revolución de Terciopelo y el régimen comunista fue paralizado y proclamó su fin. Como consecuencia, se desarrolló un régimen parlamentario en el contexto de un estado de derecho y un sistema económico que había iniciado ya su transición al capitalismo (Montoro, 2013, p.28).

Tuvieron que pasar cinco años más, situándonos en el año 1993, para la realización del cambio más significativo de Checoslovaquia, la disgregación de un estado en dos países independientes con un régimen democrático: la República Checa o Chequia, con la capital en Praga, y la República Eslovaca o Eslovaquia con la capital en Bratislava.

En la *Figura 1* mostramos las efemérides históricas de Eslovaquia entre los años 1918 y 1993 descritas en las líneas anteriores.





Figura 1. Acontecimientos históricos de Eslovaquia desde 1918-1993. Fuente: Elaboración propia.

1.2. Primer contacto del Español como Lengua Extranjera en Eslovaquia

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores y tal y como afirmó Montoro (2013):

En Eslovaquia el estudio de las lenguas extranjeras en general y del español, en particular, ha estado ligado a los cambios políticos, sociales y económicos que ha sufrido el país, pasando por un boom del español en los años sesenta y setenta, fruto de la repercusión de la Revolución cubana, un período de retroceso en los años ochenta y una clara recuperación del interés por el español a partir de la Revolución de Terciopelo en 1989 y de la Independencia de Eslovaquia en 1993 (p.31).

Según Lenghardtová (2002, 2004) el primer verdadero auge del español fue cuando la antigua Checoslovaquia comenzó a instituir relaciones diplomáticas con Cuba en el año 1959, con el objetivo de generar intercambios comerciales entre los dos países. Esta negociación bilateral contrajo, en primer lugar, un levantamiento del interés del pueblo eslovaco por la lengua española y la cultura hispanoamericana y, en segundo lugar, un crecimiento del número de facultades universitarias para poder formar a los interesados en visitar Cuba: 1961, la *Escuela Superior Técnica*, hoy llamada *Universidad Técnica Eslovaca* en Bratislava; 1970, la *Escuela Superior de Agricultura*, la actual *Universidad de Agricultura* en Nitra; 1972, la *Escuela Superior de Transportes*, la presente *Universidad de Žilina*. Además, añade Lenghardtová (2002, 2004) que, entre los años 60

y 70 del siglo XX, se dan a conocer las primeras promociones fuertes de hispanistas de la Facultad de Letras de la *Universidad Comenius* de Bratislava, como por ejemplo Lenghardtová, Trup, Kotuliaková y Lenghardt³, entre otros. “Los hispanistas eslovacos desarrollan su actividad en tres campos principales, la docencia, la investigación y la traducción” (Trup y Šoltýs, 2002, p.383). Desafortunadamente, a principios de los años ochenta, el apoyo oficial era cada vez menor y el interés por los estudios del español comenzó a decaer (Lenghardtová, 2004). En esta época se apoyaba el estudio del ruso, debido al régimen comunista que gobernaba en el país, y del inglés. En palabras de Lenghardtová (2004, p.10), “a pesar de las circunstancias externas adversas, el español se mantuvo y logró sobrevivir”.

Así pues, la Revolución de Terciopelo (1989) y el fin del régimen comunista trajeron consigo cambios muy positivos, tanto para el país como para la recuperación del interés por el español. El resultado de lo expresado anteriormente se reflejó en la apertura de las fronteras hacia el exterior y el incremento de relaciones internacionales en general (Lenghardtová, 2004). De estos cambios no solo se pudo beneficiar la escena política, sino también la social, turística y pedagógica (Lenghardtová y Paľková, 2014). El aumento del turismo, la posibilidad de viajar libremente y los desplazamientos académicos para asistir a los congresos internacionales, favorecieron la propaganda del español. El devenir de estos acontecimientos históricos, a los que se suman, asimismo, la Independencia de Eslovaquia (1993)⁴, la incorporación de Eslovaquia a la Unión Europea y a la OTAN (2004)⁵ reflejan lo que podríamos afirmar como el asentamiento definitivo del español en Eslovaquia.

³ Datos extraídos de la base de datos de la *Universidad Comenius*. Disponible en: <https://absolventi.uniba.sk/index.do> [Fecha de consulta 10/11/2016]

⁴ Egido, Á, y Eiroa San Francisco, M. (2005) señalan que el hispanismo histórico en Eslovaquia tuvo punto de partida en el año de la constitución de la nueva República Eslovaca, es decir, en el 1993.

⁵ González (2006) afirma que, la incorporación de Eslovaquia a la Unión Europea y a la OTAN (2004) favoreció, no solo el asentamiento del inglés en Eslovaquia, sino también el del español.

1.3. Enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo eslovaco

El sistema educativo eslovaco concede mucha importancia a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde la época del Imperio Austro-Húngaro⁶, se arraigó la tradición cuatrilingüe en el territorio eslovaco. En muchas partes del estado se podía oír el alemán, el checo, el húngaro y el eslovaco. Esta tradición pervive hasta hoy en día. En la época del Comunismo, se naturalizó la enseñanza y aprendizaje del ruso. En el año de la incorporación de Eslovaquia a la Unión Europea y la apertura de las fronteras hacia el exterior aumentaron el interés por otras lenguas extranjeras. Principalmente, se apostó por el idioma inglés.

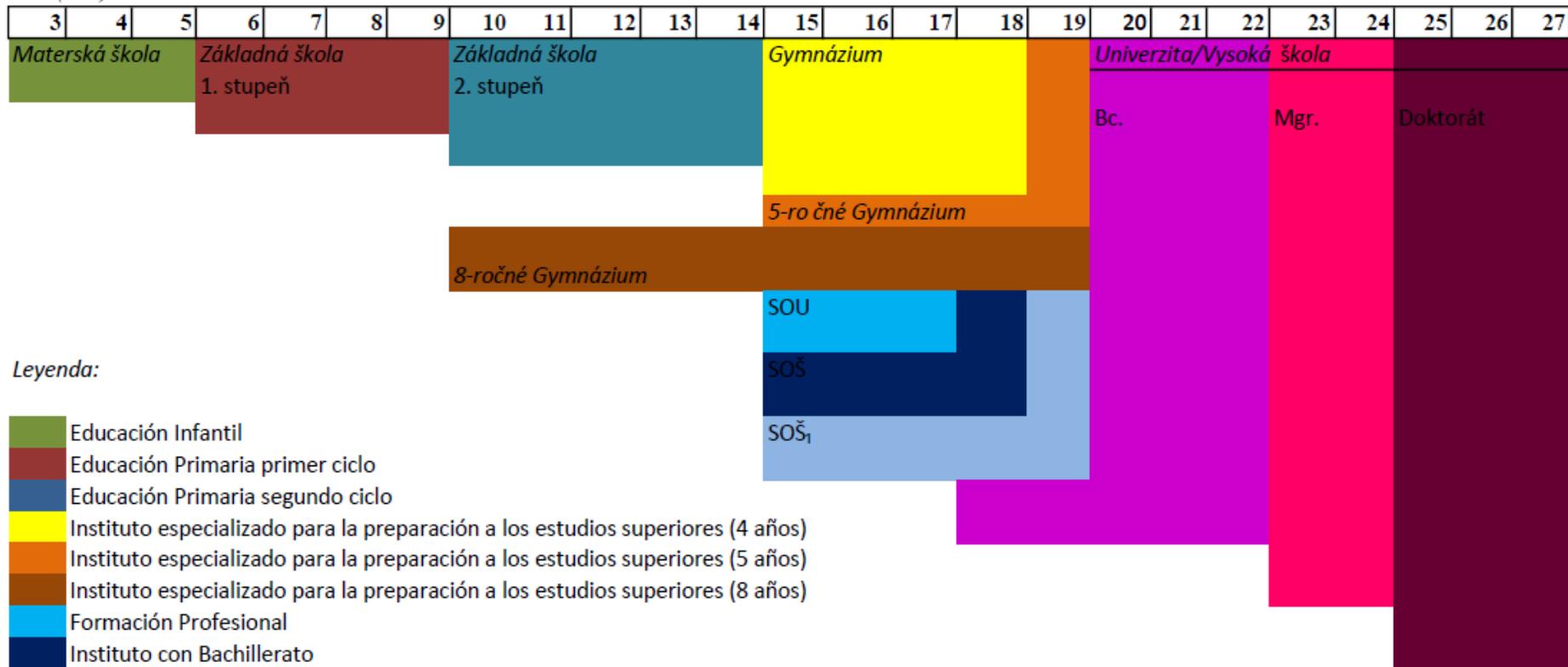
La Ley educativa actual (*školský zákon*)⁷ se modificó y amplió con la Ley n°37/2011 en lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este hecho trajo consigo importantes cambios en el sistema educativo, afectando esencialmente a la Educación Primaria y Secundaria, con el objetivo de adaptarse y acercarse a la educación europea. Por tanto, se decretó el deber de adquisición de dos lenguas extranjeras, de las cuales la primera es el inglés y la segunda a elegir entre las lenguas: alemán, francés, español, italiano y ruso.

Antes de adentrarnos en la descripción del sistema educativo eslovaco, consideramos oportuno presentar su estructura y organización en la *Figura 2*, con la intención de facilitar su comprensión.

⁶ Antes de que se fundara la República Eslovaca, esta república perteneció al Imperio Austro-Húngaro. En 1918 se formó Checoslovaquia, de la cual la República Eslovaca se separó en 1993 (Kosová y Porubský, 2015).

⁷ Ley n° 245, 2008. Ley de la educación y formación (Ley educativa) - *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*.

Vek (año)



Leyenda:

- Educación Infantil
- Educación Primaria primer ciclo
- Educación Primaria segundo ciclo
- Instituto especializado para la preparación a los estudios superiores (4 años)
- Instituto especializado para la preparación a los estudios superiores (5 años)
- Instituto especializado para la preparación a los estudios superiores (8 años)
- Formación Profesional
- Instituto con Bachillerato
- Instituto con Bachillerato (especializados)
- Grado
- Máster
- Doctorado

Figura 2. Sistema educativo eslovaco. Fuente: Elaboración propia.

En la Educación Primaria, la primera lengua extranjera que adquiere el alumnado eslovaco es el inglés. Es una asignatura obligatoria del plan curricular a partir del tercer curso del primer ciclo de la Educación Primaria, con una duración de tres horas semanales. Sin embargo, el alumnado que escogió otra lengua extranjera en los cursos anteriores, es decir en el primer y segundo curso del primer ciclo de la Educación Primaria, tiene la posibilidad de continuar con el idioma estudiado. El alumnado que no haya estudiado ningún idioma extranjero en los cursos previos ha de comenzar con el inglés como primera lengua extranjera. Al finalizar el primer ciclo de la Educación Primaria, el alumnado obtiene el nivel A.1.1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. La segunda lengua extranjera, como asignatura obligatoria, se empieza a adquirir en el sexto curso del segundo ciclo de la Educación Primaria hasta el último curso, noveno, del segundo ciclo de la Educación Primaria, con una duración de cuatro horas semanales. No obstante, la determinación de las horas de enseñanza, tanto de la primera lengua extranjera como de la segunda, viene definida por parte del director de cada centro educativo. Acabado el segundo ciclo de la Educación Primaria, el alumnado obtiene de la primera lengua extranjera un nivel A2.2 y de la segunda lengua extranjera el nivel A1.2⁸ según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En lo referente a la Educación Secundaria, el alumnado continúa estudiando dos lenguas extranjeras, ya sea adquiriendo nuevos conocimientos de las mismas lenguas extranjeras estudiadas en la Educación Primaria, o bien escogiendo otro idioma de la oferta curricular que le brinda su centro educativo (Balogová, 2018).

La integración de la nueva Ley educativa en los planes curriculares costó mucho esfuerzo por parte de los centros educativos, ya que no había suficiente profesorado preparado para impartir las lenguas extranjeras. Además, la falta de presupuestos económicos para la contratación de nuevo profesorado cualificado fue un factor importante que resolver. La única ayuda que recibieron los centros educativos fue el suministro de todo el material educativo sin coste alguno⁹ proporcionado por el *Ministerio de Educación* de Eslovaquia.

⁸ Para una mayor comprensión del Marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria véase el Anexo I.

⁹ Ordenado en la Ley educativa §13 n° 37/2011.

Los centros educativos eslovacos no tuvieron tiempo para adaptarse a este cambio, ya que tres años más tarde se produjo otra reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras. El *Ministerio de Educación* de Eslovaquia aprobó el Decreto (nº 2015-5130/1760:1-10A0)¹⁰, que consistía en reforzar la enseñanza de asignaturas de Ciencias Ambientales en la Educación Primaria y, a su vez, suprimir la enseñanza de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria. Por consiguiente, la primera lengua extranjera, el inglés, se sigue enseñando como antes, mientras que la segunda lengua extranjera se oferta al alumnado de Educación Primaria como asignatura de libre configuración a partir del séptimo curso del segundo ciclo de la Educación Primaria y con una duración de un mínimo de dos horas lectivas a la semana.

1.3.1. Español como Lengua Extranjera en el sistema educativo eslovaco

Este país del corazón de Europa, Eslovaquia, ha mostrado un especial interés en el Español como Lengua Extranjera. Este hecho se percibe en que el sistema educativo eslovaco permite estudiar la lengua cervantina desde los primeros años de escolarización hasta el nivel universitario. Asimismo, el español tiene su auge en la educación no reglada. Cada vez más Escuelas Oficiales de Idiomas y academias privadas enseñan el ELE. Gracias a las instituciones públicas, el *Instituto Cervantes*¹¹ y las relaciones bilaterales entre el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de España¹² y el *Ministerio de Educación* de Eslovaquia¹³, se sostiene y fomenta la difusión de los estudios hispánicos en Eslovaquia.

A partir del año 2004, tal y como se justificó en el apartado 1.2. de esta tesis doctoral, consideramos el asentamiento definitivo del ELE y, así, proponemos fijar la atención en las *Figuras 3 y 4*, cuyo propósito es mostrar la evolución del ELE en los diferentes niveles educativos. Los datos escogidos han sido proporcionados por el *Centro de Información*

¹⁰ Decreto nº 2015-5130/1760:1-10A0 aprobado por el *Ministerio de Educación* de Eslovaquia el 6.2.2015 y vigente a partir del año académico 2015/2016.

¹¹ Aula del *Instituto Cervantes* en Bratislava: <https://bratislava.cervantes.es/es/default.shtm> [Fecha de consulta 13/10/2018]

¹² *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de España: <http://www.educacionyfp.gob.es/eslovaquia/portada.html> [Fecha de consulta 13/10/2018]

¹³ *Ministerio de Educación* de Eslovaquia: <https://www.minedu.sk/> [Fecha de consulta 13/10/2018]

Científica y Técnica de Eslovaquia¹⁴ y engloban el número total de alumnado que ha ingresado en el estudio del español en los centros educativos públicos, privados y concertados en las ocho regiones que conforman el país, desde el curso académico 2004/2005 hasta el 2017/2018.

EDUCACIÓN PRIMARIA

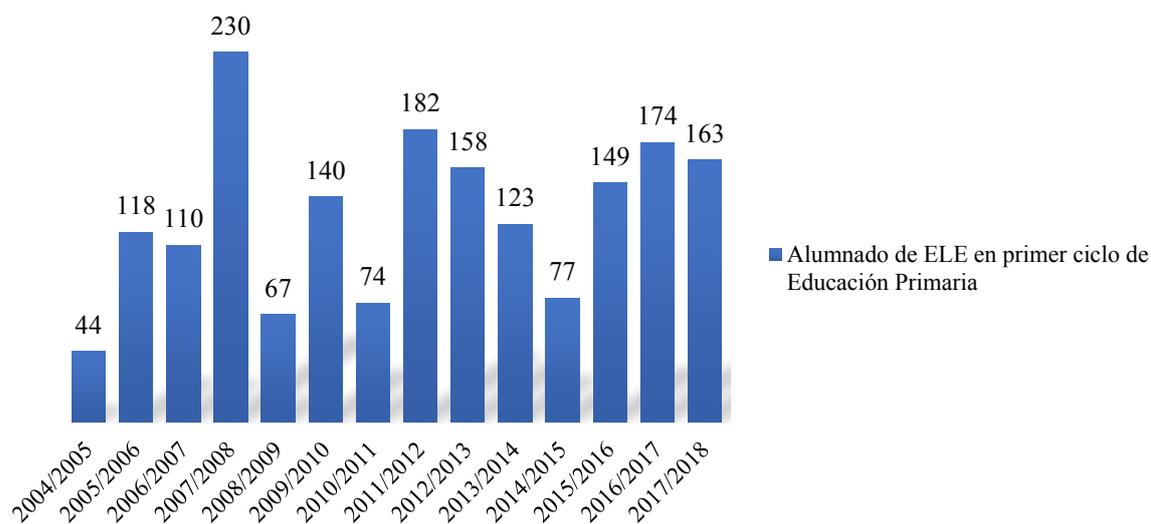


Figura 3. Alumnado ELE en Educación primaria: 1^{er} ciclo. Fuente: Elaboración propia.

EDUCACIÓN PRIMARIA

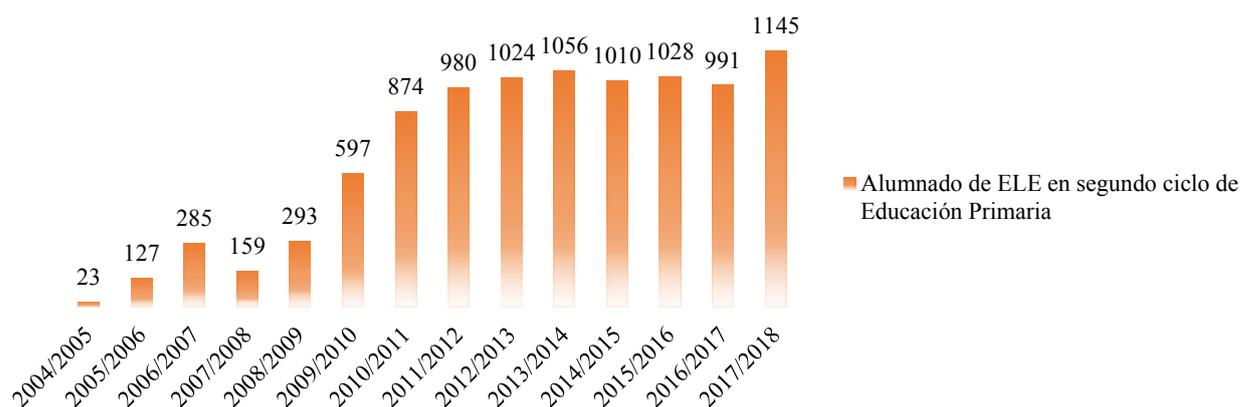


Figura 4. Alumnado ELE en Educación primaria: 2^o ciclo. Fuente: Elaboración propia.

¹⁴ Traducción propia de *Centrum vedecko-technických informácií SR*. Datos extraídos de: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580 [Fecha de consulta 15/10/2018]

Aquí es importante destacar la labor de la *Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Eslovaquia*¹⁵ que, con el apoyo del *Ministerio de Educación* de Eslovaquia, crearon un proyecto piloto en 2004, con la finalidad de difundir el español en las escuelas primarias. Según el estudio realizado por González Álvarez (2006)¹⁶, en este proyecto participaron cinco escuelas primarias con 66 estudiantes. El año posterior, se sumaron cuatro centros más con 227 estudiantes, de tal modo que en el curso 2005/2006 había nueve centros enseñando la lengua española. Gracias a dicho programa comenzó el florecimiento del ELE en la Educación Primaria.

Tanto en la *Figura 3* como en la *Figura 4* se presenta el progreso del ELE en los centros educativos: públicos, privados y concertados, de la Educación Primaria de todo el país. Es interesante observar que, el interés por el idioma español es mayor en el segundo ciclo (*Figura 4*) de la Educación Primaria que en el primer ciclo (*Figura 1*). Como se ha dicho anteriormente, la primera lengua extranjera estudiada es el inglés, por lo tanto, el español está ofertado y es elegido por los estudiantes, en la mayoría de los casos, ya a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria. A ello se suma, asimismo, la decisión de los padres, cuyo interés se inclina por la elección de la adquisición de la lengua inglesa por las perspectivas profesionales y sociales futuras de sus hijos. Estos dos motivos que acabamos de mencionar son los que, en nuestra opinión, justifican los altibajos producidos durante los años académicos 2004/2005-2017/2018.

De la misma manera, la *Figura 5* muestra la suma de los estudiantes ELE en los centros educativos, tanto públicos como privados y concertados de los Institutos de Educación Secundaria, Bachillerato, FP e Institutos Especializados.

¹⁵ La *Agregaduría de la Educación de la Embajada de España* con sede en Bratislava (Eslovaquia) fue creada en el año 2004. Su principal deber es la coordinación de los programas educativos del Ministerio de España y Eslovaquia. Por otra parte, se dedica a la gestión y funcionamiento de la *Biblioteca y Centro de Recursos Didácticos* ubicado en el campus de la *Universidad de Economía* de Bratislava. Finalmente, se ocupa de la formación del profesorado de Español como Lengua Extranjera y organiza cursos, talleres y conferencias. Una de las conferencias con mayor importancia es el Encuentro de los Profesores de Español en Eslovaquia, el cual se celebra con un ciclo anual en el país.

¹⁶ González Álvarez, V. El español en Eslovaquia. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_67.pdf [Fecha de consulta 12/01/2017]

EDUCACIÓN SECUNDARIA

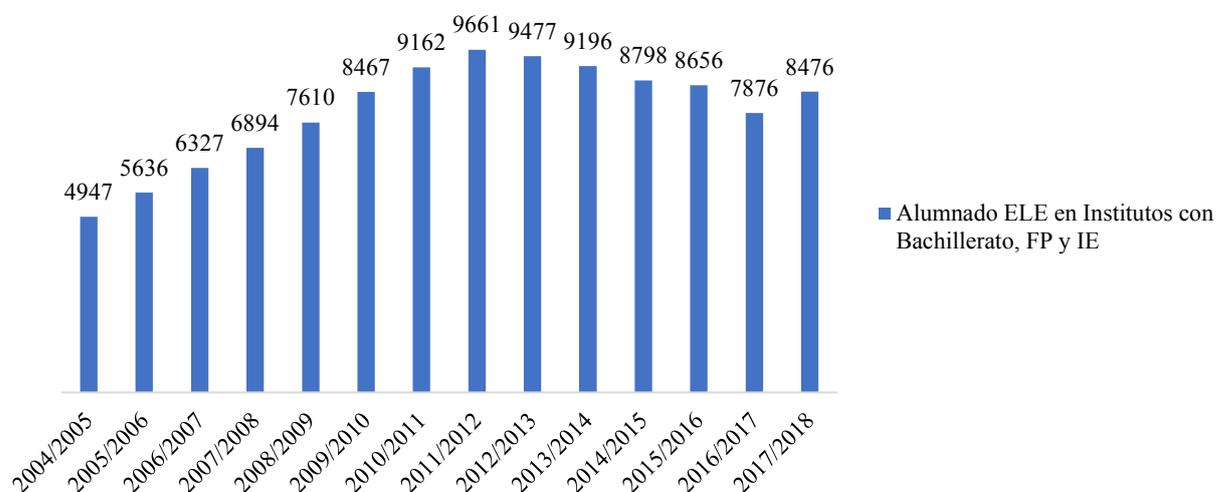


Figura 5. Alumnado ELE en Educación Secundaria. Fuente: Elaboración propia.

Con estas Figuras 2, 3 y 4, relativas a todas las etapas y niveles de la educación en Eslovaquia, no pretendemos hacer un análisis cuantitativo exhaustivo de la enseñanza del ELE, simplemente procuramos mostrar el interés del alumnado que estudia la lengua cervantina en Eslovaquia.

1.3.2. Secciones Bilingües eslovaco-españolas

Fue en el año 1990 cuando se fundó la primera Sección Bilingüe eslovaco-española en el *Gymnázium Parovská*, conocida como la *Sección Bilingüe Ramón y Cajal*, en Nitra, Eslovaquia. Tal fue su triunfo que paulatinamente se crearon seis secciones bilingües más, como el *Gymnázium Federico García Lorca* en Bratislava (1993), el *Gymnázium Park Mládeže* en Košice (1997), el *Gymnázium Martina Hattalu* (1998) en Trstená, el *Bilingválne Gymnázium de Žilina* (1999) en Žilina, el *Gymnázium Mikuláš Kováč* (2002) en Banská Bystrica y el *Bilingválne Slovensko Španielske Gymnázium* (2004) en Nové Mesto nad Váhom.

A continuación, en la Figura 6 se dan a conocer, de manera representativa, las siete secciones bilingües eslovaco-españolas en activo, distribuidas por las regiones eslovacas.



Figura 6. Mapa de las Secciones Bilingües en Eslovaquia. Fuente: Elaboración propia.

El funcionamiento de todos estos centros bilingües va conducido por el *Acuerdo bilateral sobre creación y funcionamiento de Secciones Bilingües en Institutos de Enseñanza Secundaria de la República Eslovaca*¹⁷ establecido por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de España y el *Ministerio de Educación* de Eslovaquia, cuya principal finalidad es la difusión de la lengua, literatura y cultura españolas en Eslovaquia.

Los interesados en estudiar en los centros bilingües han de realizar un examen de ingreso, el cual les habilita para poder estudiar en los *Gymnázium*. Este examen consta de tres partes: la primera se compone de una parte escrita de la *Lengua y Literatura eslovacas*, la segunda parte comprueba las destrezas comunicativas del participante en un examen oral, y la tercera parte examina los conocimientos de *Matemáticas* del alumnado.

¹⁷ Acuerdo biliteral sobre creación y funcionamiento de Secciones Bilingües en Institutos de Enseñanza Secundaria de la República Eslovaca. [Fecha de consulta 16/01/2017]. <http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/organizacion/centros-docentes/Acuerdo.pdf>

Las Secciones Bilingües se rigen según dos modelos vigentes de planes curriculares. El primer plan curricular tiene una duración de cinco años en los siguientes centros educativos: Nitra, Košice, Trstená, Žilina, Banská Bystrica y Nové Mesto nad Váhom. El presente modelo del plan curricular determina, en primer lugar, una enseñanza exhaustiva del español de 20 horas semanales en primer curso; en segundo lugar, a partir del segundo curso los alumnos estudian las asignaturas de *Lengua y Literatura Españolas* (de 3 a 5 horas semanales)¹⁸, *Educación Artística* (1-2 horas semanales) y *Geografía (Cultura)* (1 hora semanal) en español. Asimismo, en estos cursos se impartirán en español las asignaturas de Ciencias: *Matemáticas* (4-5 horas semanales), *Física* (2-3 horas semanales), *Química* (2-3 horas semanales) y *Biología* (2-3 horas semanales).

El segundo plan de estudios vigente en la Sección Bilingüe de Bratislava se basa en el siguiente régimen, cuya duración es de ocho años¹⁹. Los primeros cuatro cursos escolares designan un periodo denominado *preparatorio*, durante el cual se estudiarán *Lengua y Literatura Españolas* en seis horas semanales en cada curso. Por otro lado, a partir del quinto curso hasta el octavo se introducirá el primer modelo del plan curricular, es decir, en estos cursos se impartirán las asignaturas de Ciencias en la siguiente franja horaria por asignatura: *Matemáticas* (4-5 horas semanales), *Física* (2-3 horas semanales), *Química* (2-3 horas semanales) y *Biología* (2-3 horas semanales).

Los estudios en las Secciones Bilingües finalizan con *Maturita*²⁰, basándose en la normativa vigente de la Ley Educativa eslovaca para la finalización de estudios en los institutos (*Gymnázium*) en Eslovaquia. Para este examen se tendrán en consideración las especificaciones acordadas en el convenio bilateral entre ambos ministerios. Por consiguiente, el examen final se compone de tres partes: primero, examen oral y examen escrito de *Lengua y Literatura Eslovaca*; segundo, examen oral y examen escrito de *Lengua, Literatura y Cultura Españolas* realizados obligatoriamente a nivel avanzado por todos los alumnos que finalizan el curso; y, tercero, examen oral y escrito de dos asignaturas optativas, ya realizadas en lengua eslovaca o bien en lengua española. En caso

¹⁸ El número de horas depende del ciclo educativo al que pertenezca el alumno, es decir, en 2º curso se estudia *Lengua y Literatura Españolas* 5 horas/semanales; en 3º se le dedican 4 horas a la semana, en 4º se estudian 3 horas a la semana y en 5º curso son 4 horas semanales.

¹⁹ Para mayor comprensión del concepto *Osemročné Gymnázium* véase la *Figura 2*.

²⁰ Denominación eslovaca del examen final equivalente al Bachillerato en los estudios de Instituto de Enseñanza Secundaria.

de escoger la opción de examinarse en lengua eslovaca de las asignaturas optativas, el alumnado tiene derecho a ser examinado según la normativa vigente eslovaca para la finalización de estudios. Por el contrario, si el alumnado escoge examinarse en lengua española tendrá que escoger entre las asignaturas de Ciencias, como *Matemáticas, Física, Química y Biología*. Aquellos estudiantes que hayan escogido la segunda opción, es decir, de examinarse en lengua española de las asignaturas de Ciencias, y la hayan superado, obtendrán el Título de Bachillerato español. Este título les permitirá acceder a cualquier universidad española y seguir formándose en las universidades españolas.

La calidad de los estudios en las Secciones Bilingües eslovaco-españolas destaca, principalmente, por la labor de los profesores nativos y el material didáctico proporcionado por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de España.

En la *Figura 7* se muestra la evolución del total de estudiantes ingresados en los siete centros educativos bilingües entre los años escolares 2004/2005 y 2017/2018.

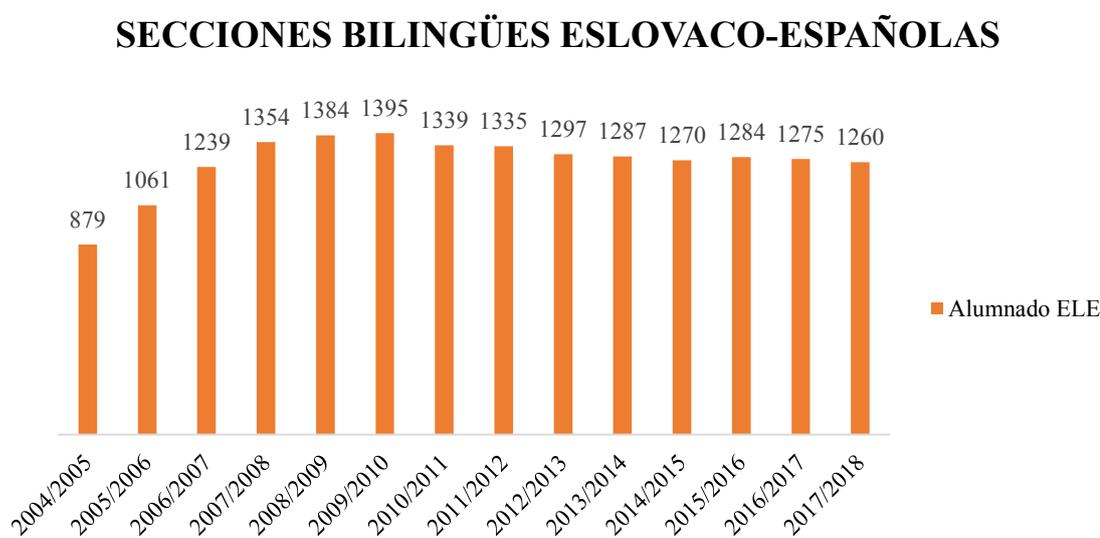


Figura 7. Número de estudiantes de ELE en las Secciones Bilingües eslovaco – españolas. Fuente: Elaboración propia.

A partir del año académico 2009/2010 podemos observar un leve descenso en el número total de los aprendientes de ELE en las secciones bilingües eslovaco-españolas. Desde nuestro punto de vista, podemos atribuir esta decadencia a una crisis demográfica social de los años 90 e inicios del siglo XXI debida a la baja tasa de natalidad en Eslovaquia, que representamos en la *Figura 8*. El cómputo de datos correspondientes a

los años 1992-2002 corresponde al año del nacimiento de los posibles aprendices de las secciones bilingües eslovaco-españolas en los cursos académicos 2009-2018, teniendo en cuenta que el alumnado ingresa al centro con la edad de 15 años.

TASA DE NATALIDAD EN ESLOVAQUIA

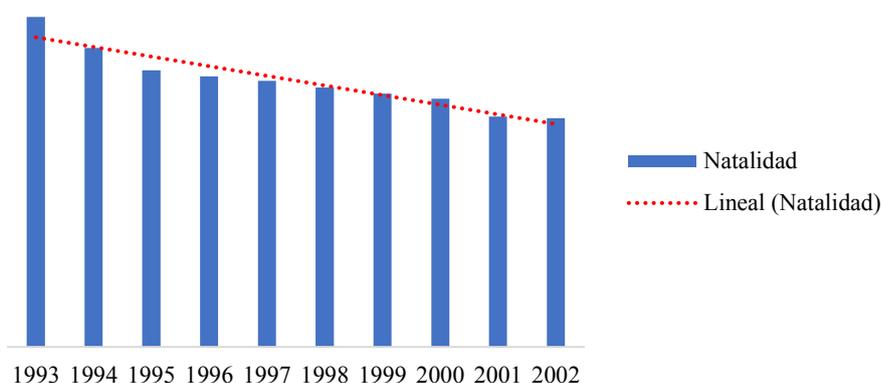


Figura 8. Tasa de natalidad en Eslovaquia. Fuente: Elaboración propia ²¹

1.3.3. Estudios de ELE en centros superiores

A continuación, indagaremos en la evolución de los estudios del español en los centros de enseñanza superior de Eslovaquia.

El foco del interés por los estudios filológicos, lingüísticos e hispánicos y por el español como LE está representado, principalmente, por dos universidades eslovacas. Tal y como explica Lenghardtová (2002), en primer lugar, se encuentra la *Universidad de Economía* de Bratislava, que introdujo en su plan de estudios el español en el año académico 1940/1941. En segundo lugar, los estudios hispánicos empezaron a promoverse por la *Universidad Comenius* ya en los años cincuenta del siglo XX. A los estudios hispánicos en la *Universidad Comenius* y su *Facultad de Filosofía y Letras* les dedicaremos una mayor extensión en otro epígrafe, ya que es el centro en el que

²¹ Los datos han sido extraídos del *Instituto Nacional de Estadística* de la República Eslovaca (*Štatistický Úrad Slovenskej Republiky*). Disponible en: https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/population/indicators!/ut/p/z1/lZHLDoIwE EW_xS_oLRsKy4JaqwSlil_ZGFaGxNfC-P0icaPEorNr5p7JzCkjtMv0ru71obrV13N1bN47Cve5NFEcc4UoXnswMrN8nud6zgXbfAQyO4ZZqaW2M8EhAkZNe1IsPTUUhZxaRpJ15UpKEH8BfvCLh4Hb74RKupkCkOpTqAUdPSDnPfH_Jbvnd_fCmF33jHgu98IAGTFSWwLpCIsOOvE6D_HcC5D5vw6iNuAz2zaC-Tya3BdEz4WnR6aGU7Hoq29qiNrVRgweNeMgt/dz/d5/L2dJQSEvUUt3QS80TmxFL1o2X1E3SThCQjFBMDhCVjIwSTdOUjFLUVFHSTky/ [Fecha de consulta 20/06/2020]

desarrollaremos nuestra investigación. No obstante, mencionaremos todas las instituciones universitarias en las que se puede adquirir la lengua española, ya sea a través de carreras filológicas o cursos con fines específicos.

Los inicios²² de la *Universidad de Economía* de Bratislava datan de octubre del año 1940, cuando las *Cámaras de Comercio* de las regiones de Bratislava, Banská Bystrica y Prešov acordaron sentar las bases de una escuela privada dedicada a los estudios de negocio, comercio y banca. Esta escuela con carácter de estudios superiores fue conocida como la *Escuela Superior de Comercio* [*Vysoká obchodná škola* (VOŠ)]. Con esta denominación existió hasta el curso académico 1944/1945. Sin embargo, al siguiente año académico se renombró y nacionalizó. Es decir, su carácter privado fue cedido a la explotación del Estado eslovaco bajo la denominación *Escuela Superior Eslovaca de Comercio*²³ (*Slovenská vysoká škola obchodná*). Cuatro años más tarde, en 1949, se rebautizó, llamándose *Escuela Superior de Ciencias Económicas* (*Vysoká škola hospodárskych vied*). En el año 1952 se volvió a revisar su nombre, el cual fue cambiado a *Escuela Superior de Economía*²⁴ [*Vysoká škola ekonomická* (VŠE)]. Finalmente, desde el año 1992, su actual nombre es *Universidad de Economía* de Bratislava²⁵ (*Ekonomická univerzita v Bratislave*).

Desde sus inicios, en la *Universidad de Economía* de Bratislava se graduaron más de cien mil estudiantes²⁶, para ocupar cargos en las administraciones y servicios públicos, así como en las ramas de investigación y técnicas de mercado, y otras muchas funciones desempeñadas en instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Actualmente, en las siete facultades²⁷ que componen esta Universidad están matriculados más de doce mil estudiantes. Se les ofertan carreras para obtener los títulos

²² Historia de la *Universidad de Economía* de Bratislava: <https://www.euba.sk/univerzita/historia-univerzity> [Fecha de consulta 21/06/2019]

²³ Según el Decreto n°34/1945 SB.n.SNR.

²⁴ Según el Decreto n°40/1952.

²⁵ Según la Ley n°292/1992 Zb. SNR del día 28.04.1992.

²⁶ Historia de la *Universidad de Economía* de Bratislava. Disponible en: <https://www.euba.sk/univerzita/historia-univerzity> [Fecha de consulta 21/06/2019]

²⁷ Las siete facultades que forman parte de la *Universidad de Economía* de Bratislava: *Facultad de Economía Nacional* (1953), *Facultad de Administración de Empresas* (1953), *Facultad de Informática Económica* (1959), *Facultad de Comercio* (1969), *Facultad de Administración de Empresas* en Košice (1992), *Facultad de Relaciones Internacionales* (2000), y la *Facultad de Lenguas Aplicadas* (2010).

de Grado, Máster y Doctorado relativos a las especialidades de ciencias económicas y empresariales. Por otra parte, el plan curricular les da la posibilidad de aprender dos o tres lenguas extranjeras a lo largo de sus estudios desde los niveles A1 hasta C2 según el *Marco Común Europeo de la Referencia de las Lenguas*.

Nuestro especial interés está en la séptima facultad, la *Facultad de Lenguas Aplicadas*²⁸ [*Fakulta aplikovaných jazykov* (FAJ)] creada en el año 2010. Hemos de recalcar que, en la *Universidad de Economía*, ya desde sus inicios se prestó mucha importancia a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Antes de la creación de la hoy en día llamada *Facultad de Lenguas Aplicadas*, existía el *Instituto de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* fundado en la entonces denominada *Escuela Superior de Comercio*. El orden de importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras venía marcado según la situación política vigente en el país. La primera lengua estudiada como asignatura obligatoria fue el alemán. Además de la lengua alemana se ofertaban siete lenguas más y entre ellas se encontraba el español. En la época del régimen comunista, el alemán fue sustituido por el ruso. Con el fin del comunismo se replanteó la oferta curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras y a partir del año 1989 se convirtió el inglés en la primera lengua estudiada. Es evidente que el interés político, económico y social transformó la enseñanza de lenguas extranjeras en una necesidad del país por formar comerciantes y economistas plurilingües.

La oferta²⁹ de la *Facultad de Lenguas Aplicadas* de la *Universidad de Economía* se compone de una especialidad en dos lenguas extranjeras y la comunicación intercultural, completada con bases de economía, derecho y ciencias sociales. Las combinaciones ofertadas en los dos niveles de estudios (Grado y Máster) son las siguientes: inglés y alemán; inglés y francés; inglés y español; alemán y francés; alemán y español. El Departamento de Lenguas Romances y Eslavas³⁰ de esta facultad imparte el español en las asignaturas obligatorias como *Español como Lengua Extranjera*, *Comunicación Intercultural*, *Cultura y Civilización* y *Español para Fines Específicos*; entre las optativas

²⁸ Historia de la *Facultad de Lenguas Aplicadas* de la *Universidad de Economía* de Bratislava: <https://faj.euba.sk/fakulta/historia-fakulty> [Fecha de consulta 21/06/2019]

²⁹ Oferta de estudios de la *Facultad de Lenguas Aplicadas* disponible en: <https://faj.euba.sk/studium/bakalarske-a-magisterske-studium/zakladne-informacie> [Fecha de consulta 22/06/2019]

³⁰ Departamento de la Lenguas Romances y Eslavas: <https://faj.euba.sk/katedry/katedra-romanskych-a-slovanskych-jazykov/profil-katedry> [Fecha de consulta 22/06/2019]

hallamos *Cinematografía Iberoamericana*. Por otra parte, el Departamento de Comunicación Intercultural³¹ difunde el español en asignaturas como *Foro de Debate en Español*, *Estudios Interculturales en Lengua Española*, *Reuniones Comerciales en Lengua Española*, *Interculturalidad en Lengua Española*, *Historia de la Literatura Española e Historia de la Literatura Hispanoamericana*. Finalmente, el Departamento de Lingüística y Traductología³² ofrece *Estilística Española*, *Lingüística del Español Actual*, *Español Jurídico* y *Seminario de Traducción al Español*. El conjunto de las asignaturas ofertadas por los tres departamentos de la *Facultad de Lenguas Aplicadas* para la especialidad del español proporciona al estudiante una formación completa.

Otro centro que se dedica a la enseñanza del español en la *Universidad de Economía* es el *Centro de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos* [*Centrum iberských a latinskoamerických štúdií* (CEILA)]³³. Este centro fue constituido en el año 1998³⁴ como uno de los programas internacionales de la *Universidad de Economía*. Su principal misión es fomentar los programas de estudios interdisciplinarios aplicados a los países de América Latina, cuyos objetivos se traducen en preparar a los estudiantes para el dominio teórico-práctico de la lengua española y el dominio de las áreas de conocimiento de la economía y sociedad. Por otra parte, este centro se dedica a la propaganda de ELE para el colectivo extrauniversitario mediante cursos acordes a las necesidades de sus interesados. Asimismo, es el principal miembro de la organización del *Congreso Europeo CEISAL de latinoamericanistas*, que se celebra con una periodicidad anual en diferentes universidades del mundo (Lenghadtová, 2002).

En líneas anteriores hemos mencionado que los acontecimientos políticos favorecieron el aumento de universidades y facultades que comenzaron a ofrecer estudios hispánicos orientados a la filología, pedagogía y traducción e interpretación. Otra de esas

³¹ Departamento de Comunicación Intercultural <https://faj.euba.sk/katedry/katedra-interkulturnej-komunikacie/profil-katedry> [Fecha de consulta 22/06/2019]

³² Departamento de Lingüística y Traductología: <https://faj.euba.sk/katedry/katedra-jazykovedy-a-translatologie/profil-katedry> [Fecha de consulta 22/06/2019]

³³ *El Centro de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos*: <https://old.euba.sk/pracoviska/utvary-riadene-prorektorom-pre-medzinarodne-vztahy/ustav-medzinarodnych-vztahov/centrum-iberskych-a-latinskoamerickyh-studii-ceila> [Fecha de consulta 22/06/2019]

³⁴ Para más información véase las Crónicas del *Centro de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos*: <https://old.euba.sk/pracoviska/utvary-riadene-prorektorom-pre-medzinarodne-vztahy/ustav-medzinarodnych-vztahov/centrum-iberskych-a-latinskoamerickyh-studii-ceila/preview-file/CEILA-2001-2010-14494.pdf> [Fecha de consulta 23/06/2019]

universidades es la *Universidad Constantino el Filósofo* de Nitra (*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*), cuya *Facultad de Filosofía* creó la especialidad docente en su Departamento de Lenguas Románicas³⁵ en el año 1993. La lengua española se oferta en dicha facultad en combinación con otras lenguas extranjeras (inglés, alemán, ruso, francés, italiano) o bien con otra especialidad interdisciplinaria docente. Asimismo, se está creando la especialidad de *Estudios de Lenguas Romances en Comunicación Intercultural* de las tres lenguas romances que forman parte del Departamento (francés, italiano y español). Esta especialidad permitirá cursar los estudios sin o con combinación de otras lenguas romances³⁶. Es muy característico de esta facultad colaborar a nivel interno con otras facultades de la *Universidad Constantino el Filósofo*. Es decir, a sus estudiantes se les permite elegir disciplinas de dos facultades diferentes, pero pertenecientes a la misma Universidad. Un ejemplo de ello es la posibilidad de que tanto alumnos del *Grado en Lengua Húngara* de la *Facultad de Estudios Centroeuropeos* y como los del *Grado en Lengua y Cultura Española* de la *Facultad de Filosofía* de la *Universidad Constantino el Filósofo* pueden compartir asignaturas en común, aun perteneciendo a titulaciones y facultades diferentes.

La última universidad enfocada a la enseñanza del español en ámbitos filológicos es la *Universidad Matej Bel* en Banská Bystrica (*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*). Su trayectoria comenzó en el año 2008³⁷, cuando por motivos de reorganización interna de la universidad se amplió la oferta formativa, creando el Departamento de Lenguas Románicas y la especialidad de *Traducción e Interpretación en lenguas romances* (francés, italiano y español). Esta especialidad otorga los títulos de Grado (*Bc.*) y Máster (*Mgr.*)³⁸. Los interesados en estudiar esta especialidad estudian asignaturas filológicas, como *Introducción a los Estudios de Español*, *Morfología española*, *Sintaxis española*, *Lexicología y Fraseología española*, *Literatura española e hispanoamericana*, *Cultura y*

³⁵ Historia de la *Facultad de Filosofía* de la *Universidad Constantino el Filósofo* de Nitra: <https://www.ff.ukf.sk/o-fakulte/historia-fakulty> [Fecha de consulta 23/06/2019]

³⁶ Historia del Departamento de Lenguas Románicas de la *Universidad Constantino el Filósofo* de Nitra: <http://www.krom.ff.ukf.sk/index.php/o-katedre> [Fecha de consulta 23/06/2019]

³⁷ Historia del Departamento de Lenguas Románicas de la *Universidad Matej Bel* en Banská Bystrica: <https://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-romanistiky/z-historie-katedry.html> [Fecha de consulta 19/06/2019]

³⁸ Oferta de estudios del Departamento de Lenguas Románicas de la *Universidad Matej Bel* en Banská Bystrica: <https://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-romanistiky/studium/denne-studium-fj-sj-tj/pat-spanielsky-jazyk-a-kultura/> [20/06/2020]

Civilización de América Latina, Historia de España, así como asignaturas relativas a la traducción e interpretación, como la *Metodología de la Traducción al español y la Metodología de la Interpretación del español*. En el segundo nivel de sus estudios, es decir, en el Máster, los discentes pueden elegir entre cuatro especializaciones; en primer lugar, tenemos la traducción literaria, en segundo lugar, la traducción científica, en tercer lugar, la interpretación consecutiva y, por último, la traducción simultánea. No obstante, dicha universidad permite cursar la lengua española como segunda lengua, mediante el *Seminario de Lenguas Extranjeras 1 y 2* para todos los alumnos de la *Universidad Matej Bel*.

En suma, según lo expuesto, contamos con tres³⁹ universidades eslovacas que permiten estudiar la lengua española en la rama filológica y traductológica; y son las siguientes: la *Universidad Comenius* de Bratislava, la *Universidad Constantino el Filósofo* de Nitra, y finalmente, la *Universidad Matej Bel* de Banská Bystrica. No obstante, según nuestro criterio y basándonos en el plan curricular del Departamento de Lenguas Romances y Eslavas de la *Facultad de Lenguas Aplicadas*, podemos calificar a la *Universidad de Economía* como otro centro de estudios superiores que enseña la lengua española en el ámbito filológico, completando la formación con los conocimientos de economía, derecho y ciencias sociales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, cabe agregar que los planes de estudios de los centros universitarios establecen la obligación de cursar como mínimo una lengua extranjera. Por ello, cada vez más facultades no filológicas conceden la posibilidad de aprender el Español como otra Lengua Extranjera.

En Eslovaquia también encontramos cuatro universidades que, aunque no ofertan estudios superiores de Filología ni de Traducción Españolas, sí que ofertan cursos de español con fines específicos acordes a las necesidades de sus estudiantes.

³⁹ Hasta el año 2012, contábamos con la *Universidad de Prešov* en la formación y divulgación del español en ámbito filológico. Según la respuesta de la directora del Departamento de Lenguas Romances de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad de Prešov*, la especialidad en traducción e interpretación en combinación con otras lenguas extranjeras o sin la combinación se había extinguido por razones desorganizativas. No obstante, se nos ha proporcionado la información que el español se sigue estudiando como asignatura de libre configuración para otras especialidades. Hoy en día, el Departamento de Lenguas Romances oferta el programa de traducción e interpretación única y exclusivamente de una lengua romance, la que es el francés.

La *Universidad Técnica* de Bratislava (*Slovenská Technická Univerzita*) en su *Facultad de Ingeniería Industrial* inició la enseñanza de los cursos de español ya en los años sesenta del siglo XX. Ese año asignó la programación didáctica de los cursos de español a un departamento, cuyo nombre no se afianzó hasta el año 2017, hoy en día conocido como el *Instituto de Lenguas y Deporte*⁴⁰. Los principales objetivos de estos cursos son preparar al alumnado para ser capaz de entender y poder expresarse en su ámbito disciplinar, familiarizarse con la terminología específica de su ámbito disciplinar en la lengua extranjera, y finalmente, ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera en las conferencias, defensas de trabajos de fin de carrera, y durante las estancias de movilidad internacional.

La segunda universidad que enseña español, la *Universidad Eslovaca de Agricultura* en Nitra (*Slovenská Poľnohospodárska Univerzita*) gestiona desde su *Facultad de Economía y Gestión*, concretamente desde el Departamento de Lenguas⁴¹, los cursos de lenguas extranjeras para todas las facultades que componen la universidad. Este departamento imparte, por un lado, asignaturas de libre configuración relativas a la adquisición de una lengua extranjera (español), y por otra parte, asignaturas con fines específicos como *Lengua Extranjera para Negocios*, *Comunicación para Negocios* y *Presentaciones para Negocios*.

La *Universidad de Trnava* (*Trnavská Univerzita*), mediante el *Centro de Lenguas Extranjeras*⁴², ofrece a todos sus alumnos la posibilidad de cursar ELE.

Finalmente, la *Universidad Alexander Dubček* (*Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne*) con sede en Trenčín, en su *Facultad de Relaciones Económico-Sociales*, en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales⁴³, imparte los cursos de ELE.

