

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN  
DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE PARA  
HABLANTES GUARANÍES: ANÁLISIS  
CONTRASTIVO PARA LA PREVENCIÓN Y  
CORRECCIÓN DE ERRORES

---

**BIODATA**

**Adelina Garbuo Centres.** Egresada de la carrera del profesorado de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) y del máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universitat Rovira y Virgili (Tarragona, España). Profesora de *Expresión Oral y Escrita* en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo y docente en el nivel secundario. Participa actualmente en el proyecto de *estrategias discursivas a partir de la gramática cognitiva funcional*.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

En Hispanoamérica el contacto entre las lenguas de los pueblos originarios y el español tuvo lugar desde los primeros desembarcos y ha llegado hasta nuestros días, ya que estas lenguas se han estado relacionando. Si bien es verdad que hoy la lengua más extendida en el Sur del continente es el español, todavía existen en el territorio hablantes de una multiplicidad de lenguas indígenas y es innegable la influencia que estas han ejercido sobre las diferentes variedades latinoamericanas.

Los acentos característicos de cada una de esas variedades del español en Argentina —clásicamente dividido en andino, guaraní, cuyano, cordobés y rioplatense (dentro del cual se incluyen el litoraleño, el bonaerense y el patagónico) [Vidal de Battini, 1964]— son, en parte, producto del sustrato, esto es, de la in-

fluencia que las lenguas vernáculas dominadas ejercieron sobre la dominante. A pesar de que hoy las diferencias de acentos que conforman las variantes de la lengua argentina no presentan gran disparidad en lo relativo al prestigio, sí nos encontramos que algunas variedades utilizadas por hablantes bilingües provenientes de zonas donde aún se habla alguna de lengua de los pueblos originarios o de extranjeros con un fuerte acento indígena, son consideradas menos prestigiosas que la variante estándar del país que, en el caso argentino, es la rioplatense.

En consideración a lo expuesto, el objetivo del siguiente trabajo es comparar el sistema fonético de una de estas lenguas, el guaraní, con la variedad de prestigio en la zona, esto es, la variedad rioplatense, en pos de trabajar la corrección fonética de hablantes que posean el guaraní como primera lengua y aprendan el español como segunda lengua. Para ello se ha descrito el sistema fonético de las lenguas en cuestión y se han determinado aquellos elementos de los mismos que pueden llegar a resultar más problemáticos para quienes deseen aprender el español.

**2. LENGÜAS EN CONTACTO Y VARIEDADES DE PRESTIGIO**

Al momento de enseñar E/LE, el profesor debe ser consciente de qué variante le enseñará a sus estudiantes: claramente el principal input que estos recibirán estará compuesto por la variante que hable el profesor, ya que él se comunicará en esta y no otra. Pero, al momento de realizar las correcciones fonéticas y ejercicios de pronunciación, se debe ser preciso sobre el resultado que esperamos y el nivel de “tolerancia al error” que manejaremos.

Andión Herrero y Gil Burmann (2013) ante la pregunta de qué español enseñar proponen elaborar un modelo lingüístico que contemple tanto la unidad del español como sistema estan-

---

darizado como la complejidad de su variación geográfica. Estas autoras elaboran una fórmula que involucra el español estándar, la variante preferente y las variantes periféricas.

Para determinar la variante de lengua que enseñar tendremos en consideración dos conceptos de la Sociolingüística que resultan fundamentales: el de lenguas en contacto (que se vincula con las variantes periféricas) y el de prestigio (que nos permitirá establecer la variante preferente). El término *lenguas en contacto* hace referencia a una situación particular en la cual en un mismo territorio conviven dos lenguas o más. Cuando esto ocurre, este contacto produce cambios en los sistemas de ambas que pueden ir desde la incorporación de elementos léxicos (como préstamos o calcos) hasta la regramaticalización de elementos. En el caso de América, el español ha convivido en contacto con las diferentes lenguas de las comunidades indígenas y con otras de los países limítrofes (tal es el caso del portugués o del inglés). A esto se le suman los grandes movimientos migratorios de las épocas de la Primera y Segunda Guerra Mundial, que produjeron que algunas comunidades lingüísticas provenientes de Europa vivieran en situaciones de diglosia en diferentes territorios del continente.

Al hablar de la variedad Americana del español, estamos hablando de una variedad que involucra, a su vez, muchas variantes que han estado expuestas a este contacto permanente con lenguas muy distintas y esto ha producido variación en todos los niveles de la lengua, incluyendo el fonético-fonológico. Asimismo, el español ha producido cambios en las comunidades lingüísticas minoritarias. En el caso del guaraní, por ejemplo, el contacto constante y el bilingüismo de sus hablantes produjo la incorporación de dos fonemas ([l], [r]) que eran inexistentes en el guaraní vernáculo.

En lo que respecta a la tipología, cabe señalar que el español es una lengua románica que se conforma a partir de la evolución del latín vulgar (Company Company, 2008) y que está emparentada con otras lenguas europeas como el francés o el italiano. Los diferentes estudios so-

bre la historia del español (Lapesa, 1981; Cano Aguilar, 1988) dan cuenta de la gran influencia que otras lenguas no románicas (como el árabe) tuvieron sobre el desarrollo del idioma en la Península y las huellas que estas dejaron en su conformación.

Respecto al origen de las lenguas de los pueblos originarios, solo diremos que existen divergencias: hay quienes sostienen que las mismas surgen a raíz de una lengua común preexistente (Greenberg, 1987) y quienes sostienen que el contacto entre lenguas produjo los rasgos comunes que encontramos en ellas (Campbell, 1979; 1997).

Lo que sí es claro es que el contacto –y, por lo tanto, la relación de mutua influencia– entre el español y las diferentes lenguas de los pueblos originarios se produjo en territorio americano y, más allá de algunos préstamos léxicos como *chocolate* o *maíz*, no se extendió a la Península.

Por otra parte, es necesario también considerar el concepto de prestigio. El portal de lingüística hispánica –que toma como referencia a Díaz-Campos– lo define como “Término que se utiliza para identificar las ‘variantes que se asocian con los grupos sociales de nivel socioeconómico privilegiado cuya forma de habla se percibe como un modelo positivo para otros miembros de la comunidad”.

Entendemos que ciertas variedades lingüísticas son percibidas por sus hablantes como formas de comunicarse *mejores* o *peores* que otras y esto produce que la imagen que un oyente tenga de quien le habla varíe considerablemente. Muchas veces se vincula el acento de un hablante con su nivel de estudios o cultura, por lo que es importante a la hora de enseñar E/LE evaluar la variedad considerada de prestigio en la zona donde el aprendiente se desempeñará, lo que Andión Herrero y Gil Burmann (2013) denominan variante preferente y que involucra “los rasgos que considerándose correctos por una comunidad hispánica no necesariamente son comunes a todos los hispanohablantes, sino modélicos para la variedad de la lengua que queremos representar”.

La destreza que el hablante exprese en su pronunciación será determinante para las conside-

---

raciones que los nativos que lo oigan hagan de él. La pronunciación será el primer contacto que el oyente tendrá con la lengua producida por el estudiante y será, por lo tanto, la que determine, en gran medida, las consideraciones que sobre él se hagan en virtud de su variante.

Tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiz; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión y la comprensión oral que no debe desatenderse (Bartolí Rigol, 2005, 4).

Podemos decir que en la región noroeste de Argentina (y las zonas limítrofes) se considera altamente prestigiosa la variedad rioplatense frente a las variedades que incorporan elementos indígenas (Hecht, 2011). Si bien en los últimos años ha habido una reivindicación de estas lenguas y, en consecuencia, de estos acentos, los hablantes siguen considerando su forma menos culta (o menos correcta) que la del centro-este del país.

Asociado al prestigio que la L1 del aprendiz tenga para los hablantes de la L2, encontraremos beneficios o perjuicios en el “acento extranjero”. Si un no nativo deja entretener en su habla que pertenece a una comunidad con un alto poder económico y político será diferente la percepción del oyente que si se entrevé un acento extranjero asociado a países en vías de desarrollo.