⁴⁰ Historia del *Instituto de Lenguas y Deporte* de la *Universidad Técnica* de Bratislava: https://www.sjf.stuba.sk/sk/oddelenia/oddelenie-odbornej-strojarskej-komunikacie/onas/historia.html?page_id=2211 [Fecha de consulta 20/06/2019]

⁴¹ Oferta de cursos de español del Departamento de Lenguas de la *Universidad Eslovaca de Agricultura* en Nitra: <http://www.fem.uniag.sk/sk/katedra-jazykov/> [Fecha de consulta 20/06/2019]

⁴² Centro de idiomas de la *Universidad de Trnava*: <https://www.truni.sk/centrum-jazykov> [Fecha de consulta 20/06/2019]

⁴³ Historia del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la *Universidad Alexander Dubček*: <https://fsev.tnuni.sk/index.php?id=199> [Fecha de consulta 20/06/2019]

En síntesis, gracias a estas cuatro universidades, los discentes eslovacos tienen un amplio abanico de posibilidades para aprender la lengua cervantina. A continuación, se presenta en la *Figura 9* el resumen de las universidades eslovacas que se dedican a la enseñanza de ELE.



Figura 9. Resumen de las universidades eslovacas con estudios filológicos y no filológicos. Fuente: Elaboración propia.

1.3.4. ELE en Escuelas Oficiales de Idiomas

Las Escuelas Oficiales de Idiomas, con *régimen público* y presencia en todas las regiones de Eslovaquia, permiten la adquisición del español como LE. Al realizar la

recogida de datos⁴⁴, hemos descubierto que, tanto en el curso académico 2016/2017 como en el 2017/2018, el español ocupa el tercer lugar de los idiomas más recurrentes por los discentes eslovacos. Es decir, después del inglés y alemán se halla el español, que ha adelantado al francés y al italiano. Estos datos se pueden comprobar en las *Figuras 10 y 11*.

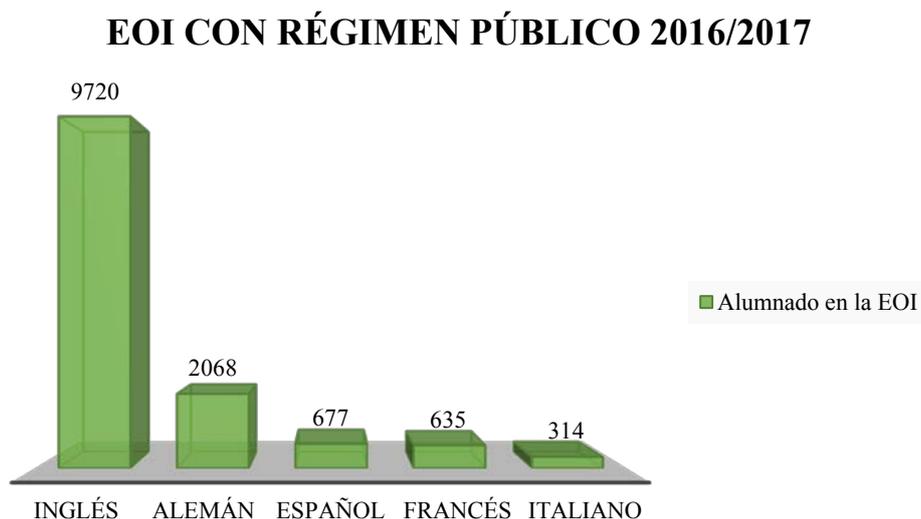


Figura 10. Presencia del español en la EOI con régimen público en 2016/2017. Fuente: Elaboración propia.

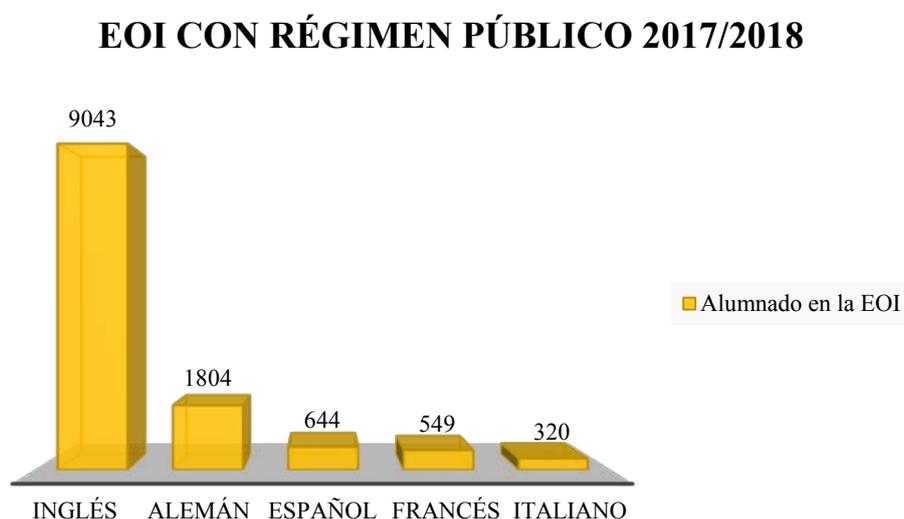


Figura 11. Presencia del español en la EOI con régimen público en 2017/2018. Fuente: Elaboración propia.

⁴⁴ *Centrum vedecko-technických informácií SR*. Datos extraídos de: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580 [Fecha de consulta 11/10/2017]

De la misma manera, las Escuelas Oficiales de Idiomas con *régimen privado* reflejan para nosotros un dato positivo: que el español también se apodera del tercer puesto en los estudios de las lenguas extranjeras ya a partir del año académico 2016/2017, como se puede apreciar en las *Figuras 12 y 13*. La detallada evolución de los estudios de ELE a lo largo de los años académicos 2004/2005-2017/2018 se puede ver en el Anexos II y III.

EOI CON RÉGIMEN PRIVADO 2016/2017

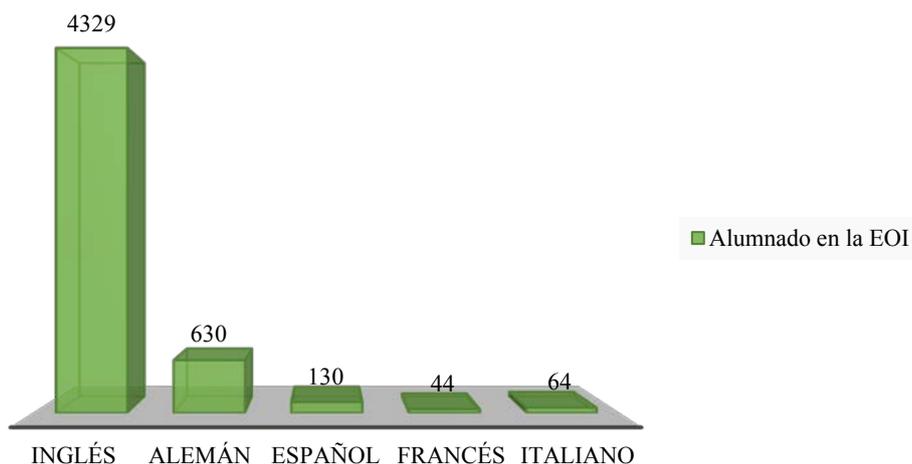


Figura 12. Presencia del español en la EOI con régimen privado en 2016/2017. Fuente: Elaboración propia.

EOI CON RÉGIMEN PRIVADO 2017/2018

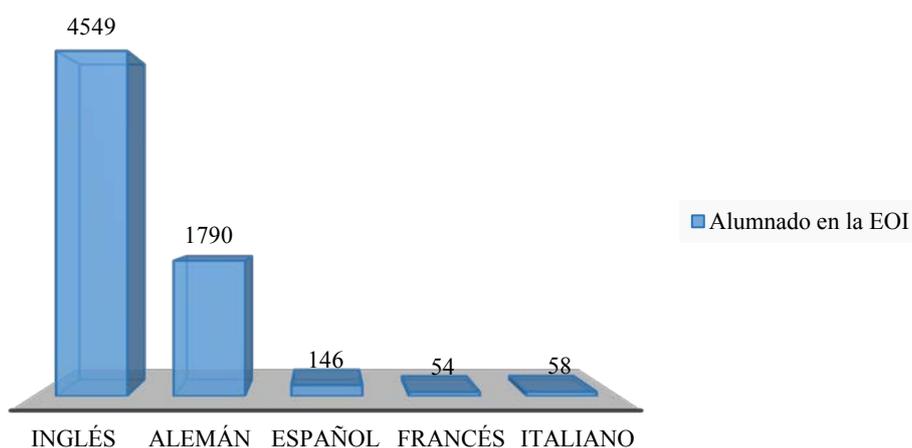


Figura 13. Presencia del español en la EOI con régimen privado en 2017/2018. Fuente: Elaboración propia.

1.4. Universidad Comenius (*Univerzita Komenského*)

En las siguientes líneas nos vamos a basar en la investigación de Demeš y Meško (2014) que recoge los datos primordiales sobre la constitución de la *Universidad Comenius* en Bratislava. La fundación de la *Universidad Comenius* está estrechamente relacionada con el contexto histórico del propio país. Fue creada el 27 de junio del 1919⁴⁵, al finalizar la Primera Guerra Mundial, tras el fin del Imperio Austro-Húngaro y ocho meses después de la creación de Checoslovaquia. Esta adoptó el nombre *Comenius* en honor al mundialmente reconocido pedagogo, Ján Amos Comenio.

Después de dos décadas de actividad, la *Universidad Comenius* tuvo que subsistir a las dificultades que le trajo la Segunda Guerra Mundial (Demeš y Meško, 2014). El gobierno ordenó la reducción de la libertad de cátedra y expulsó al profesorado checo, lo que produjo una inestabilidad y preocupación enorme por la falta de docentes eslovacos. Además, en el año 1939, la *Universidad Comenius* fue renombrada a *Slovenská univerzita (Universidad Eslovaca)*. Tuvieron que pasar quince años para poder retomar el nombre original de la universidad. Así, en el año 1954 readquirió el nombre de *Universidad Comenius* (Demeš y Meško, 2014).

Sin embargo, la peor época para la universidad fue entre los años 1948-1989, durante los cuales gobernó el Partido Comunista en Checoslovaquia (KSČ) (Demeš y Meško, 2014). Muchos de los intelectuales no simpatizaron con la filosofía comunista, lo que generó sus detenciones y ceses académicos. Por consiguiente, esta lucha ideológica afectó considerablemente al ámbito social, cultural, científico, literario y artístico. A pesar de los altibajos políticos, que tanto afectaron el mundo universitario, la *Universidad Comenius*, contando con la *Facultad de Medicina* (1919), *Facultad de Derecho* (1921), *Facultad de Filosofía y Letras* (1921), *Facultad de Ciencias Naturales* (1940), aumentó en número de nuevas facultades como la *Facultad de Pedagogía* (1946), *Facultad de Farmacia* (1952), *Facultad de Ciencias del Deporte* (1960), *Facultad de Medicina* con la sede en Martin (1969) y la *Facultad de Matemáticas y Física* (1980) (Demeš y Meško, 2014).

La época de dura normalización comunista se acabó con la Revolución de Terciopelo (1989), y tanto en el país como en instituciones públicas como las universidades, se formó

⁴⁵Historia de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/> [Fecha de consulta 28/06/2019]

una nueva democracia. Es decir, el mes de noviembre de 1989 trajo consigo, en lo referente a las universidades, cambios en el sistema educativo. Esto se pudo observar en la supresión de asignaturas de carácter ideológico y la reincorporación de la *Facultad de Teología Evangélica* y *Facultad de Teología Romano-Católica* en el año 1990. Asimismo, la necesidad de instruir profesionales en dirección y finanzas contribuyó en la fundación de la *Facultad de Gestión* (1991) (Demeš y Meško, 2014).

Actualmente, la *Universidad Comenius* cuenta con trece facultades, las doce mencionadas anteriormente y la más recientemente fundada *Facultad de Ciencias Sociales y Económicas* en el año 2002.

De acuerdo con las observaciones que se han venido realizando, ahora nos centraremos en la *Facultad de Filosofía y Letras* (1921), en la cual se iniciaron los estudios de hispanismo en Eslovaquia. A esta facultad le prestaremos un especial interés, ya que es el centro en el cual desarrollaremos nuestra investigación.

Cabe agregar que en la *Facultad de Pedagogía* (1946) de la misma universidad, concretamente el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, constituido en el año 1994, creó, por un lado, la especialidad de la actividad docente de la lengua española en combinación con otras lenguas extranjeras o con otra especialidad docente, con el propósito de formar profesores cualificados para las escuelas primarias, secundarias y escuelas de idiomas; y por otro lado, posibilita los estudios de Lengua y Cultura Españolas, orientados hacia la traducción especializada⁴⁶.

En resumidas cuentas, actualmente, la *Universidad Comenius* de Bratislava proporciona mediante sus dos facultades: la *Facultad de Filosofía* (1921) y la *Facultad de Pedagogía* (1946) los estudios de español de carácter puramente filológico.

1.4.1. Hispanismo en la Facultad de Filosofía y Letras

Los inicios de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* no fueron fáciles. La falta de apoyo de los fundadores de la universidad por la carencia en infraestructuras y materiales didácticos generaba dudas e inseguridad en su implantación.

⁴⁶ Historia del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la *Facultad de Pedagogía* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: https://www.fedu.uniba.sk/romanistika_es/ [Fecha de consulta: 28/06/2019]

No obstante, el creciente interés por los estudios de la historia nacional, la literatura y el arte, como la necesidad de formar docentes de secundaria agilizó la apertura de la facultad (Meško, 2014). Por consiguiente, la *Facultad de Filosofía y Letras* se estableció como la tercera facultad de la *Universidad Comenius* y abrió sus puertas en el año 1921⁴⁷.

Después de las tomas de posesión de los cargos académicos, la facultad comenzó su trayectoria con ocho profesores Josef Hanuš, Ján Heidler, Karel Chotek, Dobroslav Orel, Albert Pražák, Jozef Škultéty y Miloš Weingart; y en el primer curso académico 1921/1922 contó con 68 discentes, de los cuales 2 eran mujeres (Meško, 2014). A partir de este año, la *Facultad de Filosofía y Letras* se convirtió en una de las facultades más solicitadas en el país. Además de la actividad docente, la facultad se dedicaba a organizar seminarios sobre la cultura, educación y seminarios de lenguas extranjeras para el público no universitario (Meško, 2014).

Hoy en día, la *Facultad de Filosofía y Letras* dispone de un amplio catálogo de estudios humanísticos y de Ciencias Sociales, entre los cuales pretende difundir los saberes filosóficos, filológicos, históricos, pedagógicos, artísticos, psicológicos y de ciencias psicológicas, comunicativos y, periodísticos, concediendo los títulos de Grado (Bc.), Máster (Mgr.) y Doctorado (PhDr.)⁴⁸. Esta facultad oferta más de 130 programas de estudios universitarios, por lo que es considerada la más completa y única entre todas las facultades existentes en Eslovaquia⁴⁹.

Los gérmenes de los estudios de las lenguas románicas se establecen a los pocos años de la creación de la *Facultad de Filosofía y Letras*. Su actividad docente comenzó con el francés (1921), después con el rumano (1922) e italiano (1929). El español como especialidad se constituyó en el año 1954, aunque anteriormente la facultad contara con la labor docente del lector español proveniente de la *Universidad Carolina* de Praga y *Universidad Masaryk* de Brno, Francisco Farina Alonso, desde 1936 hasta 1939. Por tanto, el español se comenzó a enseñar como lengua extranjera y en combinación con

⁴⁷ Historia de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/> [Fecha de consulta: 28/06/2019]

⁴⁸ La misión de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/> [Fecha de consulta 29/6/2019]

⁴⁹ Estudios en la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/studium/> [Fecha de consulta 29/6/2019]

otras lenguas a partir del curso académico 1954/1955⁵⁰. En los años sesenta se amplió la plantilla docente y fueron los hispanistas eslovacos los que enseñaron el español. A partir del año 1971 el español junto con el francés se estudia con una periodicidad anual en la *Facultad de Filosofía y Letras*. El portugués fue la última lengua románica introducida al plan de estudios de la facultad en 1981.

Hoy en día, el Departamento de Lenguas Romances oferta⁵¹ los siguientes programas de Grado (*Bakálar, Bc.*)

- ✓ Lengua y Cultura Francesa
- ✓ Lengua y Cultura Portuguesa
- ✓ Lengua y Cultura Rumana
- ✓ Lengua y Cultura Italiana
- ✓ Lengua y Cultura Española

Estos programas se cursan de forma presencial y tienen una duración de tres cursos académicos.

En cuanto a los estudios de segundo nivel universitario, Máster (*Magister, Mgr.*), todos los programas tienen una duración de dos cursos académicos y únicamente se pueden cursar de forma presencial.

Los estudios de *Bc.* y *Mgr.*) de los idiomas francés, español e italiano se convocan anualmente, mientras que las lenguas portuguesa y rumana son ofertadas cada dos años y en combinación con otras lenguas extranjeras.

Asimismo, el Departamento de Lenguas Romances cuenta con el tercer nivel de estudios superiores universitarios, es decir, los estudios de doctorado, los cuales se pueden cursar o bien de forma presencial con una duración de cuatro años, o bien de

⁵⁰ Historia del Departamento de Lenguas Románicas de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/> [Fecha de consulta 29/6/2019]

⁵¹ Oferta de estudios del Departamento de Lenguas Románicas de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/studium/> [Fecha de consulta 29/6/2019]

forma no presencial con una duración de cinco años académicos. Los programas ofertados para este nivel de estudios son los siguientes:

- ✓ Teoría de la Literatura e Historia de la literatura
- ✓ Traducción e Interpretación

Todos los programas formativos vienen representados por un conjunto de áreas lingüísticas, las cuales se encargan de su gestión y funcionamiento:

- ✓ Área de Filología Francesa
- ✓ Área de Filología Portuguesa
- ✓ Área de Filología Rumana
- ✓ Área de Filología Española
- ✓ Área de Filología Italiana

Tal y como hemos explicado antes, el Área de Filología Española⁵² supervisa el programa de estudio de la Lengua y Cultura Española. Esta especialidad se divide en tres ramas con sus concernientes asignaturas. La primera corresponde a *Lingüística Aplicada* junto con las asignaturas de *Fonología y Fonética de la Lengua Española*, *Morfología y Sintaxis Española*, *Lexicología y Léxico del Español*. La segunda rama disciplinaria incumbe la Cultura y Civilización con las asignaturas pertinentes como la *Literatura, Cultura, Geografía e Historia Españolas e Hispanoamericanas*. Y, finalmente, la tercera abarca la competencia comunicativa incluyendo los estudios estilísticos traductológicos y de interpretación simultánea y/o consecutiva.

La condición de admisión⁵³ de los aspirantes para cursar sus estudios en la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* se basa, para los estudios de Grado, en la presentación del Diploma de fin de Bachillerato (*Maturita*) y la certificación de la lengua extranjera que va a estudiar en un nivel B1 según *Marco Común Europeo de*

⁵² Misión del Área de Filología Española de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* de Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/studium/sekcia-spanielskeho-jazyka/> [Fecha de consulta: 02/07/2019]

⁵³ Prueba de acceso para cursar los estudios de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* de Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/studium/sekcia-spanielskeho-jazyka/> [Fecha de consulta: 02/07/2019]

Referencia para las Lenguas. Además, se debe realizar un examen de entrada para el programa escogido. Para los estudios del Máster, no se lleva a cabo examen de ingreso, solamente se presenta la titulación requerida para el programa elegido. En cuanto a los estudios de Doctorado, se realiza un examen de ingreso, en el cual se evaluarán los conocimientos teóricos sobre el tema de investigación que previamente escoge el candidato y se tendrá en cuenta su currículum académico.

Gracias a la tradición eslovaca de ser una sociedad plurilingüe, los aspirantes de los estudios filológicos optan por las combinaciones de dos lenguas extranjeras. Este hecho les asegura la apertura en el mercado laboral, tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

Consideramos oportuno mencionar otro departamento de la *Facultad de Filosofía y Letras* que se dedica a la promoción del español. Nos referimos al Departamento de Lenguas (*Katedra de jazykov*). Este departamento cuenta con una larga trayectoria en la enseñanza de lenguas extranjeras para las especialidades no filológicas en la *Universidad Comenius*. Ya en el curso académico 1957/1958⁵⁴ ofertó cursos generales de las lenguas inglesa, alemana, latina, francesa y española. Como era de esperar, en la época del comunismo, concretamente en el curso 1963/1964 se amplió la oferta formativa con la lengua rusa. Además, en los años setenta, el ruso se incorporó a los planes curriculares de algunas facultades de la *Universidad Comenius*. Sin embargo, después del año 1989, las nuevas ofertas formativas y laborales requirieron cambios en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de los cambios destacables era la reorientación de los cursos generales hacia los cursos específicos y acordes a las necesidades del alumnado según su rama disciplinaria. La reestructuración del sistema educativo según el Plan Bolonia perjudicó la enseñanza de lenguas modernas en los planes curriculares. Por consiguiente, el español y el francés, después de una trayectoria de más de cincuenta años, casi se eliminaron de los planes curriculares, centrándose en cambio en la enseñanza del inglés y alemán hasta el curso 2013/2014, cuando nuevamente se inició la enseñanza del español y ruso mediante los cursos genéricos.

⁵⁴ Historia del Departamento de lenguas de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* de Bratislava: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-jazykov/> [Fecha de consulta: 09/07/2019]

En el presente, el Departamento de Lenguas se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras dirigidas al colectivo no filológico universitario en los niveles de estudios superiores de Grado y de Máster en las especializaciones como *Periodismo*, *Historia*, *Sociología*, entre otros. Oferta dos tipos de cursos, en primer lugar, los específicos para la preparación del alumnado no filológico según sus especialidades en las lenguas inglesa y alemana; y, en segundo lugar, cursos de español y ruso de carácter genérico, dirigidos a todas las especialidades de la *Facultad de Filosofía y Letras*.

Para terminar este apartado, resulta apropiado presentar a los hispanistas más distinguidos de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius*.

Desde los inicios de la implantación del español en el currículo eslovaco hasta la actualidad, en Eslovaquia se han formado destacados lingüistas, críticos literarios, traductores, intérpretes y docentes. En gratitud a sus labores docentes⁵⁵, creemos conveniente mencionar a los más sobresalientes hispanistas eslovacos: Vladimír Oleríny (1921-2016) fue un excelente crítico literario, profesor universitario y traductor de destacados escritores y dramaturgos españoles e hispanoamericanos del siglo XX (Unamuno, Guytisoló, Buero Vallejo, García Lorca, Ortega y Gasset, Borges, entre otros).

Un magnífico profesor y lexicógrafo, Jozef Škultéty (1930-1992), escribió el *Diccionario bilingüe español-eslovaco / eslovaco-español* (1974) y también *Španielska fraseológia* (La fraseología española) en el año 1982.

Ladislav Trup (1943-2011) fue especialista en estilística y lexicografía de la lengua española. Además, publicó numerosos trabajos sobre la fraseología del español como *Problematika zradných slov v slovenčine a v španielčine* (Sobre los falsos amigos en eslovaco y en español) en 1981; *El refranero castellano-catalán-eslovaco-checo* publicado en el año 1987; o bien *El Eslovaco en el mundo: el Manual de conversación eslovaco-español* (*Slovensko-španielská konverzačná príručka pre cestovateľov*

⁵⁵ Los trabajos de los hispanistas eslovacos se han recopilados de los estudios llevados a cabo por Škultéty (1986), Šoltýs (2005), Montoro (2013) y de la página web del Departamento de Lenguas Románicas de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad Comenius* en Bratislava donde se recogen las publicaciones de los miembros del departamento: https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/clenovia-katedry/?tx_unibausers_pi1%5Bperson%5D=list [Fecha de consulta: 10/07/2019]

publicado en 1994), y el *Diccionario fraseológico eslovaco-español (Slovensko-španielsky frazeologický slovník, 1990)*.

Ladislav Franek (*1947), fue profesor, hispanista y autor de extraordinarias traducciones de obras literarias de las lenguas española, francesa, portuguesa y brasileña. Entre los autores españoles e hispanoamericanos tradujo a Juan Ramón Jiménez, Roberto Fernández Retamar, Miguel Otero Silva, José Saramago, Gabriel García Márquez, Julio Llamazares, entre otros.

También Paulína Šišmišová, actualmente docente de la *Facultad de Filosofía y Letras* y reconocida investigadora y traductora de literatura española e hispanoamericana. Sus estudios se centran en los autores como J. Ortega y Gasset, M. de Unamuno, J.L. Borges o E. Sábato. Publicó numerosos artículos, tanto en revistas nacionales como internacionales, sobre estudios traductológicos (*Vklad J. L. Borgesa do diskusii o preklade en Svět literatury, n° 46, p.91-98 publicado en 2012; Itinerario donquijotesco en la literatura eslovaca en Paralelo, n°3, Revista de la Consejería de Educación, p.50-57 publicado en 2006*) entre otros.

Bohdan Ulašín, doctor, docente y director del Área de la Lengua Española en el Departamento de Lenguas Románicas en la *Facultad de Filosofía y Letras*; sus principales líneas de investigación se centran en el Análisis Contrastivo, Semántica, Léxico y Etimología de la Lengua Española. El resultado de sus estudios contrastivos de las lenguas eslovaco-españolas es el *Manual de español para autodidactas (Španielčina pre samoukov)* publicado en 2009. Otro fruto de sus principales líneas de investigación, como es el Léxico, es el libro *Los eslavismos en español*, publicado en el año 2013. Su labor traductológica está reconocida en la publicación de la primera traducción al español de los cuentos eslovacos del autor P. Dobšinský (*Cuentos eslovacos de tradición oral, 2012*). A su largo historial científico se suman, asimismo, las publicaciones de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, entre los cuales citaremos los más recientes: Apelativización de marcas comerciales, diferencias eslovaco-españolas, *Lingua et vita*. N°-5, 10. p. 28-34 publicado en 2016; El cruce léxico en español, *AUC Philologica* 3, p.163-182 publicado en el año 2016; Prejuicios étnicos en español. Análisis léxico-semántico del uso secundario de los etnónimos francés, moro y judío. *Lingua et vita*, n°-5, 9, p.42-46 publicado en 2016; así como, Algunos comentarios acerca

de las diferencias de género en los sustantivos españoles y eslovacos. *Actas del XIX Encuentro de profesores de español de Eslovaquia*, p.77-84 publicado en el año 2016.

Concluyendo este capítulo podemos afirmar que la introducción del español como LE en el sistema educativo eslovaco ha sido perturbado desde sus inicios. Sin embargo, su asentamiento final y paulatino florecimiento se dio a partir de la adhesión de Eslovaquia a la UE y a la OTAN en 2004.

Una vez expuestos el panorama histórico de los inicios del hispanismo en Eslovaquia y la enseñanza del ELE en el sistema educativo eslovaco llegamos al fin del presente capítulo y así, continuaremos con la revisión de la literatura científica que dirige nuestro estudio, dando paso al modelo del *Análisis de Errores*.

Capítulo II

2. Modelo de Análisis de Datos: Análisis de Errores

En las siguientes líneas del presente capítulo vamos a presentar uno de los modelos de análisis de datos, el *Análisis de Errores*, que entre otros paradigmas⁵⁶ como el *Análisis Contrastivo*, el *Análisis de la Actuación* y el *Análisis del Discurso*, ha servido para realizar nuevos avances⁵⁷ en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas en particular, integrado en el marco de la disciplina de la Lingüística Aplicada. Estos paradigmas de análisis de datos, considerados modelos de investigación en el campo de la Adquisición de Segundas lenguas (ASL, en adelante), surgieron para estudiar las dificultades producidas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, asimismo, evolucionaron simultáneamente con otros modelos de investigación relativos a los métodos de enseñanza de una LE. Aunque prestemos especial atención al modelo de *Análisis de Errores*, ya que este es el patrón que va a delimitar la cuestión central de nuestra investigación, consideramos imprescindible hacer mención al modelo *Análisis Contrastivo*. El modelo *Análisis Contrastivo*, desde un punto de vista cronológico, es el precursor del modelo *Análisis de Errores*. Es el punto de partida de los estudios posteriores que lo complementan y mejoran, pero no lo sustituyen o reemplazan. Por ello, es importante aludir a los dos modelos en estudios como el nuestro.

2.1. Análisis Contrastivo

Los acontecimientos históricos, como la Segunda Guerra Mundial, y los cambios políticos, sociales y económicos a los dos lados del Atlántico contribuyeron al

⁵⁶ Al revisar la bibliografía concerniente a este capítulo, nos hemos encontrado con una tipología disconforme entre los modelos de análisis de datos de ASL. Santos (1993) reconoce tres modelos, como el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua. Mientras que, Larsen-Freeman y Long (1994), Galindo (2004), Pastor (2004), Alba (2009), Campillos (2012), entre otros, distinguen cuatro modelos: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, el Análisis de la Actuación, y finalmente, el Análisis del Discurso. Como veremos a lo largo de este capítulo, nosotros vamos a seguir el diseño de tipologías acorde a los autores que confirman la existencia de cuatro modelos, de los cuales estudiaremos el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores.

⁵⁷ Entendemos por nuevos avances el cambio de perspectiva de los estudios realizados en el campo de la ASL. Mientras que el Análisis Contrastivo centraba su interés en las predicciones de las áreas de dificultad del proceso de adquisición de una lengua extranjera desde una perspectiva abstracta, con el Análisis de Errores se pasa a estudiar las producciones de los aprendices desde una perspectiva real y concreta, donde los datos obtenidos servirán para la explicación de los errores producidos en el proceso de adquisición de la lengua estudiada. Otra mejora destacable que aportó el modelo de Análisis de Errores era el tratamiento del error, entendido este como una fuente de información valiosa para el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

surgimiento de los estudios contrastivos (Santos, 1993 y Galindo, 2004, 2009). La necesidad de formar lingüísticamente un personal cualificado, para mantener relaciones internacionales, generó la creación de nuevos materiales didácticos y la renovación de los métodos de enseñanza consagrados con la finalidad de lograr una enseñanza de lenguas extranjeras eficaz y rápida (Santos, 1993). De esta manera se propuso una comparación sistemática de la lengua nativa del aprendiz y la lengua extranjera, buscando los rasgos similares y diferenciadores entre ellas para obtener las áreas de dificultad en las que se haría énfasis en la enseñanza (Galindo, 2004). En consecuencia, de este impulso se reformula la manera de entender el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras.

Así pues, el punto de partida de los estudios contrastivos se remonta al año 1945, cuando Fries publica su libro *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. En este libro Fries desarrolla una detallada descripción del sistema lingüístico inglés, contrastándolo con otros idiomas, con la finalidad de señalar las similitudes y disimilitudes que nos posibiliten la predicción de dificultades manifestadas en el proceso de aprendizaje. Dadas sus consideraciones,

the most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945, p.9)⁵⁸.

De esta manera afirma que mediante esta descripción científica de un conjunto de lenguas (L1 y L2) “an adult can make the maximum progress toward the satisfactory mastery of a foreign language” (Fries, 1945, p.5)⁵⁹.

Lado, discípulo y, posteriormente, compañero de Fries en la *Universidad de Michigan*, perfecciona las afirmaciones de Fries en su libro *Lingüística Contrastiva: Lenguas y Culturas*, publicado en el año 1973⁶⁰. En primer lugar, Lado defiende la validez del Análisis Contrastivo (AC, en adelante) de la siguiente manera:

⁵⁸ Traducción nuestra: “el material más eficiente es el que está basado en una descripción científica de la lengua objeto del estudio, cuidadosamente comparada con la descripción de la lengua materna del aprendiente”.

⁵⁹ Traducción nuestra: “un adulto puede conseguir el máximo progreso hacia el dominio satisfactorio de una lengua extranjera”.

⁶⁰ Este libro fue publicado originalmente en el año 1957 en inglés bajo el título *Linguistics Across Cultures* y se tradujo en el año 1973 que fue la edición que hemos consultado para nuestra investigación.

[...] marca la clave hacia la facilidad o dificultad en el aprendizaje de los distintos idiomas. [...] un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura, así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera – no sólo activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos (Lado, 1973, p.1 y ss.).

En segundo lugar, afirma que aquellos rasgos que se parezcan a los de la propia lengua del aprendiz le resultarán fáciles y, por el contrario, los que sean diferentes le serán difíciles (Lado, 1973, p.2). Dicha afirmación indica que si las lenguas, tanto la lengua materna del alumno como la lengua que estudia, son cercanas, el proceso de aprendizaje será más fácil para el alumno. Será más fácil aprender, por ejemplo, el español, para un italiano que para un eslovaco. Entre el italiano y el español se hallan más rasgos lingüísticos similares que entre el español y el eslovaco. En cambio, si las lenguas L1 y L2 son más lejanas, como es el caso del eslovaco, siendo este la lengua materna del alumnado y el español siendo la lengua extranjera del mismo, se espera que haya más dificultad en el proceso de adquisición del alumno de la L2.

Asimismo, Lado (1973) señala la importancia de los estudios comparativos en tres campos:

- ✓ Para la enseñanza y elaboración de los exámenes
- ✓ Para la investigación
- ✓ Para el entendimiento de las culturas

No cabe duda de que las aportaciones de los precursores del modelo AC mostraran preocupación por mejorar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera de los aprendices cuya lengua materna era diferente.

En resumidas cuentas, el principal objetivo del paradigma del AC consistía en la elaboración de una gramática contrastiva, mediante una descripción pormenorizada de dos sistemas lingüísticos, de la lengua materna y la lengua extranjera, buscando las diferencias y similitudes entre cada una de ellas, con la finalidad de vencer los elementos problemáticos surgidos, y/o aminorar su presencia en el proceso de aprendizaje del aprendiente de una lengua extranjera, así como, preparar el material didáctico adecuado para este fin.

2.1.1. Hipótesis del Análisis Contrastivo

Tal y como explicábamos en las líneas anteriores, Lado (1973) es quien asienta las bases del AC, sirviéndose del Marco Teórico estructuralista norteamericano de L. Bloomfield y del conductismo psicológico, dando lugar a la *Hipótesis del Análisis Contrastivo* (HAC, en adelante).

La noción fundamental desarrollada por la HAC es la *interferencia*. Este término fue acuñado en un principio por Weinreich (1953⁶¹), y definido de la siguiente manera:

Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de *interferencia*. Son estos fenómenos del habla, y su impacto en las normas de cualquiera de las dos lenguas expuestas a contacto, lo que interesa al lingüista (Weinreich, 1974, p.17).

Posteriormente, Lado aplica este fenómeno a sus estudios contrastivos, aunque con una diferencia fundamental. Mientras que Weinreich lo hace en un contexto bilingüe, es decir, donde dos lenguas están en contacto; el AC se sirve de él en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, donde la *interferencia* es interpretada cuando el aprendiz aplica un elemento fonético, morfológico, sintáctico o léxico propio de su L1 (lengua materna) sobre la lengua estudiada (L2).

Después de dos décadas de vigencia de la HAC de Lado, Wardhaugh (1970) propone una nueva versión de la misma, llamada la versión débil. Él rechaza la versión fuerte, hasta entonces aplicada en los estudios contrastivos, debido a que esta procura en primer lugar predecir las dificultades halladas en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y, en segundo lugar, clasificar los errores y así crear un material didáctico, para facilitar el aprendizaje del alumnado estudiando una lengua extranjera. Sin embargo, él defiende la versión débil la cual pretende no predecir estos errores, sino solo explicarlos⁶². Es decir, esta hipótesis exige, mediante un conocimiento del sistema lingüístico de las

⁶¹ Esta obra fue publicada en el año 1953 con el título *Languages in contact: Findings and Problems* y traducida al español por Francisco Rivera en el año 1974, bajo el título *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*.

⁶² Los estudios que se han realizado según las exigencias de la versión débil del Análisis Contrastivo sobre el inglés y el español son de Stockwell y Bowen (1965) y Stockwell, Bowen y Martin (1965) citado en Galindo, 2004.

lenguas contrastadas, únicamente la explicación de los casos problemáticos que se han examinado en el proceso de adquisición de una lengua extranjera sin necesidad de tratar los casos en los cuales no se ha encontrado ninguna dificultad.

Eckman (1977) presenta una nueva alternativa de la hipótesis del AC completando la versión fuerte y denominándola la *Hipótesis del Mercado Diferencial* (HMD). Esta hipótesis se fundamenta en la predicción de los elementos problemáticos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera mediante la comparación de las lenguas en cuestión. Por tanto, si la L2 es más marcada que la L1 en un nivel determinado⁶³, las diferencias presentarán dificultades para el alumnado. Por otro lado, si la L1 es más marcada que la L2, las diferencias no presentarán dificultades para el alumnado en su proceso de adquisición de esa lengua extranjera.

2.1.2. Dictamen del modelo Análisis Contrastivo

Después de dos décadas de florecimiento de los estudios contrastivos, en los años setenta llegó su refutación. Al no poder predecir todos los errores hallados en el discurso del aprendiz de la L2 porque no todos estos errores podían ser atribuidos a la interferencia de la lengua nativa del aprendiz, hizo que los lingüistas rediseñaran el procedimiento de los estudios comparativos completándolos y mejorándolos, y así dando lugar a una nueva línea de investigación que veremos en el siguiente apartado.

Santos (1993, p.66) resume las críticas más reiteradas, que son las siguientes:

- ✓ Resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
- ✓ Difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes.
- ✓ Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar.
- ✓ Confusión en la distinción *teórico-aplicado*.
- ✓ Estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable.

⁶³ Eckman (1977) aplica la *Hipótesis del Mercado Diferencial* a los niveles fonológico y sintáctico.

- ✓ Ignora el componente psicológico y el componente pragmático.
- ✓ La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Pese a los numerosos reproches del modelo AC por sus deficiencias teórico-prácticas, el interés por el mismo decayó en EE.UU, mientras que en Europa seguía vigente. Como podemos ver en Valero y LLurda (1999), manifiestan la vitalidad y riqueza de los estudios aplicables a otras disciplinas como la *Pragmática*, *Lexicografía*, *Psicolingüística*, *Traducción* y otras áreas de comunicación interpersonal e intercultural, entre otras. A esta afirmación se suma Penadés (1999) que también enuncia:

Aunque nunca han dejado de realizarse investigaciones contrastivas, la crítica del enfoque contrastivo trajo aparejada la aparición de un nuevo paradigma científico: el del análisis de errores orientado hacia la descripción de la interlengua (p.8).

Tal y como explica Fernández (1995, p.14) “el modelo de AC toma una nueva dirección, dejando atrás los principios extremistas originales del modelo, cogiendo rumbo para ser un elemento más en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera”.

Para concluir este apartado queremos subrayar la importancia del modelo de AC, ya que es el iniciador de la línea de investigación basada en las producciones del aprendiz y su proceso de adquisición de una lengua extranjera, que en aquellos momentos era inexplorada. Asimismo, a nuestro juicio, afirmamos que las aportaciones teóricas de este modelo fueron fructíferas para los nuevos avances en el campo de la ASL.

A lo largo de las siguientes líneas trazaremos la evolución del modelo de *Análisis de Errores* (AE), el cual, como veremos, mejoró y/o completó las bases teóricas del modelo de AC.

2.2. Análisis de Errores

Fue en el año 1967, cuando Corder en su artículo científico *The Significance of Learner's Errors*, polemiza sobre la actual teoría behaviorista del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y el concepto del error en un contexto educativo, apoyado en la teoría de Chomsky sobre la adquisición lingüística de la lengua materna⁶⁴. Corder

⁶⁴ Chomsky en su publicación *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) defiende que la adquisición lingüística de una lengua no es el producto de la formación de hábitos, sino de la formación de reglas.

desestima la suposición de que mediante la formación de hábitos un alumno logre aprender una lengua que no es su lengua propia. Teniendo presente que la teoría behaviorista, en la que se apoyaba el AC, defendía la creencia de que un mal hábito era una muestra negativa del proceso de aprendizaje del alumno estudiando L2 y era necesario prevenirlo y evitarlo a toda costa; en cambio Corder considera que el error es una muestra positiva, ya que señala el progreso del aprendiz en su proceso de aprendizaje de una L2. Por ello, presenta una nueva visión del tratamiento del error y así establece las bases teóricas del modelo de *Análisis de Errores*.

2.2.1. Bases teóricas del Análisis de Errores

En el ya citado artículo de Corder (1967) se establecen las bases teóricas del modelo de AE. Según Corder, cada alumno emplea en su desarrollo lingüístico un tipo de mecanismo o procedimiento que le permite crear un *programa interno (in-built syllabus)* de su aprendizaje. Este programa interno se construye por el alumno. De tal manera que, el propio alumno hace una selección de la información lingüística (*intake*), procedente del conjunto de información lingüística proporcionada previamente por el docente (*input*), que es significativa para su desarrollo adquisitivo de una LE. De esta manera se puede afirmar que no todo el *input* facilitado por el docente se convierte en *intake* por el alumno.

Por otro lado, tal y como hemos mencionado en las líneas anteriores, Corder propone una nueva dimensión del concepto del *error*. El *error* ya no es un pecado cometido por el aprendiz que habría que erradicar, sino un fruto de su avance en el proceso de la adquisición de la L2. En estas líneas, Corder hace una distinción entre el *error* y *falta*: el primero es interpretado como una deficiencia sistemática de la competencia lingüística, es decir, muestra la carencia de los conocimientos de la norma del sistema de una lengua; y el segundo es una deficiencia asistemática de la actuación lingüística, la cual puede ser provocada por un lapsus de memoria, un estado físico como el cansancio o el estrés, entre otros, sin reflejar la carencia de los conocimientos lingüísticos de una lengua dada. Debido a lo cual, a partir de la noción del *error* podemos reconstruir el conocimiento lingüístico de la lengua estudiada del aprendiz, que es su *competencia transitoria*.

Según Corder (1967) las *faltas* no tienen trascendencia alguna en el proceso de adquisición de una lengua, pero los errores de los aprendices son importantes en tres niveles:

1. Para el profesor: los tropiezos del aprendiz le pueden servir para darse cuenta en primer lugar, de su progresión en el proceso de adquisición de la L2 y, en segundo lugar, de lo que le queda al aprendiz por aprender.

2. Para el investigador: los errores le muestran las metodologías, estrategias y procedimientos que aplica el propio alumno en su proceso de adquisición de la lengua estudiada.

3. Para el alumno: mediante sus errores puede comprobar la teoría de la naturaleza de la lengua estudiada que él mismo se ha formado.

2.2.2. Objetivos del Análisis de Errores

El modelo de AE, en sus inicios, ha tenido por objetivo principal pronosticar y explicar los errores del aprendiz de la L2, así como elaborar un inventario de los mismos según su frecuencia de aparición de los errores gramaticales y, finalmente, catalogarlos en taxonomías. Sin embargo, en la década de los 80, se amplían los objetivos de este modelo examinando las competencias tanto gramaticales como comunicativas del aprendiz. Santos lo explica de la siguiente manera:

el AE en su versión tradicional recopilaba datos para ofrecer listados de errores que clasificaba haciendo uso de taxonomías gramaticales con el objetivo de analizar y medir la competencia gramatical del estudiante y su habilidad para producir instancias correctas desde el punto de vista de la norma lingüística (1993, p.87).

De ahí que Corder admitió su inadecuado procedimiento llevado a cabo con el modelo de AE y

abogó por el análisis profundo del sistema aproximativo del estudiante, un análisis que incluye no sólo las instancias erróneas sino también las correctas con el objetivo final de proveer información sobre la competencia del estudiante en términos comunicativos (Santos, 1993, p.88).

Tras esta nueva reformulación de los objetivos del modelo de AE mencionados *supra*, el término del *error* adquiere una nueva connotación, la cual define el error como “cualquier desviación que interfiere en la transmisión del mensaje obstaculizando la comunicación” (Santos, 1993, p.88).

De la misma manera, para que el AE pudiera examinar los errores desde la competencia comunicativa del aprendiz, era necesario apoyarse en otros criterios y no en

los aplicados habitualmente, es decir, en los criterios puramente lingüísticos. Enkvist (1973, en Santos, 1993, p.88-89) es quien propone una clasificación de los criterios comunicativos:

✓ *Gramaticalidad*: una oración es gramatical si se refiere a la relación entre la oración y su gramática.

✓ *Aceptabilidad*: una oración es aceptable si se refiere a la relación entre la oración dada y los juicios de valor que emite el oyente.

✓ *Adecuación*: una oración es adecuada si realiza una transmisión del mensaje en un contexto determinado.

Posteriormente, otros estudiosos ampliaron esta clasificación, teniendo en cuenta cómo afectan los *errores* al interlocutor, por dos criterios más, a saber: *inteligibilidad* y *comprensibilidad* (Galindo, 2004). El primero se refiere a la cualidad del interlocutor para poder descifrar un mensaje, y el segundo se refiere a la capacidad del interlocutor para poder entender un mensaje.

En palabras de Santos (1993, p.89) “las investigaciones basadas en este tipo de criterios presentan serias dificultades, debido al alto índice de subjetividad que conllevan y por la necesidad de ser comparadas con las producciones de los hablantes nativos o con los propios estudiantes.”

A continuación, vamos a exponer las taxonomías según diferentes criterios que, a nuestro juicio, han sido las más utilizadas para emprender estudios como el nuestro.

2.2.3. Taxonomías del Análisis de Errores

En el ámbito de la *glosodidáctica*⁶⁵ del ELE, tres han sido las investigaciones sobre el *Análisis de Errores* que han marcado la tendencia de las tipologías de los errores de acuerdo con los diferentes criterios. Nos referimos a los trabajos empíricos de Santos (1993), Fernández (1997) y Vázquez (1999), que quedan reflejados en la *Figura 14*:

⁶⁵ *Glosodidáctica* es una rama de la Lingüística Aplicada surgida de la relación de la Lingüística con la Psicología, basada en una concepción social del lenguaje (Jiménez, 2014, p.364).

Taxonomía de Santos (1993)

Descriptivo: Omisión/Adición (Doble marca, regularización, simple adición)/Formación errónea/Ausencia de orden oracional

Pedagógico:
Transitorios/Sistemáticos

Etiológico-lingüístico:
Interlingüísticos/Intralingüísticos

Gramatical: Fonológicos/Ortográficos/Morfológicos/Sintácticos/Léxicos/Semánticos/Pragmáticos

Comunicativo: Locales/Globales

Taxonomía de Fernández (1997)

Descriptivo lingüístico en base a los subsistemas:
Fonológico/Léxico/Semántico/Morfosintáctico/Discursivo

Estratégico: Omisión/Adición/Falsa elección/Falsa colocación

Pedagógico:
Colectivos/Individuales/Transitorios/Fosilizables/Fosilizados/Inducidos por metodología

Según explicación de los errores:
Ambientales/Internos/Mecanismos psicolingüísticos que entran en juego

Comparativo:
Evolutivos/Interlingüales/Ambiguos

Comunicativo: Errores que distorsionan la comunicación

Taxonomía de Vázquez (1999)

Lingüístico: Adición/Omisión/De yuxtaposición/De falsa colocación/De falsa selección

Etiológico:
Interlingüales/Intralingüales/De simplificación

Comunicativo:
Ambiguos/Irritantes/Estigmatizantes

Pedagógico: Inducidos vs. Creativos/Transitorios vs. Permanentes/Fosilizados vs. Fosilizables/Individuales vs. Colectivos/De producción oral vs. escrita

Pragmático: De pertinencia o discursivos

Cultural: Culturales

Figura 14. Propuesta taxonómica para la catalogación de los errores por Santos (1993), Fernández (1997) y Vázquez (1999). Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la *Figura 14*, las tres investigadoras, Santos, Fernández y Vázquez, proponen una catalogación diferente de los errores en base a diferentes criterios. Según Santos (2004, p.404) “los criterios adoptados para el análisis y la categorización de los errores viene determinado por los objetivos de cada investigación”. Sin embargo, la falta de normalización de las taxonomías, según nuestro punto de vista, imposibilita la comparación de los estudios ya realizados, principalmente, porque como las taxonomías son heterogéneas los resultados son también diferentes. Por otro lado, la mayoría de los estudios realizados⁶⁶ en el marco del AE se basó en el desarrollo de los criterios lingüísticos, es decir gramaticales. A fecha de hoy, no hemos encontrado un estudio especializado, exclusivamente, en los criterios pragmáticos o culturales, aunque Fernández (2006, p.18) recoge en su tesis la catalogación del criterio pragmático, que desarrolla de la siguiente manera:

- Criterio pragmático - basado en los errores de la relación entre la cultura y la lengua de la L1 y de la L2:
 - *Errores pragmlingüísticos*: un enunciado es interpretado por el receptor de forma totalmente diferente a la intención del emisor.
 - *Errores sociopragmáticos*: los valores manejados por los interlocutores son diferentes, por ejemplo, lo que se pueda considerar como “buena” o “mala” educación por parte de los interlocutores podría provocar malentendidos.
 - *Errores incoativos*: lo que importa es la comprensión global del discurso.
 - *Errores no verbales*: los gestos son formas de expresión que divergen según las diferentes culturas por lo que se pueden producir malentendidos.

⁶⁶ Para ampliar información sobre los estudios de AE véase el capítulo V relativo al Marco Empírico de la presente investigación.

2.2.4. Metodología del Análisis de Errores

Hasta la fecha de hoy se han desarrollado varios procedimientos para la recogida de datos para el marco de AE.

Corder (1971, *apud* J. Muñoz Licerias, 1992, p.72-74) establece tres etapas del AE de acuerdo con los objetivos establecidos que son explicar qué y cómo aprende un alumno una L2, y permitir al alumno aprender de modo más eficaz explotando nuestro conocimiento de su dialecto con fines pedagógicos, a saber:

1. Identificación de la idiosincrasia
2. Clasificación y descripción del dialecto idiosincrásico y
3. Explicación del dialecto idiosincrásico

Sridhar (1975), amplía las etapas del método AE tradicional:

1. Collection of data
2. Identification of errors
3. Classification into error types
4. Statement of relative frequency of error types
5. Identification of the areas of difficulty in the TL
6. Therapy⁶⁷

Santos (1993, p.85) agrupa la metodología de AE según las investigaciones realizadas (de corte tradicional) y amplía el procedimiento metodológico de Sridhar:

- a) Determinación de los objetivos (globales o parciales)
- b) Descripción del perfil del informante
- c) Selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.)

⁶⁷ Traducción nuestra: “1. Recopilación de datos; 2. Identificación de errores; 3. Clasificación de errores de acuerdo con una taxonomía; 4. Resumen de la frecuencia relativa de los tipos de errores; 5. Identificación de las causas de dificultad en la lengua objeto; 6. Terapias.”

- d) Elaboración de la prueba
- e) Realización de la prueba (a cargo del grupo o grupos de estudiantes)
- f) Identificación de los errores
- g) Clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural
- h) Determinación estadística de la recurrencia de los errores
- i) Descripción de los errores en relación a la/s causa/s
- j) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía
- k) Programación de una terapia para el tratamiento de los errores
- l) Determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente
- m) Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza

Asimismo, conviene mencionar a Vázquez (1999, p. 113) que ofrece a la comunidad docente en forma de ficha un procedimiento a seguir sobre la explotación de los errores que comete el aprendiz en el aula:

1. Identificar un problema
2. Explicar la regla correspondiente
3. Ejemplificar
4. Sugerir otra versión (mejorada). No se trata necesariamente de la versión correcta según la norma, sino de una versión que intenta acercarse todo lo posible a aquello que se quiso decir
5. Aportar otras versiones a través de las cuales se puede expresar la misma idea
6. Aclarar la causa del error
7. Aconsejar una terapia

En resumidas cuentas, todos los procedimientos metodológicos anteriormente mencionados se basan en los descriptores propuestos por Corder (1971), como *identificación, clasificación, descripción y explicación* de los errores de las producciones reales de los aprendices de una L2.

La metodología más adecuada para el Marco Empírico de la presente investigación, bajo nuestro punto de vista, es la que queda recogida en la *Figura 15*:



Figura 15. 6 Etapas metodológicas del AE. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo exhaustivo de nuestro procedimiento va a ser descrito en el Marco Empírico de la presente investigación, concretamente, en el capítulo V.

A continuación, vamos a abordar otro de los conceptos fundamentales tratados por Corder, en el marco del modelo de AE, que es el *dialecto transitorio*.

2.2.5. Dialecto transitorio

Hasta ahora hemos venido reflejando que los errores que comete un aprendiz en su proceso de aprendizaje manifiestan su conocimiento de la lengua estudiada, lo que Corder denomina como su *competencia transitoria*. Está claro que, para que el aprendiz cometa los errores tiene que emplear un lenguaje. Por consiguiente, ese lenguaje del aprendiz es un dialecto en sentido lingüístico, ya que dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos (Corder, 1971, *apud* J.Muñoz Licerias, 1992, p.64). Este dialecto que representa la lengua a medio camino del proceso de aprendizaje del aprendiz de la lengua estudiada es el *dialecto idiosincrásico*.

Corder, además de la lengua del hablante que estudia una segunda lengua, también considera como dialecto idiosincrático el lenguaje poético, el de los afásicos⁶⁸ y el lenguaje infantil.

Las principales características del dialecto idiosincrásico son, en primer lugar, la *inestabilidad* y, en segundo lugar, la *interpretación*. Dado su carácter inestable y, a veces, difícil de ser interpretado por un hablante nativo, la lengua propia del aprendiz de L2 se podría denominar como *dialecto transicional* (Corder, 1971, *apud* J.Muñoz Licerias, 1992, p.67 y ss.) y posee los siguientes rasgos característicos:

Es regular, sistemático, posee significado, es decir, tiene una gramática, y puede ser descrito, en principio, mediante un conjunto de reglas, algún subconjunto de las cuales es un subconjunto de las reglas del dialecto social objeto. Este dialecto es inestable (esperemos), y lo es, al menos que se sepa, una «lengua» en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social y, por último, muchas de sus oraciones presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo del dialecto objeto.

No fue solo Corder, quien se interesó por el estudio del lenguaje que aplica el aprendiz al hablar una lengua extranjera. Nemser (1971) se refiere a este axioma como a un *sistema aproximado* y lo define de la siguiente manera:

⁶⁸ El lenguaje afásico o afasia se caracteriza por aquellas alteraciones que conllevan un déficit lingüístico, pero no cognitivo (Tordera, 2011, p.4).

Llamaremos *sistema aproximado* al sistema lingüístico desviante empujado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (Nemser, 1971, apud J. Muñoz Licerias, 1992, p.52).

Mientras que Corder propone el estudio del dialecto transitorio para el modelo de AE, Nemser lo plantea para el desarrollo de la HAC, a saber:

Esta investigación (a) nos proporcionaría información auténtica y de utilidad inmediata para la enseñanza y preparación de cursos sobre modelos de aprendizaje de las estructuras principales de las lenguas objeto, (b) permitiría una valoración posterior de los supuestos actuales del análisis contrastivo, y (c) haría posible una descripción preliminar de la La⁶⁹, lo cual nos llevaría a formular los principios de un método contrastivo de un mayor refinamiento teórico (Nemser, 1971, apud J. Muñoz Licerias, 1992, p.60).

Estos dos conceptos, por un lado, el *dialecto transitorio* de Corder (1971) y, por otro lado, el *sistema aproximado* de Nemser (1971) proporcionarán la fundamentación teórica de los futuros estudios de la *Interlengua* de Selinker (1969, 1972).

2.2.6. Interlengua

Como veníamos introduciendo en el apartado anterior, los estudios sobre la interlengua nacen de los planteamientos teóricos del modelo de AE. Y, a su vez, de la incorporación de los conceptos de *dialecto transitorio* (Corder, 1971) y *sistema aproximado* (Nemser, 1971) desde diferentes perspectivas lingüísticas. El primero se formuló desde la visión sociolingüística, el segundo desde la lingüística general; mientras que Selinker⁷⁰ (1969, 1972) adopta la noción de la *interlengua* desde los supuestos de la teoría psicolingüística del aprendizaje de una lengua extranjera. Por tanto, Selinker (1969,

⁶⁹ Sistema aproximado.

⁷⁰ En la mayoría de los estudios, la aparición del concepto de la interlengua se asocia a Selinker y al año de la publicación de su artículo *Interlanguage* en 1972, aunque el mismo autor en su citado artículo aclara la fecha de introducción del concepto de la interlengua que fue en 1969. Sin embargo, Larsen-Freeman y Long (1994) señalan que, John Reinecke en su tesis *Lengua y Dialecto en Hawai* publicada en 1969 comenzó a emplear esta noción ya en el año 1935, haciendo referencia al dialecto, utilizado por un grupo de emigrantes como medio de comunicación, que se transformaba en una lengua más formal y pasaba a ser la primera lengua de estos grupos de hablantes.

1972) propone la noción de la *interlengua* para referirse al sistema lingüístico del hablante no nativo que surge a medio camino entre la L1 y la L2.

La propuesta de Selinker (1972) parte del concepto de la *estructura lingüística latente*⁷¹ de Lennerberg (1967), axioma principal de la *Teoría de la Maduración*; la cual él amolda para la formulación de su teoría psicolingüística del aprendizaje de una L2. De este modo, “Selinker afirma, que en la mente de todo estudiante hay un conjunto de estructuras psicológicas latentes, que se activan cuando se intenta aprender una L2” (Santos, 1993, pp.127-128). Este conjunto de estructuras psicológicas latentes está estrechamente vinculado con el proceso, en el que se refleja la intención del aprendiz a aprender una L2. De esta manera, Selinker (1972) determina los cinco procesos centrales que intervienen en la construcción de la interlengua: el primero es la *transferencia lingüística*⁷², representada por aquellas reglas y subsistemas procedentes de la lengua materna del aprendiz y, a su vez, transferibles a su lengua estudiada; el segundo es la *transferencia de instrucción*, entendida esta por los elementos de la interlengua generados del modo de enseñar una lengua segunda al aprendiz; asimismo, el enfoque adoptado para presentar el material didáctico que el alumnado ha de aprender estudiando una segunda lengua pertenece al proceso de *las estrategias de aprendizaje; las estrategias de comunicación*, como su nombre indica, tratan el proceso de comunicación realizado entre el alumnado de la L2 y los hablantes nativos; y finalmente, el último proceso concierne a *la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto*, es decir, a los elementos de la interlengua que son fruto de una sobregeneralización de reglas y rasgos semánticos de la lengua estudiada por el discente.

Asimismo, Selinker (1972) presta mucha atención al concepto de la *fosilización* en su teoría sobre la Interlengua, y lo define como un mecanismo en el cual los hablantes de una L1 particular tienden a conservar ítems, reglas y subsistemas lingüísticos en su interlengua en relación con la lengua objeto dada, sin detenerse en cuál es la edad del alumno o el método de instrucción recibido (Selinker, 1972, *apud* J. Muñoz Liceras, 1992, p.85). Además, subraya la importancia de que “las estructuras fosilizables tienden a

⁷¹ Lenneberg entiende pro a estructura latente del lenguaje, en primer lugar, una ordenación formulada en el cerebro; en segundo lugar, es la contrapartida biológica de la Gramática Universal; y finalmente, el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración (Selinker, 1972, *apud* J. Muñoz Liceras, 1992, p.82).

⁷² De modo recordatorio, el modelo de AC distinguía entre la transferencia positiva y negativa, esta última llamada también como interferencia.

permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una interlengua incluso cuando parecían ya erradicadas” (Selinker, 1972, *apud* J. Muñoz Liceras, 1992, p.85). La reaparición de algunas de estas estructuras, que se creían previamente erradicadas, da lugar a lo que él denomina la *norma de regresión* y sus causas son las siguientes:

Cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación (Selinker, 1972, *apud* J. Muñoz Liceras, 1992, p.85).

De entre todos los rasgos característicos⁷³ de la interlengua que se le han atribuido a lo largo de su evolución, los más reiterados son: la *fosilización*, la *transferencia*, la *sistematicidad*, la *variabilidad* y la *permeabilidad*. Alexopoulou (2011) resume las características más sobresalientes de la interlengua creando la siguiente definición: “Dialecto transitorio, necesariamente sistemático, dinámico y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos” (p.101).

2.2.7. Dictamen del Análisis de Errores

El modelo de AE tampoco se libró de las críticas de la comunidad investigadora. Schachter (1974) realizó un estudio empírico cuyo interés se basaba en el análisis de datos de un conjunto de dos modelos, como el AC y el AE, sobre la adquisición de las oraciones de relativo del inglés por los aprendices de origen persa, árabe, chino y japonés. Llegó a la conclusión de que solamente mediante la aplicación del conjunto de ambos modelos se puede reunir una fiable y completa información de datos, para entender el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por tanto, esta autora no cree únicamente en el empleo del modelo predominante en la actualidad, debido a que, si un hablante evita la utilización de los casos difíciles y para él problemáticos, el modelo de AE no podrá explicar sus errores porque el alumno se priva de producirlos.

Desde el punto de vista de Santos (1993, p.123) el rechazo del modelo de AE se debe a las siguientes afirmaciones:

⁷³ Para ampliar información sobre las características de la interlengua véase a Blanco (2002), Santos (1993), Fernández (1997), Baralo (2004), Galindo (2004), Balbino (2007) y Alexopoulou (2011).

1. Confusión entre explicación y descripción
2. Falta de precisión en la descripción de las categorías
3. Simplismo en la subcategorización de los errores
4. Fragmentariedad de los resultados, ya que solo se analizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta (L2)

Sin embargo, Baralo (2009, p.28) en su explicación sobre el AE apunta que este ha sido “la herramienta indispensable de observación del proceso y de los resultados según la incidencia de diferentes variables individuales o sociales, cognitivas o afectivas, de maduración o de desarrollo”. Y menciona algunos trabajos que han permitido apoyar o rechazar la hipótesis de AE:

1. El AE como argumento contra el modelo conductista de adquisición de LE, Corder (1967);
2. El AE como argumento a favor de las teorías innatistas o modularistas: Selinker (1972), Dulay y Burt (1974);
3. El AE como argumento a favor de las teorías de aculturación: Schumann (1976);
4. El AE para llamar la atención sobre ciertas estrategias como la inhibición Schachter (1974);
5. El AE para demostrar ciertas propiedades inherentes de la IL como la variabilidad: Tarone (1983);
6. El AE como fuente de datos para comprobar postulados e hipótesis teóricos: Adjémian (1976), Meisel (1986), Baralo (1997), Liceras (2008), White (2003);
7. El AE como instrumento de investigación en teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de LE: Brown (1988); Tarone, Gass y Cohen (1994), Seliger y Shohamy (1989);
8. El AE como fuente de datos para diagnosticar dificultades de aprendizaje de aprendientes de diferentes lenguas maternas: Sánchez (1993), Fernández (1997), Vázquez (1999);
9. El AE como diagnóstico de dificultades de adquisición en contexto de aula: Muñoz (2000), Cook (1996), Schachter y Gass (1996) (Baralo, 2009, p. 28).

Es cierto que la mayoría de los estudios realizados sobre las producciones reales de los aprendices no nativos, a los que se ha aplicado el modelo de AE, se centraba única y

exclusivamente en los errores que cometían los estudiantes, sin prestar atención a las producciones correctas de los mismos. Por ello, se le inculpaba de arrojar resultados incompletos al no analizar las producciones correctas. No obstante, el modelo de AE ha ido evolucionado con el paso del tiempo. El reconocimiento del modelo comunicativo le impulsó a replantear sus objetivos principales, como también los criterios de clasificación y sus taxonomías, que eran puramente gramaticales y así enriquecerse de nuevos criterios como el etiológico, el pedagógico, el comunicativo, el pragmático y el cultural.

A pesar de las posibles imperfecciones que pudo presentar el AE, estamos de acuerdo con la afirmación de Galindo (2004) que expone que el AE “tiene el mérito de haber perfeccionado los estudios iniciados por el modelo anterior (AC), siguiendo la línea de investigación centrada en el aprendiz y su aprendizaje, así como el haber abierto el camino de los trabajos sobre interlengua” (p.34).

De este apartado podemos extraer las siguientes conclusiones: en primer lugar, la importancia del paradigma del AE para nuestro estudio radica en que es el enfoque metodológico que vamos a aplicar para realizar el análisis de las competencias socioculturales del alumnado universitario que estudia ELE en Eslovaquia. En segundo lugar, la falta de una taxonomía de los errores socioculturales del AE nos ha conducido a elaborar y presentar nuestra propuesta de catalogación de los contenidos socioculturales en general, y de los *errores socioculturales* en particular. Y, en tercer lugar, esta aproximación teórica del AE nos ha confirmado la falta de tratamiento de todos los componentes de las producciones del alumnado participante. Por tanto, nosotros analizaremos no solo los *errores*, sino también los *aciertos* y las *desviaciones tolerables* que han generado los alumnos en sus producciones orales y escritas.

Una vez definido el AE, pasaremos a tratar el componente sociocultural en los referentes documentales en la didáctica del ELE.

Capítulo III

3. Referentes documentales fundamentales en la didáctica del español como lengua extranjera

En este capítulo nos centraremos en dos referentes documentales fundamentales en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera como son, por un lado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, en adelante) y, por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, en adelante), en el caso específico de la lengua española. Consideramos imprescindible su mención, ya que los dos documentos otorgan una gran importancia al componente sociocultural y, asimismo, ambos nos han guiado de forma complementaria a lo largo de la elaboración del Marco Empírico de nuestro estudio.

3.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicado en el año 2002⁷⁴ y actualizado en 2018⁷⁵, nació de la iniciativa del *Consejo de Europa* para agrupar todas las destrezas del uso de una lengua que un sujeto que estudia una lengua extranjera necesita para una comunicación infalible en un contexto europeo. En él se reúne una descripción universal de los objetivos, los contenidos y la metodología que servirá de guía para formar a un usuario competente en una lengua que no es su lengua materna.

Por consiguiente, el MCER (2018) segrega dos grandes bloques: por un lado, las *competencias generales* del usuario y, por otro lado, las *competencias comunicativas* de la lengua. En la *Figura 16* hemos resumido los componentes que conforman las dos competencias que acabamos de mencionar.

⁷⁴ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>; *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Fecha de consulta: 03/03/2018]

⁷⁵ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volumen with New Descriptors* (2018). Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Fecha de consulta: 03/03/2018]



Figura 16. Las competencias del usuario de una LE según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

En ambos grupos se presta un especial interés por el componente cultural. En primer lugar, vamos a adentrarnos en las competencias generales.

Tal y como hemos podido observar en la *Figura 16*, los componentes que conforman las *competencias generales* del usuario de una lengua extranjera son los *conocimientos declarativos, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender*.

Para nuestro estudio es fundamental la alusión al primer integrante de las competencias generales, es decir, al *conocimiento declarativo*, que reúne el *conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural*. De acuerdo con la definición proporcionada por el MCER (2018) el *conocimiento del mundo* es la adquisición continua de los saberes empíricos y académicos sobre la organización y funcionamiento del mundo que nos rodea. Por tanto, este incluye los lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; y las clases de entidades y sus propiedades y relaciones⁷⁶. En cuanto al *conocimiento sociocultural*, el MCER (2018) lo define como un conocimiento de la sociedad y de la cultura de una comunidad lingüística. Los elementos característicos del dicho conocimiento se agrupan en siete apartados, a saber: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, y el comportamiento ritual. Todos estos elementos, que recogen los rasgos distintivos de la sociedad europea y su cultura, quedan recogidos en la *Figura 17*:

⁷⁶ Los elementos mencionados se encuentran desarrollados en el capítulo 5. del MCER (2018).



Figura 17. Rasgos distintivos de la sociedad europea y su cultura: conocimiento sociocultural, según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la *conciencia intercultural*, ejemplificada en la *Figura 18*, se genera de la conexión de los dos conocimientos previamente mencionados, es decir, el del mundo y el sociocultural, a través de la L1 y L2. Su enseñanza permitirá al alumnado tender un puente entre estas dos comunidades lingüísticas, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, para formar una riqueza cultural entre ambas.

La conciencia intercultural

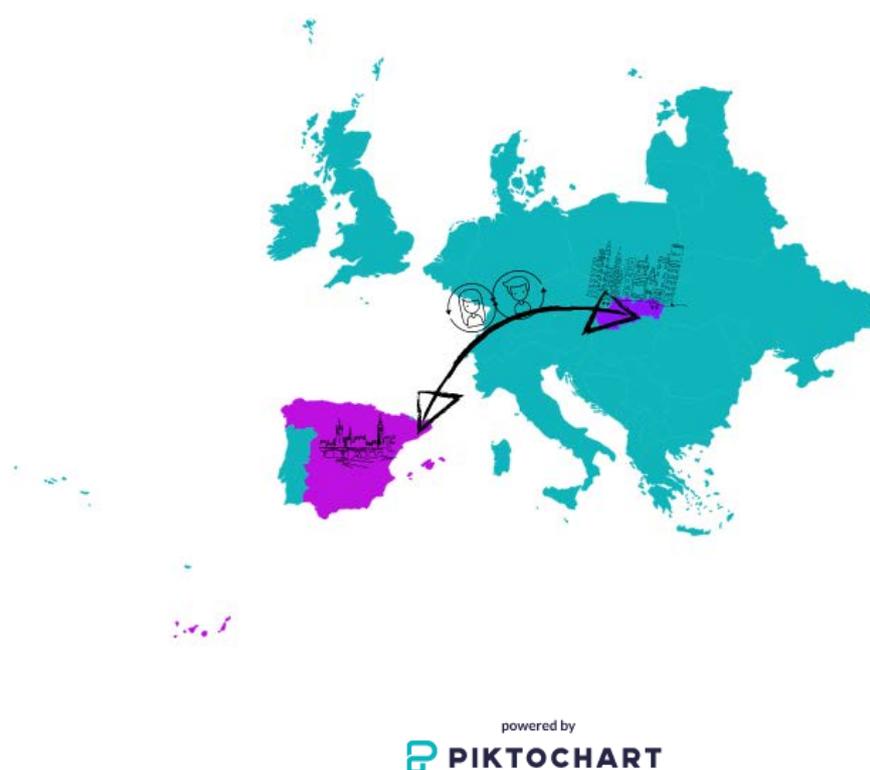


Figura 18. Representación de la conciencia intercultural entre España y Eslovaquia. Fuente: Elaboración propia.

Estas tres fases de cognición también influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, y no solo los conocimientos gramaticales propiamente dichos. Por tanto, tenemos que ser conscientes de que no solamente las competencias que forman parte de la competencia comunicativa son vitales en el proceso de aprendizaje del individuo, sino que sus conocimientos previos adquiridos durante su vida también contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera.

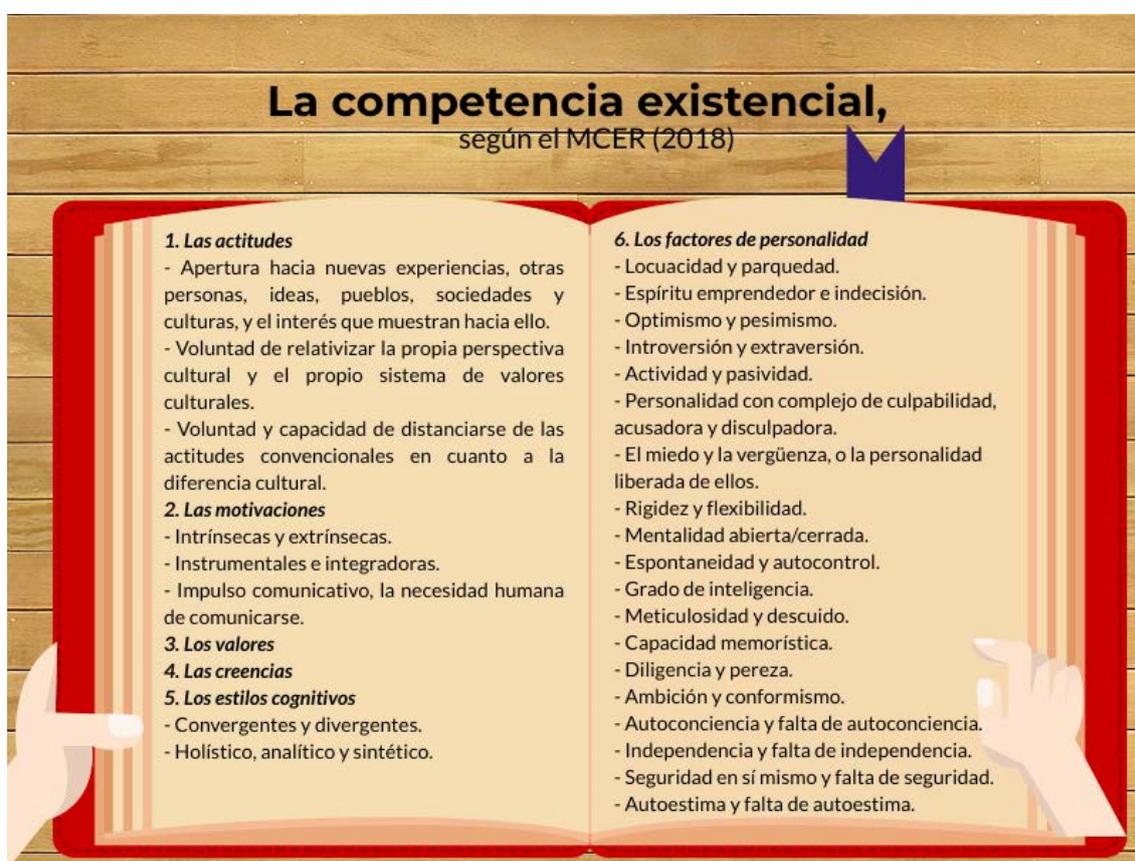
En lo que respecta al segundo integrante de las competencias generales, es decir, a las *destrezas y habilidades*, recogidas en la *Figura 19*, el MCER (2018) distingue, por un lado, entre las destrezas y las habilidades *prácticas* y, por otro lado, las destrezas y las habilidades *interculturales*, con el objetivo de preparar el alumnado a saber desenvolverse como un hablante y un mediador intercultural entre las culturas en cuestión en cualquier acto comunicativo.



Figura 19. Competencias generales: las destrezas y las habilidades según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

En un intercambio comunicativo, además de los conocimientos y las destrezas de los interlocutores, inciden los factores de personalidad, las creencias, los valores, las

actitudes, los estilos cognitivos y las motivaciones de cada uno de los participantes que intervienen en el acto comunicativo. Todos estos factores se agrupan en la *competencia existencial* representada en la *Figura 20*.



powered by
PIKTOCHART

Figura 20. Competencias generales: La competencia existencial según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

El último integrante de las competencias generales es la *capacidad de aprender* una lengua y cultura extranjeras, ilustrada en la *Figura 21*. Los aprendices desarrollan la capacidad de observar y participar activamente en nuevas experiencias, partiendo de la capacidad de observar y participar activamente en nuevas experiencias, partiendo de la incorporación de los nuevos conocimientos a los ya existentes y haciendo un adecuado uso de los mismos. Este integrante incluye la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas del estudio, y las destrezas heurísticas.



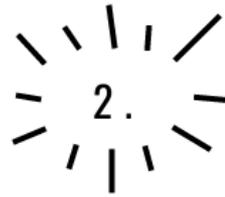
Figura 21. Competencias generales: La capacidad de aprender según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

Tal y como señalábamos en líneas anteriores, junto al grupo de las *competencias generales* del usuario, nos encontrábamos un segundo grupo, el de las *competencias comunicativas de la lengua*, en el que nos detendremos en las siguientes páginas.

Dentro de este segundo grupo, de interés para el presente trabajo, hallamos las *competencias sociolingüísticas*. Estas comprenden el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2018). Los elementos inclusivos son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y dialecto y acento. Todos estos rasgos han sido sistematizados en la infografía que representa la *Figura 22*:



Las normas de cortesía



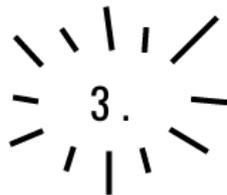
Cortesía positiva

- Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
- Compartir experiencias y preocupaciones, etc.
- Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
- Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.



Cortesía negativa

- Evitar un comportamiento amenazante, etc.
- Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante, etc.
- Utilizar enunciado evasivos, etc.
- Uso apropiado de "por favor", "gracias", etc.
- Descortesía, como brusquedad, franqueza; expresión de desprecio; queja fuerte y remprimida; descarga de ira, impaciencia; afirmación de la superioridad.

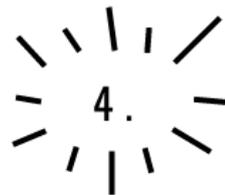


Las expresiones de sabiduría popular



- Refranes
- Modismos
- Comillas coloquiales
- Expresiones de:
 - creencias como refranes sobre el tiempo atmosférico.
 - actitudes como frases estereotipadas.
 - valores.

Diferencias de registro



- Solemne
- Formal
- Neutral
- Informal
- Familiar
- Íntimo



Figura 22. Competencias comunicativas de la lengua: La competencia sociolingüística según el MCER (2018). Fuente: Elaboración propia.

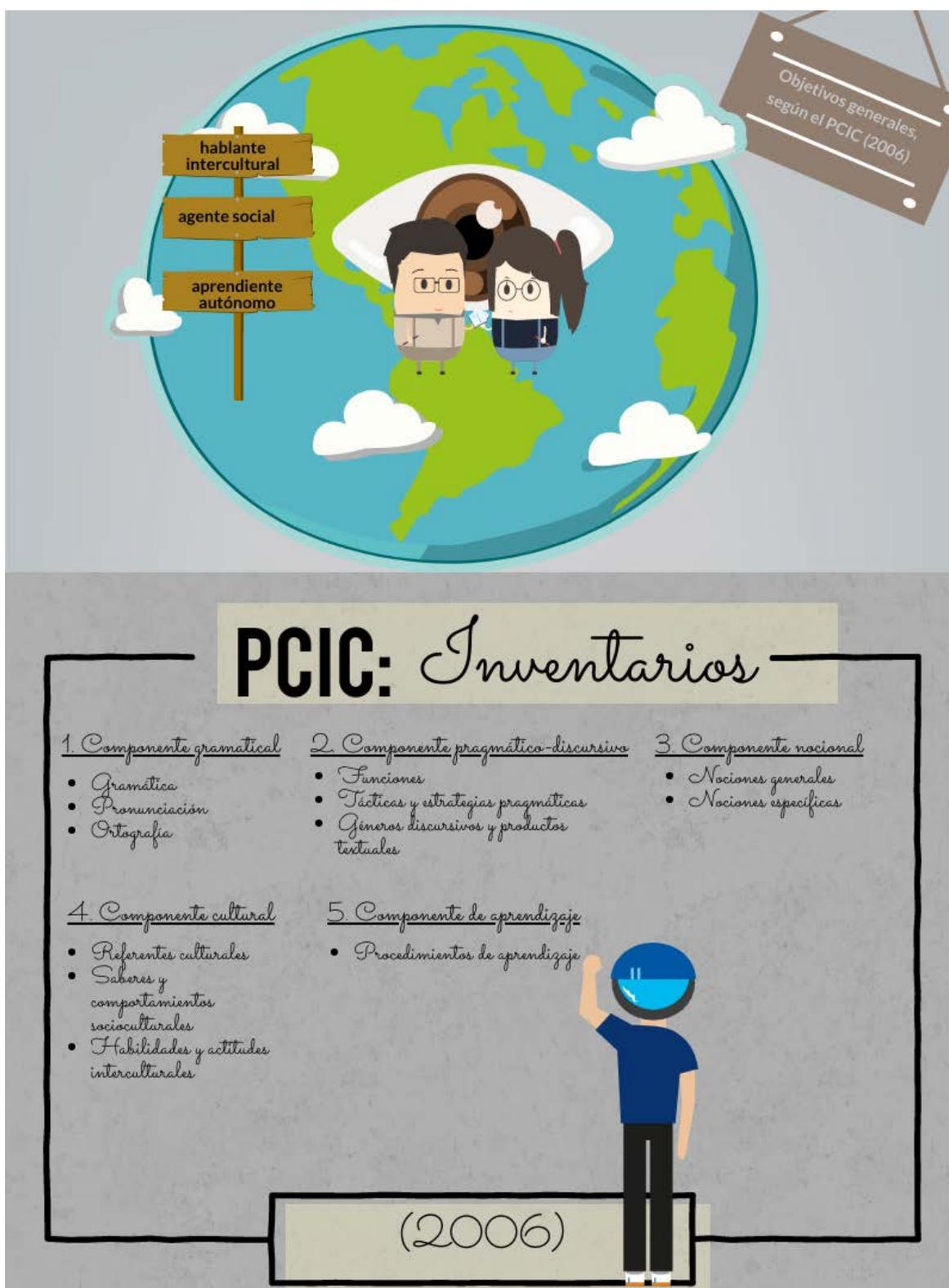
Tal y como veníamos describiendo, el MCER (2018) atribuye una gran importancia a los elementos socioculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Estos elementos están diseccionados tanto en las competencias generales como en las competencias comunicativas de la lengua, ambas necesarias para poder formar un hablante competente en una LE. Asimismo, el tratamiento de los elementos socioculturales establecidos por el MCER (2018) ha sido relevante para nuestro estudio, porque nos ha sido de guía para la creación de nuestra propuesta de catalogación de los contenidos socioculturales. En las páginas que siguen, expondremos la posición transcendental del componente sociocultural en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que es el segundo referente documental para el presente estudio.

3.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, en adelante), *Niveles de Referencia para el Español* (2006) se considera el primer documento que estructura los objetivos y contenidos de la enseñanza y aprendizaje, concreta y específicamente, del Español como Lengua Extranjera. Por tanto, el PCIC (2006), es un documento complementario al MCER (2002), porque se ha desarrollado en base a las directrices establecidas en el

MCER (2002) para una lengua en general y, a su vez, es un documento independiente, porque se ha centrado en la elaboración íntegra del currículo necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en concreto, como es la lengua y cultura españolas. Posee una doble utilidad; por un lado, sirve para la programación de los cursos de Español como Lengua Extranjera por los equipos internos de la red del propio *Instituto Cervantes* y, por otro lado, para el uso externo del *Instituto Cervantes*, como la creación de materiales didácticos y pruebas evaluativas, elaboración de manuales e investigaciones por todos aquellos expertos interesados en la enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, así como para los mismos alumnos que quieran profundizar en su proceso de aprendizaje.

El citado documento, se divide en tres tomos, en los cuales se recogen los seis niveles de progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera establecido en el MCER (2018) por el *Consejo de Europa*. El primer tomo corresponde a los niveles A1-A2 (etapa básica), el segundo tomo recoge los niveles B1-B2 (etapa intermedia) y el tercer tomo corresponde a los niveles C1-C2 (etapa superior). La *Figura 23* proporciona una visión general de los tres tomos, que presentan una estructura homogénea: por un lado, los objetivos comunes relativos a cada nivel y, por otro lado, los doce inventarios derivados de los componentes que conforman el análisis del uso de una lengua: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, y procedimientos de aprendizaje.



powered by

PIKTOCHART

Figura 23. Estructura del PCIC (2006). Fuente: Elaboración propia

En las siguientes líneas vamos a ahondar en el tema del componente cultural desarrollado en el PCIC (2006), ya que tiene una vinculación estrecha con nuestro estudio. Tal y como hemos señalado en la *Figura 23*, el cuarto componente corresponde al *componente cultural*. Este engloba tres inventarios, a saber, *referentes culturales*, *saberes* y *comportamientos socioculturales* y, finalmente, *habilidades y actitudes interculturales*.

Como se destaca en la *Figura 24*, los referentes culturales incluyen en su repertorio aquellos elementos culturales, como creencias, valores, imágenes, ideas y conceptos, que han sido significativos para el patrimonio cultural, tanto en la realidad española como en la realidad de los países hispanos. Asimismo, los distribuye en tres apartados universales: *conocimientos generales de los países hispanos*, *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*, y finalmente, *productos y creaciones culturales*.

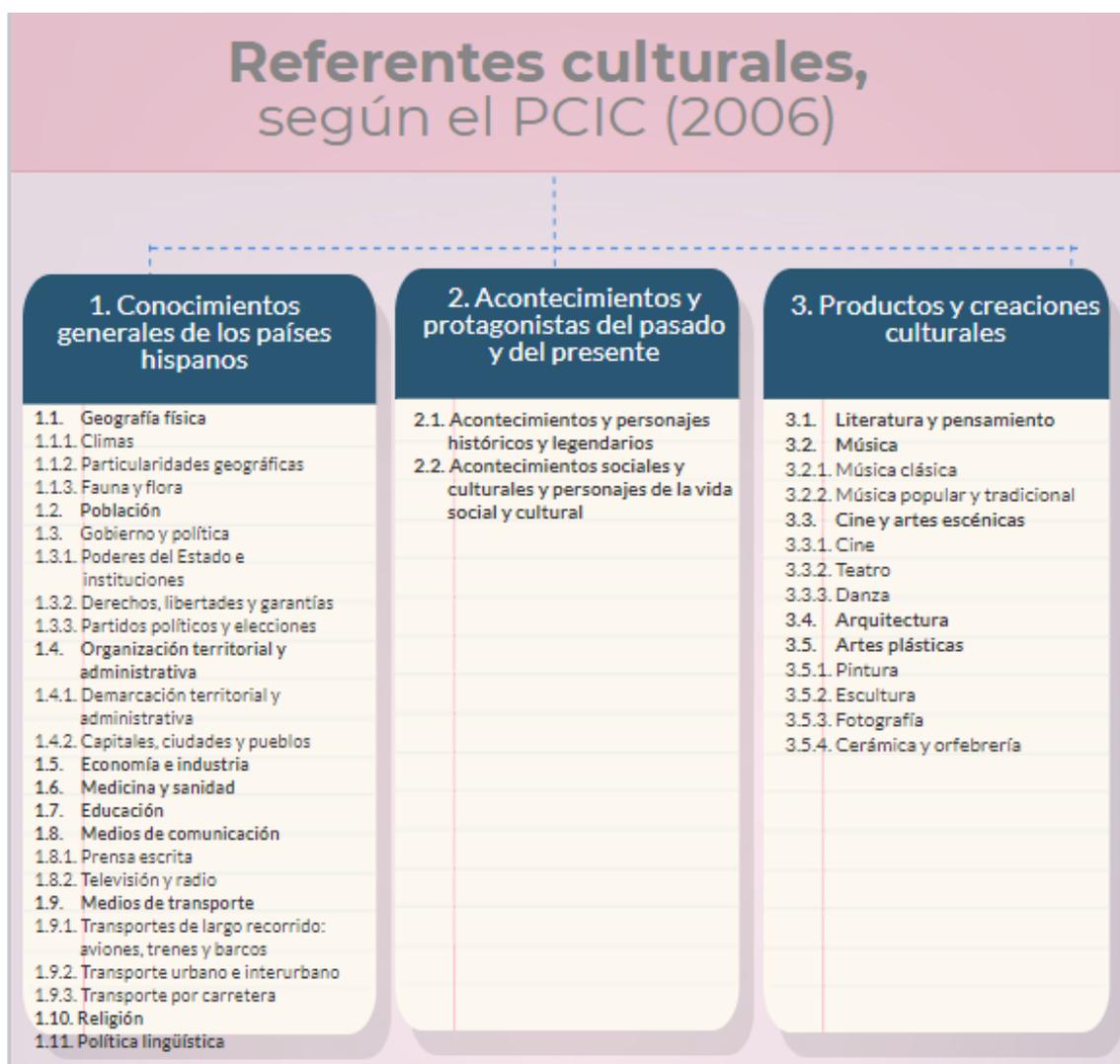
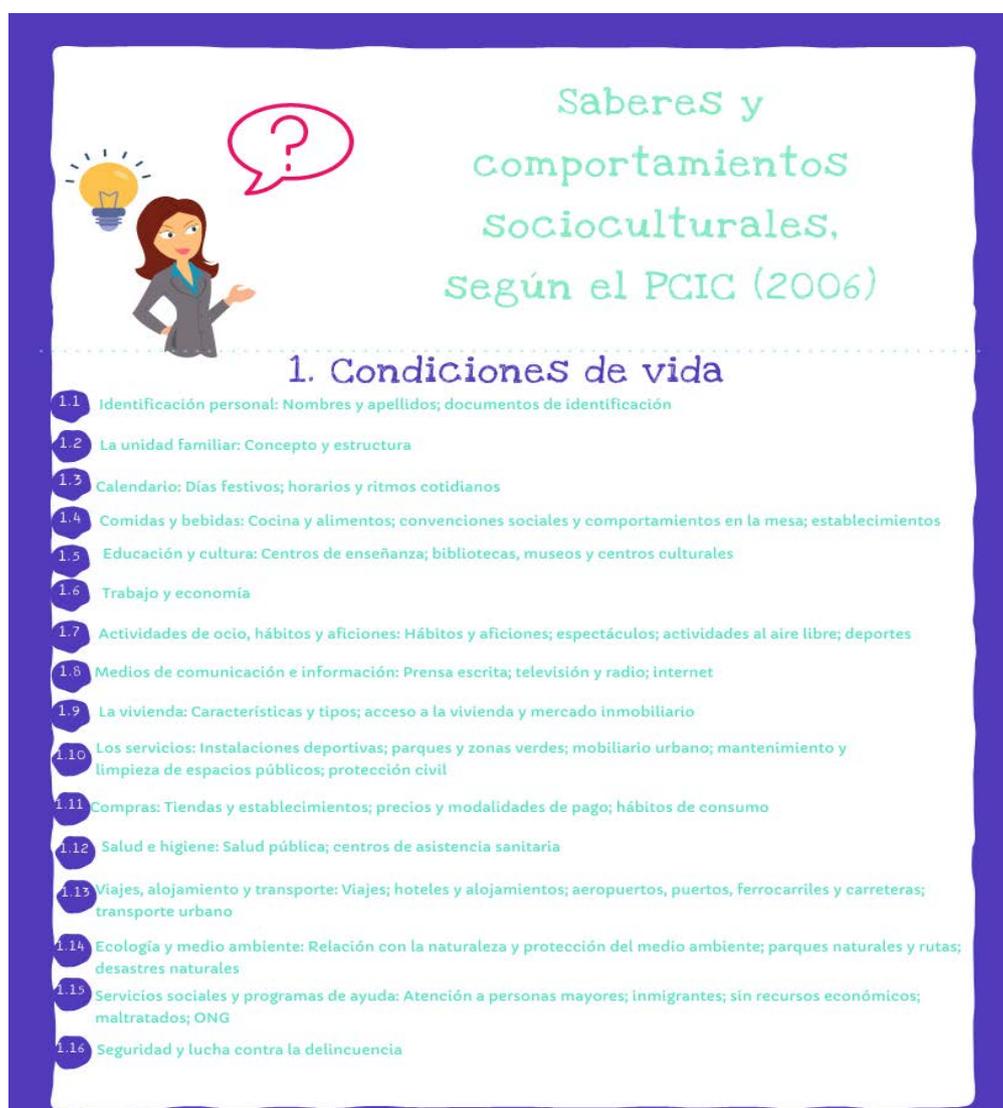


Figura 24. Referentes culturales según el PCIC (2006). Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los referentes culturales, los *saberes y comportamientos socioculturales*, recogidos en la *Figura 25*, representan solo aquellos contenidos que se relacionan directamente con la realidad española. Es decir, exponen los contenidos empíricos sobre el *modus vivendi* de una sociedad y cultura en cuestión, como es la de España. Asimismo, se estructuran en tres secciones: *condiciones de vida y organización social, relaciones interpersonales* y, por último, *identidad colectiva y estilo de vida*. De acuerdo con el PCIC (2006, s.p.), todos estos conocimientos recogidos en el presente inventario son imprescindibles para la efectución de una comunicación infalible y fructífera entre los integrantes que participen en ella⁷⁷.



⁷⁷ Para más información sobre los Saberes y comportamientos socioculturales véase el PCIC (2006) en su versión digital. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm [Fecha de consulta: 29/06/2020]



Figura 25. Saberes y comportamientos socioculturales según el PCIC (2006). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al último inventario hallamos dos procedimientos. Por un lado, las *habilidades interculturales*, cuya intención es invitar al alumno a que desarrolle su capacidad de tomar conciencia de su propia identidad cultural, así como de reconocer la diversidad cultural entre el mundo de su lengua materna y el mundo de su lengua objeto. Por otro lado, encontramos las *actitudes interculturales*, que se refieren a la predisposición del alumno en una situación intercultural concreta de la que es partícipe. El contenido del presente inventario está estructurado en cuatro apartados: *configuración de una identidad cultural, asimilación de saberes culturales y comportamientos*

socioculturales, interacción cultural y, finalmente, mediación intercultural. La Figura 26 muestra la organización del inventario *habilidades y actitudes interculturales*.





powered by
PIKTOCHART

Figura 26. Habilidades y actitudes interculturales según el PCIC (2006). Fuente: Elaboración propia.

En resumidas cuentas, el PCIC (2006), referente documental para nuestro estudio ha sido nuestra guía, junto con el MCER (2018), para la elaboración de nuestra propuesta de catalogación de los contenidos socioculturales y, además, para el diseño de las actividades socioculturales que se han elaboradas para la creación del corpus de las producciones orales y escritas de nuestro alumnado participante.

Así pues, tras la representación sinóptica de los componentes socioculturales, que suponen un elemento clave de nuestra tesis, en el MCER (2018) y en el PCIC (2006), llegamos al último capítulo del Marco Teórico, que está dedicado a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula de ELE en general, y a la infografía en particular, base de nuestro estudio.

Capítulo IV

4. Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el aula de ELE: Infografía

“La llegada de Internet a la enseñanza en general, y a la enseñanza del español como L2/LE en particular, ha supuesto, sin lugar a dudas, toda una revolución” (Santiago, Fernández, 2017, p.746). El uso de este valioso instrumento nos permite, tanto a los docentes como a los discentes, gozar de un banco de información rico e inagotable y, a su vez, nos ofrece una amplia gama de herramientas TIC para la creación de materiales didácticos para nuestras aulas. Esto “permite que con pocas habilidades tecnológicas cualquier persona pueda generar contenidos educativos, visualmente impactantes, sin límites de tiempo, costo y capacidad de memoria” (Aguirre, Menjívar y Morales, 2015, p.24).

La introducción de las TIC en la enseñanza de idiomas comenzó en los años 60 del siglo XX (Simons, 2010). No obstante, ya a la década anterior, es decir, a los años 50 del siglo XX se le atribuye el comienzo de la era tecnológica vinculada a la educación, “a partir del desarrollo de las *máquinas de enseñar* y con ellas la enseñanza programada, cuya creación se atribuye a Skinner” (Verdecia, 2007, p.4). Desde ese momento se despierta el interés por la tecnología educativa de manera significativa. Nacen nuevos proyectos como *Ticcit*⁷⁸ y *Plato*⁷⁹ (1970), los ordenadores micro de 48K (1980), el *CD-ROM* con imagen, sonido y posibilidad de interacción (1990), etc., medios con los cuales, como apunta Simons (2010), se creaban nuevos programas para la enseñanza de idiomas.

Continuando con el avance de las tecnologías y su importancia en el campo educativo, a finales de los años noventa del siglo XX surge la WEB 1.0 (*World Wide Web*, *Webquest*,

⁷⁸ *Ticcit* es “el primer sistema de aprendizaje basado en la televisión interactiva de *Brigham Young University*” (Arrarte, 2011, p.23).

⁷⁹ *Plato* es un programa informático diseñado para aprender idiomas por la *Universidad de Illinois*. Su función principal era “presentar en pantalla una palabra o frase para su traducción por parte del alumno y a indicar si la respuesta es correcta o no” (Arrarte, 2011, p. 22).

etc.), la cual evoluciona a la WEB 2.0 (blogs, foros y *wikis*) y Web 3.0 (redes sociales, la nube, *u-learning*⁸⁰, EPA/PLE⁸¹, RPA/PLN⁸²) (Moreno, 2014 y Cruz, 2014).

En este ámbito, la disciplina científica que se dedica al estudio de las TIC en la enseñanza de lenguas es conocida como ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador)⁸³ (Ruipérez, 2004; Contreras, 2008; Simons, 2010). Esta disciplina se considera hoy en día interdisciplinaria, dado que se conecta con áreas como la lingüística aplicada, informática, psicología, didáctica y pedagogía. (Simons, 2010).

No obstante, conviene definir el concepto de TIC y sus principales características para ser consideradas como tales. A continuación, vamos a presentar la definición operativa más extendida del concepto de TIC. Entendemos esta como

el conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías (telecomunicaciones, informática, programas, computadores e internet) que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos, contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética a fin de mejorar la calidad de vida de las personas (Ávila, 2013, pp. 222-223).

Tal y como apunta Moreno (2014), son diversos los autores que han determinado las características de las TIC atendiendo a diferentes perspectivas. De entre estas perspectivas, encontramos la *general* (centrada en la comunicación, creación, información y en herramientas de elaboración); las *propias* (formalismos, interactividad, dinamismo, interconexión, innovación, entre otros); o, incluso, las que se basan en los *aspectos técnicos* (acceso inmediato a nuevas fuentes de información y recursos, acceso a nuevos canales de comunicación, creación de recursos, etc.). No obstante, las que son de interés para nuestro estudio son las que se han hecho desde la *perspectiva educativa*. A saber, aquellas que permiten

⁸⁰ *U-learning* o aprendizaje ubicuo – aprendizaje mediante dispositivos móviles en cualquier lugar.

⁸¹ Las siglas EPA significan *Entorno Personal de Aprendizaje*. En lengua inglesa se conoce a estos entornos como PLE (*Personal Learning Enviroment*).

⁸² Las siglas RPA significan Red Personal de Aprendizaje; PNL se refiere a *Peronal Learning Network*.

⁸³ También conocido por el término inglés CALL que significa *Computer Assisted Language Learning*.

estimular la comunicación entre el profesor y el alumno, promover metodologías activas que favorezcan la cooperación y la interacción entre los agentes de la acción educativa, mejorar y agilizar el *feedback* sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, optimizar los tiempos para el aprendizaje, favorecer procesos de aprendizaje variados, acrecentar la motivación hacia el objeto de aprendizaje (Moreno, 2014, p. 21).

En este sentido, las ventajas de las TIC en el ámbito educativo, tanto para el profesorado como para el alumnado, se pueden resumir en: *la motivación, el interés, la interactividad, la cooperación, el aprendizaje en feedback, la iniciativa y la creatividad, la comunicación, la autonomía, la repetición de las actividades y aprendizaje de los errores* (Rodríguez, 2009; Contreras, 2008; Juan, 2012). Pero su aplicación puede conllevar una serie de desventajas como la distracción, el tiempo, la fiabilidad de la información, la parcialidad, el aislamiento, los derechos de propiedad intelectual y las barreras económicas (Rodríguez, 2009; Contreras, 2008, Juan, 2012).

Por otra parte, para que la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífera, tanto el profesorado como el alumnado, han de desempeñar una serie de funciones. Autores como Rodríguez (2011); Llorente, Barroso y Cabero (2015); Prendes y Gutiérrez (2013) y Moreno (2014) han clasificado los roles del profesorado con respecto a su vinculación en el uso de las TIC, que según nuestra interpretación quedan diseccionados en tres grupos:

1. Competencias pertenecientes a la promoción del uso de las TIC en la práctica educativa, es decir, motivar para despertar la curiosidad intelectual en los estudiantes, impulsar el autoaprendizaje, enseñar a aprender a usar recursos tecnológicos, resolver dudas sobre la práctica de las TIC y crear hábito sobre la búsqueda adecuada de la información en la Red.
2. Competencias relativas a la aplicación de las TIC para diseñar, revisar y actualizar y evaluar actividades con el uso de las TIC.
3. Competencias pertinentes para el análisis reflexivo de la práctica educativa.

Asimismo, el alumnado tiene que poseer una serie de competencias para poder realizar un uso eficaz de las TIC en los procesos de aprendizaje. Estas competencias han

sido clasificadas por Moreno (2014) y Llorente, Barroso y Cabero (2015), que resumimos de la siguiente manera:

1. Competencias relativas al aprendizaje autorregulado.
2. Competencias relativas a la planificación y organización de creación de las tareas mediante las TIC.
3. Competencias pertenecientes a la búsqueda, análisis, selección, organización y aplicación de la información extraída de diferentes fuentes consultadas en la Red.
4. Competencias pertinentes para el análisis crítico de la práctica educativa con las TIC.

Asumiendo así las competencias expuestas, tanto para los docentes como para el alumnado, el aprovechamiento de las TIC puede llegar a ser un recurso óptimo para la innovación y mejora educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabero (2015) propone la introducción de las herramientas tecnológicas desde tres perspectivas al ámbito educativo. En primer lugar, habla desde la visión de las *TIC* “como facilitadores y transmisores de la información y recursos educativos para los estudiantes”(p.22); en segundo lugar, desde la perspectiva de las *TAC* (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) “como “instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento”(p.23); y, en tercer lugar, desde la visión de las *TEP* (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) “como instrumentos para la participación y la colaboración de docentes y discentes” (p.23).

En los siguientes apartados nos dedicaremos a analizar una herramienta poco utilizada en la didáctica de las lenguas, pero de gran utilidad, la infografía (nombre adaptado del inglés *information graphics*). Esta herramienta será uno de los ejes clave para el diseño de los recursos docentes y de investigación de nuestra tesis. Por consiguiente, abordaremos en primer lugar el significado de este concepto y presentaremos, desde un punto de vista sinóptico, el origen de la infografía y su utilidad en la didáctica de las lenguas extranjeras, concretamente del español. Asimismo, daremos a conocer la aplicación, mediante la cual diseñamos las infografías para nuestra investigación.

4.1. Clarificación conceptual de la infografía

Tal y como decíamos en las líneas anteriores, el concepto de la infografía presenta sus orígenes en el vocablo inglés *information graphics*, que posteriormente se convierte en *infographics*, conocido en la lengua española como *infografía*.

Siguiendo a Aguirre, Menjívar y Morales (2015) y en palabras de De Pablos (1999, p.18)

Info- no viene de informática, sino de información, aunque informática signifique información automática; en nuestro caso, nos referimos a la información escrita, información que va a ser impresa periódicamente o servida en los nuevos servicios telemáticos en línea, escritos, con fotos o dibujos, pero ya no físicamente impresos; *-grafía* viene de gráfica.