En lo que respecta a las lenguas de los pueblos originarios en general, podemos decir que hasta hace algunos años (donde se ha puesto en el centro de los estudios las raíces ancestrales latinoamericanas) tanto las lenguas como el acento asociado a ellas contaban con un gran desprestigio (Cebrelli, 2018).

Tal es así que en Argentina, por ejemplo, muchas de estas lenguas, como el wichí, el tapiete o el chané, fueron censuradas, desprestigiadas e incluso prohibidas a tal punto que muchas de ellas se encuentran hoy por desaparecer. La lengua mapuche (también llamada araucana o

mapuzungun)<sup>1</sup>, es un claro ejemplo: hoy es utilizada (en Argentina) por un porcentaje muy reducido de su población: dentro de las personas que pertenecen al pueblo mapuche, solo un 3% la utiliza fuera de los rituales religiosos.

### 3. LA LENGUA GUARANÍ Y EL ACENTO EXTRANJERO

El guaraní es una lengua que se habla de forma oficial en Paraguay (desde 1992) y que se extiende por varias comunidades lingüísticas del norte argentino (sobre todo en Corrientes –donde es una lengua cooficial de la provincia–, Misiones y Formosa) y por Brasil, Perú, Bolivia, Colombia y Venezuela (cuenta con aproximadamente 12 millones de hablantes). Estas comunidades viven en su mayoría en una situación de diglosia, aunque se estima que más de 700.000 hablantes no tendrían acceso al español por lo que serían monolingües.

[...] el pueblo paraguayo es el único pueblo no indígena de América que asumió una lengua indígena americana y el guaraní paraguayo el único idioma americano que ha alcanzado el privilegio de ser lengua oficial de un Estado soberano, junto con el castellano, en todo el territorio nacional (Zarratea, 2017).

En el trabajo referido Zarratea realiza un análisis sociolingüístico y psicolingüístico de la lengua guaraní dentro de Paraguay y concluye que “En Paraguay el guaraní es la lengua de la gente pobre e iletrada”. Este prejuicio no se cierra solo a este país, sino que extiende la frontera, ya que en las provincias argentinas que limitan con Paraguay se reconoce que un porcentaje de la población habla guaraní (es lengua co-oficial en Corrientes desde el 2004), pero no existen programas universitarios en esta lengua y se presenta un alto grado de desigualdad a nivel educativo (Novaro y Hecht, 2017).

---

1. *Lengua araucana* o simplemente *araucano* fue el nombre con el que se referían a ella los españoles en las épocas de conquista ya que los pueblos que la utilizaban eran llamados araucanos. Por su parte, *mapuzungun* es la palabra utilizada por los hablantes para referirse a la “lengua de la tierra”, esto es, su propia lengua.

---

Ahora bien, existe un constante movimiento migratorio desde Paraguay hacia los núcleos urbanos o rurales argentinos (no solo del norte, sino de todo el país en general) dentro de los cuales se incluyen muchas personas no dominantes de forma nativa el español. Esta migración suele ser el producto de una búsqueda de nuevas oportunidades laborales y mejoras en cuanto a la calidad de vida, por lo que las personas que optan por hacerlo suelen ser de sectores vulnerables. Si a esto se le suma la asociación de esta lengua y el “acento guaraní” a una variedad menos culta (por lo que se dijo anteriormente respecto al prestigio de la lengua), obtenemos como resultado los prejuicios y marginación que viven estos grupos sociales.

López García (2013) realiza un estudio detallado de estos prejuicios y recoge diversas percepciones de los hablantes respecto a la valoración del español en Argentina. En él recalca que el habla de los paraguayos y bolivianos es percibida por los hablantes como una forma de hablar mal y que “las cuestiones vinculadas con el (des)prestigio asociado a con ciertas variedades, así como el poder adquisitivo como fenómeno relacionado con la corrección tallan fuertemente en las representaciones del buen hablar”.

La enseñanza y corrección de la pronunciación del español en estos hablantes debe, entonces, estar guiada hacia la variedad que los hablantes mismos consideran de prestigio en la región: esto es, la rioplatense<sup>2</sup>.