Dado que existen numerosas definiciones de la infografía, a continuación, vamos a presentar las que, según nuestro punto de vista, son más relevantes para nuestro estudio.

En consecuencia, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* define la infografía⁸⁴ como “una técnica de elaboración de imágenes mediante computadora”. Otra de la acepción del *DRAE* es que considera la infografía como “una representación gráfica que apoya una información de prensa”.

Rodríguez, González y García (2015) determinan que la infografía es:

como una imagen que entremezcla los datos que se desean mostrar y el diseño gráfico, con el fin de ofrecer una ayuda a las personas individuales y a las organizaciones para comunicar de manera precisa aquello que desean transmitir a una determinada audiencia (p.1).

Según Minervini (2005), “la infografía se caracteriza principalmente por responder al cómo de una información”. Es decir, permite “visualizar una sucesión de acontecimientos, describir un proceso, una secuencia, explicar un mecanismo complejo, visualizar o dimensionar un hecho” (p.170).

⁸⁴ Definición de la infografía disponible en: <https://dle.rae.es/infograf%C3%ADa> [Fecha de consulta: 30/06/2020]

Para De Pablos la infografía es “la presentación impresa de un binomio imagen + texto (BI + T), cualquiera que sea el soporte donde se presente esa unión informativa: pantalla, papel, plástico, barro, pergamino, papiro, piedra” (De Pablos, 1999, p.19). Y añade que la infografía “surge como una necesidad de subrayar el mensaje icónico, para darle su perfecto significado, para que le quede claro a quien pudiera no entenderlo el contenido de una comunicación visual no animada” (1999, p.19).

Abio (2014) entiende por las infografías “un método para representar informaciones de forma icónica y textual, para que pueda ser comprendida más fácil y rápidamente” (p.6).

Según Ortiz (2018):

La infografía digital es un tipo de comunicación muy visual e informativa que refleja asuntos significativos por medio de representaciones figurativas, convenciones abstractas y muy en segundo término por sistemas orales. Es una forma óptima de presentación de mensajes que facilita la comprensión con efectividad similar a la de los textos u otras formas de divulgación establecidas en los medios visuales. Es destacable el aspecto comunicativo de la infografía como elemento a tener en cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (p.47).

En resumidas cuentas, la *infografía* es la exposición del conjunto texto y dibujo en el mundo virtual, mediante el cual se transmite la información deseada y se comparte con un público más amplio.

Tras la definición del concepto de *infografía*, a continuación vamos a describir sus orígenes.

4.2. Orígenes de la infografía

“La historia de la infografía es tan antigua como la de la conjunción de un texto informativo con una imagen” (De Pablos, 1999, p.19). Abio (2014) y De Pablos (1999, p.19) afirman que este fenómeno es hallado, inicialmente, “en las paredes de las cavernas y/o piedras alzadas en sitios prodigiosos, en los cuales nuestros antepasados difundían su cultura”. Ya en el antiguo Egipto podemos encontrar múltiples ejemplos artesanales de

este binomio texto e imagen que representaban gráficamente la religión, costumbres, hábitos de vida y distintos trabajos de la población de aquella época (Muñoz, 2014; Ortiz, 2018). Con el paso del tiempo y la evolución humana, el elemento infográfico reaparece en la Edad Media representando los primeros organigramas y mapas cartográficos (Muñoz, 2014). Del mismo modo, el referente de los estudios del *Infoperiodismo*, De Pablos, garantiza la reaparición de la infografía incluso durante el nacimiento y divulgación de la imprenta de Gutenberg, justificándolo de la siguiente manera:

Era el tiempo del predominio de la grafía sobre la materia textual por una razón lógica y sencilla: la dificultad para grabar en duras tablas de madera unidades del alfabeto en negativo frente a la relativa comodidad de verter el mensaje al modo gráfico, completándolo con pocas palabras, o, sencillamente, el interés de facilitar la comunicación deseada entre una población no versada en la lectura, lo que se conseguía por medio de escenas dibujadas, de fácil comprensión, todo lo cual simplificaba el mensaje (De Pablos, 1999, p.20).

A lo largo de los siguientes años el binomio texto e imagen comenzó a afianzarse paulatinamente en el ámbito editorial y periodístico. Este hecho se ha visto reflejado en la irrupción manual de las imágenes o fotografías, acompañadas de una explicación textual, para hacer llegar el mensaje, de una manera más comprensible, al lector de la noticia⁸⁵. “El 7 de mayo de 1806, el periódico londinense *The Times* publica la considerada por los expertos como la primera representación infográfica en prensa, que mostraba un gráfico explicativo sobre un asesinato” (Muñoz, 2014, p.39).

Sin embargo, con la irrefrenable y acelerada evolución e innovación en los medios de comunicación en general, se generó una crisis para la prensa impresa. Tal y como afirma De Pablos (1999, p.54), “le pérdida continuada de lectores, la nula incorporación de jóvenes y la presencia de la televisión, fueron los factores que aconsejaron la adopción de la infografía como parte elemental del periódico”. Fue en el año 1982, cuando el diario estadounidense, *USA Today*, cambió su filosofía empresarial y decidió introducir una rica información gráfica en sus tiradas diarias. Gracias a esta modernización *USA Today* se convirtió en un modelo a seguir en el ámbito periodístico y editorial internacionalmente.

⁸⁵ Numerosos ejemplos vienen recogidos en el libro *Infoperiodismo. El periodista como creador de infografía* por De Pablos, J. M. (1996).

En lo que respecta a la prensa española, De Pablos (1999, p.24) menciona un ejemplar de la más variada “infografía en las páginas del semanario madrileño, *Cambio 16*, de los años ochenta”. Por ello, los estudiosos del tema como De Pablos (1999) y Leturia (1998) consideran este hecho como el renacimiento de la infografía.

A finales del siglo XX surge la infografía digital, que cambia los procesos de creación, difusión y sus ámbitos de aplicación (Muñoz, 2014). Desde entonces hasta la actualidad, la infografía ha ido cobrando más importancia en diferentes ámbitos, no solo en el periodístico y editorial. Entre ellos el ámbito educativo, como quedará recogido en la presente tesis.

En la *Figura 27* representamos los orígenes de la infografía desde sus inicios hasta la actualidad, precisamente a través de una ilustración infográfica.





powered by
PIKTOCHART

Figura 27. Orígenes de la infografía. Fuente: Elaboración propia.

4.3. Infografía en el ámbito educativo

Muchos de nuestros conocimientos antes descritos sobre la infografía proceden de la historia del periodismo, sin embargo, el efecto de la misma no ha sido estudiado detalladamente en el ámbito educativo.

Hasta la actualidad, hallamos algunos estudios sobre la infografía en la educación que conviene mencionar. El primero de ellos es el estudio de De Pablos (1999) realizado en la *Universidad de La Laguna*, en Tenerife. En este estudio el investigador analiza la comprensión del alumnado participante sobre la noticia presentada en tres formatos. A saber: el primer formato contiene solo el texto de la noticia, en el segundo formato además del texto aparece una fotografía y, finalmente, el tercer formato contiene el texto de la noticia y la infografía en la cual se desarrolla el suceso. De Pablos (1999) llega a la conclusión de que “la infografía es una buena herramienta visual y sirve para que los lectores capten mayor número de datos periodísticos o con más detalles” (p.220).

Rodríguez, González, García (2015) mencionan el estudio de Vanichvasin, llevado a cabo en Bangkok en 2013, que analiza la infografía como una herramienta de comunicación visual y didáctica para mejorar el aprendizaje. Sus estudiantes mostraron que su experiencia ha sido positiva.

Siguiendo la misma línea, Minervini (2005) procede a estudiar “en qué medida las infografías son una herramienta eficaz que favorecen y facilitan la comprensión y retención de conocimientos complejos por parte de alumnos de nivel medio en dos escuelas de la ciudad de Córdoba en Argentina” (p.171). Los resultados mostraron un positivo acogimiento de la infografía en el aula hasta tal punto que incitó su aplicación en las futuras prácticas educativas.

Muñoz (2014) investiga la percepción del uso de la infografía y su productividad a la hora de facilitar la comprensión, repasar o ampliar conocimientos del alumnado participante, de diferentes niveles educativos (Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional Básica) en los centros de la provincia de Almería, en España. Los resultados obtenidos fueron, una vez más, muy positivos, tanto a la hora de emplear este recurso didáctico como de captar el interés ante el alumnado.

Asimismo, contamos con otro estudio, muy reciente, llevado a cabo en la *Universidad de Alicante* por los docentes Galindo, Méndez y Mora (2018), cuyo objetivo era proponer a los estudiantes la realización de una infografía biográfica de los grandes personajes de la historia de la *Lingüística General* y difundirla a través de la red social *Twitter*. Según los resultados obtenidos, la introducción de la infografía, como herramienta didáctica, en la impartición de la asignatura fue muy positiva, porque se ha logrado que el alumnado mejorara, por un lado, sus conocimientos en el ámbito estudiado y, por otro lado, sus destrezas lingüísticas.

En consecuencia, la infografía ha adquirido una significación especial en nuestro estudio, dada su alta capacidad comunicativa mediante la unión textual y visual de una materia concreta de forma simultánea. Creemos que la unión de estos dos elementos, que conforman la infografía, permite al alumnado adquirir, procesar y conservar la información de una manera más eficaz que una simple representación textual de una materia específica. La eficacia de la que se pueden beneficiar tanto docentes como el propio alumnado de aplicar la infografía en el aula ha sido tratada por Vallejo (2013), Abio (2014), Muñoz (2014), Aguirre, Menjívar y Morales (2015) y Ortiz (2018).

En consecuencia, las capacidades de las infografías son:

- Fomentar las competencias digitales y comunicativas (Vallejo, 2013; Muñoz, 2014; Ortiz, 2018).
- Presentar un contenido complejo de una manera libre, llamativa y mediante el uso de representaciones multimedia (Muñoz, 2014; Aguirre, Menjívar y Morales 2015; Abio, 2014; Ortiz, 2018).
- Optimizar y agilizar la comprensión de un contenido complejo (Aguirre, Menjívar y Morales 2015; Abio, 2014; Ortiz, 2018).
- Desarrollar la comprensión lectora de los alumnos (Ortiz, 2018).
- Desarrollar las habilidades cognitivas de interpretación, análisis, síntesis, evaluación (Abio, 2014; Ortiz, 2018;).

- Permitir la modificación y la visualización del contenido las veces que sea deseado y/o necesario (Abio, 2014).

Sin duda, la eficacia de la infografía reside, desde nuestro modo de percibirla, en su carácter:

- *Llamativo* por su diseño;
- *Comunicativo* por la gran cantidad de información divulgable;
- *Multimedia* por la transmisión de los contenidos;
- *Multifuncional* por su operatividad cognitiva;
- *Lineal* por la presentación y organización de los contenidos;
- *Virtual* porque se puede consultar las veces que se quiera;
- *Multiusuario* porque se puede compartir con tantos usuarios que se desee; y
- *Editable y actualizable* porque el autor puede revisar y corregir los contenidos las veces que sea necesario.

Asimismo, valoramos la infografía en el ámbito de la didáctica, especialmente en nuestro ámbito de estudio de la lengua, la literatura y la cultura españolas, por un lado, como una *herramienta didáctica* y, por otro lado, como un *instrumento válido de evaluación* para el docente. Es decir, como una *herramienta didáctica* porque permite a los docentes:

- Diseñar, presentar y compartir una unidad didáctica o un conjunto de unidades didácticas en las cuales se desarrolla un fenómeno complejo del sistema lingüístico y/o extralingüístico en un contexto concreto.
- Diseñar, presentar y compartir una síntesis de un contenido estudiado, siendo la infografía un apoyo al manual empleado en el aula.

- Diseñar, presentar y compartir un amplio abanico de actividades utilizando recursos externos, como por ejemplo la inserción de elementos audiovisuales (vídeos, fotografías, *gifs* animados), gráficos y mapas, entre otros.

Subrayamos una de las funciones de la infografía que es la de *compartir*. La compartición de la información a una velocidad extraordinaria mediante la Red o las redes sociales es lo que hace que la información se aproxime a un mayor número de personas. Hoy en día vivimos en un mundo virtual. Tanto los docentes como el alumnado hacen uso de estas herramientas fuera del aula. De ahí que se plantee como una herramienta de aprendizaje dentro de ella.

La segunda perspectiva desde la que valoramos la infografía es como un *instrumento válido de evaluación* para el docente porque permite implicar al alumnado en servirse de las nuevas tecnologías en general, y de la infografía en particular, ya sea en el aula o fuera de ella, con el propósito de hacerle partícipe de su evaluación continua. Dicho de otra manera, hacer uso de la infografía en base a las pautas establecidas por el docente sobre un tema concreto (gramatical o sociocultural), en un contexto determinado y según las necesidades del alumnado, puede involucrarle en ver cuál es su progreso en el aprendizaje y, en caso necesario, mejorarlo.

Concluyendo este apartado, podemos afirmar que, a pesar de la amplia investigación en el campo de las TIC en el ámbito educativo, a día de hoy, hallamos solo un estudio relativo a la enseñanza de lengua española, concretamente de la asignatura *Lingüística General*, mediante la aplicación de la infografía realizado por Galindo, Méndez y Mora (2018) en la *Universidad de Alicante*. A su vez, no contamos con ningún estudio relativo a la enseñanza del español como LE con la integración de la infografía en la práctica pedagógica. De ahí surge la necesidad de abordar el tema de las infografías en un contexto educativo, como es el contexto universitario en nuestro caso.

Asimismo, sin desatender la importancia de las TIC en los documentos legislativos que rigen el currículo en relación con la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*, hemos de afirmar que, tanto el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, perteneciente al currículo de la Educación Primaria⁸⁶ en la Región de Murcia como el Decreto 220/2015,

⁸⁶ Decreto nº198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en:

de 2 de septiembre, correspondiente al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria⁸⁷ en la Región de Murcia y, finalmente, el Decreto 221/2015, de 2 de septiembre, relativo al currículo del Bachillerato⁸⁸ en la Región de Murcia, recomiendan el uso de las TIC en la práctica educativa.

En cuanto al currículo de la Educación Primaria, este recoge en su artículo nº 13 el uso de las TIC para “diseñar tareas y proyectos” y, a su vez, sugiere “integrar las tecnologías en el aula para analizar los discursos y debates audiovisuales” (Decreto 198/2014).

En lo concerniente a los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Decreto 220/2015, y al del Bachillerato, el Decreto 221/2015, ambos proponen la integración de las TIC de la siguiente manera:

La inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en adelante) como instrumento metodológico supone favorecer el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación. Las TIC se asocian a métodos pedagógicos activos, puesto que favorecen la exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias, etc. (Decreto 220/2015; Decreto 221/2015).

En resumidas cuentas, los tres documentos legislativos anteriormente mencionados tratan el empleo de las TIC en general, pero ninguno de ellos lo conecta con la integración de las infografías en particular relativas a la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*.

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)

[Fecha de consulta: 30/06/2020]

⁸⁷ Decreto nº220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)

[Fecha de consulta: 30/06/2020]

⁸⁸ Decreto bº221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)

[Fecha de consulta: 30/06/2020]

4.4. Infografía mediante Piktochart

Actualmente, existe una gran variedad de herramientas que permiten la creación de infografías, como por ejemplo *Canva*⁸⁹, *Genially*⁹⁰ y *Piktochart*⁹¹, entre otros. En la *Figura 28* mostramos las más comunes. Nosotros en nuestro estudio nos hemos decantado por la última, *Piktochart*, porque nos ha ofrecido un amplio abanico de posibilidades para crear infografías, ya sea mediante las plantillas predeterminadas o mediante nuestras creaciones.



Figura 28. Herramientas para crear infografías. Fuente: Elaboración propia.

Piktochart, es una herramienta digital que no solo posibilita el diseño de infografías, sino que también propicia la elaboración de presentaciones para diferentes fines y carteles, reportajes y folletos diseñados, bien para imprimir, o bien para compartirlos en el mundo virtual.

Para poder trabajar con esta herramienta es necesario crear una cuenta en su propia página web. Solamente se requiere una cuenta de correo electrónico. No obstante, se

⁸⁹ Creación de infografías mediante *Canva*: en https://www.canva.com/es_es/crear/infografias/

⁹⁰ Creación de infografías mediante *Genially* en: <https://www.genial.ly/>

⁹¹ Creación de infografías mediante *Piktochart* en: <https://piktochart.com/>

puede acceder a la misma a través de la cuenta de la red social *Facebook* o mediante la cuenta de *Google*.

Una vez creada la cuenta, el usuario podrá elegir un plan de actuación según sus necesidades e intereses. Es decir, *Piktochart* es una herramienta gratuita, pero también ofrece a sus usuarios planes de pago, con los cuales podrá disfrutar de unos beneficios como disponer de un mayor número de plantillas, poder realizar descargas en diferentes formatos o poder organizar sus diseños en carpetas, entre otros. Nosotros hemos estado trabajando con la versión gratuita, dado que no hemos necesitado la contratación de un plan superior.

La versión gratuita ofrece diferentes plantillas para la elaboración de las infografías, aunque, si el usuario lo prefiere, existe la posibilidad de crear su diseño propio.

En cuanto al contenido que se puede presentar en una infografía de *Piktochart*, además del binomio texto e imagen facilitado por la herramienta, hallamos la opción de insertar *gifs* animados, vídeos, mapas, gráficos recogidos de nuestras fuentes y/o propias elaboraciones.

Una vez terminada nuestra creación, con el plan gratuito se nos permite guardar la infografía en el tablero de nuestro perfil. Y si es de nuestro interés, podemos descargarlo y guardarlo donde lo deseemos o compartirlo directamente en las redes sociales para que llegue a nuestro público. En caso de no terminar la infografía, esta herramienta permite guardar todos los cambios y, después, continuar con el diseño hasta ser finalizada.

La infografía desempeña un papel muy importante en nuestro estudio. La hemos utilizado, por un lado, para diseñar nuestras actividades, enriquecidas por numerosos recursos gráficos y multimedia y, por otro lado, para fomentar las competencias digitales, comunicativas y cognitivas en nuestra práctica docente.

A lo largo de la fundamentación teórica de nuestro trabajo hemos revisado en el primer capítulo los orígenes y la evolución de la enseñanza del Español como LE en Eslovaquia, desde sus inicios hasta la actualidad, con el objetivo de enmarcar nuestra investigación; en el segundo capítulo se han revisado las aportaciones teóricas de los

principales modelos de análisis de datos en la ASL, especialmente del AC y del AE, siendo este último el enfoque metodológico que hemos adoptado para realizar la identificación, catalogación, descripción y explicación no solamente de los errores, sino también de los aciertos y desviaciones tolerables hallados en el Corpus Mixto de las producciones de los participantes en la investigación. El tercer capítulo se ha dedicado a los referentes documentales, MCER y PCIC, en los cuales hemos analizado el tratamiento del contenido sociocultural que, a posteriori, nos ha servido para la creación de una taxonomía propia de los elementos socioculturales. Para cerrar el Marco Teórico, el cuarto capítulo lo hemos dedicado, por un lado, a la aclaración conceptual de la infografía y su aplicación en la práctica docente, y, por otro lado, a la presentación de la aplicación *Piktochart*, que ha sido el recurso didáctico que hemos utilizado para diseñar las actividades en nuestro estudio, cubriendo de esta manera el nicho existente en la investigación.

III. MARCO EMPÍRICO

Capítulo V

5. Planteamiento de la investigación y metodología

Una vez desarrollado el Marco Teórico, en el que hemos encuadrado nuestra investigación, en las líneas que siguen presentamos el Marco Empírico, donde describiremos el estudio que hemos realizado.

5.1. Problema, hipótesis, objetivos y preguntas de investigación

A continuación vamos a exponer el principal problema, los objetivos generales y específicos y las preguntas que nos hemos planteado para llevar a cabo nuestra investigación.

5.1.1. Problema principal del que parte la investigación

Hasta la actualidad, hallamos estudios relativos a diferentes planos de la lengua (morfosintáctico, léxico-semántico, fonético-fonológico); sin embargo, no contamos con la existencia de trabajos empíricos que aborden el *Análisis de Errores* en el plano del binomio sociedad y cultura, es decir, sociocultural, considerado este no menos importante que los otros en un acto comunicativo. Este vacío de análisis en el campo de la ASL se refiere tanto al nivel nacional, es decir, al eslovaco, como al internacional. Por ello, este es el problema principal del que partimos en nuestra investigación.

No hay que olvidar que, desde hace décadas, el error es considerado como un fenómeno positivo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera. Siguiendo esta idea, estaremos de acuerdo en que cometer errores en un acto comunicativo muestra el progreso del aprendiz. Ese progreso, llamado *interlengua*, “caracteriza la actual forma de concebir el proceso de aprendizaje como algo creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo” (Blanco, 2002). En consecuencia, para que un acto comunicativo sea fructífero para todos sus integrantes es necesario que los usuarios de la lengua vehicular conozcan los elementos socioculturales y, solamente así, se podrán evitar y/o disminuir los errores que pueden crear situaciones embarazosas, malentendidos o choques culturales.

El único estudio con el que contamos, siendo este uno de los estudios de partida, es el estudio de tesis doctoral *La enseñanza del español como lengua extranjera (Bratislava): Historia y Actualidad*, elaborado por Estela del Rocío Montoro Cano de la *Universidad*

de Granada publicado en el año 2013. Esta investigadora realizó un estudio contrastivo de los errores e interferencias entre las lenguas eslovaca y española, en el cual examinó los resultados recogidos de las actividades propuestas en los exámenes parciales, finales y de recuperación correspondientes a la asignatura *Ejercicios de la Lengua Práctica del Español* de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Comenius de Bratislava. Las actividades analizadas (redacción de una receta, correo electrónico rechazando una propuesta amablemente, retrato, anuncio publicitario, descripción de las cualidades de un prototipo de chico ideal, etc.) son textos de producción libre del alumnado examinado. Por tanto, este estudio se basó solamente en las producciones escritas de los participantes, y desatendió la exposición directa de la lengua en situaciones concretas y reales.

Para resolver nuestro problema, nos planteamos la hipótesis que exponemos a continuación.

5.1.2. Hipótesis

Nuestra investigación parte de la siguiente hipótesis:

- ✚ Si analizamos la competencia sociocultural del alumnado universitario eslovaco, podremos mejorar sus conocimientos socioculturales con la elaboración de una guía de saberes y comportamientos que está basada en sus propias experiencias y necesidades.

5.1.3. Objetivos

Los objetivos que pretendemos abarcar en la presente investigación para dilucidar nuestra hipótesis de partida son:

- ✚ Objetivo principal de la investigación:
 - Analizar las competencias socioculturales del alumnado universitario eslovaco que estudia ELE para elaborar una propuesta de guía de saberes y comportamientos socioculturales.
- ✚ Objetivos específicos de la investigación:
 1. Contextualizar los estudios de ELE en el sistema universitario en Eslovaquia.
 2. Identificar el perfil del alumnado que estudia ELE en el sistema universitario en Eslovaquia.

3. Diseñar el plan de trabajo mediante el uso de las TIC a través de la infografía para la identificación de los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado universitario eslovaco.
4. Crear un corpus con las producciones orales y escritas por el alumnado universitario eslovaco.
5. Analizar las producciones orales y escritas del alumnado universitario eslovaco.
6. Diseñar una propuesta de guía de saberes y comportamientos socioculturales para el alumnado universitario eslovaco a partir del análisis de sus producciones.

5.1.4. Preguntas de investigación

Los objetivos anteriores quedan comprendidos en las siguientes preguntas de investigación, que se han planteado para esta tesis:

1. ¿Cuál es el contexto y el perfil del alumnado participante en el análisis de los aspectos socioculturales que estudia español como LE?
2. ¿Cuáles son los conocimientos socioculturales del alumnado participante que estudia español como LE?
3. ¿Cuál ha sido la percepción del alumnado participante que estudia español como LE con respecto a la metodología aplicada?

5.2. Metodología

Este apartado lo vamos a dedicar a la descripción de la metodología que hemos elegido y aplicado para nuestra investigación.

5.2.1. Tipo de investigación

La investigación en educación es “un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre diferentes aspectos relativos a la educación” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p.37), cuya finalidad es “ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores” (Mendoza, 2011, p.36). Por consiguiente, en este

trabajo vamos a analizar las competencias socioculturales del alumnado universitario eslovaco que estudia ELE para ofrecer, a posteriori, nuestra terapia didáctica, *Guía de saberes y comportamientos socioculturales para la clase de ELE* y, así, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE en general y, del español en particular, en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

El tipo de método en el que se enmarca nuestra investigación, siguiendo la clasificación de Sabariego y Bisquerra (2009), Mendoza (2011) y de González-Lloret (2012), está orientada a la investigación – acción en el aula. Esta modalidad estudia cualquier aspecto que interviene en una práctica docente y examina cómo mejorarla (González-Lloret, 2012). Además, en nuestro estudio se ha empleado una metodología mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa en cuanto al análisis de datos.

El paradigma cualitativo lo hemos aplicado para la descripción, identificación y explicación de los *errores, desviación tolerable y aciertos* hallados en las producciones orales y escritas del alumnado de origen eslovaco estudiando ELE; mientras que con el paradigma cuantitativo se han medido esas mismas variables, una vez que han sido descritas, identificadas y explicadas. Este tipo de método mixto lo denomina Creswell (2012) como *Exploratory Sequential Design*, cuyo objetivo “involves the procedure of first gathering qualitative data to explore a phenomenon, and then collecting quantitative data to explain relationships found in the qualitative data” (p.543).

Del conjunto de las producciones orales y escritas hemos creado un Corpus Mixto que se compone por un lado de 69 muestras orales y, por otro lado, de 113 muestras escritas.

De las cuatro destrezas de la habilidad lingüística (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita), el presente estudio focalizó su interés en las dos primeras, con la finalidad de obtener un análisis más íntegro y contrastivo, puesto que hasta la fecha no se han hecho estudios de la producción oral en este sentido, ni se han relacionado con la producción escrita.

La extensión del análisis versa sobre el plano sociocultural, que tampoco ha sido estudiado hasta la actualidad en el contexto que nos ocupa. Por ello, pretendemos examinar el dominio del uso de una lengua extranjera de forma comunicativamente adecuada en situaciones reales de la vida cotidiana de los aprendices de ELE en un contexto no hispano.

Finalmente, el periodo de recogida de datos relativo a nuestro estudio le otorga un carácter *seudolongitudinal*. Es decir, realizamos un estudio periódico, el cual corresponde a la estancia doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava durante tres meses, pero con sujetos diferentes: por un lado, con los discentes del primer curso y, por otro lado, con los discentes del cuarto curso de la especialidad de Traducción e Interpretación de Español junto con otra lengua extranjera.

5.2.2. Contexto y participantes

Conocer el contexto y el perfil del alumnado participante en estudios de esta índole es primordial, ya que el análisis versa sobre sus producciones. Por ello, consideramos necesario, además de definir el origen y la lengua materna del alumnado, como indica Santos (2004), recoger datos académicos y socioculturales, y así poder delinear un perfil más completo y elocuente acerca del perfil de los discentes que han participado en nuestro estudio. Para la recogida de estos datos hemos empleado el cuestionario que explicaremos más adelante⁹².

Volviendo al origen y la lengua materna del alumnado que ha participado en la investigación, se ha contado con aprendices cuya lengua materna es la eslovaca. Además, el origen de cada sujeto participante también es el eslovaco, lo que otorga un carácter más uniforme a la muestra de estudio, puesto que en Eslovaquia se halla una gran diversidad con respecto a la procedencia geográfica de sus habitantes, como por ejemplo la húngara, checa, ucraniana, polaca o rusa, entre otras.

En cuanto al número de participantes, el análisis se centró en un grupo representativo de 28 estudiantes universitarios de la especialidad de Traducción e Interpretación ofertada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius de Bratislava, en Eslovaquia. No se utilizó ninguna técnica de muestreo para la selección del alumnado, puesto que no fue elegido al azar, sino que se examinó la totalidad del alumnado de la clase, tanto del primer curso como del cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación con la especialidad de Español en combinación con otra lengua extranjera.

⁹² Véase el capítulo VI apartado 6.2. para conocer el perfil del alumnado detallado.

5.2.3. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos que hemos utilizado en la presente investigación se agrupan en dos categorías; por un lado, hallamos los instrumentos requeridos para llevar a cabo la recogida de datos y, por otro, los instrumentos para realizar el análisis de datos.

5.2.3.1. Instrumentos para la recogida de datos

En las líneas que siguen vamos a presentar los instrumentos relativos a la recogida de datos, como los cuestionarios, las redacciones y las grabaciones audiovisuales que forman parte de nuestro Corpus Mixto.

5.2.3.1.1. Cuestionarios

Para conocer el perfil académico y sociocultural del alumnado participante hemos diseñado un cuestionario⁹³ de preguntas de diversa índole, en el programa *Google Forms*, divididas en tres secciones. La primera sección compila los datos personales del alumnado mediante cuatro preguntas semiabiertas sobre su *sexo* (pregunta 1), el *origen* (pregunta 2), la *lengua materna* (pregunta 3) y la *edad* (pregunta 4). La segunda sección recoge los datos académicos de nuestros participantes correspondientes a cuatro preguntas: como *¿qué estás estudiando?* (pregunta 5), *¿en qué curso estás?* (pregunta 6), *¿hablas otras lenguas además de tu lengua materna?, ¿cuáles?* (pregunta 7), y *¿qué nivel tienes de las lenguas extranjeras según el MCERL?* (pregunta 8). Finalmente, la tercera sección reúne los datos socioculturales mediante cinco preguntas, a saber, *¿has estado alguna vez en España o en América Latina?* (pregunta 9), *¿dónde, cuánto tiempo y por qué motivo?* (pregunta 10), *¿conoces a algún español personalmente?* (pregunta 11), *¿qué relación tenéis?* (pregunta 12) y *¿qué diferencias culturales podrías destacar entre los españoles y eslovacos?* (pregunta 13). En esta sección diseñamos preguntas de respuestas cerradas y de respuestas abiertas. Las primeras corresponden a las preguntas 9, 11 y 12, mientras que las preguntas de respuestas largas son de las preguntas 10 y 13.

Para conocer el grado de satisfacción del alumnado participante con respecto a la labor docente y a las actividades empleadas hemos creado un segundo cuestionario⁹⁴ en el programa *Google Forms*. Este se compone de cuatro secciones y de preguntas

⁹³Para más información véase el Anexo IV.

⁹⁴ Para más información véase el Anexo V.

semiabiertas y de respuestas tanto cerradas como de desarrollo. En la primera sección dedicamos las dos primeras preguntas a recopilar los datos personales del alumnado participante que ha contestado a este cuestionario. Igual que el primer cuestionario, este es anónimo. El alumnado ha tenido que responder a dos preguntas relativas a *sexo* (pregunta 1) y a *curso y especialización académica* (pregunta 2). La segunda sección recoge la información relativa a la labor didáctico-pedagógica. Reúne las siguientes preguntas de respuesta de desarrollo: *¿ha explicado con claridad las actividades?* (pregunta 3), *¿ha dado respuestas claras a las consultas realizadas?* (pregunta 4), *¿ha transmitido interés por los saberes y comportamientos socioculturales?* (pregunta 5). La tercera sección pregunta al alumnado sobre el diseño y el contenido de las actividades. Así, el alumnado ha tenido que responder a las preguntas de respuesta larga como *¿qué te ha parecido el diseño de las actividades?* (pregunta 6), *¿qué te ha parecido el contenido de las actividades?* *¿ha sido de tu interés?* (pregunta 7) y, *¿cuál de las actividades te ha gustado más y cuál menos?* (pregunta 8). En la cuarta sección les preguntamos sobre su grado de satisfacción en general correspondiente a las clases prácticas recibidas. Esta sección contiene una pregunta de respuesta larga (pregunta 9), es decir, *en general, ¿estás satisfecho/a con las clases prácticas que has recibido?*

5.2.3.1.2. Redacciones

Las redacciones son el siguiente instrumento didáctico que hemos utilizado para la recogida de datos y su posterior análisis de errores socioculturales del alumnado eslovaco que estudia Español como Lengua Extranjera. Estas redacciones son el resultado de las actividades realizadas que componen el Corpus Escrito, es decir, se trata de las actividades 2⁹⁵, 4⁹⁶, 6⁹⁷, 8⁹⁸, y 10⁹⁹. Del alumnado del primer curso de Traducción e Interpretación con la especialidad Español en combinación con otra LE hemos recogido 81 redacciones y del alumnado del cuarto curso hemos recopilado 32 redacciones que han pasado a ser analizadas.

⁹⁵ Para más información véase la *Figura 34*. Infografía de la Actividad 2 del Corpus Escrito.

⁹⁶ Para más información véase la *Figura 35*. Infografía de la Actividad 4 del Corpus Escrito.

⁹⁷ Para más información véase la *Figura 36*. Infografía de la Actividad 6 del Corpus Escrito.

⁹⁸ Para más información véase la *Figura 37*. Infografía de la Actividad 8 del Corpus Escrito.

⁹⁹ Para más información véase la *Figura 38*. Infografía de la Actividad 10 del Corpus Escrito.

5.2.3.1.3. Grabaciones audiovisuales

Para la recogida de las producciones orales se han utilizado grabaciones audiovisuales mediante una cámara de grabación. En total hemos recopilado 69 muestras en formato de audios para el Corpus Oral, de las cuales 46 pertenecen al primer curso, mientras que 23 grabaciones corresponden al cuarto curso. Asimismo, los vídeos se han creado en base a las actividades 1, 3, 5, 7 y 9 diseñadas para el Corpus Oral.

5.2.3.2. Instrumentos para el análisis de datos

En las líneas que siguen vamos a presentar los instrumentos que hemos aplicado para el análisis de nuestros datos.

5.2.3.2.1. Microsoft Office Excel 365

En nuestra investigación hemos elegido el programa *Excel* como programa principal para el análisis de datos. Nos ha servido para el análisis descriptivo de los datos y la elaboración de las representaciones gráficas de los valores estudiados en el Corpus Mixto, como los *errores*, los *aciertos* y las *desviaciones tolerables* de nuestros dos grupos de alumnado participante; y, para hacer una comparación detallada y visual de los datos obtenidos.

5.2.3.2.2. Dictado por voz en el *Google Documentos*

El Corpus Oral está compuesto de 69 muestras orales en formato audiovisual que corresponden a cinco de las actividades planteadas. Para un análisis de datos pormenorizado hemos llevado a cabo una transcripción de todas las muestras mediante la herramienta de *Google Documentos* que es el dictado por voz.

En cuanto a las técnicas, para el análisis de datos y creación del Corpus Mixto nos hemos servido de:

1. Análisis de las interacciones orales (individuales y en grupo) a través de las grabaciones y sus transcripciones
2. Análisis de los textos escritos

5.2.4. Procedimiento

Para poder llevar a cabo el *Análisis de Errores* del Corpus Mixto que hemos diseñado y preparado para este estudio, hemos seguido el enfoque metodológico propuesto por Corder (1967), Santos (2004) y ampliado por Alba (2009), cuya versión agrupa las siguientes etapas:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventar los errores, dependiendo de su perspectiva didáctica o pedagógica.

Una vez expuestas las etapas del enfoque que vamos a seguir a lo largo de nuestra investigación, vamos a proceder a su desarrollo e implementación.

5.2.4.1. Recopilación del corpus

Teniendo en cuenta que el objeto de nuestro estudio es analizar el dominio de los conocimientos socioculturales de nuestro alumnado participante en determinadas situaciones de la vida real, mediante sus producciones orales y escritas, las diez actividades que diseñamos para su realización conforman un compendio de 69 muestras orales y 113 muestras escritas, número correspondiente a la totalidad de muestras de ambos grupos representativos en este estudio, es decir, al primer y al cuarto curso del alumnado eslovaco, siendo estos futuros traductores e intérpretes de la lengua española.

En la *Tabla 1* podemos apreciar una inestabilidad en el número de participantes que han realizado las actividades. El motivo se encuentra en el carácter de las actividades, ya que dentro del Corpus Oral las actividades 1, 5, 7 y 9 son individuales, mientras que la actividad 3 es una actividad llevada a cabo en grupo. En cuanto al Corpus Escrito, todas las actividades que lo componen utilizan la técnica de la redacción de un tema asignado. De la misma manera, la participación en nuestro estudio era voluntaria o de libre elección,

por tanto, esto también es un factor que ha perturbado el número final de los datos obtenidos.

Tabla 1. Corpus de muestras orales y escritas de esta investigación

Corpus Oral	Nº de muestras	
	1^{er} curso	4^o curso
Actividad 1	15	10
Actividad 3	4	3
Actividad 5	8	4
Actividad 7	14	3
Actividad 9	5	3
Total	46	23
Corpus Escrito		
Actividad 2	15	7
Actividad 4	18	4
Actividad 6	15	8
Actividad 8	15	7
Actividad 10	18	6
Total	81	32

A continuación, vamos a presentar la estructura de cada actividad diseñada y los pasos que seguimos para la recogida del Corpus Mixto.

Para ello, en primer lugar, creamos una taxonomía general de los contenidos socioculturales en base al MCER (2002, 2018) y al PCIC (2006) y, asimismo, la completamos con el inventario de los contenidos culturales elaborado por Níkleva (2012). Esta propuesta taxonómica de los contenidos socioculturales, que representamos en la *Tabla 2*, expone los contenidos teórico-prácticos del *modus vivendi* de una sociedad, como es la de España. En consecuencia, esta taxonomía nos ha servido, por un lado, para la elaboración de las actividades que presentamos a nuestro alumnado participante y, por otro lado, para la creación de la catalogación de los errores hallados en el presente estudio.

Por tanto, para la elaboración de la *catalogación* de los contenidos socioculturales, cogimos de base principal el inventario propuesto por el PCIC (2006), dividido en tres secciones, a saber: condiciones de vida y organización social, relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilo de vida. En cada una de ellas, también siguiendo la catalogación del PCIC (2006), incluimos la distribución de los aspectos cotidianos de un Hablante Nativo (HN, en adelante). Es decir, en la primera sección hallamos los aspectos correspondientes a la identificación personal, comida y bebida, educación y cultura, trabajo y economía, entre otros. Mientras que en la segunda división se integran los tres ámbitos sociales, como el personal y público, profesional o laboral y, finalmente, académico o educativo, según los cuales un individuo se comporta de una manera u otra. La tercera sección contiene los aspectos relativos a los diferentes eventos culturales presentes en una sociedad. A estos tres grandes apartados creamos las situaciones comunicativas reales, en las cuales un Hablante No Nativo, (HNN, en adelante) ha de demostrar la adecuación de su competencia.

Un útil ejemplo de ello podría ser la tramitación de un documento oficial, es decir, de un NIE, una tarjeta sanitaria o un carné de conducir, entre otros. En esta situación comunicativa real el HNN ha de saber cómo saludar, cuál es el horario oficial de los establecimientos públicos y cómo acceder a los servicios de la Administración Pública. Con un mayor dominio sociocultural el HNN podrá enfrentarse a esta situación sin generar malentendidos o choques culturales y tampoco crear falsos prejuicios.

Tabla 2. Taxonomía general de los contenidos socioculturales

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
1. Condiciones de vida y organización social	1.1 Identificación personal	Tramitar documentos oficiales (DNI, NIE, tarjeta sanitaria, carné de conducir, empadronamiento, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Horario de los establecimientos - Concepto de cita previa (vía telefónica, telemática o presencial)
	1.2 Comidas y bebidas	<ul style="list-style-type: none"> Ir a desayunar Ir a almorzar Ir a comer a un bar/restaurante Hacer sobremesa Ir a merendar Ir a cenar 	<ul style="list-style-type: none"> - Horarios de las comidas y de los establecimientos que ofrecen comidas - Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Convenciones sociales relacionados con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos - Convenciones y comportamientos relacionados con distintos momentos de las comidas - Tabúes respecto a los animales que no se pueden comer - Disposición de los alimentos en el plato y en la mesa - Convenciones sociales y comportamientos en la mesa

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
			<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición de algunos establecimientos - Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes: la propina -Convenciones cuando se paga en bares y restaurantes (pagar por rondas, hacer un fondo...) y dependiendo de la relación de los participantes
	1.3 Educación y cultura	<p>Tramitar títulos oficiales</p> <p>Presentar al alumnado no nativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de saludos según el momento del día en el contexto educativo (relación profesor vs. alumno; alumno no nativo vs. alumno nativo; alumno no nativo vs. administración del centro) - Horario de los centros de enseñanza
	1.4 Trabajo y economía	Hacer una entrevista de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales con la redacción y presentación de las cartas y currículos - Uso de saludos según el momento del día en el contexto laboral - Formas de vestir para la entrevista de trabajo

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
			<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos y posturas corporales - Concepción y uso del espacio y de tiempo (puntualidad) - Sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas y silencios)
	1.5 Actividades de ocio, hábitos y aficiones	<p>Ir de pícnic</p> <p>Pasar un día de dominguero</p> <p>Ir al campo</p> <p>Ver un partido en casa</p> <p>Ir de botellón</p> <p>Ir de tardeo</p> <p>Ir de tapeo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social. - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las actividades al aire libre - Convenciones sociales relacionados con los espectáculos deportivos - Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares
	1.6 Medios de comunicación e información	<p>Leer la prensa</p> <p>Ver la TV</p> <p>Escuchar la radio</p> <p>Navegar por las redes sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Convenciones sociales relacionados con la lectura de prensa - Comportamientos asociados al consumo de la TV y radio - Convenciones sociales relacionados con el uso de las redes sociales
	1.7 Vivienda	<p>Alquilar un piso</p> <p>Compartir un piso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para comprar o alquilar

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
		Comprar un piso	
	1.8 Servicios	Servicios privados (Peluquería, barbería, Panadería/confitería, Quiosco, Círculo de Lectores, mensajería etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Horario de los establecimientos - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con la estética y belleza - Solicitar cita previa - Convenciones sociales relacionados con la interacción entre el cliente y dependiente - Convenciones sociales y comportamientos al hacer la compra - Comportamientos relacionados con la modalidad de pago
		Servicios públicos (Biblioteca, Correos, Policía/bomberos, Recogida de los residuos urbanos y otros enseres, punto limpio etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Horario de los establecimientos - Comportamientos relacionados con la recogida de basura - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con la interacción entre el cliente y trabajador - Comportamientos relacionados con la modalidad de pago

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
			- Solicitar cita previa
	1.9 Compras	Ir de compras Ir a las rebajas	- Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Horario de los establecimientos - Convenciones sociales relacionados con la interacción entre el cliente y dependiente - Convenciones sociales y comportamientos al hacer la compra - Comportamientos relacionados con la modalidad de pago - Comportamientos relacionados con la modalidad de compra (presencial vs. en línea)
	1.10 Salud e higiene	Usar remedios caseros Ir al centro de salud Ir a la farmacia Ir a urgencias Ingreso hospitalario	- Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular - Uso de saludos según el momento del día y según la relación de los participantes - Horario de los establecimientos -Solicitar cita previa

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
			<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales relacionados con la prescripción de las recetas (receta electrónica) - Convenciones sociales y comportamientos entre el profesional sanitario y el paciente - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las visitas a pacientes hospitalizados
	1.11 Viajes, alojamientos y transporte	Reservar hotel/hostal/ <i>Air bnb</i> /apartahotel/ Viajar con guía acompañante (agencias de viajes) Reservar y comprar billetes electrónicos Viajar con <i>Bla bla car</i> Alquilar coches Usar el transporte público Ir en taxi	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes - Horario de establecimientos - Uso de saludos - Convenciones y comportamientos con el uso de transporte público y taxi
	1.12 Servicios sociales y programas de ayuda	INEM: SEF ONG Centros sin ánimo de lucro que trabajan para ayudar a los refugiados e inmigrantes (ACCEM, Asociación Albores, Fundación Diagrama, entre otros) Centros de acogida de menores (MENA)	<ul style="list-style-type: none"> - Horario de establecimientos - Uso de saludos - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con los programas ofrecidos

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
2. Relaciones interpersonales	Ámbito personal y público	Encontrarse con un amigo por la calle Quedar a tomar “algo” con un amigo Relaciones entre vecinos Socializar en los espacios públicos (ascensor, calle, transporte público), en las visitas, entre los amigos	- Convenciones sociales y fórmulas en encuentros saludos, usos sociales del beso y el abrazo - Conceptos de quedar con los amigos, formas de quedar o invitar a salir, convenciones cuando se paga en bares y restaurantes - Temas tabúes (asuntos personales y familiares)
	Ámbito profesional	Ir de comida de empresa Socializar entre los compañeros de trabajo	- Convenciones sociales y comportamientos entre profesionales y clientes; superiores y empleados; empleados; - Usos sociales del beso y el abrazo - Temas tabúes (salario)
	Ámbito educativo/académico	Asistir a una tutoría académica Socializar entre los compañeros de clase y en la cantina	- Convenciones sociales y fórmulas entre profesores y alumnos; alumnos y alumnos. - Usos sociales del beso y el abrazo - Temas tabúes (notas)
3. Identidad colectiva y estilo de vida	3.1 Fiestas	Celebrar las fiestas populares Ir a la romería	- Convenciones sociales relacionados con la forma de vestir - Comportamientos relacionados con la convivencia en las fiestas populares

Criterios socioculturales		Situaciones comunicativas	Saberes y comportamientos socioculturales
	3.2 Ceremonias religiosas	Ir a un bautizo Ir a una comunión Ir a una boda Ir a un funeral	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos en la celebración de las ceremonias religiosas - Convenciones sociales relacionados con la forma de vestir - Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el comportamiento en la mesa - Convenciones sociales relacionadas con los regalos
	3.3 Celebraciones	Celebrar un cumpleaños Regalar para el amigo invisible Despedida de soltero/soltera Celebrar la obtención de la plaza de funcionario	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos en las fiestas de cumpleaños - Convenciones sociales relacionados con la forma de vestir - Convenciones sociales relacionados con los regalos

En las siguientes líneas representamos las fichas que se emplearon para la recogida del Corpus Mixto de nuestro estudio. En estas describimos el tipo de actividad de que se trata, los objetivos generales y específicos de ella, el contenido al que pertenece la actividad, la tarea que había de desarrollar el HNN en la actividad, la duración de la misma, las técnicas empleadas en cada una de ellas y, finalmente, el procedimiento que había de seguir el docente para la recogida de datos.

MUESTRAS ORALES (ACTIVIDADES: 1, 3, 5, 7 y 9)

Actividad 1	Saludos	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
Explicar cómo saludaría el alumno eslovaco a un hispanohablante en tres situaciones y ámbitos diferentes, eligiendo una de las opciones que se le facilitan. Es decir, en el ámbito personal: ¿cómo saludaría al amigo de un amigo?; en el ámbito académico: ¿cómo saludaría a un profesor?; y en el ámbito público: ¿cómo saludaría a la vecina de su edificio? Escogiendo una de las 4 opciones, entre las cuales la primera es le darías un beso, la segunda es le darías un abrazo, la tercera es le tenderías la mano y finalmente, la cuarta es otro (específica). Véase la <i>Figura 29</i> .			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Realización de un monólogo sobre un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula¹⁰⁰ y mantenerla presente durante toda la sesión. - Explicar la tarea. 			

¹⁰⁰ Pedimos permiso para el uso del equipo técnico del aula de nuestro tutor Dr. Bohdan Ulašin, director del Dpto. de Lenguas Románicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia.

- Pedir permiso para ser grabados.
- Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria.
- Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión.
- La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien decirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales.
- Resolver las dudas, en caso de que las haya.

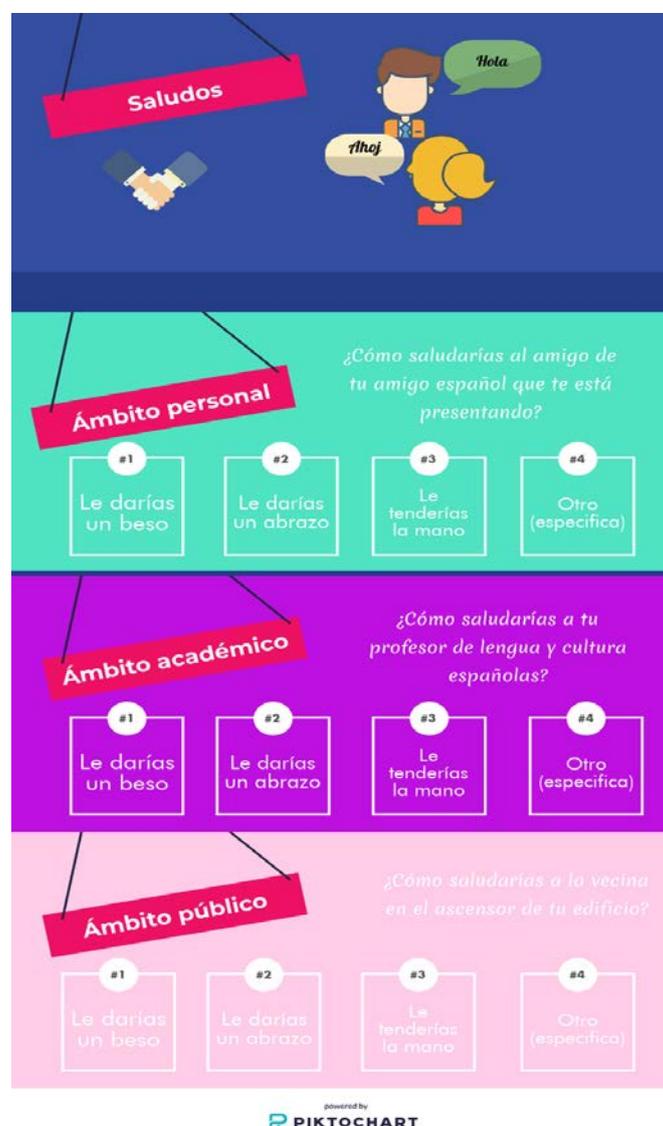


Figura 29. Infografía de la Actividad 1. del Corpus Oral. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 3	A tu antojo	Tipo de actividad	Grupal
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>Crear un diálogo en pequeños grupos simulando que están de comida en un bar o restaurante. Para ello, se hallan unos tópicos en la infografía, como tapas, aperitivo, sobremesa, ¿a qué hora irías a comer en España?, ¿quién paga la cuenta?, ¿qué importancia tiene la barra de un bar?, ¿qué tipo de bebida pedirías según la hora del día?, ¿darías propina al camarero? ¿cuándo? Véase la <i>Figura 30</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Realización de un diálogo sobre un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula¹⁰¹ y mantenerla presente durante toda la sesión. - Explicar la tarea. - Pedir permiso para ser grabados. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Crear grupos pequeños. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien decirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

¹⁰¹ Pedimos permiso para el uso del equipo técnico del aula de nuestro tutor Dr. Bohdan Ulašin, director del Dpto. de Lenguas Románicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia.



Figura 30. Infografía de la Actividad 3. del Corpus Oral. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 5	Enfermar	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>Explicar qué haría el alumno eslovaco si se levantase con los síntomas de un resfriado en España y cómo actuaría en caso de tener a su pareja hospitalizado/a. Véase la <i>Figura 31</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Realización de un monólogo sobre un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula¹⁰² y mantenerla presente durante la sesión. - Explicar la tarea. - Pedir permiso para ser grabados. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien decirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

¹⁰² Pedimos permiso para el uso del equipo técnico del aula de nuestro tutor Dr. Bohdan Ulašin, director del Dpto. de Lenguas Románicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia.



Figura 31. Infografía de la Actividad 5. del Corpus Oral. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 7	Hábitos españoles	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>Crear y escribir una hipótesis sobre cuatro actividades de tiempo libre, como: ir de botellón, ir de tardeo, ir al campo y, por último, pasar un día de dominguero. Véase la <i>Figura 32</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Realización de un monólogo sobre un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula¹⁰³ y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea. - Pedir permiso para ser grabados. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien decirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

¹⁰³ Pedimos permiso para el uso del equipo técnico del aula de nuestro tutor Dr. Bohdan Ulašin, director del Dpto. de Lenguas Románicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia.



Figura 32. Infografía de la Actividad 7. del Corpus Oral. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 9	Tabú	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>El alumno eslovaco ha de contestar y justificar su respuesta concerniente a tres preguntas. La primera corresponde a ¿qué tema de conversación no tocaría en una cena familiar española y qué no le gustaría que le preguntasen? La segunda trata ¿de qué tema no hablaría con los amigos españoles? Y finalmente, la última versa sobre ¿qué tema le incomodaría hablar con los compañeros de trabajo españoles? Véase la <i>Figura 33</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Realización de un monólogo sobre un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula¹⁰⁴ y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea. - Pedir permiso para ser grabados. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien decirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

¹⁰⁴ Pedimos permiso para el uso del equipo técnico del aula de nuestro tutor Dr. Bohdan Ulašin, director del Dpto. de Lenguas Románicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia.

Tabú

1



¿Qué tema de conversación no tocarías en una cena familiar de tu amigo español y qué no te gustaría que te preguntasen?

2



¿De qué tema de conversación no hablarías con tus amigos españoles?

3



¿Qué tema de conversación te incomodaría al hablar con tus compañeros de trabajo españoles?

powered by
PIKTOCHART

Figura 33. Infografía de la Actividad 9. del Corpus Oral. Fuente: Elaboración propia.

MUESTRAS ESCRITAS (ACTIVIDADES: 2, 4, 6, 8, y 10)

Actividad 2	La noche de “el clásico”	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
Esta tarea consiste en redactar una guía describiendo el comportamiento del anfitrión, Javi, ante su invitado, Mario y viceversa. Véase la <i>Figura 34</i> .			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Redacción libre a un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien escribirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

La noche de "el clásico"



Javi va a invitar a su amigo eslovaco, Mario, a su casa.

...Y le escribe el siguiente mensaje...

AA Javi Toledo
en línea

HOY

Los mensajes y llamadas en este chat ahora están protegidos con cifrado de extremo a extremo. Toca para más información.

Vamos a ver el clásico a mi casa. Cenaremos unas pizzas... ¿Contamos contigo?

18:18

18:21

Escribir mensaje

...Mario acepta la invitación.

Tu tarea es la siguiente:

Redacta una guía describiendo el comportamiento del anfitrión, Javi, ante su invitado, Mario y viceversa.

¡Tengo que recoger la casa!



¿A qué hora he de ir a su casa?
¿He de llevar algo?...



powered by

PIKTOCHART

Figura 34. Infografía de la Actividad 2. del Corpus Escrito. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 4	Convivencia	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>El alumno eslovaco ha de crear su propia hipótesis sobre 6 situaciones diferentes. Son las siguientes: ¿Por qué llama cada día, por la mañana y por la tarde el cartero al timbre, aunque no esté esperando una carta?; ¿Por qué saca la gente las sillas a la puerta de su casa?; ¿Por qué visita a mi compañera su asesor personal del Círculo de Lectores cada mes?; ¿Por qué me ha llamado la atención mi vecina por haber sacado la basura a mediodía?; ¿Por qué me pide mi vecina una pizca de azúcar un domingo por la mañana?; y ¿por qué dejan los vecinos muebles y trastos en la calle? Véase la <i>Figura 35</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Redacción libre a un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien escribirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			



Figura 35. Infografía de la Actividad 4. del Corpus Escrito. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 6	Regalando	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
Explicar las convenciones sociales y las fórmulas a la hora de regalar en dos situaciones concretas, la primera es la boda y la segunda al amigo invisible. Véase la <i>Figura 36</i> .			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Redacción libre a un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien escribirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			



Figura 36. Infografía de la Actividad 6. del Corpus Escrito. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 8	En la carnicería	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
Explicar y opinar sobre la actitud del profesional ante el cliente en una situación real de la vida cotidiana y justificar la respuesta a la pregunta si volvería a ir al mencionado establecimiento. Véase la <i>Figura 37</i> .			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Redacción libre a un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea y resolver las dudas, en caso de que las haya. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien escribirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			

Explica qué harías en esta situación y qué te parece la actitud del carnicero hacia el cliente.



Imagínate que estás en la sección de carnicería en el supermercado de el Corte Inglés. Ves que hay mucha gente, pero tú te pones en la cola y esperas tu turno. Pasan 5 minutos. Pasan 10 minutos. La cola no avanza. Cada vez hay más y más gente. Te asomas al mostrador y ves que el carnicero conversa tranquilamente con el cliente. Hablan del tiempo, del corte de la carne, incluso se intercambian recetas. Miras tu reloj y te das cuenta que el carnicero ha atendido al cliente en 15 minutos. Ahora te toca a ti. Te pones contenta. Antes de pedirle lo que quieres te dice "un momento guapa" y ves como va a saludar a su amigo. Te hace esperar más...

¿Volverías a ir a esta carnicería...?

Actividad 10	En CaféLab	Tipo de actividad	Individual
Objetivos generales		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explicar el desarrollo de la tarea. - Reiterar en que la participación es voluntaria y que no se evalúan los errores gramaticales, sino los saberes y comportamientos socioculturales. - Ser un apoyo para el alumnado durante la realización de la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado eslovaco. - Identificar los errores socioculturales del alumnado eslovaco. 	
Contenido	Sociocultural		
Tarea			
<p>El alumno eslovaco ha de analizar los elementos lingüísticos y extralingüísticos presentes en el encuentro entre dos amigos/amigas, creando su propia hipótesis. Véase la <i>Figura 38</i>.</p>			
Duración de la tarea	90 minutos	Técnicas	Redacción libre a un tema asignado.
Procedimiento			
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la infografía al alumnado mediante el proyector que está disponible en el aula y mantenerla durante la sesión. - Explicar la tarea y resolver las dudas, en caso de que las haya. - Mencionar que la participación en el estudio es voluntaria. - Al inicio de la tarea, recalcar la importancia de que el alumnado ha de imaginarse que se encuentra en el país hispanohablante y no en su país natal, y así tratar de describir sus reacciones en situaciones concretas. Asimismo, siguiendo esta idea, poder evitar que el alumnado pueda realizar comparaciones de las culturas en cuestión. - La actividad se realiza en español. No obstante, si algún alumno no recuerda un vocablo, o bien se lo puede preguntar a la doctoranda, o bien escribirlo en su lengua materna, ya que no cuestionamos sus conocimientos lingüísticos, sino socioculturales. - Resolver las dudas, en caso de que las haya. 			
<p><i>(continúa en la página siguiente)</i></p>			



**Analiza la siguiente situación y
crea tu propia hipótesis de la
actitud de los participantes**

Tú y tu amig@ habéis
quedado a tomar un café a
media mañana.

¿A qué hora se refiere?

Entráis a la cafetería y tu
amig@ hace el siguiente
gesto...

¿Qué te quiere decir?



Al cabo de un rato os
sentáis...Viene el camarero a
tomaros nota...

Tu amig@ se pide un café
con dos dedos de leche.

¿A qué se refiere?

Lleváis mucho tiempo sin veros...Estáis poniéndoos al día...Tu amig@ te está contando una historia y te muestra lo siguiente...

¿Qué quiere decir con este gesto?



Al final de la historia te hace otro gesto...

¿A qué se refiere?



...Os dais cuenta que ha pasado mucho tiempo...

Decidís pedir la cuenta.

Sabes que tu amig@ es

¿Qué significa eso?

Y decides invitarlo tú...



Os vais a despedir...Tú amig@ te dice: ¡Tenemos que vernos más! ¡Ya te llamaré!

¿A qué se refiere?

5.2.4.2. Identificación y catalogación de los errores

Tal y como comentábamos en líneas anteriores, continuaremos con la descripción del enfoque empleado para nuestro estudio. El presente apartado lo vamos a dedicar a la descripción de la segunda y tercera etapa de un AE, determinado por Corder (1967), Santos (2004) y ampliado por Alba (2009), perteneciendo esta a la *identificación* y *catalogación* de los errores en las actividades realizadas por el alumnado participante.

No obstante, antes de profundizar en el apartado, consideramos esencial aclarar la imprecisión conceptual del binomio *error* y *falta*. Partiendo de la definición de Corder (1967, 1971):

Los errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad y los errores de competencia por su sistematicidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria (p.37).

Alexopoulou (2005, p. 17) recoge y amplía los rasgos definatorios de este binomio conceptual que mostramos en la *Tabla 3*.

Tabla 3. Error y falta: rasgos definitorios

Error	Falta
Fallo de competencia (conocimiento)	Fallo de actuación (uso)
Sistemático	No sistemática
Predecible	Imposible de predecir
Inaceptable gramaticalmente, independientemente del contexto	Inaceptable en su contexto
Consecuencia con las reglas de la IL	Fracaso en seguir una regla conocida
No es corregible	Es corregible
Se erradica difícilmente	Se erradica fácilmente
Elemento de la gramática del hablante nativo	Se produce por hablante nativo como por hablante no nativo
Significativo para el proceso de aprendizaje	No significativo para el proceso de aprendizaje
Puede presentar problemas de interpretación	No presenta problemas de interpretación
Oraciones claramente idiosincrásicas	Oraciones idiosincrásicas encubiertas

Sin embargo, Bueno (1992), Bustos (1998), Ribas y D'Aquino (2004) y Galindo (2016) tratan una variante más que es el *lapsus*. Entendido este como un desliz asistemático, efectuado esporádicamente en situaciones comunicativas urgentes, debido al descuido o fatiga del HN o HNN. En cuanto a la definición, coincidimos con Bustos (1998, p. 13) en que, al referirse a la variante del *lapsus*, “esta es imprecisa” y, tal y como afirman Ribas y D'Aquino (2004, p.8), “no interesa directamente a los estudios sobre el aprendizaje de las lenguas ni siquiera a los docentes de lenguas”, por ello nos ceñiremos a la utilización conceptual del *error* y la *falta*.

Así pues, nosotros llamaremos *error* a todos los equívocos de las competencias generales y de las competencias comunicativas de la lengua de un HNN provocados por su falta de dominio de la lengua en cuestión, mientras que la *falta* la emplearemos para describir los equívocos, tanto de los HN como de los HNN, del uso de la lengua que se han podido generar por una simple confusión de la norma de la lengua.

Alonso (2015) apunta que también se encuentra una imprecisión conceptual en cuanto al significado de *la norma de la lengua*. Fernández (1995) la define como:

un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal» común en una comunidad dada (p.204).

Vázquez (1999) propone sustituir el concepto *norma* por *perfil de la lengua*, teniendo en cuenta que:

El castellano, en todas sus variantes, tiene un solo perfil, que se manifiesta en usos ampliamente aceptados en toda la comunidad hispanohablante, especialmente en lo que se refiere a la sintaxis (p.63).

Nosotros coincidimos con Ribas y D' Aquino (2004, p.21) en que *la norma* “hay que entenderla en su variante más amplia. Es decir, esta no solo agrupa las reglas lingüísticas de la lengua, sino que incluye, las socioculturales, pragmáticas y referenciales también”.

Como hemos podido ver, esta indeterminación clara conceptual, tanto del error como de la norma, genera dificultades a la hora de identificar el error y clasificarlo. Precisamente por esto es imprescindible que se fijen, por un lado, qué errores se van a analizar y, por otro lado, en qué norma se van a apoyar en la investigación. En este sentido, la presente investigación analizará todos los errores socioculturales hallados en la norma sociocultural en las actividades realizadas por los participantes de nuestra investigación.

El análisis de las respuestas recogidas de las actividades analizadas, tanto del Corpus Oral¹⁰⁵ como del Corpus Escrito¹⁰⁶, recoge una diferenciación de tres conceptos: *el error*, *el acierto* y *la desviación tolerable*. Tal y como explicábamos en líneas anteriores, por *error* hemos considerado los equívocos de la competencia sociocultural de la lengua y la cultura española de los participantes de origen eslovaco provocados por su falta de dominio de los saberes y comportamientos socioculturales en la lengua en cuestión. Asimismo, en el análisis de la información, señalamos los *aciertos*, es decir, las respuestas

¹⁰⁵ Para más información véase Anexo VI.

¹⁰⁶ Para más información véase Anexo VII.

adecuadas de nuestros participantes no nativos. Finalmente, hemos añadido el concepto la *desviación tolerable*, la cual asignamos a las respuestas que el alumnado participante ha expresado con una respuesta posible y tolerable para la situación analizada, pero con ciertos matices.

Ahora bien, como Alba (2009) y Montoro (2013) señalan, para la identificación de los errores existen dos enfoques metodológicos. Por un lado, la creación de una taxonomía con anterioridad, en este caso hablaríamos del *enfoque deductivo*. Y, por otro lado, hallamos la taxonomía realizada a posteriori de la identificación, en este caso seguiríamos el *enfoque inductivo*. Este último será el enfoque por el que nos hemos decantado para nuestra investigación.

En cuanto a la catalogación de los errores, apuntábamos en secciones anteriores¹⁰⁷ que, hasta la actualidad, las taxonomías relativas a los criterios socioculturales son prácticamente inexistentes y, por tanto, necesarios. La mayoría de los estudios de AE atienden a los planos morfosintácticos¹⁰⁸, fonológicos¹⁰⁹ y léxico-semánticos¹¹⁰, es decir, propiamente lingüísticos, pero apenas se ha encontrado un estudio que se ocupe del elemento sociocultural de la lengua objeto de estudio. Únicamente en la taxonomía propuesta por Vázquez (1999) para clasificar los errores, dentro del criterio cultural, habla de errores culturales desde un punto de vista global, tal y como se muestra en la *Tabla 4*.

¹⁰⁷ Véase para más información la *Figura 14* sobre las Taxonomías en el Marco Teórico del presente trabajo.

¹⁰⁸ A modo de ejemplo mencionamos a Morto (2018), Rubinjoni (2017), Nergiz (2017), Muñoz (2017), Zhang (2017), Zimny (2016), Alonso (2015), Belda (2015), Sáez (2015), Montoro (2013), Campillos (2012), entre otros.

¹⁰⁹ A modo de ejemplo mencionamos a Escamilla (2018) y Perea (2014).

¹¹⁰ A modo de ejemplo mencionamos a Pizarro (2017), Alba (2008).

Tabla 4. Criterios para una clasificación de errores según Vázquez (1999:28)

Criterio lingüístico	Errores de adición Errores de omisión Errores de yuxtaposición Errores de falsa colocación Errores de falsa selección
Criterio etiológico	Errores interlingüales Errores intralingüales Errores simplificación
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad Errores irritantes Errores estigmatizantes Errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	Errores inductivos vs. creativos Errores transitorios vs. permanentes Errores fosilizados vs. fosilizables Errores individuales vs. colectivos Errores residuales vs. actuales Errores congruentes vs. idiosincrásicos Errores de producción oral vs. escrita Errores globales vs locales
Criterio pragmático	Errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	Errores culturales

Por esta falta de catalogación de los errores socioculturales según el nivel sociocultural, nosotros presentamos en la *Tabla 5.* nuestra propuesta. Su elaboración ha pasado por varias fases. En primer lugar, hemos identificado¹¹¹ todos los errores hallados en las producciones, tanto orales como escritas, de los estudiantes. Seguidamente, los

¹¹¹ Para más información véase los Anexos VI y VII.

hemos etiquetado y agrupado en dos niveles¹¹², por un lado, en la catalogación interna de los errores y, por otro lado, en la catalogación externa de los mismos. El etiquetado y la agrupación la hemos realizado individualmente para cada actividad que compone el Corpus Mixto, es decir, para las 5 actividades del Corpus Oral (Actividad 1, Actividad 3, Actividad 5, Actividad 7, y, Actividad 9) y para las restantes 5 actividades que componen el Corpus Escrito (Actividad 2, Actividad 4, Actividad 6, Actividad 8, y, Actividad 10). La razón por la cual hemos optado por dividir la catalogación en dos niveles, en interna y después en externa, se debe a que ello ha permitido hacer una agrupación de los errores más precisa y personalizada.

La catalogación interna parte de la base de los errores que se han encontrado en el Corpus Mixto, mientras que la catalogación externa, es decir, general, es válida tanto para nuestro estudio, ya que agrupa los errores a nivel general, como para los futuros estudios de esta índole.

Tabla 5. Catalogación general de los errores socioculturales

Errores socioculturales	
Criterio sociocultural	Errores de saludo
	Errores de horario
	Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados
	Errores de código social interpersonal
	Errores de comportamiento relacionados con el ocio y las actividades al aire libre
	Errores de esfera religiosa, social, sexual y escatológica
	Errores de código social relacionados con la invitación
	Errores de la comunicación no verbal

¹¹² El etiquetado y la catalogación interna de los errores correspondiente a cada actividad del Corpus Mixto está descrita en el capítulo VI de este estudio.

5.2.4.3. Descripción y explicación de los errores

Por *descripción* y *explicación* entendemos el qué y el porqué de los errores. La descripción equivale a qué es lo que consideramos inadecuado en una situación determinada y la explicación de por qué ha surgido ese error, es decir, sus causas. De ahí que se haya añadido a nuestro análisis lo que esperábamos de nuestros estudiantes, es decir, cómo fue su *modus operandi* en cada actividad analizada y, a su vez, mostramos lo que han dicho, con el objetivo de señalar dónde se ha incumplido la norma sociocultural de nuestros participantes.

En cuanto a las causas de los errores, Torijano (2004) y Santos (2004) fijaron las principales pero con alguna distinción. Esta diferenciación tipológica se puede observar en la *Tabla 6*.

Tabla 6. Causas de los errores

Clasificación de las causas de los errores por Torijano (2004)		Clasificación de las causas de los errores por Santos (2004)
Distracción		Distracción
Interferencia		Interferencia
Traducción		Traducción
Hipergeneralización	Intraferencia	Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta
	Aplicación incompleta de las reglas	
	Error como parte de la creatividad de la lengua	
Inducidos por los materiales		Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos
		Estrategias de comunicación

Como podemos observar en la *Tabla 6*, Santos (2004) amplía su clasificación con las estrategias de comunicación, donde se refiere a todos aquellos “errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación” (p.406). De la misma manera, considera la hipergeneralización y la aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta como un único factor. Sin embargo, ninguno de los dos autores menciona la causa del desconocimiento. En nuestro estudio se ha considerado un rasgo importante, dado que los participantes reconocieron la falta de información sociocultural en su lengua meta.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se ha optado para nuestro estudio por la clasificación de Santos (2004), dado que la consideramos más adecuada para nuestro objeto de estudio, ampliándola con una causa más que es el *desconocimiento*.

5.2.4.4. Terapias propuestas para solventar los errores si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Tras la *identificación, catalogación, descripción y explicación* de los errores hallados en nuestro AE de carácter didáctico, es conveniente proponer un tratamiento para ayudar al alumnado de LE para prevenir y/o disminuir la aparición de los errores socioculturales. Por ello, en el capítulo VII de este estudio mostraremos nuestra propuesta *Guía de saberes y comportamientos socioculturales para el aula ELE*.

A lo largo del presente capítulo hemos delimitado el procedimiento que hemos seguido para la elaboración de nuestra investigación. Hemos comenzado exponiendo el problema principal del que parte nuestro estudio. Es la carencia de un estudio empírico sobre el AE del plano sociocultural. Posteriormente, hemos establecido los objetivos que nos han ido guiando para poder elaborar este estudio. Nuestra premisa consiste en el análisis de la competencia sociocultural de los estudiantes universitarios de origen eslovaco que estudian español como LE y, a su vez, diseñar una propuesta de carácter didáctico para solventar los errores hallados en el Corpus Mixto. Finalmente, se ha descrito el procedimiento metodológico seguido que ha tomado de base el enfoque metodológico propuesto por Corder (1967), Santos (2004) y Alba (2009). En el siguiente capítulo se procederá al análisis de los datos obtenidos.

Capítulo VI

6. Resultados y discusión

El presente capítulo se centra en la explicación de los datos recopilados de nuestro alumnado participante y la discusión de los mismos.

6.1. Introducción

En este capítulo vamos a presentar e interpretar los resultados que hemos obtenido en nuestro estudio, de acuerdo con las tres preguntas de investigación planteadas:

- *PI1: ¿Cuál es el contexto y el perfil del alumnado participante en el análisis de los aspectos socioculturales que estudia español como LE?*
- *PI2: ¿Cuáles son los conocimientos socioculturales del alumnado participante que estudia español como LE?*
- *PI3: ¿Cuál ha sido la percepción del alumnado participante que estudia español como LE con respecto a la metodología aplicada?*

La presentación de los resultados y su discusión la vamos a realizar de forma simultánea, con el propósito de ser más eficaces a la hora de interpretar los resultados.

6.2. Pregunta de investigación 1

A continuación, exponemos los datos obtenidos del cuestionario que nos ha servido para conocer más a fondo a nuestros estudiantes desde las perspectivas personal, académica y sociocultural.

Por consiguiente, la pregunta 1 recoge el dato relativo al sexo de nuestros participantes. Tal y como lo representamos en la *Figura 39*, en nuestro estudio contamos con 25 mujeres y 3 hombres.

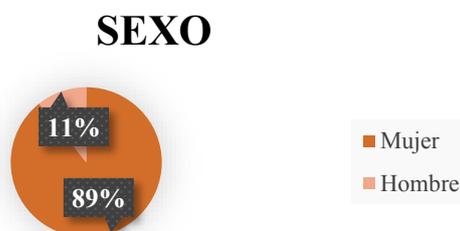


Figura 39. Pregunta 1: Sexo. Fuente: Elaboración propia.

Con las preguntas 2 y 3 pretendemos conocer el origen y la lengua materna de nuestros estudiantes, puesto que Eslovaquia es una nación plurilingüe¹¹³. Las respuestas obtenidas a estas dos preguntas son completamente representativas, ya que tanto el origen como la lengua materna del alumnado es eslovaco. Los datos mencionados están reflejados en las Figuras 40 y 41.

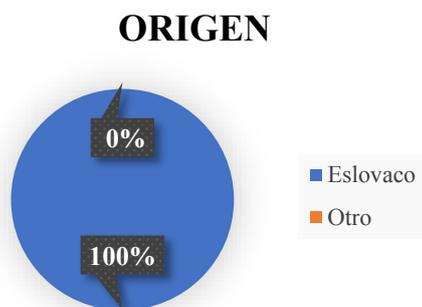


Figura 40. Pregunta 2: Origen. Fuente: Elaboración propia.



Figura 41. Pregunta 3: Lengua Materna. Fuente: Elaboración propia.

Con la pregunta 4 pretendemos conocer la edad de nuestros participantes. De las tres opciones de respuestas hallamos una predominante, que es la edad de 18-20 años que corresponde, generalmente, al alumnado del primer curso. No obstante, debemos tener presente que en el estudio han participado alumnos de dos niveles universitarios diferentes, por un lado, estudiantes del primer curso y, por otro lado, los estudiantes del cuarto curso. En síntesis, los participantes son de edades comprendidas entre los 18-25 años. En la Figura 42 representamos los datos obtenidos.

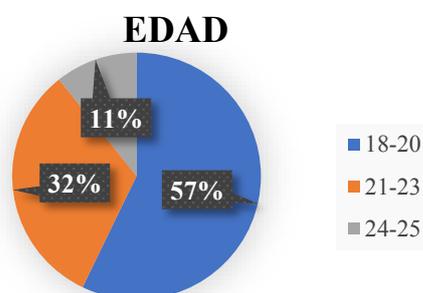


Figura 42. Pregunta 4: Edad. Fuente: Elaboración propia.

¹¹³ Para más información véase el capítulo I. del Marco Teórico.

La segunda sección del cuestionario recoge los datos académicos de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava, Eslovaquia. Los datos obtenidos de las preguntas 5 y 6 reflejan, en la *Figura 43*, que, de los 28 alumnos que participaron en nuestro estudio, 10 alumnos del primer curso y 5 alumnos del cuarto curso estudian Traducción e Interpretación español e inglés. La segunda especialidad más elegida por los alumnos eslovacos es la especialidad de español e italiano con 4 alumnos del primer curso y 4 alumnos del cuarto curso. Además, la especialidad eslovaco y español la estudian solo tres alumnos del primer curso. Finalmente, hallamos un único alumno del primer curso en la especialidad de español y ruso, y un único alumno de cuarto curso de la especialidad español y francés.

¿QUÉ ESTÁS ESTUDIANDO?

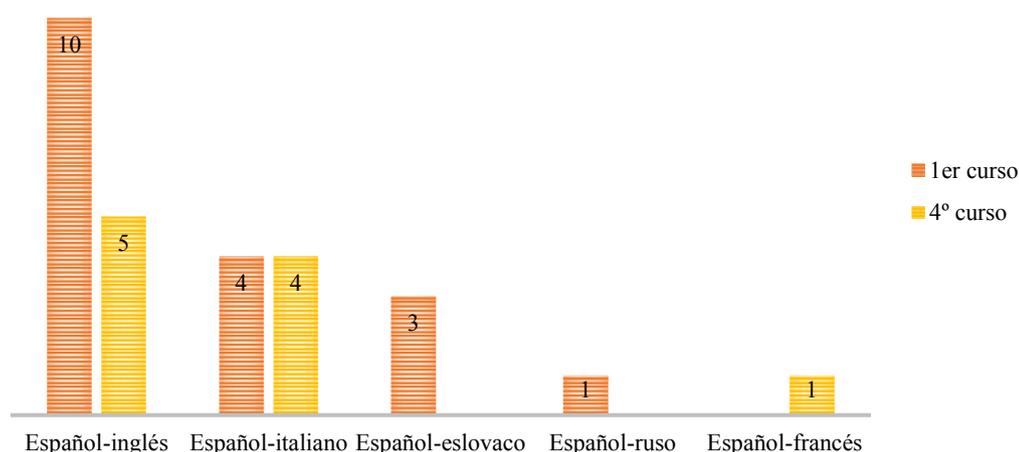


Figura 43. Pregunta 5 y 6: Estudios. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta 7 de la misma sección, podemos observar en la *Figura 44* que nuestros participantes poseen una rica diversidad lingüística. De entre todas las lenguas extranjeras que presentamos, el inglés es el idioma más prominente. Con este resultado remitimos al capítulo número I4 del Marco Teórico del presente estudio, en el que exponemos la importancia que se le otorga al estudio del inglés y a otras lenguas extranjeras en el sistema educativo eslovaco.

En lo referente al español, en la *Figura 44* no presentamos datos algunos sobre su dominio, ya que es tácito que los 28 participantes, que estudian Traducción e Interpretación de español en combinación con otra lengua extranjera, lo controlan.

¿QUÉ OTRAS LENGUAS HABLAS ADEMÁS DE TU LM?

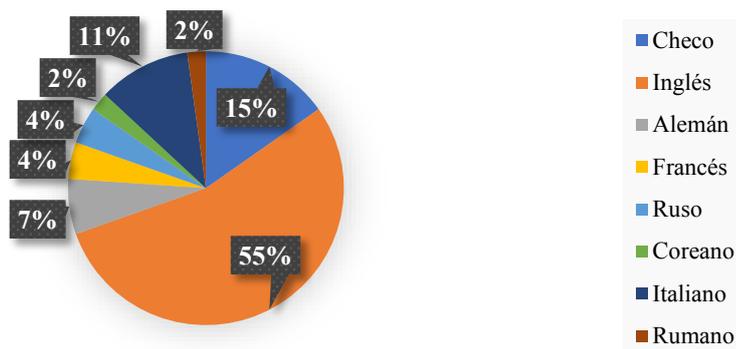


Figura 44. Pregunta 7: Lenguas Extranjeras. Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 8 nos informamos sobre el dominio del español como LE de nuestros alumnos. Esta pregunta queda recogida en la *Figura 45*, donde destaca el nivel de español, según el *MCERL* (2002), que poseen nuestros participantes entre todas las lenguas extranjeras que dominan.

¿QUÉ NIVEL DE ELE TIENES SEGÚN EL MCERL?

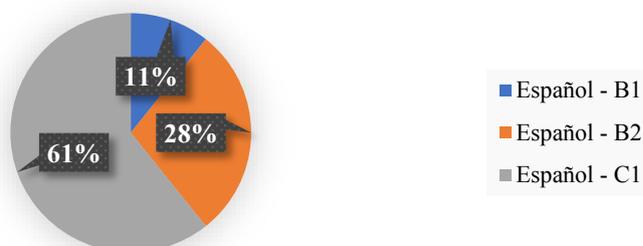


Figura 45. Pregunta 4: Nivel de ELE. Fuente: Elaboración propia.

Llegados a la sección de datos socioculturales, en la *Figura 46* destaca el 71% de los participantes que ha ofrecido una respuesta positiva a la pregunta 9 *¿has estado alguna vez en España o en América Latina?* Esta pregunta es de gran importancia para nuestro estudio, puesto que haber estado en alguna ocasión en España o América del Sur puede condicionar positivamente el desarrollo de las actividades que se han diseñado para el análisis. De la misma manera, el hecho de no haber estado nunca en un país

hispanohablante puede influir negativamente en el desarrollo de las actividades, dado que el alumnado puede generar falsas hipótesis de las situaciones comunicativas analizadas.

¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN ESPAÑA O EN AMÉRICA LATINA?



Figura 46. Pregunta 9: Visita a un país hispanohablante. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el carácter semiabierto del cuestionario, a continuación, presentamos los datos obtenidos de la pregunta 10 en tres figuras independientes, con el objetivo de facilitar su lectura e incrementar su comprensión. Así pues, en la *Figura 47* recogemos la gran variedad de ciudades que habían visitado nuestros alumnos. En la *Figura 48* presentamos la duración de sus estancias en la península y, finalmente, la *Figura 49* revela las razones por las cuales han visitado España. Es interesante destacar que ninguno de ellos ha ido a un país hispanoamericano y la ciudad española más visitada por nuestros alumnos ha sido *Barcelona*. Además, el periodo de sus estancias es de *1 semana*. Y el motivo más predominante es el de las *vacaciones*.

¿EN QUÉ CIUDAD ESPAÑOLA HAS ESTADO?



Figura 47. Pregunta 10: Estancia en España. Fuente: Elaboración propia.

¿CUÁNTO TIEMPO?

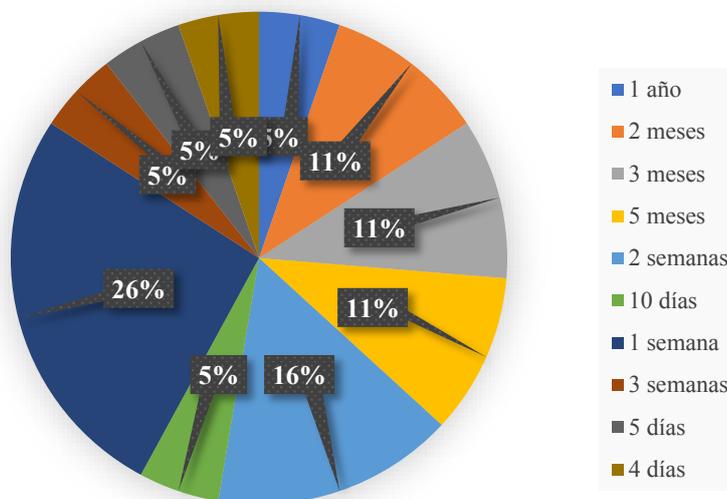


Figura 48. Pregunta 10: Tiempo de estancia. Fuente: Elaboración propia.

¿POR QUÉ MOTIVO?

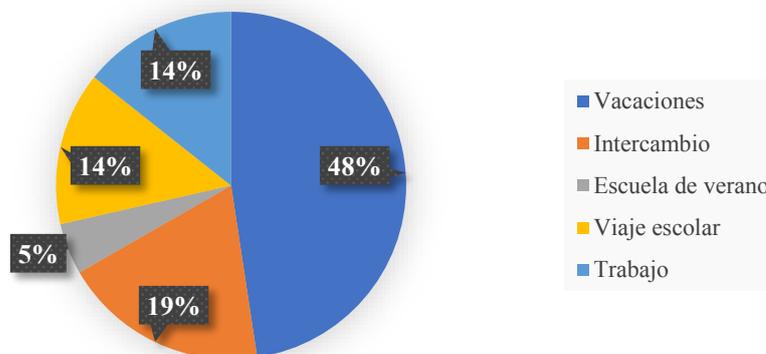


Figura 49. Pregunta 10: Motivo de la estancia. Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 11 de la presente sección hemos querido averiguar, si el alumnado conoce a algún español personalmente. Esta pregunta tiene la misma importancia para nuestro estudio que la pregunta 9, puesto que creemos que haberse relacionado con los españoles ya les ha podido generar situaciones comunicativas en las que les hayan surgido

los elementos socioculturales que estamos analizando y, por ello, entendemos que estos elementos serán ya conocidos, posibilitando de este modo que los participantes puedan resolver las actividades sin ninguna complicación. La gran mayoría de nuestros participantes afirma conocer personalmente a un español y, a su vez, tener una relación personal con él, tal y como lo mostramos en las Figuras 50 y 51.

¿CONOCES A ALGÚN ESPAÑOL PERSONALMENTE?

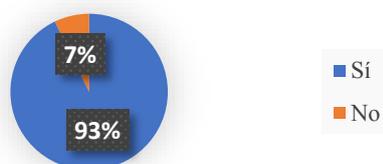


Figura 50. Pregunta 11: Relaciones personales. Fuente: Elaboración propia.

¿QUÉ RELACIÓN TENÉIS?

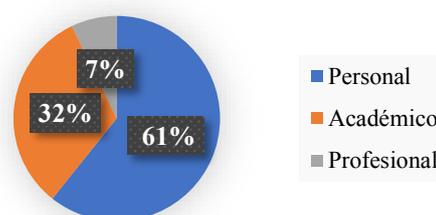


Figura 51. Pregunta 12: Relación entre los participantes. Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta, la 13, consiste en averiguar qué diferencias culturales han percibido nuestros participantes entre las dos comunidades en cuestión, es decir, entre la española y la eslovaca. Sus respuestas las mostramos en dos figuras, cuyos resultados se catalogaron según los inventarios de los contenidos culturales del *MCERL*, del *PCIC* y por el inventario de los contenidos culturales propuesto por Níkleva (2012). Además, exponemos aquí algunas a modo de ejemplo. Un alumno destaca las diferencias culturales en basa a las siguientes etiquetas culturales, a saber, *Siesta, mucho ruido, horas de comer, muchas fiestas*. Otro alumno cree que *Los españoles son más familiares, amables, abiertos. Menos estresados. Los eslovacos al revés*. Y, por último, *Eslovacos no tienen siesta, espanoles sí, Los estudiantes eslovacos usan usted cuando hablan con profesorres, espanoles usan tú*¹¹⁴.

En resumidas cuentas, podemos destacar que las principales diferencias que mencionan los estudiantes son, por un lado, el horario y, por otro lado, el carácter de los españoles, que es más abierto en comparación con el de los eslovacos, datos presentados en la *Figura 52* y *Figura 53*.

¹¹⁴ Hemos sido fieles en la transcripción de la respuesta del alumno y ese es el motivo por el cual se pueden apreciar los errores lingüísticos.

CONDICIONES DE VIDA Y ORGANIZACIÓN SOCIAL



Figura 52. Pregunta 13: Condiciones de vida y organización social. Fuente: Elaboración propia.

RELACIONES INTERPERSONALES

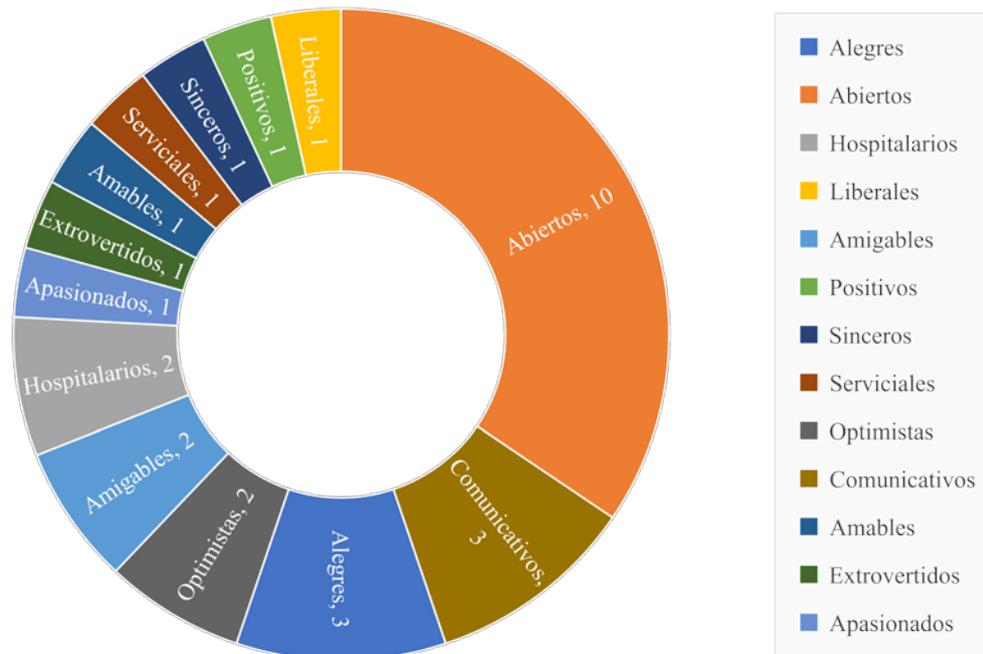


Figura 53. Pregunta 13: Relaciones interpersonales. Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, las cuatro preguntas personales de la primera sección del cuestionario¹¹⁵ nos han permitido contextualizar el perfil personal de nuestros estudiantes que han participado en el estudio. Así pues, de los 28 participantes, contamos con 25 mujeres y 3 hombres, cuya lengua materna es eslovaco y el origen es Eslovaquia, y de edades entre

¹¹⁵ Para más información véase el Anexo IV.

18-25 años. En cuanto a la formación universitaria de los participantes, todos son alumnos de la especialidad Traducción e Interpretación del español con otra LE en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava, Eslovaquia. 18 estudiantes son del primer curso, mientras que los 10 restantes del total de los participantes cursan el cuarto curso de la mencionada especialidad. Un dato que se debe destacar es que todos los participantes son políglotas. Y, por último, la mayoría de los estudiantes han afirmado que han estado en contacto con la comunidad española personalmente. El dato predominante de las visitas a España es por vacaciones. Tal vez, este dato nos explique el motivo por el cual todos los alumnos hayan contestado a la última pregunta de la sección sociocultural con numerosos ítems estereotipados. Entendemos que en un periodo de una semana no se pueden ampliar los conocimientos socioculturales de una comunidad, si el motivo de la estancia es por vacaciones. Esto puede estar influenciado también por el hecho de que en vacaciones no nos solemos relacionar con los locales, sino solo con el personal de la hostelería y con los servicios asociados. Así, el alumnado se ha basado en sus conocimientos ya adquiridos en los que hemos hallado elementos estereotipados sobre la comunidad española.

6.3. Pregunta de investigación 2

A continuación, exponemos los datos obtenidos de las actividades realizadas por el alumnado participante dando respuesta a la segunda pregunta de investigación:

- *¿Cuáles son los conocimientos socioculturales del alumnado participante que estudia español como LE?*

6.3.1. Análisis cuantitativo

En este apartado vamos a proceder a realizar el análisis cuantitativo de los resultados de las producciones orales y escritas de nuestro alumnado participante.

6.3.1.1. Corpus Mixto

En las siguientes líneas vamos a tratar de interpretar y analizar cuantitativamente los saberes y comportamientos socioculturales de nuestro alumnado participante del primer y cuarto curso de Traducción e Interpretación de español en combinación con otra LE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Comenius de Bratislava, en Eslovaquia.

El registro total de los errores del plano sociocultural del Corpus Mixto, representado en la *Tabla 7*, suma 411 errores detectados acordes a su catalogación general. Los errores de comportamiento en los servicios públicos y privados han mostrado la mayor dificultad de nuestro alumnado participante con un total de 141 errores hallados en las actividades relacionadas con la hostelería, hospital, correos, Círculo de Lectores, servicios de limpieza y compras. En cuanto a los errores con menor frecuencia, destacan los errores relativos al dominio del horario, en el cual se han detectado 3 errores, y los errores correspondientes al tema tabú en la esfera social y sexual con la suma de 4 errores.

Tabla 7. Registro general de errores socioculturales del Corpus Mixto

Errores socioculturales del Corpus Mixto	
1. Errores de saludo	21
Verbal	2
No verbal	16
Combinación del verbal/no verbal	3
2. Errores de horario	3
De consumición	3
3. Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	141
Hostelería	
Del consumidor	7
Hospital	
Personal visitante del paciente	20
Correos	
Del cartero	20
Círculo de Lectores	
Asesor personal	20
Servicios de limpieza	

Depósito de residuos	13
Recogida de residuos	4
De compras	
Del consumidor	57
4. Errores de código social interpersonal	46
Costumbre de “Tomar el fresco en la calle”	22
Comunidad de vecinos	24
5. Errores de comportamiento relacionados con el ocio y las actividades al aire libre	30
6. Errores de esfera social y sexual	4
Deporte	2
Aspecto físico	1
Carácter	1
7. Errores de código social relacionados con la invitación	58
Comportamiento del anfitrión	3
Comportamiento del invitado	1
Puntualidad	13
Regalos	41
8. Errores de comunicación no verbal	108
Quinésica	93
Cronémica	15
Total	411

En la *Tabla 8* se presenta de forma cuantitativa el número de *errores, aciertos y desviación tolerable* hallados en el Corpus Mixto según el nivel de los estudios de nuestros participantes, es decir, del alumnado del primer y cuarto curso de la especialidad Traducción e Interpretación Español en combinación con otra LE.

Tabla 8. Registro general de errores, aciertos y desviación tolerable del Corpus Mixto

Corpus Mixto		1^{er} curso	4^o curso
Actividad 1	Error	36%	17%
	Acierto	47%	47%
	Desviación tolerable	18%	37%
Actividad 2	Error	8%	15%
	Acierto	85%	79%
	Desviación tolerable	7%	6%
Actividad 3	Error	11%	28%
	Acierto	79%	68%
	Desviación tolerable	11%	4%
Actividad 4	Error	67%	58%
	Acierto	11%	10%
	Desviación tolerable	22%	32%
Actividad 5	Error	67%	40%
	Acierto	4%	20%
	Desviación tolerable	65%	68%
Actividad 6	Error	46%	37%
	Acierto	38%	43%
	Desviación tolerable	15%	20%
Actividad 7	Error	16%	23%

Corpus Mixto		1 ^{er} curso	4 ^o curso
	Acierto	82%	74%
	Desviación tolerable	2%	3%
Actividad 8	Error	77%	74%
	Acierto	19%	19%
	Desviación tolerable	4%	7%
Actividad 9	Error	0%	15%
	Acierto	52%	42%
	Desviación tolerable	48%	42%
Actividad 10	Error	66%	36%
	Acierto	20%	54%
	Desviación tolerable	15%	10%

Tal y como podemos observar en la *Tabla 8*, existen actividades (2 y 8) en las que las respuestas de nuestros participantes son similares con independencia del curso en el que se encuentren. Por otro lado, podemos apreciar que existen actividades (5 y 10) en las que las respuestas de los estudiantes sí están influenciadas por el curso en el que están. Siendo los estudiantes del cuarto curso, los que tienen un mayor índice de respuestas acertadas. De lo que podemos concluir que a lo largo del avance de los cursos el alumnado ha ido adquiriendo conocimientos socioculturales.

En los siguientes apartados detallaremos y ejemplificaremos el análisis cualitativo, tanto en el Corpus Oral como en el Corpus Escrito, de los *errores*, *aciertos* y *desviación tolerable*.

6.3.2. Análisis cualitativo

A continuación, vamos a llevar a cabo el análisis cualitativo de los resultados de las producciones orales y escritas de nuestro alumnado participante.

6.3.2.1. Corpus Oral

En este apartado exponemos las actividades 1, 3, 5, 7 y 9 con todas las respuestas erróneas, acertadas y *desviaciones tolerables* que hemos encontrado en las producciones orales de nuestro alumnado participante.

6.3.2.1.1. Actividad 1

En la *Tabla 9* mostramos los errores detectados en la actividad 1¹¹⁶ del Corpus Oral. Los errores están catalogados según cuatro criterios. El primero corresponde a la taxonomía general de los errores, el segundo es según el ámbito en que se producen (personal, académico y público), el tercero se corresponde a una catalogación interna de los errores y el cuarto según el nivel académico de nuestro alumnado participante (primer y cuarto curso).

¹¹⁶ Véase la descripción de la muestra de la actividad 1 en la *Figura 29*.

Tabla 9. Registro de los errores detectados en la actividad 1

Actividad 1 del Corpus Oral					
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores	1 ^{er} curso	4 ^o curso
Ámbito personal	Errores de saludo	Saludo no verbal	2 besos de I a D	31%	40%
			Abrazo	13%	
			2 besos y tender la mano	13%	20%
		Combinación del saludo no verbal y el verbal	2 besos de la I a D + hola	6%	
Ámbito académico		Saludo verbal	Hola, cómo estás/ qué tal	6%	20%
		Saludo no verbal	2 besos		
2 besos de D a I					
Abrazo			6%		
No saludo			6%		
Ámbito público		Combinación del saludo no verbal y el verbal	Tender la mano + buenos días	6%	

En la actividad 1 pedimos al alumnado que nos explicara cómo saludaría a un hispanohablante en tres situaciones y ámbitos diferentes, eligiendo una de las opciones que les facilitamos en la *Figura 29*. Es decir, *en el ámbito personal: ¿cómo saludaría al amigo de un amigo?*; *en el ámbito académico: ¿cómo saludaría a un profesor?*; y *en el ámbito público: ¿cómo saludaría a la vecina de su edificio?* Escogiendo una de las 4 opciones, entre las cuales la primera es *le darías un beso*, la segunda es *le darías un abrazo*, la tercera es *le tenderías la mano* y finalmente, la cuarta es *otro (específica)*.

En cuanto al ámbito personal hemos detectado el mayor índice de respuestas erróneas en la opción de *dar dos besos de izquierda a derecha*. Como dato interesante podemos destacar el mayor grado de respuestas erróneas en el cuarto curso, a pesar de que se esperaba de ellos un mayor conocimiento. Además, en el resto de las respuestas erróneas no apreciamos ningún dato relevante, puesto que el porcentaje es relativamente bajo.

Hemos evaluado que *besar aproximando la mejilla izquierda y después la derecha* causa un choque gestual entre los participantes y podría derivar en una mala interpretación por ambos, es decir, podría crear una situación embarazosa para los participantes en el acto comunicativo.

Dar un abrazo lo consideramos un error, dado que este movimiento gestual se produce o bien a la hora de despedirse o bien entre dos amigos íntimos que no se han visto durante mucho tiempo, por tanto, no es un comportamiento adecuado para el acto comunicativo analizado.

Entretanto, las variables de combinación de un saludo verbal y no verbal tampoco son adecuados en nuestro análisis, porque besar y estrechar la mano a la vez no se contempla como una forma adecuada de saludo o *besar de la izquierda a la derecha con el saludo verbal hola*, este ya se ha explicado en las líneas previas.

Según nuestro modo de ver, las respuestas inadecuadas de nuestro alumnado participante se deben, principalmente, a que ellos transfieren los conocimientos socioculturales de su L1 a la LE en la situación analizada, teniendo en cuenta que en la cultura eslovaca cuando se besa entre los participantes, se inicia por el lado izquierdo y termina por el lado derecho. Y, por otro lado, la segunda causa que atribuimos a estas inadecuaciones es la hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la LE, es decir, entendemos que nuestros estudiantes pueden poseer conocimientos socioculturales a la hora de saludar, pero por una aplicación incompleta la hacen inadecuada.

Un 20% de estudiantes han demostrado que sabrían cómo comportarse en la situación analizada. Las opciones como *daría dos besos empezando por el lado derecho y después al lado izquierdo añadiendo el saludo verbal hola*; *daría dos besos de la derecha a la izquierda* y, *daría dos besos copiando los movimientos de la persona a la que saluda*; las

hemos catalogado como *aciertos*¹¹⁷, teniendo en cuenta que en la cultura española prima el contacto y a la hora de saludar se ofrece la mejilla derecha primeramente y después la mejilla izquierda. Este apunte es muy importante, en vista de que si se ofrece la mejilla izquierda en primer lugar llegará al choque gestual entre los participantes.

Hemos considerado *desviación tolerable*¹¹⁸ las dos variables, como *tender la mano derecha* y *tender la mano con el saludo verbal hola* propuesto por ambos niveles académicos (primer curso y cuarto), dado que no suscitan un malentendido entre los participantes en el acto comunicativo. En la cultura eslovaca *tender la mano* en una presentación, independientemente de si es acompañado por el saludo verbal o no, se califica como gesto adecuado entre los participantes entre ambos géneros; asimismo, en la cultura española a la hora de saludar, los asistentes de género masculino de la situación comunicativa realizan el estrechamiento de la mano y esta es la razón por la cual no lo hemos evaluado como una respuesta errónea.

En lo relativo al ámbito académico, hemos extraído de las respuestas de nuestros participantes un número bajo de respuestas erróneas. Las opciones del saludo verbal *hola*, *cómo estás*, *qué tal* corresponden a una situación informal. Por tanto, inadecuado en la situación examinada.

Entendemos que la razón por la cual estos alumnos han fallado en saber cómo comportarse en esta situación se debe a la hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas socioculturales de la LE.

Por añadidura, los *aciertos*¹¹⁹ encontrados en esta parte del análisis representan el 44%.

Hemos calificado como *desviación tolerable*¹²⁰ las opciones como *tender la mano derecha* y *hola, buenos días*; *tender la mano derecha* y *buenos días*; *tender la mano derecha*: y *buenos días, buenas tardes* y *tender la mano izquierda* que representan un 48% de las respuestas de los estudiantes. La última opción de respuesta es considerada

¹¹⁷ Véase el Anexo VI Actividad 1 Ámbito personal.

¹¹⁸ Véase el Anexo VI Actividad 1 Ámbito personal.