#### 4. VARIEDAD RIOPLATENSE

Dentro del territorio argentino existen múltiples variantes de la lengua que se distinguen entre sí, principalmente, por las diferencias fonético-fonológicas que poseen<sup>3</sup>.

En la región centro-este del país, la que prima es la denominada variedad rioplatense. Esta va-

riedad se extiende también por Uruguay y parte de la Patagonia. Es producida por millones de hablantes de zonas con un alto poderío económico y es considerada por los hablantes una variedad de prestigio (López García, 2013).

Las características fonéticas de esta variedad (respecto del estándar culto panhispánico) son el *seseo* y el *yeísmo*. El primero de estos está extendido por todo Latinoamérica y el sur de España y se corresponde con la asimilación del fonema fricativo interdental sordo [θ] con el fricativo alveolar sordo [s]. En las variantes seseantes solo se presenta un fonema [s], a diferencia de las no seseantes donde se utilizan dos diferentes. Por otra parte, denominamos *yeísmo* al fenómeno que produce la asimilación del fonema lateral palatal [ʎ] y la aproximante palatal [j]. Si bien este fenómeno se ha extendido a la mayoría de las variedades del español, en la variedad rioplatense los hablantes pronuncian un yeísmo con rehilamiento lo que da por resultado un fonema fricativo postalveolar (que puede ser sordo [ʃ] o sonoro [ʒ]).

También existen algunas diferencias importantes de tipo fonológicas como son la aspiración de las fricativas intervocálicas o su pronunciación dental y no alveolar. En el alfabeto fonético que se utilizará para realizar el análisis contrastivo se han dejado de lado, pero son fenómenos que tener en cuenta a la hora de describir y, sobre todo, corregir los procesos de producción oral.

Como se dijo anteriormente, se ha creído conveniente realizar el estudio comparativo de lenguas con esta variedad debido a que es la que se considera de prestigio en la zona, aquella a la que los aprendientes estarán expuestos con mayor frecuencia y la que representa el acento estándar para ellos.

Como consideramos que la pronunciación no involucra únicamente la producción, sino también la correcta distinción de los sonidos (es decir en la comprensión de los mensajes), entendemos que al presentar como variante meta aquella que el estudiante oír con más frecuencia, lo estamos ayudando a reforzar también esta competencia comunicativa. Sería, por ejemplo, poco rentable enseñar la variante no seseante cuando será la que no se oír con más frecuencia.

---

2. No queremos aquí decir que la variedad peninsular no sea considerada prestigiosa, pero sí es percibida como extranjera. Se ha seleccionado una variante dentro de las existentes en la zona (ya que será a la que estarán expuestos los aprendientes).

3. Esto debido a que si bien existen también diferencias lexicales y algunas morfológicas la característica principal es la “tonadita” de cada una de ellas.

Tabla 1<sup>4</sup>. Sistema fonológico del español centropeninsular y rioplatense

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s		ʃ	ç	x	
Africada											tʃ			
Nasal		m							n		ɲ			
Lateral									l		ʎ			
Vibrante s									r					
Vibrante m									r					

En la Tabla 1 podemos apreciar las diferencias y similitudes entre el sistema fonológico de la variedad rioplatense y el centropeninsular.

### 5. SISTEMA FONÉTICO DE LA LENGUA GUARANÍ EN RELACIÓN CON EL ESPAÑOL

El sistema fonético del guaraní se caracteriza por la gran cantidad de elementos nasales que posee. Presenta un total de 32 fonemas de los cuales 12 son vocálicos y los 20 restantes, consonánticos. Dentro de estos 20, 4 son unidades fonéticas compuestas. El sistema vocálico cuenta con los 5 fonemas orales del español, 5 fonemas nasales y dos vocales centrales cerradas (una oral y otra nasal). En la Tabla 2 vemos la comparación entre ambos sistemas.