¹¹⁹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 1.

¹²⁰ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 1.

adecuada para las personas zurdas, pero por la norma general, se considera apropiado el saludo formal y en un ámbito académico el de tender la mano en combinación con el saludo verbal dependiendo de la hora del día en la que transcurra el acto comunicativo. A pesar de ello, nosotros hemos catalogado esta opción en esta serie, dado que nuestra propia experiencia nos ha mostrado que lo adecuado y lo más consabido es el uso del saludo verbal y no su combinación con el saludo no verbal.

En cuanto al ámbito público, apreciamos un 24% de respuestas erróneas de nuestro alumnado participantes, de los cuales las opciones son las siguientes: *dar 2 besos; dar dos besos primero a la mejilla derecha y después a la mejilla izquierda; abrazar; no saludar; usar la combinación de tender la mano y el saludo verbal buenos días.*

Todos estos errores los percibimos como inadecuados para la situación analizada, teniendo en consideración que se trata de un acto de comunicación en el que no se espera ningún contacto físico entre los participantes. Asimismo, creemos que el porqué de esta inadecuación se puede deber, una vez más, a la incorrecta aplicación de las reglas socioculturales en la LE e hipergeneralización.

El 76% del alumnado participante ha demostrado su dominio sociocultural en la situación analizada¹²¹, respondiendo a la actividad con las variantes *hola, como estás/qué tal; hola; buenos días; hola o buenos días; hola, buenos días.*

Finalmente, en este ámbito no hemos catalogado ninguna respuesta como *desviación tolerable*¹²².

6.3.2.1.2. Actividad 3

En la *Tabla 10* mostramos los errores detectados en la actividad 3¹²³ del Corpus Oral. Los errores están catalogados en dos niveles, es decir, en el nivel externo: *errores de horario y errores de comportamiento en los servicios públicos y privados*, y en el nivel interno, en el que se agrupan los errores correspondientes al *horario de la consumición, al consumidor según su elección de la bebida que acompaña la comida; al hecho de tirar las servilletas al suelo*, y, por último, al hecho de *quedarse de pie en la barra*. Además,

¹²¹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 1.

¹²² Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 1.

¹²³ Véase la descripción de la muestra de la actividad 3 en la *Figura 30*.

como en todos los análisis, añadimos el registro de los casos erróneos de nuestro alumnado participante (primer y cuarto curso).

Tabla 10. Registro de los errores detectados en la actividad 3

Actividad 3 Corpus Oral					
Catalogación externa de errores	Catalogación interna de errores		Errores detectados	1 ^{er} curso	4 ^o curso
Errores de horario	De consumición		12:00		14%
			13:00		14%
			19:00		14%
Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	Del consumidor	Tomar un tipo de bebida para acompañar la comida	Té	33%	
		Hecho de tirar las servilletas al suelo	No lo sé		43%
		Hecho de quedarse de pie en la barra	No lo sé		14%
			Es costumbre española	67%	

En la actividad 3 la tarea que tenían que desarrollar nuestros estudiantes consistía en crear un diálogo en pequeños grupos¹²⁴, simulando que están de comida en un bar o restaurante. Para ello, les ofrecimos unos tópicos en la *Figura 30*, como *tapas*, *aperitivo*, *sobremesa*, *¿a qué hora irías a comer en España?*, *¿quién paga la cuenta?*, *¿qué importancia tiene la barra de un bar?*, *¿qué tipo de bebida pedirías según la hora del día?*, *¿darías propina al camarero? ¿cuánto?*

¹²⁴ En esta actividad han participado por un lado, en el 1^{er} curso 4 grupos, en el cual el primer grupo se componía de 3 estudiantes, el segundo grupo 3 estudiantes y el tercer grupo también de 3 estudiantes y el cuarto grupo de 4 estudiantes con un total de 13 estudiantes; y, por otro lado, en el 4^o curso 3 grupos, en el cual el primer grupo lo formaban 2 estudiantes, el segundo grupo también 2 estudiantes y el tercer grupo 3 estudiantes con un total de 7 estudiantes.

Los errores que detectamos en sus producciones son de diversas variables. En primer lugar, hay que destacar que tres grupos del cuarto curso nos revelaron que irían a comer fuera del horario adecuado español, es decir, *a las 12:00, a las 13:00 y a las 19* de la tarde. Es por todos sabido que el horario adecuado para comer, o bien en un bar o bien en un restaurante, es entre las 14:00 a 16:00 de la tarde. Las primeras dos variables erróneas, como *las 12:00 y las 13:00 horas* se deben a que nuestros estudiantes han transferido sus conocimientos de su L1 a la LE puesto que precisamente ese es el horario en el que se va a comer en la cultura eslovaca. En cuanto a la variable de las 19:00 horas, este horario es apto para realizar la cena, pero no la comida, por eso lo consideramos inadecuado y también achacamos su causa a la transferencia del contenido sociocultural de la L1 a la LE.

La siguiente variable corresponde al error que designa el comportamiento del HNN en los servicios públicos y privados en general, y en la hostelería en particular. Por tanto, en primer lugar, nos encontramos ante el hecho de que un HNN quiera tomar un té y así acompañar su plato de comida. Solo un grupo del primer curso lo haría. Este hecho lo hemos catalogado como inadecuado, dado que no es común tomar bebidas calientes como té, café a la hora de comer en la cultura española, sino que después de comer, mientras se hace la sobremesa. Sin embargo, en la cultura eslovaca no es singular tomar un té para acompañar la comida y, por ello, pensamos que el grupo ha transferido el saber sociocultural de su L1 a la LE.

Uno de los tópicos que aparecen en la *Figura 30* para ayudar al alumnado a realizar la actividad y, asimismo, en las imágenes que describen un bar típico español son las *servilletas que decoran el suelo del establecimiento*. La norma popular sociocultural no escrita describe este acto como: cuantas más servilletas se hallen en el suelo, mejor prestigio se le atribuye al establecimiento¹²⁵. Tres grupos de cuarto curso han revelado su desconocimiento sobre el asunto. El porqué de esta inadecuación, a nuestro entender, es el desconocimiento conceptual del acto analizado. Creemos que su motivo está generado por una creación de hipótesis incorrecta, es decir, en este caso nula, porque el alumno ha contestado con un *no lo sé*.

¹²⁵ *Costumbres españolas que sorprenderán a tus amigos extranjeros: el amor por los bares*. Disponible en: <https://www.cext.es/posts/gastronomia/costumbres-espanolas-que-sorprenderan-a-tus-amigos-extranjeros-el-amor-por-los-bares> [Fecha de consulta: 9/12/2020]

En este sentido, nos topamos con otro error relativo al hecho de *quedarse de pie en la barra* durante la consumición. Aquí también hemos hallado una respuesta que afirma el desconocimiento del porqué se quedan los españoles de pie en la barra mientras consumen. Además, dos grupos del primer curso se han referido a esta acción como una costumbre española, generando un estereotipo sobre la manera de consumir en la cultura española. Lo entendemos como un error que viene inducido por los elementos o materiales y procedimientos externos que han influido en crear esa imagen sobre una acción determinada.

Por el contrario, los grupos que han introducido en sus diálogos que *irían a comer en España a las 14:00, 14:30, y 15:00* de la tarde los hemos clasificado como respuestas acertadas¹²⁶.

Asimismo, la mención de las *tapas* en los grupos del primer curso y en el del cuarto curso muestra el conocimiento conceptual de la palabra; al igual que el concepto del menú español nombrado una vez por el grupo de primer curso y dos veces por el grupo del cuarto curso.

En lo relativo a qué bebida se pedirían para acompañar su comida, sus respuestas han sido acertadas y se exponen a continuación: *copa de vino tinto, cerveza, refresco, agua, soda con limón, Aquarius, y tinto de verano*.

Entre los tópicos presentados en la infografía, *Figura 30*, aparece el concepto de *sobremesa*, y esta la harían ~~son~~ los alumnos de un grupo del primer curso. Esta apreciación merece ser destacada, teniendo en cuenta que la sobremesa es un aspecto sociocultural muy arraigado en la cultura española.

En lo relativo a *quién pagaría la cuenta* de todos los comensales, todas las opciones de las respuestas recibidas de nuestros estudiantes han sido clasificadas como acertadas.

Todos nuestros participantes están de acuerdo en que darían una *propina* al camarero que les haya atendido, dado que este hecho es muy rutinario en la cultura eslovaca. Entre sus respuestas, a modo de ejemplo, hallamos que *darían una cantidad de dos euros entre todos* al camarero o un *20%* del total de la cuenta.

¹²⁶ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 3.

En cuanto a la *desviación tolerable*¹²⁷, en primer lugar, aquí hemos catalogado la respuesta de un grupo del primer curso, que manifestaba que irían a comer *a las 15:30*. Aunque en la cultura española el horario establecido para comer sea desde las 14:00 hasta las 16:00, no en todos los bares y restaurantes aceptan a los comensales a la hora que indican los alumnos del grupo. Una de las respuestas habituales del camarero podría ser la de *la cocina está cerrada*, y esto podría llegar a crear un malentendido en el HNN. En segundo lugar, la noción del *aperitivo* o *tomar aperitivo* y sus diversas variantes, la entienden los estudiantes de origen eslovaco, dos grupos del primer curso y un grupo del cuarto curso, como *bebida alcohólica que se consume antes de comer*. Aunque en la cultura española *tomar el aperitivo* se entiende por comer una cantidad pequeña y ligera de alimento con el objetivo de abrir el apetito del comensal, el *DRAE* le atribuye otra acepción que es *una bebida que se toma antes de comer la comida principal*. Esta última acepción, con el matiz de que la bebida es alcohólica la que se toma, es perteneciente a la cultura eslovaca también.

6.3.2.1.3. Actividad 5

La presente actividad está compuesta por dos actos comunicativos. A saber, la primera, *te levantas con los síntomas de un resfriado, ¿qué vas a hacer?*; y la segunda, *tu novio/a español/a está hospitalizado, ¿cuándo irás a verlo y cómo te prepararás para la visita?*

En la primera situación comunicativa¹²⁸, no hemos hallado ninguna respuesta errónea pero tampoco acertada. Al contrario, todas las respuestas de nuestro alumnado participante las hemos catalogado como *desviación tolerable*. La mayoría de las respuestas¹²⁹ coincide en que los encuestados optarían por hacer uso de los remedios caseros para aliviar los síntomas de un resfriado, antes que acudir a su médico. De modo ilustrativo exponemos los dos remedios caseros más respondidos, ya que en ellos se refleja la diferencia cultural entre la comunidad eslovaca y española. Por tanto, se trata de, por un lado, *beber mucho té con miel, jengibre, limón* y reposar hasta recuperarse.

¹²⁷ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 3.

¹²⁸ Véase la descripción de la muestra de la actividad 5 en la *Figura 31*.

¹²⁹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 5.

En la *Tabla 11* mostramos los errores detectados en la actividad 5¹³⁰ del Corpus Oral. Tal y como lo hemos hecho en las actividades previas, los errores están catalogados en dos niveles; es decir, en el nivel externo hallamos *los errores de comportamiento en los servicios públicos y privados*, y en el nivel interno, *los errores que se llevan a cabo en los centros hospitalarios realizadas por el personal visitante del paciente ingresado*. Y, finalmente, en la misma mostramos el registro de los casos erróneos de nuestro alumnado participante (primer y cuarto curso).

Tabla 11. Registro de los errores detectados en la actividad 5

Actividad 5 Corpus Oral					
Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores		Errores detectados	1 ^{er} curso	4 ^o curso
Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	Hospital: personal visitante del paciente	Alimentación	Sopa caliente	6%	
			Té	6%	
			Dulces	6%	
			Chocolate	19%	25%
			Fruta	31%	50%
			Comida	13%	
			Verduras	6%	
			Bebida	6%	
		Ornamentación	Flores	6%	25%

Estos datos corresponden a la segunda situación planteada en la *Figura 31*, es decir, cómo actuaría el HNN en caso de tener a su pareja hospitalizada en España.

Después de la identificación de las respuestas¹³¹ de nuestros participantes hemos catalogado los errores en dos grupos. En el primer grupo hemos incluido todos los

¹³⁰ Véase la descripción de la muestra de la actividad 5 en la *Figura 31*.

¹³¹ Véase la descripción pormenorizada del vaciado de resultados en el Anexo VI Actividad 5.

conceptos relacionados con la alimentación, dado que según la *Guía informativa del usuario de los hospitales*¹³² los pacientes ingresados reciben alimentación que, a su vez, contribuye a su recuperación. Por tanto, pensamos que es inadecuado llevarles comida de cualquier tipo. Mencionamos de modo ilustrativo los tipos que han expuesto nuestros estudiantes, a saber, *sopa caliente, té, chocolate y fruta*, entre otros. Por otro lado, en el segundo grupo, hemos incluido el concepto de las *flores*, teniendo presente que en la Guía anteriormente mencionada este objeto no aparece como apto y, además, puede ser perjudicial para algunos enfermos. El 6% de los estudiantes llevarían a su pareja flores. Tanto la alimentación como la ornamentación no se consideran regalos adecuados para los pacientes ingresados en los hospitales españoles. Creemos que el alumnado participante se ha decantado por estas opciones porque en su cultura de origen sí que es habitual llevar estos objetos para las visitas de los hospitalizados.

Por consiguiente, la causa de los errores es debida a la influencia de la L1 en la LE, siendo transferidas las normas socioculturales de una cultura a la otra.

En lo relativo a las respuestas acertadas¹³³, aquí hemos catalogado el concepto de la *ropa* y las *revistas* para entretenerse. Solo el 9% del alumnado participante ha optado por una de estas opciones.

Una vez más, apoyándonos en la guía informativa del usuario anteriormente mencionada, en los hospitales españoles se permite un acompañante permanente con el paciente. Nuestro alumnado participante ha aplicado sus conocimientos socioculturales a la hora de contestar a esta actividad, dado que han mencionado un horario exacto de visitas. Horario que es adecuado y regido por las visitas en los hospitales eslovacos. No obstante, no los hemos dado por erróneos, porque entran en la franja horaria de las 24 horas permitidas para las visitas en los hospitales en España. A modo de ejemplo citamos las respuestas de nuestros estudiantes. Así pues, 18% del alumnado participante visitaría a su pareja en el *horario de la tarde*, mientras que el 3% lo haría en el *horario de mañana*. El 12% *preguntaría cuándo podrían ir y qué podrían llevar para la visita*. Este

¹³² A modo de ejemplo mostramos la guía informativa del usuario ingresado del Hospital General Universitario Morales Meseguer de Murcia disponible en la siguiente dirección: <https://www.murciasalud.es/pagina.php?id=5182&idsec=367>

¹³³ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 5.

comportamiento lo hemos añadido a la *desviación tolerable*¹³⁴, dado que un HNN que se informe no es, en absoluto, inadecuado.

6.3.2.1.4. Actividad 7

En la *Tabla 12* mostramos los errores detectados en la actividad 7¹³⁵ del Corpus Oral compuesto por cuatro situaciones socioculturales, a saber: *ir de botellón*, *ir de tardeo*, *ir al campo*, y *pasar el día de dominguero*. Las respuestas inadecuadas las catalogamos, en primer lugar, en los *errores de comportamiento relacionados con el ocio y las actividades al aire libre* y, en segundo lugar, las subdividimos según si el error corresponde a la actividad, al tiempo, o al lugar en el que se desarrollaría. Y, finalmente, en la misma mostramos el registro de los casos erróneos de nuestro alumnado participante (primer y cuarto curso).

Tabla 12. Registro de los errores detectados en la actividad 7

Actividad 7 Corpus Oral					
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1 ^{er} curso	4 ^o curso
Situación 1: Ir de botellón	Errores de comportamiento relacionados con el ocio y las actividades al aire libre	Lugar	Al bar	4%	
		Actividad	Comer algo antes de salir de fiesta		14%
Situación 2: Ir de tardeo		Actividad	Ir al teatro	4%	
			Ir al cine	4%	
			Ir a cenar	4%	
			Ir a pasear	22%	14%
Lleva (HNN) algo para comer y beber (tapas)	4%				

¹³⁴ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 5.

¹³⁵ Véase la descripción de la muestra de la Actividad 7 en la *Figura 32*.

		Lugar y actividad	Fiesta en casa	4%	
			Ir a comer a un restaurante	4%	
		Tiempo	Por la noche	9%	
			Todo el día	4%	
Situación 3: Ir al campo	Actividad	Ver un partido de fútbol			14%
Situación 4: Pasar el día de domingo		Actividad, lugar y tiempo	No lo sé	4%	
		Lugar	En casa	9%	29%
		Actividad	Beber alcohol	9%	
			Hacer tortilla española o paella	4%	
			Quedarse en la cama viendo la TV		14%
			Ver la TV	4%	
			Hacer fiesta		14%
Después de almorzar, comer tapas	4%				

En esta actividad pedimos a nuestros estudiantes que creasen y escribiesen sus hipótesis sobre cuatro actividades de tiempo libre, como: *ir de botellón*, *ir de tardeo*, *ir al campo* y, por último, *pasar un día de domingo*.

De todos los participantes en esta actividad, solo un 2% no ha entendido la situación de *ir de botellón* que es *ir a un bar a consumir alcohol* y otro 2% ha pensado para la misma situación que es: *hay que comer algo antes de salir de fiesta*. Estas dos opciones son inadecuadas y, según nuestro modo de ver, motivadas por el desconocimiento conceptual de la situación tratada.

El *DRAE* explica esta situación como *una reunión al aire libre de jóvenes, ruidosa y generalmente nocturna, en la que se consumen en abundancia bebidas alcohólicas*. Además, es conveniente añadir que esta situación se realiza en los sitios públicos en compañía de los amigos y con sus propias botellas alcohólicas que se van a consumir. En este sentido, el 96% del alumnado participante ha creído favorablemente su teoría sobre la situación planteada¹³⁶ y ningún alumno ha dado una respuesta de *desviación tolerable*.

Entre las variables que nos proponen nuestros estudiantes sobre qué es *ir de tardeo* encontramos un 33% de respuestas que consideramos erróneas como: *fiesta en la casa por la noche, ir a comer a un restaurante todo el día o llevar algo para comer o beber, ir a pasear* o realizar una actividad cultural como *ir al teatro, cine o a cenar*. Según lo expuesto, una vez más, el motivo de la inadecuación es el desconocimiento del concepto tratado en la situación comunicativa.

Contamos con el 67% de *aciertos*¹³⁷, cuyas respuestas son: *beber algo por la tarde, beber algo con amigos e ir de tapas, ir al bar a beber alcohol y hablar, ir a beber alcohol*. Estas variables las hemos dado por acertadas, teniendo en consideración la explicación de la *Fundación del Español Urgente (Fundéu, en adelante)*. Según la *Fundéu* *tardear o ir de tardeo es alude es salir de tapas o de copas por la tarde*¹³⁸.

La tercera situación planteada a nuestros estudiantes ha sido *ir al campo*. Aquí hallamos únicamente un 3% de errores¹³⁹, cuya respuesta corresponde es *ver un partido de fútbol*. El error ha sido motivado, según nuestro modo de verlo, por la inadecuada traducción de la expresión.

¹³⁶ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7.

¹³⁷ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7. Situación nº2: *Ir de tardeo*.

¹³⁸ La explicación extraída del buscador urgente de dudas de la Fundación del Español Urgente. Disponible en <https://www.fundeu.es/recomendacion/tardeo-y-tardear-vozes-apropiadas/>

¹³⁹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7. Situación nº3: *Ir al campo*.

Mientras que 97% ha acertado¹⁴⁰ la respuesta a esta situación. A modo de ejemplo podemos citar algunas variables: *ir a un pueblo, para relajarse en la naturaleza, segunda casa de mi amigo español, ir de casa rural*, entre otros.

La cuarta situación expuesta ha sido *pasar un día de domingo*. Un 3% de participantes ha revelado su desconocimiento sobre la situación contestando con un *no lo sé*. Mientras que un 29% de estudiantes han pensado que se trata de *beber alcohol en casa, o hacer tortilla española o paella, o quedarse en la cama viendo la TV, o solamente ver la TV, o hacer fiesta, o después de almorzar comer tapas*.

Aparte de la causa generada por el desconocimiento de la situación planteada, aquí nos encontramos con hipergeneralizaciones también.

Entre las variables acertadas¹⁴¹, que ascienden al 58%, hemos de destacar las siguientes: *ir a pasear, con amigos, pasar un día con amigos, un domingo, con la familia, plan tranquilo, picnic, en un parque/naturaleza, ir a la ciudad o pasearse por la ciudad, todo el día*.

Generalmente, *pasar un día de domingo* es ir a la playa con amigos o familiares a pasar el día. Según la socióloga Rubio (2016)¹⁴² *dominguear* también se conoce por practicar actividades culturales y relacionados con el consumo, como ir a tomar el aperitivo, por ejemplo.

Siguiendo las líneas anteriores, las variables como *ir a desayunar al bar, a mediodía o tomar café*, son variables que hemos etiquetado como *desviación tolerable*¹⁴³ y representan un total de un 10%.

¹⁴⁰ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7. Situación nº3: *Ir al campo*.

¹⁴¹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7. Situación nº4: *Pasar un día de domingo*.

¹⁴² Artículo disponible en el periódico virtual *El Mundo* en la siguiente dirección: <https://www.elmundo.es/vida-sana/familia-y-co/2016/06/17/575a9daf268e3e58738b4611.html>

¹⁴³ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 7. Situación nº4: *Pasar un día de domingo*.

6.3.2.1.5. Actividad 9

En la *Tabla 13* mostramos los errores detectados en la actividad 9¹⁴⁴ del Corpus Oral. En ella hallamos la catalogación externa de los errores, como la esfera social y sexual que reúne la catalogación interna de los errores, como el deporte, aspecto físico y carácter de las personas en dos ámbitos analizados con su registro cuantitativo de los errores.

Tabla 13. Registro de los errores detectados en la actividad 9

Actividad 9 Corpus Oral					
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1 ^{er} curso	4 ^o curso
Ámbito personal (familia)	Esfera social	Deporte	Fútbol – opinión personal		25%
Ámbito laboral/profesional	Esfera social	Deporte	Fútbol – opinión personal		25%
	Esfera sexual	Aspecto físico	Aspecto físico		25%
	Esfera social	Carácter	Cualidades personales		25%

La tarea que tenía que desarrollar el alumnado ha sido la siguiente: contestar y justificar su respuesta concerniente a tres preguntas. La primera corresponde a *¿qué tema de conversación no tocaría en una cena familiar española y qué no le gustaría que le preguntasen?* La segunda trata *¿de qué tema no hablaría con los amigos españoles?* Y finalmente, la última versa sobre *¿qué tema le incomodaría hablar con los compañeros de trabajo españoles?*

Por consiguiente, en el ámbito personal, es decir, en una cena familiar, solo un 4% del alumnado no quisiera abordar el tema del *deporte* en general, y del *fútbol* en particular.

¹⁴⁴ Véase la descripción de la muestra de la Actividad 9 en la *Figura 33*.

Teniendo en consideración que el deporte y/o fútbol siempre ha sido un tema sociológico, tanto a nivel mundial como a nivel nacional, no lo consideramos como un tema tabú que pueda causar choques culturales entre dos culturas en un evento familiar. Estamos de acuerdo con Soler (2015) cuando clasifica el deporte español como un fenómeno unificador en y de la sociedad, dado que, en un mundo tan diverso, precisamente, el deporte y/o el fútbol pueden ser un tema de unión intercultural. Por ello, lo hemos catalogado como una respuesta errónea.

Creemos que el error se ha motivado por el desconocimiento de la importancia conceptual de este fenómeno según la norma sociocultural.

La *política*, la *vida sexual/homosexualidad*, la *religión*, los tópicos relativos a la *salud y/o enfermedades*, *salario*, *drogas*, *relaciones embarazosas*, *relaciones familiares* y *vida personal* son los otros temas que nuestro alumnado participante, en un 96%, ha expuesto como tema tabú en un ambiente familiar durante una velada.

De acuerdo con la clasificación de los elementos tabuizantes según Cestero (2015), los elementos más habituales pertenecen a las esferas mágico-religiosas, sexuales, escatológicas y sociales. En este sentido, hemos catalogado nuestras variables en respuestas acertadas¹⁴⁵, ya que son realidades pertenecientes a las esferas mencionadas.

En lo relativo a la segunda pregunta que planteamos a nuestros participantes, *¿de qué tema no hablarías con tus amigos españoles?* el 40% de los estudiantes ha respondido que *hablarían de todo*, cuyas respuestas las hemos clasificado como *aciertos*¹⁴⁶.

Del total del alumnado participante en esta actividad han manifestado que no hablarían con sus amigos españoles sobre los siguientes tópicos, como *salud*, *orientación sexual*, *racismo*, *costumbres para no ofender al Otro*, *de un tema que no le gusta a mí amigo español* y *vida personal* un 60%. Estas respuestas las hemos catalogado en el grupo de la *desviación tolerable*¹⁴⁷, porque creemos que es necesario saber el grado de amistad que tendrían los participantes y así poder evaluar si se generaría alguna mala

¹⁴⁵ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 9. Ámbito personal (familia).

¹⁴⁶ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 9. Ámbito personal (amigos).

¹⁴⁷ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VI Actividad 9. Ámbito personal (amigos).

interpretación en la aplicación de unos de los tópicos arriba mencionados en una situación determinada.

Finalmente, las respuestas concernientes a la tercera pregunta *¿sobre qué tema te incomodaría hablar con los compañeros de trabajo españoles?*, a saber: *aspecto físico, cualidades personales* hemos catalogado como erróneas, dado que no tienen por qué generar un malentendido entre el HN y el HNN, sino al contrario, pueden ser entendidas como halagos y reconocimientos a nivel profesional. Estas respuestas han representado un 8%.

De la misma manera que en el ámbito personal, pensamos que los temas sobre el *salario, orientación sexual, salud, política, vida sexual, drogas, vida personal, relaciones familiares y religión* pertenecen a la categoría de la *desviación tolerable*, y ascienden a un total de 87%, considerando el grado de amistad entre los compañeros de trabajo y dependiendo de la formalidad en el ámbito profesional.

6.3.2.2. Corpus Escrito

En este apartado exponemos las actividades 2, 4, 6, 8 y 10 con todas las respuestas erróneas, acertadas y *desviaciones tolerables* que hemos encontrado en las producciones escritas de nuestro alumnado participante.

6.3.2.2.1. Actividad 2

En la *Tabla 14* mostramos los errores detectados en la actividad 2¹⁴⁸ del Corpus Escrito. En ella encontramos los errores de código social relacionados con la invitación en general, y, en particular los errores concernientes al comportamiento del anfitrión, del invitado y de la puntualidad.

¹⁴⁸ Véase la descripción de la muestra de la Actividad 2 en la *Figura 34*.

Tabla 14. Registro de los errores detectados en la actividad 2

Actividad 2 Corpus Escrito				
Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1^{er} curso	4^o curso
Errores de código social relacionados con la invitación	Comportamiento del anfitrión (Javi)	Durante el partido grita como si fuera él en el césped		13%
		Prepara las zapatillas de estar por casa para mis invitados/ Ofrece zapatillas para cambiarse	22%	
	Puntualidad	Espera a sus amigos desde las 20:00		13%
		Llega tarde para que Javi pueda prepararlo todo		13%
		Llega 30' antes	22%	25%
		Llega 2 o más (18:00) horas antes	22%	
		Llega 1.5h antes	11%	
		Llega 1 hora antes	11%	
		Pregunta a qué hora es el partido		13%
		Llega tarde al partido		25%
Comportamiento del invitado (Mario)	Me quito los zapatos	11%		

En la actividad 2 hemos pedido al alumnado que crease una guía de comportamiento del anfitrión ante su invitado y viceversa.

Así pues, los *errores*¹⁴⁹ que detectamos relacionados con el *comportamiento del anfitrión* cometidos por nuestro alumnado participante representan un 3%. Las respuestas erróneas han sido como *durante el partido grita como si fuera él en el césped* y *prepara las zapatillas de estar por casa para mis invitados/ ofrece zapatillas para cambiarse*,

¹⁴⁹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 2 del Corpus Escrito.

llega tarde para que Javi pueda prepararlo todo o *espera a sus amigos desde las 20:00*. En cuanto a la primera respuesta, la consideramos inadecuada para la situación, dado que gritar es descortés en cualquier situación. Entendemos que estos estudiantes han querido decir en lugar de gritar animar a los jugadores, y no desde el césped sino desde la grada del estadio. Por ello, consideramos la causa de este error la traducción literal de los conceptos de la L1 del alumno a la LE.

La segunda respuesta, *prepara las zapatillas de estar por casa para mis invitados / ofrece zapatillas para cambiarse* la hemos considerado inadecuada por el motivo de que en España no es costumbre ni preparar ni ofrecer un cambio de calzado al invitado. Este error fue generado por la transferencia de la L1 con la LE de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, el error detectado *me quieto los zapatos*, catalogado en *comportamiento del invitado*, lo hemos contemplado inadecuado dada la razón anteriormente explicada. Asimismo, la causa del error es la transferencia conceptual de la L1 con la LE del alumno.

Finalmente, los errores pertenecientes a la *puntualidad* suman un 8% de las respuestas obtenidas. De modo ilustrativo exponemos las siguientes: *espera a sus amigos desde las 20:00*, *llega tarde para que Javi pueda preparar todo*, *llega 30' antes*, *llega 2 horas o más antes*, *llega 1,5 antes*, *llega 1 hora antes*, *pregunta a qué hora es el partido* y *llega tarde al partido*. Todas estas opciones las hemos catalogado como inadecuadas para la situación estudiada.

Por norma general, los partidos atrayentes al público comienzan a las 21 horas de la noche, siendo esta hora coincidente con el horario de la cena en la comunidad española. Por tanto, según la cortesía social, se espera del invitado que venga entre 5 o 10 minutos antes o después del comienzo del partido, pero nunca más tarde. A nuestro entender, el motivo causante de estos errores es la incertidumbre horaria relacionada con los eventos deportivos y las invitaciones. Es decir, la causa de este tipo de error pertenece al desconocimiento conceptual.

Con respecto a las respuestas que hemos catalogado como *desviación tolerable*¹⁵⁰, que suman un total de 6%, encontramos, por un lado, la de *sabe a qué hora es el partido, pero le escribe a Javi a qué hora puede ir a su casa*. En este caso el alumnado, cuya

¹⁵⁰ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 2.

respuesta se ha citado, prefiere asegurarse preguntando a su anfitrión la hora a la que puede ir a su casa y de esta manera evitar cualquier imprevisto que se pueda tener. Por otro lado, la respuesta de *se lleva a sus amigos, familia* la hemos considerado como *desviación tolerable*, siguiendo a Soler (2015), debido a que en la comunidad española un evento deportivo se considera un acto social. La última respuesta que hemos considerado como *desviación tolerable* es *poner la mesa (cubiertos, servilleta)*. Hay que tener en cuenta que en la cultura eslovaca no se espera ninguna colaboración por parte del invitado. Sin embargo, en la cultura española se considera apropiada la participación del invitado en este tipo de tareas.

Finalmente, entre las respuestas agrupadas como *aciertos*¹⁵¹, que representan un 81%, encontramos en la categoría *comportamiento del anfitrión Javi* las siguientes; a saber, *compra de aperitivo en Mercadona, recoger la casa, pero sin llevar a cabo una limpieza a fondo, llevar ropa cómoda, preparar la comida y la bebida, después del partido celebrar el resultado, enseñar dónde se pueden sentar los invitados, preparar la sala de fumadores, preparar una habitación para el invitado, asearse, decorar el ambiente, comentar el partido* entre otros.

Y en la categoría *comportamiento del invitado Mario* hemos dado por acertadas las respuestas como *llevar ropa cómoda, llegar puntual a las 21 horas, aportar a la cena (vino, cerveza, patatas fritas, postre), ayudar a Javi con la preparación, llevar un regalo para Javi, después del partido ayudar a recoger la mesa a Javi, agradecer la invitación*, consideradas estas las más relevantes para un *modus operandi* de un invitado. Estas respuestas alcanzan un valor del 57%.

6.3.2.2.2. Actividad 4

La *Tabla 15* representa los errores detectados en la actividad 4¹⁵² del Corpus Escrito. En ella encontramos errores analizados en seis contextos diferentes, según *los servicios públicos y privados (correos, círculo de lectores, servicios de limpieza)* y según *el código social interpersonal (costumbre de “tomar el fresco en la calle” y comunidad de vecinos)*.

¹⁵¹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 2.

¹⁵² Véase la descripción de la muestra de la Actividad 4 en la *Figura 35*.

Tabla 15. Registro de los errores detectados en la actividad 4

Actividad 4 Corpus Escrito						
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores		Errores detectados	1^{er} curso	4^o curso
Contexto 1. Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados		Correos	Del cartero	No entiendo el contexto	1%	
				Porque no solo reparte cartas	1%	
				Quiere vendernos algo	2%	
				Porque alguien me envió algo y yo no lo sé	3%	6%
				Lo hace para saludar	2%	11%
				Se ha confundido	1%	
				Porque su vecino no está en casa	1%	
				Para preguntarme si quiero enviar alguna carta	1%	
				Hay dos personas con el mismo nombre en la misma calle	1%	
				Para que sepamos que reparte las cartas, pero no tiene nada para nosotros	1%	
				Reparte el periódico diario	1%	
				Quiere ofrecer publicidad	1%	6%

Contexto 2.	Errores de código social interpersonal	Costumbre “tomar el fresco en la calle”		Para la gente que pasa por ahí y necesita sentarse porque está cansada.	2%	2%
				Para conocer gente nueva	1%	1%
				Para las visitas	3%	3%
				Para su descanso, para sentarse	7%	7%
				Dar la bienvenida a los extranjeros	1%	1%
				Para airear la casa	1%	1%
				Para fumar fuera y estar sentado	2%	2%
				Para invitar a la gente a su casa	1%	1%
				Para ponerse los zapatos	1%	1%
				Porque quieren estar en el jardín	1%	1%
				Tomar el sol		6%
				Durante la siesta		6%
				Contexto 3.	Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	Círculo de Lectores
Para ver sus avances en la lectura	1%					
Para recoger un libro	1%					
El asesor da consejos a ella que es escritora	1%					
No entiendo las palabras/el contexto	2%	6%				
El asesor es un profesor	1%					
Ella está recibiendo clases particulares	2%					

				Hacen club de lectura	3%	
				Pide cada mes un libro y devuelve el leído	1%	
				Porque le ayuda con cual cosa	1%	
				Alguna actividad en el tiempo libre	1%	
Contexto 4.	Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	Servicios de limpieza	Depósito de residuos	Es algo normal para mí tirar la basura a esa hora	1%	
				La basura se recoge por la mañana	2%	
				La basura se recoge a mediodía	1%	
				La basura se recoge por la tarde		6%
				La basura se tira a esa hora porque después hay siesta	1%	
				Le molesta	1%	
				La basura hay que sacarla por la mañana	3%	
				Está relacionado con las supersticiones españolas	1%	
				La basura se tira por la tarde	1%	6%
Contexto 5.	Errores de código social interpersonal	Comunidad de vecinos	Porque trae suerte	1%	1%	
			Porque no fue de compras	1%	1%	
			Las tiendas están cerradas	5%	5%	

				Porque está cocinando/haciéndose un café y no tiene	15%	15%
				El azúcar es caro el domingo por la mañana	1%	1%
Contexto 6.	Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	Servicios de limpieza	Recogida de residuos	No lo sé	2%	6%
				Quieren venderlo	1%	

En la actividad 4 la misión de nuestros estudiantes era crear su propia hipótesis sobre los siguientes acertijos: *¿Por qué llama cada día, por la mañana y/o por la tarde el cartero al timbre, aunque no esté esperando una carta?; ¿Por qué saca la gente las sillas a la puerta de su casa en verano?; ¿Por qué visita a mi compañera su asesor personal del Círculo de Lectores cada mes?; ¿Por qué me ha llamado la atención mi vecina por haber sacado la basura a mediodía?; ¿Por qué me pide mi vecina una pizca de azúcar un domingo por la mañana?; y ¿por qué dejan los vecinos muebles y trastos en la calle?*

Para la situación dada *¿por qué llama cada día, por la mañana y/o por la tarde el cartero al timbre, aunque no esté esperando una carta?*, hemos recibido las siguientes convicciones: *no entiendo el contexto, porque no solo reparte cartas, quiere vendernos algo, porque alguien me envió algo y yo no lo sé, lo hace para saludar, se ha confundido, porque su vecino no está en casa, para preguntarme si quiero enviar alguna carta, hay dos personas con el mismo nombre en la misma calle, para que sepamos que reparte las cartas, pero no tiene nada para nosotros, reparte el periódico diario, quiere ofrecer publicidad*, las cuales suman un 91% de repuestas erróneas.

Es sabido que en la comunidad española los casilleros domiciliarios se colocan, tanto en el interior del edificio como en el exterior, siempre y cuando se respeten la propiedad, el secreto y la inviolabilidad de los envíos¹⁵³.

El caso que nos atañe es cuando los casilleros están ubicados en el interior del edificio de la comunidad de vecinos. En consecuencia, el cartero tiene el acceso limitado. Por ello, cada vez que viene a entregar una carta ha de llamar al portero automático y uno de los vecinos presentes abrirle para que pueda entregar los envíos postales, independientemente de si el envío lo vamos a recibir nosotros o no.

Bajo nuestro punto de vista, el alumnado participante desconoce este contexto y lo achacamos, por un lado, a la desinformación al respecto de esta situación real y, por otro lado, a la transferencia de un elemento cultural de la L1 a la LE, como es *la repartición del periódico diario*. En las zonas rurales en Eslovaquia aún se sigue prestando este servicio de la entrega del periódico diariamente en el domicilio.

Por tanto, el 9% estudiantes han acertado con sus respuestas¹⁵⁴: *soy la primera en la lista de timbres y alguien tiene que abrirle para poder entrar al edificio*.

El siguiente escenario corresponde a *¿por qué saca la gente las sillas a la puerta de su casa en verano?* Como consecuencia de las altas temperaturas durante los días estivales es habitual ver a la comunidad española en las horas nocturnas salir a tomar el fresco o, también conocido como, salir a tomar el aire a la calle rodeado de los familiares y/o amigos. Este hábito español es comúnmente practicado en las zonas playeras y rurales, ya que en las ciudades puede ser penalizado.

A pesar de que esta costumbre también sea practicada en la comunidad eslovaca, hemos recibido un 73% de respuestas erróneas de nuestros estudiantes. A saber, *para la gente que pasa por ahí y necesita sentarse porque está cansada, para conocer gente nueva, para las visitas, dar la bienvenida a los extranjeros, para airear la casa, para fumar fuera y estar sentado, para invitar a la gente a su casa, para ponerse los zapatos,*

¹⁵³ Véase el Artículo 34 del Real Decreto 1829/1999, de 3 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regula la prestación de los servicios postales, en desarrollo de lo establecido en la Ley 24/1998, de 13 de julio, del Servicio Postal Universal y de Liberalización de los Servicios Postales. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24919-consolidado.pdf>

¹⁵⁴ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

porque quieren estar en el jardín, tomar el sol, durante la siesta, para su descanso, para sentarse. La creación de estos errores se debe a la hipergeneralización.

Como *desviación tolerable*¹⁵⁵ hemos catalogado estas respuestas: *tiene reunión de vecinos, hablar con los vecinos, hacer fiesta entre los vecinos, amigos, para estar en la calle y hablar con la gente* y cuentan un 27%. Estas también son maneras de socializarse en el periodo de verano.

Mediante el tercer hábito español, que hemos expuesto a los estudiantes, nos interesaba saber qué opinan sobre *¿por qué visita a mi compañera su asesor personal del Círculo de Lectores cada mes?*

Unos creen que es *para ver sus avances en la lectura, o para recoger un libro, o que el asesor da consejos a ella que es escritora, o que el asesor es un profesor, o que ella está recibiendo clases particulares.* Otros se imaginan que es porque *hacen club de lectura* o que *pide cada mes un libro y devuelve el leído.* Asimismo, algunos exponen sus ideas de manera general, es decir, creen que es porque *le ayuda con cual cosa* o que realizan alguna *actividad en el tiempo libre.* Mientras que otros han contestado con un *no lo sé* y que *no entienden las palabras o el contexto.* Ninguna de las hipótesis anteriores es válida y asciende a un 83% de respuestas erróneas.

En este contexto nos encontramos ante dos tipos de causantes del error; por un lado, tenemos el desconocimiento conceptual y, por otro lado, la hipergeneralización.

Círculo de Lectores es una comunidad de lectores creada en 1962, cuyo objetivo es acercar la lectura a los hogares españoles¹⁵⁶. Esta labor la desempeñan los asesores personales que visitan a los socios de la comunidad lectora mensualmente, llevándoles el catálogo con las últimas novedades en libros y recogiendo sus pedidos para poder entregárselos próximamente. Además, como su propio nombre indica, asesoran al sociolector sobre la elección de los libros. En resumidas cuentas, los asesores del Círculo de Lectores son una biblioteca andante que acerca la lectura a los hogares españoles.

¹⁵⁵ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

¹⁵⁶ Dato histórico extraído de la página oficial del *Círculo de Lectores*: <https://www.circulo.es/>

Las cuatro respuestas, como *el asesor da consejos qué libros hay que leer o sobre las novedades* son adecuadas, es decir, pertenecen a lo que nosotros hemos denominado como *aciertos*¹⁵⁷ que suma un 17%.

Para la situación *¿por qué me ha llamado la atención mi vecina por haber sacado la basura a mediodía?* nuestros alumnos han considerado que es porque *es algo normal para mí tirar la basura a esa hora*, porque *la basura hay que sacarla por la mañana*, porque *está relacionado con las supersticiones españolas*, porque *la basura se tira por la tarde*, porque *la basura se recoge por la mañana*, porque *le molesta*, porque *la basura se recoge a mediodía*, porque *la basura se recoge por la tarde*, y porque *la basura se tira a esa hora porque después hay siesta*. Todas estas hipótesis elaboradas de nuestros estudiantes representan un 54% de respuestas erróneas.

En España, los propios municipios son los que gestionan los servicios de limpieza urbana en sus territorios. Por tanto, existe una desigualdad horaria¹⁵⁸ en cuanto a la limpieza de las vías y vaciado de los contenedores. Pero por lo general el depósito de los residuos orgánicos se considera adecuado desde las 19:00-20:00 de la tarde hasta las 23:00 – 24:00 de la noche, con el objetivo de evitar malos olores en las calles que pueden generar algunos alimentos, especialmente, en el periodo estival.

Esta ha sido la justificación por la cual nosotros hemos catalogado los errores anteriormente citados como errores y su producción se debe a la hipergeneralización.

Las variables como *porque los españoles sacan la basura después de la cena, no se saca la basura a esa hora, la basura se recoge por la noche y hace mucho calor*, son las que hemos catalogado como *aciertos*¹⁵⁹ y muestran un 31%.

Y las respuestas como *no se saca la basura a esa hora porque es la hora de la siesta*, la hemos considerado *desviación tolerable*¹⁶⁰, como también *la basura se tira a medio día porque hace calor y huele mal*. Estas variables suman un 15%. La hora de la siesta, que es un corto tiempo para descansar justo después de comer, no corresponde con el

¹⁵⁷ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

¹⁵⁸ Véase el Anexo VIII. En el cual recogemos el horario de verter la basura orgánica en las capitales de las comunidades autónomas a modo de ejemplo.

¹⁵⁹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

¹⁶⁰ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

horario de tirar la basura que se permite, en algunas ciudades españolas, a partir de las 19:00 horas de la tarde. Asimismo, la certeza parcial está presente en la segunda variable en que *la basura huele mal porque hace calor*. Sin embargo, precisamente, por eso no se aconseja depositarla a mediodía.

En la situación donde preguntamos *¿por qué la vecina nos pide una pizca de azúcar un domingo por la mañana?* hallamos las siguientes respuestas. A saber, *porque trae suerte, porque está cocinando/haciéndose un café y no tiene, porque no fue de compras, o porque las tiendas están cerradas y porque el azúcar el domingo por la mañana es caro*. Todas estas las hemos catalogado como erróneas. Estos ítems suman un 89% de respuestas erróneas.

En cuanto a la primera respuesta, según las creencias populares el azúcar no se considera un elemento que atrae la suerte en ninguna de las culturas cuestionadas. Las contestaciones como *porque está cocinando/haciéndose un café y no tiene, porque no fue de compras, o porque las tiendas están cerradas* son respuestas obvias, pero no adecuadas para el análisis sociocultural que estamos realizando. Y, finalmente, la respuesta *el azúcar el domingo por la mañana es caro*, se debe a que el alumno ha transferido esta situación de su L1 a la LE.

Generalmente es conocido que los supermercados que abren también los domingos venden sus productos por un precio mayor que los supermercados cuyo horario se limita al de lunes a sábado.

En este contexto nos hemos encontrado con errores, cuya aparición se debe, por un lado, al desconocimiento y, por otro lado, a la transferencia del elemento de la L1 a la LE.

Aún así, para esta situación planteada hemos recibido un 11% de respuestas que manifiestan que es por *las buenas relaciones entre los vecinos*¹⁶¹.

En el último contexto de la cuarta actividad del CE, hemos planteado a nuestros estudiantes la situación en la que *los vecinos depositan muebles y trastos en la calle*. Y les preguntamos *¿qué creen por qué lo hacen?*

¹⁶¹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

De los presentes, hemos recibido un 13% de respuestas erróneas que han contestado con un *no lo sé* y una respuesta *quieren venderlo*. La razón del error cometido se debe al desconocimiento de la acción.

Como *desviación tolerable*¹⁶² hemos agrupado un 87% respuestas: *porque no lo necesitan, lo dan para que se lo lleve otro (el que lo necesita), limpieza general de la casa, mudanza, y reformas*. En consecuencia, estas respuestas son parcialmente válidas, porque como todos entendemos, si uno no necesita una cosa se deshace de ella, pero ¿de qué manera?

En España los ayuntamientos ofrecen a los ciudadanos un servicio gratuito conocido como recogida de enseres y voluminosos. Para poder disfrutar de este servicio, el usuario ha de solicitarlo¹⁶³ mediante vía telefónica que le facilita su ayuntamiento. Después se le asignará el día y la hora exacta de la recogida. Generalmente, este servicio se lleva a cabo en horario nocturno. Por esto podemos ver a los vecinos colocar los trastos en la calle.

6.3.2.2.3. Actividad 6

La *Tabla 16* recoge los errores detectados en la actividad 6 del Corpus Escrito. Los errores examinados corresponden a las respuestas de las preguntas como ¿Qué vas a regalar en una boda española?; ¿cómo vas a regalar?; y ¿qué vas a regalar a tu amigo invisible? Estos están divididos en errores de código social relacionados con la invitación, dentro del cual hallamos los errores relativos al concepto de regalos.

¹⁶² Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 4.

¹⁶³ A modo de ejemplo ofrecemos la página web del Ayuntamiento de la Región de Murcia, en la que se detallan las instrucciones de la recogida de enseres y voluminosos. Disponible en: <http://murciaciudadsostenible.es/es/reducir-reutilizar-reciclar/recogida-enseres.htm>

Tabla 16. Registro de los errores detectados en la actividad 6

Actividad 6 Corpus Escrito					
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1^{er} curso	4^o curso
Boda. Qué vas a regalar	Errores de código social relacionados con la invitación	Regalos	Ramo de flores en la ceremonia	20%	18%
			Tarta	3%	
Tarjeta de felicitación			3%		
Sobre			3%		
No se especifican por qué medio haría llegar el regalo			20%	36%	
No tengo ni idea			17%		
Juego: juego de adivinanza “qué/quién es” entre amigos/familiares.				36%	
Boda. Cómo vas a regalar					
Amigo invisible					

			Juego: se juega el Día de Todos los Santos.		9%
			Evento para conocer gente nueva.	23%	
			Fiesta	7%	
			Algo relacionado con el disfraz	3%	

La tarea asignada al alumnado participante en nuestro estudio consistía en explicar las convenciones sociales y las fórmulas a la hora de regalar en dos situaciones: por un lado, en una boda y, por otro lado, al amigo invisible.

En este sentido, hemos recopilado un 21% de respuestas erróneas relativas a la pregunta *¿qué vas a regalar en una boda española?* Las respuestas erróneas han sido las siguientes: *ramo de flores en la ceremonia, tarta, y tarjeta de felicitación.*

En la cultura eslovaca regalar flores es una costumbre muy arraigada, independientemente de la ocasión que sea (boda, cumpleaños, graduación, jubilación, entre otros) y simboliza la muestra de afecto hacia la persona. Esta es la razón por la cual los estudiantes eslovacos han respondido de esta manera, es decir, han transferido un elemento cultural de su L1 a la LE.

Siguiendo estas líneas, las respuestas de regalar una tarta y una tarjeta de felicitación también tienen que ver con la costumbre eslovaca relacionada con las bodas. En las bodas eslovacas no se compran los pastelitos y las tartas, sino que las preparan la madre de la novia con sus amigas y familiares. Las tarjetas de felicitación se envían a los novios unos días antes y después las leen los novios en la boda. Estos elementos culturales también han sido transferidos de la L1 a la LE por el alumnado participante.

No obstante, entre las respuestas acertadas¹⁶⁴ hallamos un 45% de aciertos como *dinero, lista de regalos y les preguntaría qué necesitan.* Estas respuestas son válidas en ambas culturas para la determinada situación.

¹⁶⁴ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 6.

A la categoría de la *desviación tolerable*¹⁶⁵ hemos añadido las respuestas como *regalo personal, lotería, regalo útil para el hogar y no es obligatorio regalar*. Aunque es preferible y mejor aceptado por la sociedad actual la recepción de dinero como regalo. Estas respuestas ascienden a un total de 34%.

En España, junto con la invitación, se adjunta una tarjeta pequeña con el número de la cuenta bancaria, con la intención de que los invitados regalen dinero a los novios. La reacción¹⁶⁶ del alumnado examinado ha sido variada. Un 33% del alumnado ha respondido con un *no sabían para qué era la tarjeta pequeña* adjunta, mientras que a un 39% *les parece raro*. El resto de las respuestas han estado repartidas entre *no le gusta la idea, le parece interesante, le parece práctico y le gusta*.

Las respuestas a la segunda pregunta relacionada con la ceremonia nupcial, concretamente *¿cómo vas a regalar?* recogen la contestación de *sobre y no especifican por qué medio harían llegar el regalo* a los novios representan un 48%. Estas respuestas las hemos catalogado en erróneas, dado que hoy en día no es común regalar un sobre a los novios siendo sus amigos y, la segunda razón es, porque la invitación siempre lleva la tarjeta adjunta con el número de la cuenta bancaria a la que se espera recibir el regalo. Esto se debe a que nuestros estudiantes desconocían el significado de la tarjeta adjunta a la invitación y uno de los alumnos ha transferido el elemento cultural de su L1 a la LE.

Sin embargo, un 52% han respondido que harían un *ingreso a la cuenta* lo que evaluamos por *acierto*¹⁶⁷.

Por último, los datos obtenidos correspondientes a la segunda situación sobre la participación en *el amigo invisible* suman un 87% de respuestas erróneas. De modo de ejemplo exponemos algunas hipótesis creadas por el alumnado. Hemos considerado erróneas las respuestas como *juego de adivinanza entre amigos y familiares, juego para el Día de Todos los Santos, un evento para conocer gente nueva, una fiesta o es algo relacionado con el disfraz*. Las respuestas muestran la falta de conocimiento del concepto

¹⁶⁵ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 6.

¹⁶⁶ Véase el Anexo VII de la Actividad 6 del Corpus Escrito donde se encuentra una tabla denominada *observaciones*, cuyo contenido recoge los datos mencionados.

¹⁶⁷ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 6.

amigo invisible, aún teniendo en consideración que este concepto es conocido y usado en la sociedad eslovaca actual bajo la denominación inglesa *Secret Santa*.

A pesar de la mayoría de las respuestas erróneas, también hallamos un 13% de aciertos¹⁶⁸, o sea, los estudiantes explican que el amigo invisible es *un juego que consiste en regalar de forma anónima antes de Navidad entre amigos y/o familiares*.

6.3.2.2.4. Actividad 8

En la *Tabla 17* encontramos los errores examinados en la actividad 8 del Corpus Escrito. Los errores se han clasificado en base a las preguntas relativas a la situación tratada (*¿qué harías en la situación presentada?*, *¿qué te parece la actitud del carnicero?* y *¿volverías a esta carnicería?*) y según la establecida catalogación externa (*errores de comportamiento en los servicios públicos y privados*) e interna (*de compras: comportamiento del consumidor*).

Tabla 17. Registro de los errores detectados en la actividad 8

Actividad 8 Corpus Escrito					
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1^{er} curso	4^o curso
Carnicería. Qué harías en la situación presentada	Errores de comportamiento en los servicios públicos y privados	De compras: Del consumidor	Le llamaría la atención	11%	25%
			Esperaría un poco más, pero estaría muy irritada		5%
			Me enfadaría, me podría nervioso/a	19%	10%
			Me iría	16%	15%
			Preguntaría por el jefe y le diría que no me gusta esa actitud	3%	

¹⁶⁸ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 6.

Carnicería. Qué te parece su actitud	Me parece muy español		20%
	No me da rabia, porque pasa en Eslovaquia también		5%
	Carácter español: muy tranquilo, paciente, alegre	16%	5%
	No es típico para Eslovaquia	3%	5%
	No me gusta	8%	
	No es profesional	5%	
	Me parece impresionante	3%	
	Me parece un gasto de tiempo	3%	
	En España es normal	3%	
Carnicería. Volverías	No	11%	10%

La tarea por desarrollar se correspondía a una explicación propia del alumno en la situación planteada¹⁶⁹ respondiendo a tres preguntas (*¿qué harías en la situación presentada?*, *¿qué te parece la actitud del carnicero?* y *¿volverías a esta carnicería?*).

Las respuestas en esta actividad han sido muy variadas. Por lo que corresponde a la primera pregunta planteada: *¿qué harías en la situación presentada?* Hallamos un 87% de respuestas incorrectas, a saber, *le llamaría la atención; esperaría un poco más, pero estaría muy irritada; me enfadaría, me pondría nervioso/a; me iría; preguntaría por el jefe y le diría que no me gusta esa actitud*. Hemos considerado estas respuestas erróneas,

¹⁶⁹ Véase la Actividad 8 en la Figura 37.

porque hemos detectado que nuestro alumnado ha creado una imagen negativa, estereotipada de la situación tratada y según su comportamiento podría generar malentendidos culturales. Aquí es importante subrayar que nuestra intención en esta actividad era comprobar si el alumnado eslovaco sería capaz de no crear heteroestereotipos¹⁷⁰ sobre el comportamiento de la comunidad española en una situación real. Según nuestro punto de vista, este error se ha generado por la falta de tratamiento del elemento cultural como es el estereotipo. Como consecuencia, su casa la atribuimos al desconocimiento conceptual.

Aun así, entre las respuestas examinadas para esta actividad, nos hemos encontrado también con respuestas favorables, es decir, *aciertos*¹⁷¹, como las de *no tendría ningún problema, esperaría, y, aguantaría y toleraría la tradición/cultura* lo que representa un total de 13%.

En relación a la segunda pregunta *¿qué te parece la actitud del carnicero?* las respuestas obtenidas son: *me parece muy español, no me da rabia, porque pasa en Eslovaquia también, carácter español: muy tranquilo, paciente, alegre, no es típico para Eslovaquia, no me gusta, no es profesional, me parece impresionante, me parece un gasto de tiempo, y, en España es normal*. De la misma manera que en la pregunta anteriormente analizada, en esta también encontramos clichés creados por nuestros participantes; por tanto, sus respuestas las hemos agrupado como *errores* y suman un 92%.

En un 8% de *aciertos*¹⁷² encontramos como que *la actitud es muy buena, simpática, y que la entiende el alumno*.

Finalmente, un 33% del alumnado *no* volvería a esa carnicería, un 45% *sí*¹⁷³ que volvería y un 22% han dudado y han contestado con un *quizás*¹⁷⁴, exponiendo diferentes matices: *depende de la actitud del carnicero después de haberle llamado la atención; si la carne está buena; supongo que no estaría el mismo carnicero*.

¹⁷⁰ Término acuñado por D. Níkleva y FJ. Rodríguez (2015).

¹⁷¹ Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 8.

¹⁷² Véase la descripción pormenorizada de las respuestas en el Anexo VII Actividad 8.

¹⁷³ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la actividad 8 en el Anexo VII.

¹⁷⁴ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la actividad 8 en el Anexo VII.

6.3.2.2.5. Actividad 10

En la *Tabla 18* mostramos los errores analizados en la actividad 10 del Corpus Escrito. Esta está distribuida en dos grandes categorías: la quinésica¹⁷⁵ y la cronémica¹⁷⁶, pertenecientes a la comunicación no verbal, representando el desarrollo de un acto comunicativo.

Tabla 18. Registro de los errores detectados en la actividad 10

Actividad 10 Corpus Escrito						
	Catalogación externa de los errores	Catalogación interna de los errores	Errores detectados	1^{er} curso	4^o curso	
A qué hora se refiere	Comunicación no verbal	Cronémica	13:00	1%		
			14:00	1%		
			9-10	2%		
			9:00	1%		
1 ^{er} gesto		Quinésica	No tiene dinero			6%
			¿Qué quieres pedir?			6%
			Está alegre de verme			6%
			Aquí tienen el mejor café			6%
			(Quiere) Pedir el café	3%		6%
			Llamar al camarero para pedir	6%		6%

¹⁷⁵ De acuerdo con la definición de Cestero (2004) la quinésica “está formado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales” (p.602).

¹⁷⁶ Cestero (2004) define la cronémica como “la concepción del tiempo que se tiene en una cultura y la estructuración y el uso que hace el ser humano de él y que comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de comunicación humana” (p.604).

2º gesto	Mesa para 2	2%	
	Uno tiene sitio para sentarse	1%	
	No lo sé	6%	
	Un tipo de café	1%	
	Buen lugar, le gusta la cafetería	2%	
	Doble de leche (más leche que café)	3%	11%
	Una copa		6%
	El cliente quisiera más leche		6%
	2dcl de leche	1%	
	2 cucharas de leche	1%	
	No lo sé	2%	
	Espresso con leche (café con leche)	1%	
	2 rebanadas de pastel	1%	
	No quiere azúcar	1%	
	2 veces la cantidad de leche que dan	1%	
3º gesto	Se encontró con una chica	2%	6%
	Lo que cuento es en serio		6%
	Tenemos que quedar algún	1%	0%

4° gesto		día y pasarlo bien		
		Habla sobre algo interesante	1%	
		No lo sé	6%	
		Hablar sobre alguien con quien se ha visto	1%	
		Está contento de que nos vemos	1%	
		Me pregunta si comprendo lo que dice	1%	
		Lo que cuenta es similar	1%	
		Los dos tenemos que salir de la cafetería	1%	
		Pasó algo horrible		6%
		Algo difícil	1%	6%
		No me importa		6%
		No le importa	1%	
		No me gusta	1%	6%
		La relación ha terminado		6%
		Finalmente	1%	
		Está sorprendido de algo	1%	
		Está enojado	1%	
		Mucho	2%	

5° gesto			No está de acuerdo en/con algo	2%	
			Está harto de la situación	3%	
			Quiere pedir la cuenta	1%	
			Gesto de amigos	1%	
			Sin dinero, pobre	1%	
			Quiere pagar la cuenta	1%	
			Mi amigo no tiene dinero	9%	
			No lo sé	1%	
			Es caprichoso	1%	
			Está pasando por una racha mala (económica)	1%	
			Que él paga la cuenta	2%	
			Mi amigo está descansado	1%	
			Mi amigo está nervioso	1%	
			Tenemos que vernos más. Ya te llamaré	Cronémica	No me llamará nunca
	Tenemos que quedar más a menudo	2%			
	Tienen que quedar antes que esta vez	1%			

			Cuando tenga ganas de verme (mi amigo a mí)	2%	
			Le gustaría volver a verme	1%	
			Una frase formal como Hola, qué tal y no significa que se van a ver pronto	1%	

La principal ocupación en esta actividad ha sido el análisis de la situación propuesta y la creación de una hipótesis de la actitud de los participantes en base a los elementos de la comunicación no verbal.

En esta actividad les preguntamos a nuestros estudiantes, en primer lugar, *¿a qué se refiere ir a tomar un café a media mañana?*¹⁷⁷ Los errores detectados en sus intervenciones han sido: *a las 13:00 horas, a las 14:00 horas, entre las 9:00-10:00 horas y a las 9:00 horas*. Un 20% representa las respuestas erróneas. El concepto de *media mañana* es la parte del día entendida entre las 11:00 y 12:00 horas de la mañana. Por tanto, todo lo que sea fuera de esa franja horaria lo hemos considerado erróneo. Entendemos que los errores han sido generados por el desconocimiento del concepto tratado.

De entre todos los participantes, es decir, los que han considerado la media mañana *las 11:00 horas, entre las 11:00 -12:00 horas y las 12:00 horas*. Sus respuestas han sido validadas como *aciertos*¹⁷⁸ y suman un 56%.

¹⁷⁷ Véase la Actividad 10 en la *Figura 38*.

¹⁷⁸ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

Además, ha habido un 24% de respuestas que hemos catalogado como *desviación tolerable*¹⁷⁹, dado que estos estudiantes han comprendido la media mañana *a las 10:00 horas*, entre *las 10:00 y 11:00 horas*, y *las 10:00 y 12:00 horas*.

En cuanto al segundo término de la cronémica, hemos querido saber de nuestros alumnos a qué se refiere cuando decimos *¡Tenemos que vernos más! ¡Ya te llamaré!* En este conjunto de expresiones, que estamos analizando, es primordial conocer, por un lado, la intención del mensaje del primer elemento, *¡Tenemos que vernos más!*, que es el deseo del que lo emite; y, por otro lado, una de las acepciones del adverbio *ya*. Basándonos en la explicación del *DRAE*, es *en tiempo u ocasión futuros*, entre otras. Por tanto, en un contexto sociocultural cuando se aplica este conjunto de elementos verbales se quiere expresar el deseo de volver a verse próximamente, sin determinar el concepto del tiempo, aunque entendido este como muy cercano al presente. Las respuestas que no se ajustan a la explicación anterior, las hemos considerado erróneas con un cómputo de 31% y son las siguientes: *no me llamará nunca*, *tenemos que quedar más a menudo*, *tienen que quedar antes que esta vez*, *cuando tenga ganas de verme (mi amigo a mí)*, *le gustaría volver a verme*, una frase formal como *Hola, qué tal y no significa que se van a ver pronto*. El motivo de sus errores se debe al desconocimiento de la cronémica conceptual.

En cuanto a los *aciertos*¹⁸⁰, podemos destacar un 38% de las respuestas, como *nos vemos nadie sabe cuándo*, *en futuro*, *dentro de poco*, *algún día*, *cuando tenga tiempo*.

Asimismo, hemos catalogado como *desviación tolerable*¹⁸¹ las propuestas de nuestros participantes como *me llamará la semana próxima y dentro de un mes*. Un 36% representa este tipo de respuestas.

¹⁷⁹ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸⁰ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸¹ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

Acerca del primer elemento quinésico¹⁸², *mucha gente*¹⁸³, hemos recibido de nuestro grupo de estudiantes un 92% de respuestas, las cuales hemos catalogado como erróneas y son las siguientes: *no tiene dinero, ¿qué quieres pedir?, está alegre de verme, aquí tienen el mejor café, quiere pedir el café, llamar al camarero para pedir, mesa para dos, no lo sé, uno tiene sitio para sentarse, un tipo de café, y, buen lugar, le gusta la cafetería*. Como podemos observar, todas estas afirmaciones son errores, dado que este movimiento corporal se emplea para describir la multitud en un lugar concreto. Entendemos que el motivo del error se ha generado por el desconocimiento del gesto.

Solamente contamos con un 4% de respuestas que han contestado¹⁸⁴ adecuadamente. Es decir, ha entendido el gesto como la descripción de *la cafetería que está llena de gente*.

En cuanto a la *desviación tolerable*¹⁸⁵, aquí hemos agrupado un 4% de respuestas, como *no le gusta que la cafetería está llena de gente*. Tal y como hemos explicado en las líneas anteriores, el presente gesto describe la muchedumbre de personas, pero no expresa los gustos positivos o negativos de un individuo.

Para el segundo gesto, conocido como *2 dedos de leche*¹⁸⁶, hemos recibido un 63% de respuestas catalogadas como errores: *doble de leche (más leche que café), una copa, el cliente quisiera más leche, 2dcl de leche, 2 cucharas de leche, no lo sé, 2 rebanadas de pastel, no quiere azúcar, 2 veces la cantidad de leche que te dan*. Como podemos observar, ninguna de las respuestas expuestas no se ajusta al significado del gesto español que se realiza con el dedo índice y el dedo medio de una mano indicando la cantidad de leche que uno desea. Asimismo, la causa del error es el desconocimiento.

¹⁸² Véase el movimiento del gesto, en la Actividad 10 en la *Figura 38*.

¹⁸³ Describe el movimiento que realizamos con la mano semiestirada y con los dedos unidos y apiñados un movimiento continuo, juntando y separando los dedos.

¹⁸⁴ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸⁵ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸⁶ Véase el movimiento del gesto, en la Actividad 10 en la *Figura 38*.

El cómputo de las respuestas, que hemos catalogado como *acierto*¹⁸⁷, asciende a un 25%. Esta respuesta ha sido *señala la cantidad exacta de leche que quiere*.

Las respuestas recibidas, por un lado, la de *quiero un poco de leche, no mucho*; y, la de *bebida con la cantidad de dos dedos* hemos agrupado a *desviación tolerable*¹⁸⁸ por su adecuación parcial, cuya representación porcentual es un 12%. En primer lugar, porque el adverbio de cantidad *poco* no se ajusta a la cantidad exacta *dos dedos*, ya que dos dedos para uno pueden ser mucho. En segundo lugar, porque no se expresa concretamente qué tipo de líquido se ha de añadir al café con cantidad de dos dedos, aunque solo se expresa el vocablo *bebida* que lo generaliza.

En cuanto al tercer gesto, cuyo significado es *estar liado con alguien*¹⁸⁹, y que se realiza con el dedo índice, tanto de la mano derecha como de la izquierda, haciendo un movimiento continuo juntando y separando los dedos; hemos obtenido las siguientes respuestas como, *se encontró con una chica, lo que cuento es en serio, tenemos que quedar algún día y pasarlo bien, habla sobre algo interesante, no lo sé, hablar sobre alguien con quien se ha visto, está contento de que nos vemos, me pregunta si comprendo lo que dice, lo que cuenta es similar, los dos tenemos que salir de la cafetería*. Esta variedad de respuestas explica que el alumnado desconoce el significado del gesto analizado y suma un 67% de respuestas erróneas recibidas.

Entre los *aciertos*¹⁹⁰ hemos tenido respuestas como, *están juntos, empezó a salir con alguien, relación de dos amigos con beneficios, estaba con alguien, relación de dos personas*. Todas estas respuestas representan un 29% y nos dirigen al significado adecuado del gesto *estar liado con alguien*.

Además, un 4% de estudiantes nos ha confesado que ante esta situación planteada *preguntaría* al emisor *qué quiere decir con eso*, es decir, con el gesto que le está

¹⁸⁷ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸⁸ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁸⁹ Véase el movimiento del gesto, en la Actividad 10 en la *Figura 38*.

¹⁹⁰ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

mostrando. Esta actitud nos lleva a catalogar la respuesta como *desviación tolerable*¹⁹¹, dado que la intención del alumnado es evitar el malentendido, a pesar de que no se atrevieran a actuar.

El penúltimo elemento quinésico de nuestra actividad, conocido como *¡qué fuerte!* o *¡vaya tela!*¹⁹² también ha generado respuestas erróneas en cuanto a su significado. Estas respuestas ascienden a un 73% de respuestas erróneas. A saber, *pasó algo horrible, algo difícil, no me importa, no le importa, no me gusta, la relación ha terminado, finalmente, está sorprendido de algo, está enojado, mucho, no está de acuerdo en/con algo, está harto de la situación, quiere pedir la cuenta*. Entendemos que el error se haya motivado por el desconocimiento del concepto tratado.

El movimiento mediante el cual posicionamos la mano delante de nuestro cuerpo, manteniéndola abierta y con la palma hacia el pecho y los dedos juntos a excepción del pulgar, y haciendo una agitación de arriba abajo ha sido reconocido por un 23%, cuyas respuestas delata su significado como *¡uff, qué fuerte!*¹⁹³.

En lo relativo a este gesto, también hemos obtenido un 4% de respuestas catalogadas como *desviación tolerable*¹⁹⁴, como *le preguntaría qué quiere decir con eso*. En este caso, aunque el alumno desconozca el sentido del movimiento gestual, es importante destacar su intención diplomática.

Llegados al análisis del último gesto de la actividad 10, que representa *ser tacaño*, hemos obtenido un 64% de respuestas erróneas: *gesto de amigos, sin dinero, pobre, quiere pagar la cuenta, mi amigo no tiene dinero, es caprichoso, está pasando por una racha mala (económica), que él paga la cuenta, mi amigo está descansado, mi amigo está nervioso*. Estos errores han sido causados por el desconocimiento del gesto analizado.

¹⁹¹ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁹² Según Balogová (2017) este elemento quinésico es conocido en ambas culturas en cuestión. A pesar de su afirmación podemos observar que nuestro alumnado participante erraba en cuanto al sentido del gesto.

¹⁹³ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁹⁴ Véase la *desviación tolerable* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

Finalmente, un 36% de estudiantes han coincidido en la respuesta adecuada¹⁹⁵, que es *el amigo es tacaño, agarrado*.

6.4. Pregunta de Investigación 3

A continuación, vamos a exponer los datos obtenidos del segundo cuestionario¹⁹⁶, donde se aborda el grado de satisfacción del alumnado relativo a nuestra práctica docente.

Las preguntas 1 y 2 de la primera sección del cuestionario recogen los datos personales del alumnado participante. Una vez más, estas preguntas nos han servido para enmarcar el perfil del alumnado que ha participado en nuestro estudio.

Así, en el cuestionario de satisfacción han participado 24 estudiantes, de los cuales 22 eran mujeres y 2 hombres. El número de participantes es ligeramente inferior al del número del primer cuestionario. No obstante, creemos que es suficiente para evaluar nuestra metodología aplicada en el aula. Por tanto, 20 estudiantes pertenecen al primer curso, mientras que 4 estudiantes son del cuarto curso.

Los datos obtenidos son reflejados en las *Figura 54* y *Figura 55*.

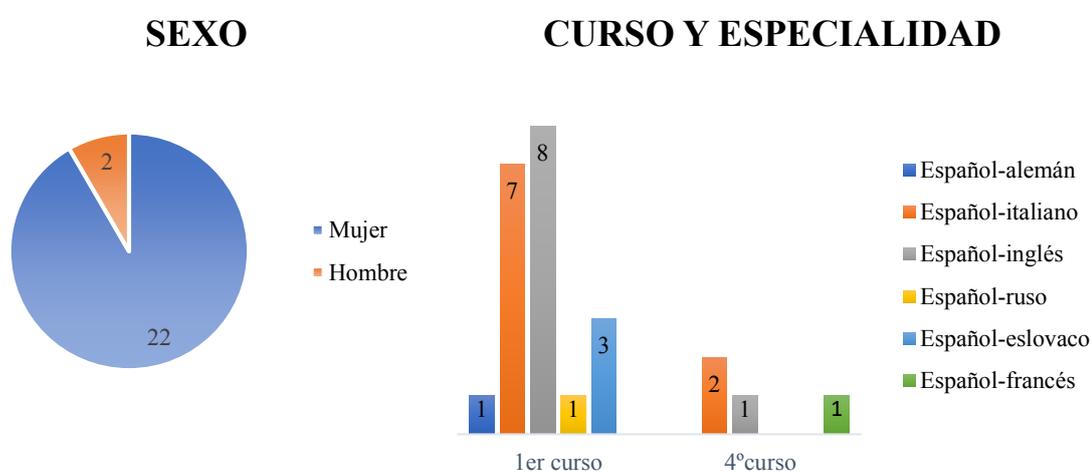


Figura 54. Pregunta 1: Sexo. Fuente: Elaboración propia.

Figura 55. Pregunta 2: Formación académica. Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas 3, 4 y 5 inciden sobre la labor docente que se ha llevado a cabo a lo largo de la recogida de datos. Con estas preguntas buscamos respuestas para averiguar si

¹⁹⁵ Véase los *aciertos* en la descripción pormenorizada de las respuestas de la Actividad 10 en el Anexo VII.

¹⁹⁶ Véase el Cuestionario de satisfacción del alumnado participante en el Anexo V.

hemos logrado explicar las tareas relativas a las actividades, las consultas que podían haber surgido mientras se realizaban y, si hemos despertado interés sobre los elementos socioculturales de la comunidad española. Tal y como mostramos en la *Figura 56*, todos los estudiantes coinciden en que se ha explicado con claridad la actividad. Sin embargo, solo un alumno ha considerado que no se ha respondido a su consulta realizada, mientras que los demás participantes piensan lo contrario. Y, por último, todos los entrevistados afirman que les hemos despertado el interés por los elementos socioculturales tratados en el aula.

ACTIVIDAD DOCENTE

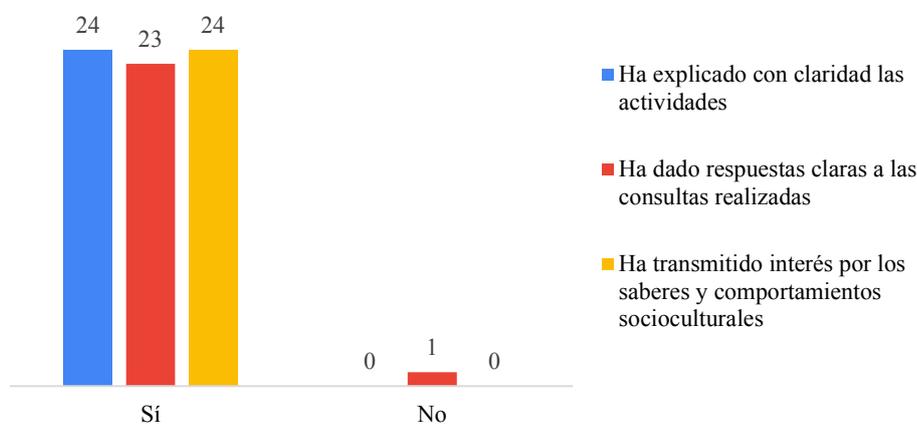


Figura 56. Preguntas 3,4 y 5: Actividad docente. Fuente: Elaboración propia.

En la *Figura 57* representamos las respuestas que obtuvimos para la pregunta 6 en la que indagamos sobre el diseño de las actividades presentadas en el aula. Tal y como podemos observar en la *Figura 57* los resultados son muy positivos. Algunos encuestados nos han respondido con varios ítems, no obstante, el calificativo predominante entre todos es el *interesante*.

DISEÑO DE ACTIVIDADES

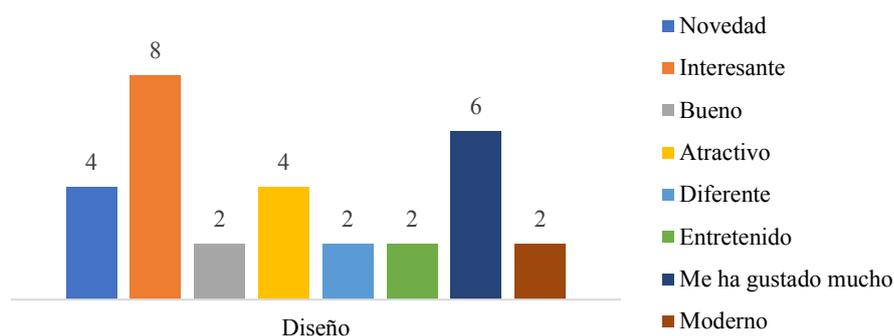


Figura 57. Pregunta 6: Diseño de actividades. Fuente: Elaboración propia.

Además, queremos resaltar que 3 participantes de los 24 no nos han proporcionado su respuesta relativa al diseño de las actividades, sino que también han opinado sobre la organización y finalidad de las actividades. Teniendo en cuenta que sobre estos aspectos no se ha formulado ninguna pregunta, las respuestas de los 3 participantes no hemos incluido en el gráfico, por una sencilla razón y es que sus respuestas no son coherentes.

La segunda pregunta relacionada con el tema de las actividades versa sobre su contenido. Tal y como podemos ver en la *Figura 58*, el contenido ha sido calificado como *interesante* por la mayoría de los participantes. Además, en la *Figura 59* aparece el *sí* reinante, que afirma que para la mayoría ha sido de su interés el contenido sociocultural tratado.

CONTENIDO

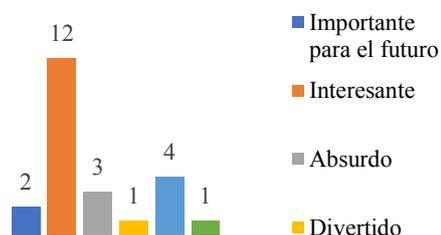


Figura 58. Pregunta 7: Contenido de la actividad. Fuente: Elaboración propia.

¿HA SIDO DE TU INTERÉS?

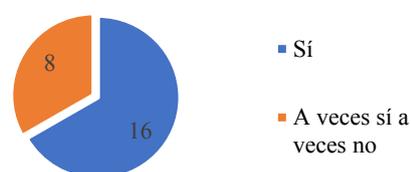


Figura 59. Pregunta 7: Atractivo de la actividad. Fuente: Elaboración propia.

En la última pregunta de la presente sección, la pregunta 8, indagamos sobre cuál de todas las actividades ha sido la que más les ha gustado y cuál menos. Con esta pregunta

pretendemos acercarnos a la hipótesis de que, tal vez, sea esta la razón por la cual los alumnos hayan querido participar solo en algunas actividades. Tal y como mostramos en la *Figura 60*, de todas las actividades que recoge el Corpus Mixto, la actividad 10 del Corpus Escrito ha sido el que más les ha gustado, mientras que cinco participantes han revelado que la actividad que menos les ha gustado han sido las actividades del Corpus Oral, dando como principal justificación el hecho de que se hayan utilizado grabaciones. Este dato lo vamos a considerar como un factor influyente en la participación del alumnado en nuestra investigación, sin embargo, no lo vamos a tratar como dato determinante.

PREFERENCIA ENTRE LAS ACTIVIDADES

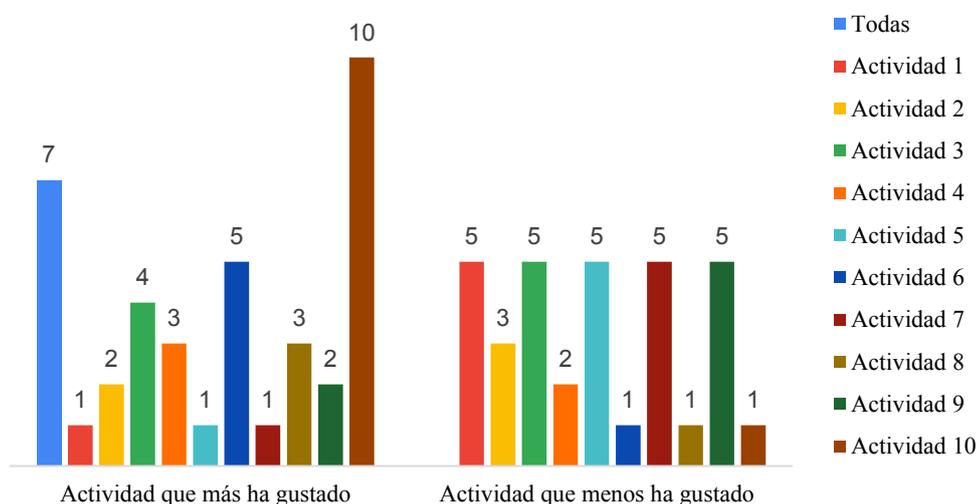


Figura 60. Pregunta 8: Preferencia entre las actividades. Fuente: Elaboración propia.

En la última sección del cuestionario de satisfacción nos interesamos por la valoración general del alumnado participante. Todos los participantes, es decir, los 24 afirman estar satisfechos con las clases prácticas que han recibido.

Para concluir este apartado queremos resaltar que, aunque en el cuestionario de satisfacción hayan participado 4 alumnos menos (24) que en el estudio (28), el grado de satisfacción general ha sido alto por los comentarios y las intervenciones que realizaban los alumnos durante la realización de las actividades.

6.5. Corolario

Esta investigación fue diseñada para analizar las competencias socioculturales del alumnado universitario eslovaco del primer y cuarto curso que estudia Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava, Eslovaquia. El dicho análisis ha sido llevado a cabo mediante el paradigma *Análisis de Errores* que es uno de los modelos de análisis de datos en el campo de la ASL.

Tal y como hemos mencionado en el Marco Teórico de la presente investigación, hemos revisado la literatura científica en la cual no ha habido evidencia alguna sobre la existencia de estudios de esta índole. En consecuencia, los resultados obtenidos en nuestro análisis no han podido ser comparados con otros estudios por la razón explicada; sin embargo, creemos fielmente que podrán servir para futuros estudios, siendo el nuestro su patrón a seguir.

Además, consideramos necesario resaltar la importancia de que hemos tenido que ser muy cautelosos a la hora de analizar los datos, puesto que el tratamiento de los elementos socioculturales de una comunidad, en nuestro caso de la comunidad española, es muy complicado, especialmente por sus variedades geográficas. Su dificultad reside, principalmente, en que la comunidad española está compuesta de una amplia diversidad de elementos socioculturales a nivel interno y, además, en que no todas las peculiaridades están debidamente documentadas. Por ello, en ocasiones hemos tenido que basarnos en nuestra experiencia y en la norma popular no escrita para realizar el análisis de los datos. A esto se suma la falta de una taxonomía de aspectos socioculturales, aunque de este hecho hemos sido alertados por los estudiosos del paradigma de AE, como por Alba (2009), Santos (1993, 2004), Fernández (2006), Fernández (1997), y Vázquez (1999), entre otros.

En lo relativo a la identificación de los errores, también nos hemos encontrado con una indeterminación clara del concepto del error. Por ello, hemos tenido que crear dos conceptos nuevos, que hasta la fecha de hoy no han sido analizados en estudios de esta índole, como es la *desviación tolerable* y los *aciertos* hallados en las producciones orales y escritas de nuestros participantes. Hemos considerado *desviación tolerable* las respuestas que son posibles y tolerables para las situaciones analizadas, pero con ciertos matices que se han explicado en la interpretación de los resultados. Los *aciertos* han sido entendidos por las respuestas adecuadas en las situaciones analizadas. La necesidad de

crear estos dos conceptos nuevos se debe a que las respuestas de *desviación tolerable*, dependiendo de sus matices en cada respuesta, pueden crear situaciones embarazosas en un acto comunicativo sin que sean totalmente inadecuadas las respuestas. De igual modo, los aciertos nos han servido para determinar el dominio actual de los participantes. Es decir, tanto los *errores* como los *aciertos* nos han ayudado a determinar el dominio actual de los estudiantes universitarios de origen eslovaco que estudian Español como LE.

En cuanto al número de muestras recogidas para nuestro Corpus Mixto, también hemos sido limitados. La asistencia a las sesiones no es obligatoria en esta universidad, la participación en las actividades tampoco ha sido obligatoria y esto ha influido en la recogida de las muestras, tanto de las actividades como del cuestionario final. Como consecuencia, este hecho no nos ha permitido analizar los datos obtenidos individualmente, es decir, basándonos en las variables de cada estudiante, en cada curso y su actividad realizada, sino que nos hemos tenido que conformar con la interpretación de los datos globales, es decir, relativos a los cursos (primer y cuarto curso).

Expuestas las limitaciones principales de nuestro estudio y las precauciones que hemos tenido en consideración, en las líneas que siguen vamos a proceder a la discusión de los datos obtenidos.

Si tomamos juntos los resultados obtenidos, es decir, del conjunto del Corpus Mixto, nos enfrentamos a que hay una evidencia clara de falta de dominio de los ítems socioculturales entre los dos grupos del alumnado participante. Una clara muestra de ello es que en las respuestas del alumnado participante hallamos, por un lado, variables como *no lo sé* y *no tengo ni idea* y, por otro lado, variables como *las falsas hipótesis* que son sus creaciones propias sobre los elementos tratados en las actividades. Como bien es sabido, el hecho de cometer un *error* o una *desviación tolerable* está motivado por alguna causa. En lo concerniente a nuestro hallazgo, la principal causa de los errores es el *desconocimiento conceptual* de los elementos socioculturales; mientras que, el segundo generador de los errores es el hecho de que nuestros estudiantes en numerosas ocasiones contrastan los elementos socioculturales de la L2 con su lengua materna. Conocida esta causa como la *interferencia* (Jódar, 2006; Torijano, 2004; Santos, 2004). No consideramos las comparaciones entre las lenguas y culturas un hecho negativo, al contrario, son necesarias y, a su vez, son enriquecedoras para el alumnado para poder actuar con la máxima competencia en las situaciones reales. Además, si se quiere

establecer un paralelismo entre las dos culturas en cuestión, es necesario hacer esa comparación, pero sin que se genere una interferencia entre ellas. Una explicación tentativa para nuestros resultados es que ningún grupo de estudiantes, que ha participado en nuestro estudio, haya cursado asignatura alguna relativa a los contenidos socioculturales, es decir, no tienen formación previa sobre los elementos cuestionados. Además, a esto se le suma el dato obtenido del cuestionario inicial en el que hemos podido recoger que la mayoría de los participantes han estado en España únicamente durante una semana y por motivos vacacionales. Consideramos este hecho un tiempo relativamente corto para poder adquirir conocimientos sobre los ítems socioculturales.

Si comparamos los resultados obtenidos de los dos grupos del alumnado participante, podemos observar que: en primer lugar, de los estudiantes del primer curso hemos recogido más respuestas erróneas que de los estudiantes del cuarto curso a excepción de las actividades 3 y 9. En segundo lugar, el cómputo de las respuestas catalogadas como *desviación tolerable* es superior en el primer curso que en el cuarto, salvo la actividad 1, especialmente, en el ámbito académico.

Sorprendentemente, también las respuestas catalogadas como *aciertos* predominan en el primer curso y no en el cuarto curso.

Lo que ha ocurrido en las actividades 1, 3 y 9, donde priman las respuestas erróneas y las de la *desviación tolerable* del cuarto curso, se puede explicar de la siguiente manera. En relación con la actividad 1 donde prevalecen las respuestas catalogadas como *desviación tolerable* en cuarto curso es porque el alumnado ha creado la variable de combinar el saludo verbal con el saludo no verbal, aunque lo más usual es el empleo del saludo verbal según el horario en el que transcurra el proceso comunicativo.

En la actividad 3 el alumnado del cuarto curso ha incluido mayor variedad de elementos socioculturales, aunque de manera inadecuada, puesto que su error ha tenido cuenta a la hora de describir el horario de las comidas en España, mientras que el primer curso no ha hecho mención alguna sobre este aspecto. Nos ha sorprendido mucho que el alumnado del cuarto curso errara en lo relativo a este ítem sociocultural elemental, dado que este grupo nos ha revelado en el cuestionario inicial que ya habían estado en España por motivos laborales, vacacionales o por haber disfrutado de una beca, y, según nuestra perspectiva, tendrían que haber sabido cómo actuar en una situación similar a esta actividad cuestionada.

Y, finalmente, la razón por la cual predominan las respuestas erróneas en la actividad 9 por el alumnado participante del cuarto curso se debe a que los participantes del primer curso no han expresado variable errónea alguna en esta actividad.

Como hemos podido observar en las líneas anteriores, nuestro estudio tiene implicaciones importantes en el progreso de la adquisición del español como LE en el alumnado universitario eslovaco. Los resultados obtenidos nos han mostrado y nos han hecho comprender cuánta necesidad hay para introducir los contenidos socioculturales en el programa de estudios de Traducción e Interpretación con la especialidad de español como LE en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, en Bratislava, Eslovaquia. Ya desde hace décadas se hace hincapié en que no es suficiente enseñar los contenidos lingüísticos para formar a un usuario competente de una LE, sino que es fundamental enseñarle los ítems socioculturales de una comunidad de hablantes y, por tanto, incorporarlos en el *syllabus* de su especialidad. Este hecho apoya nuestra hipótesis planteada que, *si analizamos la competencia sociocultural del alumnado universitario eslovaco, podremos mejorar sus conocimientos con la elaboración de una guía de saberes y comportamientos que está basada en sus propias experiencias y necesidades*. La incorporación de la Guía de saberes y comportamientos socioculturales en el aula ayudará a mejorar el dominio sociocultural del alumnado y, además, le permitirá concienciarse interculturalmente entre su cultura y la cultura española, generando una riqueza intercultural entre las dos culturas. Asimismo, le ayudará a afrontar las situaciones comunicativas reales de la vida cotidiana sin que se creen malentendidos entre los usuarios. En definitiva, estaremos más cerca de formar a un usuario del Español como LE competente desde todos los niveles de la lengua.

Consideramos necesario seguir investigando en estas líneas y creemos que los futuros trabajos podrían centrar su interés en el análisis, ya sea de carácter cualitativo o cuantitativo, de la competencia sociocultural del español como LE de los estudiantes de las secciones bilingües eslovaco-españolas, dado que hallamos un interés sobresaliente en este nivel educativo y porque la mayoría de nuestros participantes han sido alumnos de estos centros educativos. También nuestro estudio podría ser punto de partida para realizar otro estudio de la misma índole ampliando el perfil del alumnado participante a las universidades que ofrecen estudios filológicos y traductológicos con la especialidad de español o a las universidades que ofertan el español con fines específicos.

Capítulo VII

7. Propuesta

Llegados a este punto, tras la identificación, catalogación, descripción y explicación de los errores detectados en nuestra investigación, las líneas que siguen las vamos a dedicar a la presentación de nuestra propuesta didáctica que, según nuestro juicio, podrá servir para resolver los errores socioculturales con los cuales nos hemos encontrado en la fase de la recogida de datos. Además, pretendemos que nuestra propuesta también sirva para la disminución de estos errores socioculturales en futuros alumnos.

Así pues, presentamos la *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE*. Es un libro electrónico que recoge los elementos socioculturales escenificados en 40 situaciones reales de la comunidad española. Las situaciones se han diseñado en base a nuestra propuesta de catalogación de los contenidos socioculturales, que se encuentra recogido en la *Tabla 2*¹⁹⁷ de la presente investigación. Por tanto, las situaciones que desarrollamos en la *Guía* son:

- Tramitar documentos oficiales: NIE, tarjeta sanitaria, empadronamiento y carné de conducir
- Ir a desayunar, almorzar, comer, merendar, cenar, hacer sobremesa
- Ir a la secretaría: tramitar títulos oficiales, convalidar títulos y/o asignaturas y realizar la matrícula
- Ir a una entrevista de trabajo
- Pasar un día de dominguero, ir al campo, ver un partido en casa, ir de botellón, ir de tardeo, ir de tapeo
- Ver la TV, escuchar la radio, leer la prensa y estar conectado
- Alquilar, compartir y comprar un piso
- Ir a la peluquería, barbería
- Ser socio de Círculo de Lectores
- Recoger los residuos urbanos y llevar los enseres al punto limpio

¹⁹⁷ Véase la *Tabla 2*. Taxonomía general de los contenidos socioculturales.

- Ir de compras
- Ir al Centro de Salud, ingreso hospitalario
- Socializar en los espacios públicos: encontrarse con un amigo por la calle, saludar a un vecino en el ascensor, salir a tomar el fresco, quedar a tomar “algo” con un amigo, prestarse pequeñas cantidades de alimentos entre los vecinos, recoger los paquetes/cartas para los vecinos
- Socializar entre los compañeros de trabajo
- Fiestas: ir a la verbena, ir a la romería
- Ceremonias religiosas: ir a un bautizo, ir a una comunión, ir a una boda
- Celebraciones: Regalar para el amigo invisible y celebrar la obtención de la plaza de funcionario

Bajo los elementos socioculturales encontramos, por un lado, los constituyentes de los errores analizados en el AE, y, por otro lado, factores que, según nuestro entender, son fundamentales para ser tratados en el aula de ELE. Estos responden a dos principales preguntas: qué tengo que saber y cómo tengo que comportarme en esta situación. O sea, aludimos a los conceptos como el tratamiento adecuado del saludo dependiendo del momento del día y de la relación entre los participantes en diferentes entornos, horario de los establecimientos, maneras de solicitar cita previa para diferentes actuaciones, horarios de las comidas según la parte del día y las normas sociales relativas a las comidas, temas tabuizantes en diferentes ámbitos sociales, elementos de la comunicación no verbal, conductas relacionadas con las compras, actitud social alusiva a los medios de comunicación, explicaciones conceptuales de las expresiones relativas a la realización de las actividades interpersonales, y, finalmente, normas y actitudes sociales correspondientes a las actuaciones en las celebraciones populares y religiosas en la comunidad española.

Para la descripción y explicación de los saberes y comportamientos socioculturales, que desarrollamos en la *Guía*, nos hemos apoyado en nuestra propia experiencia y observación de la realidad española, dado que, como se puede observar en ella, muchas maneras de proceder y muchas expresiones usuales en la vida de la comunidad española

no están recogidas en obras bibliográficas, sin embargo, se adscriben a la norma popular no escrita.

La razón por la cual se ha creado la *Guía de los Saberes y Comportamientos socioculturales* es que cumple dos grandes objetivos. El primero es representar la norma social no escrita en formato de lectura al cual va unido, el segundo objetivo, cuya intención es disminuir e intentar a evitar los posibles malentendidos, choques culturales y creación de los heteroestereotipos sobre la comunidad española y, siguiendo esta línea, ayudar al alumnado de ELE acercarse a conseguir un acto comunicativo exitoso.

El formato por el que nos hemos decantado es el formato electrónico. Es un libro electrónico o también conocido con la versión inglesa un *ebook*. Este formato nos permite realizar la lectura en cualquier sitio, dado que es compatible con cualquier dispositivo electrónico. Teniendo en cuenta que, tanto el profesorado como el alumnado de hoy en día utiliza las herramientas digitales, la *Guía* pretende ser un aporte más para un fructífero proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, a nosotros los autores de la *Guía* nos permite seguir actualizando el contenido conforme vaya evolucionando la lengua y la cultura de la lengua española, puesto que esta no es estática, sino que está en una fase cambiante y renovante.

Según nuestra forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, esta ha de focalizar su interés no solo en elementos gramaticales, sino también en la combinación con otros elementos que pueden favorecer al éxito del aprendizaje, es decir, en los elementos socioculturales y, además, siempre teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. Una incorrecta conjugación del verbo no causará un malentendido o un choque cultural en el acto comunicativo, pero un mal uso del saludo o un desconocimiento conceptual de una expresión sí que lo puede generar. Entonces, ¿cómo usar la *Guía de Saberes y Comportamientos socioculturales* en el aula ELE? Esta *Guía* es una herramienta complementaria a cualquier material didáctico principal que se aplique a la hora de estudiar Español como Lengua Extranjera. Las situaciones, que recoge, están diseñadas para ser utilizadas individualmente, es decir, no es necesario seguir el *ebook* de continuo, sino que el lector puede escoger el tema y la situación que le interese en el momento dado. La *Guía* viene a ser un tutor práctico que facilita al lector la adquisición de los elementos socioculturales y, a su vez, le hace consciente de la diversidad sociocultural tanto de su LM como de la de su LO.

Para acceder a la *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE* se adjunta el código QR que puede ser escaneado con un dispositivo móvil.



Asimismo, se puede acceder al libro electrónico mediante el siguiente [enlace](#).

Capítulo VIII

Conclusiones

En esta sección vamos a presentar las conclusiones de nuestro estudio que hemos ido elaborando en base a los objetivos planteados en el inicio de nuestra labor investigadora, con la intención de dar una respuesta final y resolver la problemática principal fijada en la presente investigación.

Para poder lograr nuestro propósito, resolver la problemática inicial de la que parte nuestro estudio, hemos tenido que crear una taxonomía general de los contenidos socioculturales, puesto que, hasta la actualidad, no existía ninguna. En esta propuesta taxonómica de los contenidos socioculturales recogemos los ítems teórico-prácticos del *modus vivendi* de la sociedad española. Su elaboración fue de vital importancia para el desarrollo de nuestro estudio, ya que esta taxonomía nos ha permitido diseñar las actividades del Corpus Mixto y, posteriormente, identificar y catalogar los errores encontrados en las producciones tanto orales como escritas de nuestro alumnado participante. La catalogación la hemos dividido en dos secciones, por un lado, la interna y, por otro lado, la externa. La catalogación interna parte de la base de los errores hallados en nuestro Corpus Mixto, mientras que la catalogación externa agrupa los errores desde un punto de vista general. Y, finalmente, elaboramos nuestra propuesta de una *Guía de saberes y comportamientos socioculturales para el aula de ELE* para mejorar los conocimientos socioculturales de los estudiantes ELE. Por ello, consideramos que esta taxonomía puede ser una esencial contribución para el ámbito de ASL e, igualmente, ser la base de futuras investigaciones.

Partiendo de esta base y siempre teniendo presente nuestra premisa, para el logro del objetivo principal y de los objetivos específicos establecidos hemos iniciado un proceso de *Análisis de Errores* de las producciones orales y escritas, recopiladas en un Corpus Mixto, que está fundamentada en las propias experiencias y necesidades del alumnado que estudia Español como Lengua Extranjera. Así pues, los datos obtenidos de nuestro análisis, que fueron presentados en el capítulo VI del Marco Empírico, nos llevan a extraer las siguientes conclusiones que dan respuesta a los objetivos específicos y al objetivo principal de nuestra investigación.

Para la obtención de los datos no debemos obviar las limitaciones con las que nos hemos encontrado en nuestro proceso de estudio y análisis. En primer lugar, nos hemos encontrado con una indeterminación clara del concepto de error, para lo que se han creado

dos conceptos nuevos que hasta la fecha no habían sido tenidos en cuenta en estudios de estas características. Hemos considerado los conceptos de *aciertos* y de *desviación tolerable*.

La necesidad de crear estos dos conceptos nuevos se debe a que las respuestas de *desviación tolerable*, dependiendo de sus matices en cada respuesta, pueden crear situaciones embarazosas en un acto comunicativo sin que sean totalmente inadecuadas las respuestas. De igual modo, los aciertos nos han servido para determinar el dominio actual de los participantes. Es decir, tanto los *errores* como los *aciertos* nos han ayudado a determinar el dominio actual de los estudiantes universitarios de origen eslovaco que estudian Español como LE. Otra limitación importante ha sido el número de muestras recogidas. La participación del alumnado no ha sido obligatoria, y esto ha influido en la recogida de muestras.

A continuación, vamos a exponer las conclusiones de cada uno de los objetivos específicos y del objetivo principal.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 1: *Contextualizar los estudios de ELE en el sistema universitario en Eslovaquia.*

Tras haber hecho una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los orígenes del Español como Lengua Extranjera en el corazón de Europa, Eslovaquia, podemos concluir que la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el contexto universitario eslovaco se encuentra en un momento de gran florecimiento.

Este hecho se percibe en que el interés por este idioma, así como por la cultura española en general, ha ido creciendo paulatinamente desde la incorporación de la República Eslovaca a la Unión Europea y a la OTAN, que se produjo en 2004.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 2: *Identificar el perfil del alumnado participante que estudia ELE en el sistema universitario en Eslovaquia.*

El alumnado eslovaco interesado por el Español como Lengua Extranjera es, principalmente, mujer joven. No obstante, existen otros perfiles de estudiantes interesados, aunque en un menor índice que nuestro perfil predominante. Además, demuestra un interés por el aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras y no solo por la lengua y cultura españolas.

Estos estudiantes eligen como país de vacaciones España con la finalidad de aprovechar su tiempo de ocio conociendo de primera mano la cultura española.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 3: *Diseñar el plan de trabajo mediante el uso de las TIC a través de la infografía para la identificación de los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado universitario eslovaco.*

Para poder identificar los saberes y comportamientos socioculturales de nuestro alumnado participante hemos hecho uso de diferentes herramientas tecnológicas para la obtención y el análisis de los datos obtenidos.

Gracias a estas herramientas hemos podido dinamizar la práctica docente y fomentar la participación de los estudiantes en la recogida de los datos para nuestro posterior análisis. Las respuestas del alumnado demuestran que esta finalidad ha sido alcanzada.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 4: *Crear un corpus con las producciones orales y escritas por el alumnado universitario eslovaco.*

Mediante el corpus diseñado para la obtención de datos, hemos podido estructurar un análisis en dos bloques, por un lado, producciones orales relativas al Corpus Oral y, por otro lado, producciones escritas correspondientes al Corpus Escrito, que pueden servir de base para investigaciones futuras con otro perfil.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 5: *Analizar las producciones orales y escritas del alumnado universitario eslovaco.*

Analizando los datos de las producciones orales y escritas hemos llegado a la conclusión de que, según los datos analizados, la enseñanza de Español como Lengua Extranjera focaliza su interés en la parte lingüística, dejando de lado los saberes y comportamientos culturales de la comunidad española. Por tanto, estas dos vertientes deben complementarse para mejorar la enseñanza del Español como Lengua Extranjera creando usuarios más competentes.

Conclusiones relativas al Objetivo Específico 6: *Diseñar una propuesta de Guía de saberes y comportamientos socioculturales para el alumnado universitario eslovaco a partir del análisis de sus producciones.*

En base a los resultados obtenidos hemos considerado necesaria la creación de nuestra *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE*. Esta *Guía*

nace con la finalidad de mejorar y ampliar los conocimientos socioculturales del alumnado de ELE y, así, fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje más completo.

Conclusiones relativas al Objetivo Principal: Analizar las competencias socioculturales del alumnado universitario eslovaco que estudia ELE para elaborar una propuesta de guía de saberes y comportamientos socioculturales.

Después de todo el proceso de estudio analítico, podemos concluir que, desde el punto de vista estrictamente lingüístico, la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Eslovaca está en un buen momento. No obstante, nosotros consideramos que se podrían implementar nuevos elementos para mejorar la vertiente sociocultural del proceso de la enseñanza y aprendizaje de una LE, puesto que hemos demostrado en nuestra tesis que esta vertiente apenas se trabaja, a pesar de su importancia.

La *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE* puede ser un buen punto de partida para mejorar el modelo actual de enseñanza de una Lengua Extranjera.

Conclusions

In this section we will present the conclusions of our study, which will be based upon the specific objectives set at the beginning of our research work, with the intention of giving a final answer and solving the main problem set in this research.

In order to achieve our purpose, to solve the initial problem from which our study starts, we had to create a general taxonomy of sociocultural contents, since, until today, none existed. In this taxonomic proposal of the sociocultural contents, we collected the theoretical-practical items of the *modus vivendi* of Spanish society. Its elaboration was of paramount importance for the development of our study, since this taxonomy has allowed us to design the activities of the Mixed Corpus and, later, to identify and catalog the errors found in the oral and written productions of our participating students. We have divided the cataloging into two sections, on the one hand, the internal one and, on the other hand, the external one. The internal cataloging starts from the errors found in our Mixed Corpus, while the external cataloging groups the errors from a general point of view. Finally, we elaborated our didactic proposal *Guía de saberes y comportamientos socioculturales para el aula de ELE* classroom to improve the sociocultural knowledge of SFL students. Therefore, we consider that this taxonomy can be an essential contribution to the field of ASL and, equally, be the basis for future research.

We will describe below the limitations that we have encountered in our study and analysis process. First, we found a clear uncertainty of the concept of error, for which two new concepts have been created that to date had not been taken into account in similar studies. We have considered the concepts of *hits* and *tolerable deviation*.

The need to create these two new concepts is due to the fact that responses of *tolerable deviation*, depending on their nuances in each response, can create embarrassing situations in a communicative act without the responses being totally inappropriate. Similarly, the *hits* have helped us to determine the current domain of the participants. In other words, both mistakes and successes have helped us determine the current domain of university students of Slovak origins who study Spanish as LE. Another major limitation has been the number of samples collected. Student participation has not been compulsory, and this has influenced the collection of samples.

Next, we will present the conclusions of each of the specific objectives and the main objective.

Conclusions regarding Specific Objective 1: *To contextualize SFL studies in the university system in Slovakia.*

After having made an exhaustive bibliographic review on the origins of Spanish as a Foreign Language in the heart of Europe, Slovakia, we can conclude that the teaching of Spanish as a Foreign Language in the Slovak university context is blooming nowadays.

This can be seen in the fact that interest in this language, as well as in the Spanish culture in general, has grown gradually since the incorporation of the Slovak Republic into the European Union and NATO in 2004.

Conclusions regarding Specific Objective 2: *To identify the profile of the participating students studying ELE in the university system in Slovakia.*

The Slovak students interested in Spanish as a Foreign Language are mainly young women. However, there are other profiles of interested students, although at a lower rate than our predominant profile. In addition, they show an interest in learning foreign languages and cultures, and not only in the Spanish language and culture.

These students choose Spain as their holiday destination in order to take advantage of their leisure time by learning about Spanish culture first-hand.

Conclusions related to Specific Objective 3: *To design the work plan through the use of ICT through infographics for the identification of knowledge and sociocultural behaviors of Slovak university students.*

In order to identify the sociocultural knowledge and behaviors of our participating students, we made use of different technological tools to obtain and analyze the data obtained.

Thanks to these tools, we have been able to streamline teaching practice and encourage student participation in data collection for our subsequent analysis.

Conclusions regarding Specific Objective 4: *To create a corpus with oral and written productions by Slovak university students.*

Through the corpus designed to obtain data, we have been able to structure an analysis in two blocks: on the one hand, oral productions related to the Oral Corpus and, on the other hand, written productions belonging to the Written Corpus.

Conclusions regarding Specific Objective 5: *To analyze the oral and written productions of Slovak university students.*

By analyzing the data from the oral and written productions, we have reached the conclusion that the teaching of Spanish as a Foreign Language focuses their interest on the linguistic part, leaving aside the knowledge and cultural behaviors of the Spanish community. Therefore, these two aspects must be complemented to improve the teaching of Spanish as a Foreign Language by creating more competent users.

Conclusions regarding Specific Objective 6: *To design a proposal for a Guide to sociocultural knowledge and behavior for Slovak university students based on the analysis of their productions.*

Based on the results obtained, we considered necessary the creation of our *Sociocultural Knowledge and Behavior Guide for the SFL class (Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE)*. Thus, promoting a more complete teaching and learning process.

Conclusions regarding the Main Objective: *To analyze the sociocultural competences of Slovak university students studying SFL in order to develop a proposal for a guide to sociocultural knowledge and behavior.*

After the entire analytical study process, we can conclude that, from a strictly linguistic point of view, the teaching of Spanish as a Foreign Language in the Slovak Republic is at a good time. However, we consider that new elements could be implemented to improve the sociocultural aspect of the SL teaching and learning process.

The *Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para la clase de ELE* can be a good starting point to improve the current model of teaching a Foreign Language.

Záver

V tejto časti predstavíme závery našej dizertačnej práce, ktorú vyvíjame na základe konkrétnych cieľov stanovených na začiatku nášho výskumu, so zámerom sprehladniť sociokultúrne špecifiká pre študentov vyšších škôl.

Aby sme dosiahli náš účel, vyriešiť počítačový problém, z ktorého vychádza naša dizertačná práca, bolo potrebné vytvoriť všeobecnú taxonómiu sociokultúrneho obsahu, ktorá dodnes neexistovala. V tomto taxonomickom návrhu sociokultúrneho obsahu zhromažďujeme teoreticko-praktické špecifiká životného štýlu španielskej spoločnosti. Jeho vypracovanie malo zásadný význam pre vývoj našej štúdie, pretože táto taxonómia nám umožnila navrhnuť cvičenia, ktoré sú obsahom ústného a písomného korpusu a neskôr identifikovať a registrovať chyby zistené v ústnych a písomných produkciách našich študentov. Taxonómiu sme rozdelili na dve časti, na jednu internú a na druhú externú. Interný register začína na základe chýb nájdených v našom zmiešanom korpuse (ústnom a písomnom), zatiaľ čo externý register zoskupuje chyby zo všeobecného hľadiska. A nakoniec sme vypracovali náš didaktický návrh *Sprievodcu sociokultúrnymi poznatkami a správaním na hodiny na hodiny španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka* s cieľom zlepšiť ich sociokultúrne vedomosti. Domnievame sa, že táto taxonómia môže byť zásadným príspevkom v oblasti výučby cudzích jazykov a rovnako môže byť základom pre ďalšie výskumi.

Vychádzajúc z tohto základu s cieľom dosiahnuť hlavný cieľ a stanovené konkrétne ciele, sme začali proces Analýzy Chýb ústnej a písomnej produkcie zostavený v zmiešanom korpuse, ktorý je založený na potrebách študentov, ktorí sa učia španielsky jazyk ako cudzí jazyk. Údaje získané z našej analýzy, ktoré sú uvedené v kapitole VI. empirického rámca, nás teda vedú k vyvodu nasledujúcich záverov, ktoré reagujú na konkrétne ciele a hlavný cieľ nášho výskumu.

Ďalej popisujeme obmedzenia, s ktorými sme sa stretli v procese štúdia a analýzy. V prvom rade sme zistili jasnú neurčitosť pojmu *chyba*, pre ktorú boli vytvorené dva nové pojmy, ktoré sa doteraz pri skúmaní týchto charakteristík nezohľadňovali. Zvážili sme koncepty, *správne odpovede a tolerovateľné odchýlky*.

Potreba vytvoriť tieto dva nové koncepty je spôsobená skutočnosťou, že reakcie tolerovateľnej odchýlky môžu v závislosti na ich detaily v každej reakcii vytvoriť nepríjemné situácie v komunikatívnom akte bez toho, aby boli úplne nevhodné.

Rovnakým spôsobom nám správne odpovede pomohli určiť súčasnú dominanciu sociokultúrnych vedomostí účastníkov. Inými slovami, chyby aj úspechy nám pomohli určiť súčasnú dominanciu vysokoškolských študentov slovenského pôvodu, ktorí študujú španielsky jazyk ako cudzí jazyk. Ďalším dôležitým obmedzením bol počet odobratých vzoriek. Účasť študentov nebola povinná, čo ovplyvnilo odber vzoriek.

Ďalej predstavíme závery z konkrétnych cieľov a hlavného cieľa.

Závery týkajúce sa prvého špecifického cieľa:

Kontextualizovať štúdium španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka vo vysokoškolskom systéme na Slovensku.

Po vykonaní rozsiahleho bibliografického prehľadu o pôvode španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka v srdci Európy, na Slovensku môžeme dospieť k záveru, že výučba španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka v kontexte slovenskej univerzity je v období veľkého rozkvetu.

Túto skutočnosť možno vidieť vo fakte, že záujem o tento jazyk, ako aj o španielsku kultúru, postupne rástol od začlenenia Slovenskej republiky do Európskej únie a NATO, ku ktorému došlo v roku 2004.

Závery týkajúce sa druhého špecifického cieľa:

Identifikovať profil zúčastnených študentov študujúcich španielsky jazyk ako cudzí jazyk v univerzitnom systéme na Slovensku.

Slovenskí študenti, ktorí sa zaujímajú o španielčinu ako cudzí jazyk, sú predovšetkým mladé ženy. Existujú však aj iné profily študentov, ktorí majú oň javia záujem, aj keď v nižšej miere ako náš prevládajúci profil, okrem toho prejavujú záujem aj o štúdium iných cudzích jazykov a kultúr, nielen o španielsky jazyk a jeho kultúru.

Títo študenti si vybrali ako svoju dovolenkovú krajinu Španielsko, aby využili svoj voľný čas a spoznali španielsku kultúru na vlastnej koži.

Závery týkajúce sa tretieho špecifického cieľa:

Navrhnuť pracovný plán s využitím informačných a komunikačných technológií, prostredníctvom infografiky na identifikáciu sociokultúrnych vedomostí slovenských študentov vysokých škôl.

Na identifikáciu sociokultúrnych vedomostí našich zúčastnených študentov sme na získanie údajov využili rôzne technologické nástroje. Vďaka týmto nástrojom sa nám podarilo zefektívniť pedagogickú prax a podporiť účasť študentov na zbere údajov pre našu následnú analýzu.

Záveru týkajúce sa štvrtého špecifického cieľa:

Vytvoriť korpus s ústnymi a písomnými produkciami študentov slovenských vysokých škôl.

Prostredníctvom korpusu určeného na získavanie údajov sme boli schopní štrukturovať analýzu do dvoch blokov, na jednej strane ústne produkcie súvisiace s orálnym korpusom a na druhej strane písomné produkcie zodpovedajúce písomnému korpusu.

Záveru týkajúce sa piateho špecifického cieľa:

Analyzovať ústne a písomné produkcie slovenských študentov vysokých škôl.

Analýzou údajov z ústnej a písomnej produkcie sme dospeli k záveru, že sa výučba španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka zameriava na jazykovú časť, pričom necháme stranou vedomosti a kultúrne správanie španielskej komunity, preto je potrebné tieto dva aspekty doplniť a tým zlepšiť výučbu španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka vytvorením kompetentnejších používateľov.

Záveru týkajúce sa šiesteho špecifického cieľa:

Vypracovať návrh Sprievodcu sociokultúrnymi poznatkami a správaním pre slovenských študentov vysokých škôl na základe analýzy ich produkcie.

Na základe získaných výsledkov sme považovali za nevyhnutné vytvoriť nášho *Sprievodcu sociokultúrnymi znalosťami a správaním na hodiny španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka (Guía de Saberes y Comportamientos Socioculturales para el aula de ELE)*. Táto príručka bola vytvorená s cieľom zdokonaľiť a rozšíriť sociokultúrne vedomosti študentov španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka a podporiť ich vo vyučovaco-učebnom procese.

Záveru týkajúce sa hlavného cieľa:

Analyzovať sociokultúrne kompetencie študentov slovenských vysokých škôl študujúcich španielsky jazyk ako cudzí jazyk s cieľom vypracovať návrh príručky k sociokultúrnym znalostiam.

Po celom analytickom študijnom procese môžeme konštatovať, že z čisto jazykového hľadiska je výučba španielčiny ako cudzieho jazyka v Slovenskej republike v dobrom vývoji. Domnievame sa však, že je možné implementovať nové prvky na zlepšenie sociokultúrneho aspektu do vyučovaco-učebného procesu cudzieho jazyka.

Sprevodca sociokultúrnymi znalosťami a správaním na hodiny španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka môže byť dobrým východiskovým bodom na zlepšenie súčasného modelu výučby cudzieho jazyka.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abio, Gonzalo (2014). Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños. *Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera* MarcoEle, n°18. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/18/abio-infografias.pdf>
- Absolventi Univerzity Komenského. Disponible en: <https://absolventi.uniba.sk/index.do>
- Aguirre, C.; Menjívar, E. y Morales, H. (2015). Elaboración de infografías hacia el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Diálogos*, n°15, pp. 23-37. En: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i15.2207>
- Alba Quiñones, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español*. Estudio léxico-semántico (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Olavide, Sevilla.
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n° 5, 1-16. En https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf
- Alexopoulou, A. (2005). El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, n°43, 1, pp.75-92. En: https://www.academia.edu/5435922/El_error_un_concepto_clave_en_los_estudios_de_adquisici%C3%B3n_de_segundas_lenguas
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2010, 9, pp. 86-101 En: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/14/numero%209>
- Alonso Zarza, M.A. (2015). *Análisis de Errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbohablantes* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Arrarte G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros

Aula del Instituto Cervantes en Bratislava: <https://bratislava.cervantes.es/es/default.shtm>

Ávila Díaz, W. D. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, vol.10, nº19, enero-junio, 2013, pp. 213-233. En: <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835217013.pdf>

Balbino de Amorím Barbieri Durão, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros

Balogová, E. (2017, mayo). *Un gesto vale más que mil palabras*. Comunicación presentada en las III Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia, Murcia.

Balogová, E. (2018). Español en el sistema educativo eslovaco. *Boletín ASELE*, nº59/11.

Bartlová, A. (2010). *Túžby, projekty a realita. Slovensko v medzivojnovom období*. Historický ústav Prodana, Bratislava. En: <http://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/bartlova1.pdf>

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (1ª ed., pp.369-389). Madrid: Sgel.

Baralo Ottonello, M. (2009). A propósito del Análisis de errores. Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 5, pp.27-31. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316f75681559.pdf

Belda Torrijos, M. (2015). Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. En: <https://riunet.upv.es/handle/10251/59433>

Blanco Picado, A.I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. Cuadernos Cervantes de la lengua española, Año nº8, Nº 38, 2002, pp. 12-22. En: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

- Bueno González, A. (1992). Marco de referencia para el análisis de errores. En *Revista española de Lingüística Aplicada*, V.8, pp.41-74.
- Bustos Gisbert, J.M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda: Estudios de lengua y literatura españolas*, nº-16, pp.11-40. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=90922>
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *TCyE*, nº1, pp.19-27. En: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32285/Reflexiones_educativas_sobre_la_s_Tecnolo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campillos Llanos, L. (2012). La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. En: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660336>
- Centro de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos* a. Disponible en: <https://old.euba.sk/pracoviska/utvary-riadene-prorektorom-pre-medzinarodne-vztahy/ustav-medzinarodnych-vztahov/centrum-iberskych-a-latinskoamerickych-studii-ceila>
- Centro de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos* b. Disponible en: <https://old.euba.sk/pracoviska/utvary-riadene-prorektorom-pre-medzinarodne-vztahy/ustav-medzinarodnych-vztahov/centrum-iberskych-a-latinskoamerickych-studii-ceila/preview-file/CEILA-2001-2010-14494.pdf>
- Centro de idiomas de la Universidad de Trnava*. Disponible en: <https://www.truni.sk/centrum-jazykov>
- Centrum vedecko-technických informácií SR*. Disponible en: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
- Cestero Mancera, A. M. (2004). La comunicación no verbal en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). (1ª ed., pp.593-616).
Madrid: Sgel.

Cestero Mancera, A. M. (2015). La expresión del tabú: estudio sociolingüístico. *Boletín de Filología*, 50 (1), pp. 71-105. En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v50n1/art03.pdf>

Consejo de Europa (2002, 2018). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Contreras Izquierdo, N.M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista electrónica Iniciación a la investigación Universidad de Jaén*. Número especial: Innovación Docente, pp.1-7. En: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *Iral*, 4/5, pp. 161-170. (Traducción española: La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.31-40).

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *Iral*, 9/2, pp. 147-160. (Traducción española: Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.63-77).

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson Education.

Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. MarcoELE, nº19, julio-diciembre, pp.1.1 En: <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>

De Pablos, José Manuel (1999). *Infoperiodismo: El periodista como creador de la infografía*. Madrid: Síntesis.

De Santiago, Javier y Fernández, Jesús (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros

Decreto n° 2015-5130/1760:1-10A0 aprobado por el Ministerio de Educación de Eslovaquia el 6.2.2015 y vigente a partir del año académico 2015/2016. Disponible en: <https://www.minedu.sk/data/att/7497.pdf>

Decreto n°220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)

Decreto b°221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)

Demeš, P. y Meško D. (2014). *Via Comeniana*. Bratislava: Univerzita Komenského. En: <https://uniba.sk/o-univerzite/historia/publikacie/>

Departamento de Comunicación Intercultural. Disponible en: <https://faj.euba.sk/katedry/katedra-interkulturnej-komunikacie/profil-katedry>

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Alexander Dubček. Disponible en: <https://fsev.tnuni.sk/index.php?id=199>

Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra. Disponible en: <http://www.krom.ff.ukf.sk/index.php/o-katedre>

Departamento de la Lenguas Romances y Eslavas. Disponible en: <https://faj.euba.sk/katedry/katedra-romanskych-a-slovanskych-jazykov/profil-katedry>

Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica

a. Disponible en: <https://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-romanistiky/z-historie-katedry.html>

Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica

b. Disponible en: <https://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-romanistiky/studium/denne-studium-fj-sj-tj/pat-spanielsky-jazyk-a-kultura/>

Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Comenius en Bratislava. Disponible en:

https://www.fedu.uniba.sk/romanistika_es/

Departamento de Lenguas de la Universidad Eslovaca de Agricultura en Nitra.

Disponible en: <http://www.fem.uniag.sk/sk/katedra-jazykov/>

Departamento de Lingüística y Traductología. Disponible en:

<https://faj.euba.sk/katedry/katedra-jazykovedy-a-translatologie/profil-katedry>

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27 (2), pp. 315-330. (Traducción española: El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.207-224).

Egido, A. y Eiroa San Francisco, M. (2005). El Hispanismo Histórico en Europa Central en *Spagna Conteoranea*, 28, XIV. Disponible en:

https://www.academia.edu/257927/El_Hispanismo_Hist%C3%B3rico_en_Europa_Central_y_Oriental

Escamilla Ochoa, I.I. (2018). *Análisis de Errores de la Interlengua Fónica en coreanos aprendices de español* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. En <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>

Facultad de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Economía de Bratislava Disponible en: <https://faj.euba.sk/fakulta/historia-fakulty>

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava. Disponible en: <https://fphil.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/>

Facultad de Filosofía de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra. Disponible en:
<https://www.ff.ukf.sk/o-fakulte/historia-fakulty>

Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, col. Documentos de trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoria dels Llenguatges.

Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxico, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). En: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76535/00820103007276.pdf?sequence=1>

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, pp. 203-216. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galindo Merino, M. (2004). Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. *RedELE*, Biblioteca Virtual, nº-7, pp.1-92. En <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaester/1-trimestre/galindo-m.html>

Galindo Merino, M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Revista Interlingüística* nº18, pp.428-436.

Galindo Merino, M. (2016). La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué, en Paolo Torresan (ed.). *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano di Cultura, pp. 143-163.

- Galindo Merino, M^a M., Méndez Santos, M^a del Carmen y Mora Sánchez, Miguel Ángel (2018). #LoveaLinguist: una propuesta didáctica para la clase de Lingüística General. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo, 2018, 388-395.
- González Álvarez, V. (2006). El español en Eslovaquia. *Centro Virtual Cervantes*. pp.313-316. En http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_67.pdf
- González-Lloret, M. (2012)a. Investigación – acción (I): cómo investigar nuestra propia enseñanza. *Didactired*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_12/19112012.htm
- González-Lloret, M. (2012)b. Investigación – acción (II): la investigación cuantitativa. *Didactired*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm
- González-Lloret, M. (2013). Investigación – acción (III): la investigación cualitativa. *Didactired*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- Higueras García, M. (2004). Internet en la enseñanza de español en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (1^a ed., pp.1061-1085). Madrid: Sgel.
- Hudek, A. (2011). Vznik a vývoj Slovenskej akadémie vied a umení v rokoch 1942 – 1945. *Forum Historiae*. pp.37-55. En: <http://forumhistoriae.sk/documents/10180/12610/hudek.pdf>
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Nacional de Estadística de la República Eslovaca* (Štatistický Úrad Slovenskej Republiky). Disponible en: <https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/population/indicator>

[s/!ut/p/z1/1ZHLDoIwEEW_xS_oLRsKy4JaqwSliI_ZGFaGxNfC-P0icaPEorNr5p7JzCkjtMv0ru71obrV13N1bN47Cve5NFEcc4UoXnswMrN8nud6zgXbfAQyO4ZZqaW2M8EhAkZNe1IsPTUUOhnZxaRpJ15UpKEH8BfvCLh4Hb74RKupkCkQpTqAUdPSDnPfh_Jbvnd_fCmF33jHgu98IAGTFSWwLpCIsOOvE6D_HcC5D5vw6iNuAz2zaC-Tya3BdEz4WnR6aGU7Hoq29qiNrVRgweNeMgt/dz/d5/L2dJQSEvUUt3QS80TmxFL1o2X1E3SThCQjFBMDhCVjIwSTdOUjFLUVFHSTky/](https://www.sjf.stuba.sk/sk/oddelenia/oddelenie-odbornej-strojarskej-komunikacie/o-nas/historia.html?page_id=2211)

Instituto de Lenguas y Deporte de la Universidad Técnica de Bratislava. Disponible en: https://www.sjf.stuba.sk/sk/oddelenia/oddelenie-odbornej-strojarskej-komunikacie/o-nas/historia.html?page_id=2211

Jiménez Ruiz, J.L. (2014). *Guía docente de Lingüística General II.* Alicante: Editorial Club Universitario

Juan Rubio, D.A. (2012). El uso de las Nuevas Tecnologías en el aula de Lenguas Extranjeras. *Revista electrónica de Estudios Filológicos*, nº 22, enero, 2012. En: https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/tintero-6-uso_de_las_nuevas_tecnologias.htm

Kamenec, I. (2009). *Spoločnosť, politika, historiografia. Pokrivené (z) zrkadlo dejín slovenskej spoločnosti v dvadsiatom storočí.* Historický ústav Prodamu, Bratislava. En: <http://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/kamenec1.pdf>

Kosová, B. y Porubský Š. (2015). *Slovak Republic* en W.Hörner et al. (eds.), *The Education Systems of Europe, Global Education Systems.* Switzerland: Springer International Publishing.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures.* Ann Arbor. University of Michigan Press (Traducción española Fernández, A. J. (1973). *Lingüística Contrastiva. Lenguas y culturas.* Madrid: Alcalá).

Larsen-Freeman, D. y Long M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Madrid: Gredos.

- Lenghartová, J. (2002). Los estudios iberoamericanos en Eslovaquia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 72, 95-103. En http://www.cedla.uva.nl/50_publications/pdf/revista/72RevistaEuropea/72_Lenghartova.pdf
- Lenghartová, J. (2004). Español en Eslovaquia. Percepciones, importancia. Perspectivas. *España y Europa Central*. (pp.7-13). Bratislava: Universidad de Comenius. En <http://forumhistoriae.sk/documents/10180/115463/szaraz-es.pdf#page=6>
- Lenghardtová, J. & Palková, J. (2014). Perceptions of Latin America in Slovakia and their reflections at the University of Economics in Bratislava. *Economic review*, 43, 124-140. En https://www.euba.sk/departament-for-research-and-doctoral-studies/economic-review/preview-file/er2_2014_Lenghardtova_Palkova_fulltext-16597.pdf
- Ley nº 245, 2008. Ley de la educación y formación (Ley educativa) - Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Disponible en: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Ley educativa §13 nº 37/2011. Disponible en: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2011/37/>
- Ley educativa nº 292/1992 Zb. o zmene názvu Vysokej školy ekonomickej v Bratislave. Disponible en: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/292/19920701>
- Leturia, Elio (1998). ¿Qué es infografía? *Revista Latina de Comunicación Social*, 4. Universidad La Laguna, Tenerife.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, vol.29 nº1, pp.31-80.
- Meško D. (2014). *Vivat Academia. 95 rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského. En: <https://uniba.sk/o-univerzite/historia/publikacie/>

- Minervini, Mariana Andrea (2005). La infografía, como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 59. Universidad La Laguna, Tenerife. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/819/81985906.pdf>
- Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky (2018). Od Uhorského kráľovstva k Československej republike. Dokumenty z fondov slovenských regionálnych archívov k udalostiam v rokoch 1918-1919. Štátny archív, Bratislava. En: http://www.forumhistoriae.sk/sites/default/files/kol_od-uhorskeho-kralovstva-k-ceskoslovenskej-republike.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España
<http://www.educacionyfp.gob.es/eslovaquia/portada.html>
- Ministerio de Educación de Eslovaquia. Disponible en: <https://www.minedu.sk/>
- Montoro Cano, E. (2013). La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. En digibug.ugr.es/bitstream/10481/31333/1/22702398.pdf
- Moreno Guerrero, A.J. (2014). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En María Luz Cacheiro González (ed.), *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la intervención de las TIC* (cap.1.). ISBN electrónico: 978 84 362 6771 6.
- Morto, V. (2018). Análisis de Errores cometidos en el uso de los verbos que rigen preposición en alumnos tailandeses de español como segunda lengua (Tesis no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Muñoz García, E. (2014). Uso didáctico de las infografías. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 7(14), 37-43. En: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/969>
- Muñoz Liceras, J. (1992). La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la Interlengua. Madrid: Visor. Lingüística y Conocimiento.
- Muñoz Sanz, C. (2017). La enseñanza del tiempo pasado del español a hablantes japoneses: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Aplicación Didáctica (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

- Múzeum Slovenského Národného Povstania*. Slovensko v 1. ČSR: 1918 – 1938.
Disponible en: <http://www.muzeumsnp.sk/historia/slovensko-v-1-csr-1918-1938/>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *Iral*, IX (2), pp. 115-123. (Traducción española: Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.51-61).
- Nergiz, B. (2017). Análisis de Errores en textos escritos por estudiantes turcos de nivel B1 de Español como Lengua Extranjera (Tesis doctoral no publicada). Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
- Nikleva, D.G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA* 25, pp. 165-187. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>
- Nikleva, G. D. y Rodríguez Muñoz, F.J. (2015). Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0755.pdf
- Oltra-Albiach, M. A & Pardo-Coy, R. M & Delgadová, E. (2015). Spanish/FL in Slovakia. A historical and methodological approach. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 178, 180-184. En <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019709>
- Ortiz Salinas, D. (2018). Diseño de un Sistema de infografía digital, para la enseñanza de una asignatura. *Referencia Pedagógica*, nº1, vol.6, pp.43-54. En: <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/140>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüísticas Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Alicante: Monografías, Publicaciones Universidad de Alicante.
- Perea Santos, L. Y. (2014). Aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Jamaica. Análisis de Errores en estudiantes jamaicanos de Español

como Segunda Lengua (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca. Madrid.

Pizarro Carmona, M. M. (2017). Análisis de Errores Léxicos e Influencia Interlingüística en las producciones orales de aprendices de Español como L3 en un contexto internacional y multicultural (Tesis doctoral no publicada). Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

Pekár, M. (2007). Slovakia in the period from 14 March 1939 to Salzburg Talks. In: Slovensko medzi 14. marcom 1939 a salzburskými rokovaniami. Universum, pp. 11-20, Prešovská univerzita, Prešov. En: https://www.academia.edu/4887911/Pek%C3%A1r_Martin._Slovensko_medzi_14._marcom_1939_a_Salzbursk%C3%BDmi_rokovaniami

Penadés Martínez, I. (1999). La Lingüística Contrastiva y el Análisis de Errores en I. Penadés Martínez (dir.) *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores (Español-portugués y español-chino)*, pp.7-17 Madrid: Edinumen.

Ribas Moliné, R. y D'Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Peñalera: Edelsa Grupo Didascalía.

Real Decreto n°34/1945 SB.n.SNR.Slovenská Národná Rada. Disponible en: <https://euba.sk/univerzita/historia-univerzity>

Real Decreto 40/1952 SB.n.SNR.Slovenská Národná Rada. Disponible en: <https://euba.sk/univerzita/historia-univerzity>

Rodríguez Cobos, E.M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICS en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol.1, n°9. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm>

Rodríguez Rodríguez, Mª Nayra, González Gil, Sara. y García Perera, Dara (2015). *La infografía en el aula de ELE de la ULPGC*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283855897_La_infografia_en_el_aula_d_e_ELE_de_la_ULPGC

- Rubinjoní Strugar, V. (2017). Análisis de Errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de Español como Lengua Extranjera (Tesis no publicada). Universidad de Alcalá. Madrid.
- Ruipérez García, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (1ª ed., pp.1045-1059). Madrid: Sgel.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coords.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp.19-48). Madrid: La Muralla.
- Sáez Garcerán, P. (2015). Dificultades gramaticales persistentes en la adquisición del español por aprendientes franceses. Diagnóstico y Análisis de Errores (Tesis doctoral no publicada). Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). El Análisis de Errores en la Interlengua del hablante no nativo en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (1ª ed., pp.391-410). Madrid: SGEL.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X (3) pp. 209-231. (Traducción española: La Interlengua. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.79-97).
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2) pp. 205-214. (Traducción española: Un error en el análisis de errores. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.195-205).
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *Revista MarcoELE*, nº11, julio-diciembre, pp.1-11. En: <https://marcoele.com/perspectiva-didactica-sobre-las-tic/>

- Sridhar, S.N. (1975). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal? *Studies in Language Learning*, en *ERIC*, Volumen 1., pp.1-35. En: <https://eric.ed.gov/?id=ED123888>
- Škultéty, J. (1986). La lingüística hispánica en Eslovaquia. *Centro Virtual Cervantes, Boletín AEPE*, 34-35, pp.319-321. En http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_34-35_18_86/boletin_34-35_18_86_33.pdf
- Šoltýs, J. (2000). Hispanística en Eslovaquia según los datos estadísticos. *Actas IV Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia*. (pp.163-168). Bratislava: AnaPress. En <http://www.mecd.gob.es/exterior/sk/es/publicaciones-y-materiales/IV-encuentro.pdf>
- Tordera Yllescas, J.C. (2011). Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera. *Revista de Foro de profesores de E/LE*, vol.7, pp.1-7. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foro/foro/foro/article/view/6712> [Fecha de consulta: 24/06/2020]
- Torijano Pérez, J.A (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Trup, L. y Šoltýs, J. (2000). Informe sobre los estudios hispánicos en Eslovaquia. *Boletín de Filología Universidad de Chile*, 38, pp. 381-386. En <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/19556/20718>
- Universidad Comenius* en Bratislava. Disponible en: <https://fphil.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/>
- Universidad de Economía* de Bratislava. Disponible en: <https://www.euba.sk/univerzita/historia-univerzity>
- Valero Garcés, C. y LLurda Giménez E. (1999). La lingüística contrastiva no es un fósil. Análisis y discusión de las últimas tendencias, aplicaciones y perspectivas. En De

las Cuevas, J. y Fasla, D. *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*, Logroño, Universidad La Rioja, 1999, pp.295-308.

Vallejo, C. (2013). *Infografías y Competencia Digital*. En: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1091-infografias-y-competencia-digital?format=pdf>

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Verdecia Carballo, E. (2007). Algunos fundamentos filosóficos y psicológicos de la tecnología educativa. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº23, julio 2007. En: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/498/232>

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, pp.123-136. (Traducción española: La hipótesis del análisis contrastivo. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp.41-49).

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York. (Traducción española Rivera, F. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela).

Zimny, A. (2016). *Análisis de Errores en la Adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Zhang, Y. (2017). *Enseñanza-aprendizaje ELE y Análisis de Errores de Estudiantes chinos de Español* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

V. ANEXO

Anexo I: Marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria¹⁹⁸ basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria ¹⁹⁹												
Nivel de MCER	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
	A1.1	A.1.2	A.2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2
Cursos de 1/LE	3./4.ZŠ	4./5. ZŠ	6./7. ZŠ	8./9.ZŠ	1. GYM	2.GYM	3. GYM	4.GYM	5.GYM			
					1. /2. SOŠ	3./4.SOŠ						
					1./2./3.SOU							

Notas: ZŠ – (*Základná škola*). Educación Primaria

GYM – (*Gymnázium*). Instituto con Bachillerato dedicado a la preparación del alumnado a los estudios superiores.

SOŠ – (*Stredná Odborná Škola*). Instituto especializado en transporte, industria, entre otros, con Bachillerato.

SOU – (*Stredné Odborné Učilište*). Formación Profesional.

¹⁹⁸ Traducción propia del concepto: Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách.

¹⁹⁹ http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-51587?prefixFile=m_ [Fecha de consulta 16/01/2017]

Anexo II: El español en EOI²⁰⁰ desde 2004/2005 hasta 2017/2018

Idioma	Inglés	Alemán	Español	Francés	Italiano
Año					
2004/2005	17079	5433	785	1588	400
2005/2006	17310	5235	826	1396	409
2006/2007	16610	4331	897	1395	406
2007/2008	13899	3367	815	1227	369
2008/2009	14785	3119	968	1253	407
2009/2010	13848	2953	915	1138	389
2010/2011	13500	2732	1041	1061	479
2011/2012	12731	2886	999	945	480
2012/2013	12927	2765	962	837	425
2013/2014	11907	2729	775	778	358
2014/2015	11104	2555	671	725	415
2015/2016	10327	2514	634	689	306
2016/2017	9720	2069	677	635	314
2017/2018	9043	1804	644	549	320

²⁰⁰ Escuelas Oficiales de Idiomas con régimen público.

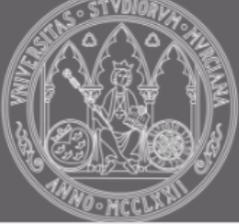
Anexo III: El español en EOI²⁰¹ desde 2004/2005 hasta 2017/2018

Idioma	Inglés	Alemán	Español	Francés	Italiano
Año					
2004/2005	3389	673	23	114	27
2005/2006	3706	668	20	109	34
2006/2007	5109	729	92	155	67
2007/2008	2431	490	109	143	60
2008/2009	4839	665	92	188	73
2009/2010	3781	584	85	95	55
2010/2011	3621	578	77	79	45
2011/2012	3460	578	84	49	50
2012/2013	3147	479	47	67	33
2013/2014	3678	730	57	54	60
2014/2015	3729	647	108	62	64
2015/2016	4110	629	89	52	67
2016/2017	4329	630	130	44	64
2017/2018	4549	1790	146	54	58

²⁰¹ Escuelas Oficiales de Idiomas con régimen privado.

Anexo IV: Cuestionario del alumnado participante

UNIVERSIDAD DE MURCIA



Datos personales

En esta sección se recogerán los datos personales del alumnado-participante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio en Bratislava, Eslovaquia.

***Obligatorio**

1. Sexo *

Hombre

Mujer

2. Origen *

Eslovaco

Otro: _____

3. Lengua materna *

Eslovaco

Otro: _____

4. Edad *

18-20

21-23

24-25

Siguiente

Sección 2 de 4

Datos académicos



En esta sección se recogerán los datos académicos del alumnado-participante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio en Bratislava, Eslovaquia.

5. ¿Qué estás estudiando? *



Texto de respuesta corta

6. ¿En qué curso estás? *

Texto de respuesta corta

7. ¿Hablas otras lenguas además de tu lengua materna? ¿Cuáles? *

Texto de respuesta larga

8. ¿Qué nivel tienes de las ELE según el MCERL?



Texto de respuesta larga

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección



Sección 3 de 4

Datos socioculturales



En esta sección se recogerán los datos socioculturales del alumnado-participante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio en Bratislava, Eslovaquia.



9. ¿Has estado alguna vez en España o en América Latina? *

Sí

No

10. ¿Dónde, cuánto tiempo y por qué motivo? *

Texto de respuesta larga

11. ¿Conoces a algún español personalmente? *

Sí

No

12. ¿Qué relación tenéis? *

personal

laboral

académica

13. ¿Qué diferencias culturales podrías destacar entre los españoles y eslovacos? *

Texto de respuesta larga

Sección 4 de 4

Gracias por cumplimentar el cuestionario.



Descripción (opcional)

Anexo V: Cuestionario de satisfacción del alumnado participante

UNIVERSIDAD DE MURCIA



Sección 1 de 5

Datos personales

Sexo *

Curso y especialización académica *

Sección 2 de 5

Sobre el docente

¿Ha explicado con claridad las actividades ? *

¿Ha dado respuestas claras a las consultas realizadas ? *

¿Ha transmitido interés por los saberes y comportamientos socioculturales ? *

Sección 3 de 5

Sobre las actividades



¿Qué te ha parecido el diseño de las actividades? *

¿Qué te ha parecido el contenido de las actividades? ¿Ha sido de tu interés? *

¿Cuál de las actividades te ha gustado la que más y cuál la que menos? *

Sección 4 de 5

Sobre el grado de satisfacción



En general, ¿estás satisfecho/a con las clases prácticas que has recibido? *

Sección 5 de 5

Muchísimas gracias por cumplimentar el cuestionario.



Anexo VI: Corpus Oral: Identificación del error, del acierto y de la desviación tolerable

LEYENDA:

ALUMNADO PARTICIPANTE 1 ^{er} CURSO
ALUMNADO PARTICIPANTE 4 ^o CURSO
ERROR
ACIERTO
DESVIACIÓN TOLERABLE

Actividad 1.

Ámbito personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 besos de I a D	X		X			X						X			X							X		X	
2 besos de I a D + hola		X																							
2 besos de D a I + hola									X																
2 besos de D a I														X		X						X			
Abrazo				X							X														
2 besos y tendería la mano					X							X						X							
Tender la mano D							X	X											X				X		X
Tender la mano + hola										X								X							
2 besos y copiaría el movimiento de la persona																					X				

Actividad 3.

	1 ^{er} curso				4 ^o curso		
	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3
Horario de comer							
12:00						X	
13:00					X		
14:00	X						
14:30		X					
15:00				X		X	
15:30			X				
19:00							X
Comida							
Aperitivo	X			X		X	
Tapas		X	X	X		X	
Menú	X				X	X	
Bebida							
Copa de vino tinto	X					X	
Cerveza	X	X	X		X		X
Refresco	X	X					
Té		X					
Agua					X		
Soda con limón						X	
Aquarius							X
Tinto de verano							X
Sobremesa							
La hacen	X						

Cuenta							
Invita uno	X	X			X	X	
Pagan por separado			X	X			X
Propina							
2euros entre todos		X		X		X	
20%			X				
15-20%					X		
10%							X
No mencionan la cantidad	X						
Servilletas en el suelo de un bar							
No lo sé					X	X	X
Quedarse de pie en la barra							
No lo sé						X	
Es costumbre española			X	X			

Actividad 5.

Resfriado		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
Farmacia	Comprar pastillas	X			X	X	X		X	X			
Urgencias	Tarjeta sanitaria									X			
	Esperar mi turno en la sala de espera									X			
Remedios caseros	Beber mucho té (con miel, jengibre, limón) /agua		X	X	X		X	X	X		X	X	X
	Reposo	X		X	X	X	X	X	X		X	X	
	Comer fruta								X			X	
	Comer verdura, ajo		X				X		X				
Médico	Si no me mejora mi estado en un día voy al médico			X	X								

Hospitalización	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
Horario de tarde (15-16-17:00)	X	X	X			X		X		X		
Sopa caliente	X											
Té	X											
Dulces	X											
Chocolate		X			X			X	X			
Fruta		X			X	X	X	X			X	X
Comida			X		X							
Ropa			X									
Preguntaría cuándo ir y qué se puede llevar				X	X						X	X
Verduras						X						
Flores							X			X		
Bebida							X					
Horario de mañana (10-12)									X			
Revistas									X	X		

Actividad 7.

1. Ir de botellón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3
Ir a beber (alcohol)	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	
Con amigos	X		X			X			X		X				X		
Por la noche (22:00/23:00)	X				X	X			X		X	X	X	X	X	X	
Sitio público (en la calle/en el parque/playa)		X			X		X	X	X	X	X	X	X	X			
Por la tarde			X	X						X						X	
Beber antes de salir de fiesta			X	X											X		X
Botellas propias			X		X				X	X	X			X	X		
Al bar						X											
Comer algo antes de salir de fiesta																	X

2. Ir de tardeo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3
Ir a pasear	X		X						X			X	X		X		
Por la tarde	X	X	X		X				X		X	X					
Beber algo (café)		X		X							X	X					
Ir al teatro			X														
Ir al cine			X														
Ir a cenar			X														
Con amigos			X	X			X				X				X		X
Con pareja			X														
Con compañeros			X														
Fiesta en la casa						X											
Por la noche						X								X			

4. Pasar un día de domingo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3
Ir a pasear	X			X													
Con amigos	X																
Pasar el día con amigos							X					X					
Domingo	X				X				X		X						
No lo sé		X															
Beber alcohol							X	X									
A mediodía			X														
Con la familia			X														
En casa			X					X								X	X
Hacer tortilla española o paella			X														
Plan tranquilo				X	X				X	X							X
<i>Piknik</i>						X											
En un parque/naturaleza						X				X		X					
Ir a la ciudad o pasearse por la ciudad												X	X				
Quedarse en la cama viendo la TV															X		
Ver la TV											X						
Todo el día															X		
Ir a desayunar al bar															X		
Hacer fiesta																X	
Después de almorzar comer tapas														X			
Tomar café													X	X			

Actividad 9.

1. Ámbito personal (familia)	1	2	3	4	5	1	2	3
Salud/Enfermedades						X	X	X
Política		X		X		X		
Salario/Dinero	X			X		X	X	
Deporte – fútbol – opinión personal						X		
Vida sexual			X				X	X
Drogas			X					X
Experiencias embarazosas (para mí o para mi amigo)	X							X
Religión	X	X	X					
Relaciones familiares		X						
Vida personal		X			X			
Homosexualidad				X	X			
Hablaría de todo								
Orientación sexual								
Racismo								
Costumbres para no ofender al Otro								
De un tema que no les gusta a mis amigos								
Aspecto físico								
Cualidades personales								

2. Ámbito personal (amigos)	1	2	3	4	5	1	2	3
Hablaría de todo			X	X		X		X
Salud/Enfermedades							X	
Orientación sexual	X							

Vida personal		X						
Relaciones familiares		X		X				
Religión			X	X				
Hablaría de todo								
Racismo								
Costumbres para no ofender al Otro								
De un tema que no les gusta a mis amigos								
Experiencias embarazosas (para mí o para mi amigo)								
Homosexualidad								

Anexo VII: Corpus Escrito: Identificación del error, del acierto y de la desviación tolerable

LEYENDA:

ALUMNADO PARTICIPANTE 1 ^{er} CURSO
ALUMNADO PARTICIPANTE 4 ^o CURSO
ERROR
ACIERTO
DESVIACIÓN TOLERABLE

Actividad 2.

Comportamiento del anfitrión (Javi)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7
Compra de aperitivo en Mercadona (cerveza, <i>snack</i> , refresco)		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X						
Recoger la casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Sin limpieza a fondo																X						
Poner la mesa (cubiertos, servilletas)		X	X	X			X		X	X	X			X			X					
Voy a llevar ropa cómoda	X														X		X	X	X		X	X
Durante el partido grita como si fuera él en el césped																	X					
Prepara la comida (aperitivo-picoteo) y la bebida	X			X	X	X	X		X	X		X			X		X	X	X	X	X	X
Espera a sus amigos desde las 20:00																		X				
Después del partido salen juntos a celebrar el resultado																			X			
Llega tarde para que Javi pueda prepararlo todo																			X			
Prepara la sala de fumadores																				X		

Para airear la casa						X																
Tiene reunión de vecinos, hablar con los vecinos, hacer fiesta entre los vecinos, amigos							X					X					X	X	X	X		
Para fumar fuera y estar sentado								X					X									
Para estar en la calle y hablar con la gente									X				X									
Para invitar a la gente a su casa										X												
Para ponerse los zapatos											X											
Porque quieren estar en el jardín																	X					
Tomar el sol																			X			
Durante la siesta																						X

Contexto 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4
No lo sé												X		X			X		X	X		
Para ver sus avances en la lectura	X																					
Para recoger un libro	X																					
El asesor da consejos a ella que es escritora		X																			X	
No entiendo las palabras/el contexto			X			X															X	
El asesor es un profesor				X																		
Ella está recibiendo clases particulares					X		X							X								
Hacen club de lectura								X	X				X									
Pide cada mes un libro y devuelve el leído										X												
El asesor da consejos qué libros hay que leer/sobre las novedades											X					X					X	X
Porque le ayuda con cual cosa															X							
Alguna actividad en el tiempo libre																		X				

Contexto 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4	
Porque los españoles sacan la basura después de la cena	X					X																	
No se saca la basura a esa hora porque es la hora de la siesta		X																		X	X		
No se saca la basura a esa hora					X					X			X			X	X						
Es algo normal para mí tirar la basura a esa hora			X																				
La basura hay que sacarla por la mañana				X					X						X								
Está relacionado con las supersticiones españolas							X																
La basura se tira por la tarde								X															X
La basura se tira a mediodía porque hace calor y huele mal											X												
La basura se recoge por la mañana										X	X												
Le molesta												X											
La basura se recoge a mediodía														X									
La basura se recoge por la tarde																				X			
La basura se recoge por la noche																							X
Hace mucho calor																X							
La basura se tira a esa hora porque después hay siesta																		X					

Contexto 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4
Porque trae suerte	X																					
Buenas relaciones entre los vecinos		X	X															X				
Porque está cocinando/haciéndose un café y no tiene				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X
Porque no fue de compras							X															
Las tiendas están cerradas								X				X		X			X				X	X
El azúcar el domingo por la mañana es caro															X							

Contexto 6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4
No lo sé					X							X							X			
Porque no lo necesitan	X		X			X			X		X		X			X	X				X	
Lo dan para que se lo lleve otro (el que lo necesita)	X		X	X		X			X		X		X	X	X	X	X			X	X	X
Limpieza general de la casa		X																				
Mudanza							X	X		X												
Reformas							X															
Quieren venderlo																		X				

Actividad 6.

Boda. Qué vas a regalar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8
Dinero	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
Ramo de flores en la ceremonia	X		X	X			X		X		X					X		X					
Regalo personal		X			X		X	X				X		X					X	X	X		
Lotería		X																					
Regalo útil para el hogar						X	X						X		X							X	
Tarta										X													
Lista de regalos																	X						
Les preguntaría qué necesitan																		X					
Tarjeta de felicitación																		X					
No es obligatorio regalar																							X

Boda. Cómo vas a regalar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8
Ingreso a la cuenta	X	X	X	X					X	X	X		X	X		X		X					X
Sobre		X																					
No especifican por qué medio haría llegar el regalo					X	X	X	X				X			X		X		X	X	X		

Actividad 8.

Carnicería ¿Qué harías en la situación presentada?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7
Le llamaría la atención		X			X	X			X							X	X		X	X	X	
Esperaría un poco más, pero estaría muy irritada																		X				
Me enfadaría, me podría nervioso/a		X	X		X			X	X			X		X					X			X
Me iría							X		X	X	X		X	X					X	X	X	
No tendría ningún problema																						X
Preguntaría por el jefe y le diría que no me gusta esa actitud	X																					
Esperaría				X											X							
Aguantaría y toleraría la tradición/cultura												X										

Carnicería ¿Qué te parece su actitud?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7
Me parece muy español																X		X		X	X	
No me da rabia, porque pasa en Eslovaquia también																	X					
Carácter español: muy tranquilo, paciente, alegre					X					X	X	X	X		X			X				
Muy buena, simpática																			X			
No es típico para Eslovaquia					X																	X
No me gusta	X									X				X								
No es profesional	X								X													
Me parece impresionante		X																				
Me parece un gasto de tiempo			X																			
Lo entiendo				X																		
En España es normal								X														

Carnicería ¿Volverías?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	
Sí	X			X	X	X									X	X	X						X
No		X								X			X	X					X			X	
Quizás: depende de la actitud del carnicero después de haberle llamado la atención, si la carne está buena, supongo que no estaría el mismo carnicero								X	X									X			X		

Tenemos que vernos más. Ya te llamaré	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4	5	6
Nos vemos nadie sabe cuándo																			X	X	X		X	
En futuro													X							X	X			
No me llamará nunca									X			X										X		
Dentro de poco																							X	
Algún día											X													X
Me llamará la semana próxima	X					X								X	X		X							
Cuando tenga tiempo		X						X																
Tenemos que quedar más a menudo			X											X										
Dentro de un mes				X	X				X	X		X												
Tienen que quedar antes que esta vez						X																		
Cuando tenga ganas de verme (mi amigo a mí)							X									X								
Le gustaría volver a verme										X														
Una frase formal como Hola, qué tal y no significa que se van a ver pronto																		X						

Anexo VIII: Horario establecido para el depósito de residuos orgánicos en los contenedores en las capitales de las Comunidades Autónomas de España

Comunidades Autónomas	Capital de la CA	Horario de invierno	Horario de verano	Hora común para todo el año	Observaciones
Navarra	Pamplona				No se especifica
País Vasco	Vitoria	21:00-23:00	22:00-23:00		
Murcia	Murcia	20:00-22:00	21:00-23:00		
La Rioja	Logroño			20:00-22:00	
Islas Canarias	Santa Cruz de Tenerife			19:00-21:00	
Islas Baleares	Palma de Mallorca			20:00-22:00	
Galicia	Santiago de Compostela			21:00-¿?	
Extremadura	Mérida			22:00-00:00	
Comunidad Valenciana	Valencia			20:00-22:00	
Comunidad de Madrid	Madrid			22:00-¿?	
Cataluña	Barcelona			20:00-22:00	
Castilla y León	Valladolid			20:00-23:00	
Castilla La Mancha	Toledo			20:00-23:00	
Cantabria	Santander			19:00-22:00	
Aragón	Zaragoza			21:00-23:00	
Andalucía	Sevilla			19:00-00:00	
Asturias	Oviedo			20:00-22:30	

Ciudad Autónoma

Ceuta	20:00-00:00	21:00-00:00		
Melilla			20:00-¿?	