Tabla 2<sup>5</sup>. Comparación entre sistemas vocálicos

	Anteriores		Centrales		Posteriores	
Cerradas	i	ĩ	y	ỹ	u	ũ
Medias	e	ẽ			o	õ
Abiertas			a	ã		

Como podemos apreciar el sistema vocálico del guaraní es más numeroso que el del español. Esto será una ventaja para aquellos aprendientes de E/LE, ya que todos los fonemas que deberán utilizar para hablar en español ya existen en su L1. No obstante, por efectos como el imán

4. En negro los fonemas del sistema español peninsular que no están presentes en la variedad rioplatense y en gris el fonema propio, ausente en el estándar entendido como la variedad que incluye los elementos hablado por la mayoría de los hablantes de una lengua Andión Herrero (2007).

5. En gris los fonemas que no existen en español.

perceptivo pueden presentar dificultades en la percepción de los sonidos vocálicos mientras aprenden español (Paredes García, 2013).

En cuanto al sistema consonántico se pueden diferenciar tres grupos de fonemas:

- Fonemas que son iguales en español y en guaraní: [l]; [p];[s];[t];[m];[n]y[ɲ].
- Fonemas que no existen en español: [ʔ]; [uɰ]; [v]
- Fonemas en guaraní que en español son alófonos: [h]; [j]

Un rasgo importante del sistema consonántico es que las oclusivas sonoras siempre van precedidas por una nasal por lo que solo es posible encontrar los siguientes grupos consonánticos [mb]; [ɲd] y [ɲg]. A estas realizaciones se les suma [ɲt] que también conforma una unidad inseparable. Estos conjuntos conforman unidades consonánticas denominadas naso-orales. Existe una clasificación posible de consonantes (muy extendida en los estudios fonéticos de estas lenguas) en donde estas se agrupan según su nasalidad siendo los tres grupos posibles el de: 1) las consonantes orales, 2) las consonantes nasales y 3) las unidades naso-orales (inexistentes como unidades en español).

Por otra parte, hay dos fonemas del sistema español rioplatense que en guaraní no existen (la labiodental fricativa y la velar fricativa sorda [ʃ];[x]).

Otro caso importante es la africada prepalatal [tʃ] que en español es un fonema, pero en guaraní es un alófono. La diferencia entre la naturaleza africada de [tʃ] y fricativa de [ʃ] de las prepalatales sordas no es un rasgo distintivo en el sistema fonético guaraní.

Tabla 3<sup>6</sup>. Comparación entre los sistemas fonológicos español y guaraní

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar		Glotal
	Sor	son	sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor
Oclusiva	p	b*			t	d*							k	g*	ʔ
Fricativa			f						s		ʃ		x		h
Africada											tʃ				
Nasal		m								n		ɲ			
Lateral										l					
Vibrante s										r					
Vibrante m										r					
Aproximante	ʋ										j		ɥ - ʉ		

El fonema prepalatal fricativo sordo [ʃ] que, como indicamos anteriormente, es propio de la variante rioplatense, es parte del sistema guaraní. El problema que presenta es que, en algunos contextos, se realiza de forma africada (y en español este es un rasgo distintivo entre fonemas).

La Tabla 3, a continuación, sintetiza la comparación entre ambos sistemas fonéticos.

Ahora bien, como afirma Poch Olivé (2009, p. 197) no es cuestión de simplemente detectar los elementos de la lengua extranjera ausentes en la lengua materna, lo cual representaría “una concepción simplista de la criba fonológica”, sino que “los sistemas fonológicos son mucho más complejos y otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la lengua materna pueden también ser fuente de problemas en la pronunciación”.

En lo que respecta a la lengua guaraní, podemos decir que un factor importante que no encontramos en español es la existencia de palabras nasalizadas (en contraposición a las orales o no nasales). Se consideran palabras nasales aquellas que contienen alguna vocal o consonante nasal. Recordemos que existen los sonidos [mb], [ɲd], [ɲd] y [ɲt] que también producen palabras nasales. Estos sonidos pueden aparecer al inicio de palabra (*mbiyaku* = calentar) o en medio y, cuando esto ocurre, son ambos parte de la mis-

ma sílaba. Es por esto que se consideran unidades (ej. *ñe-mbo-bo-ry* = burlarse). En español, si bien estas combinaciones fónicas son posibles pertenecen a sílabas diferentes (por ejemplo *tambor* posee dos sílabas de tres fonemas [tam] y [bór] y, por lo tanto, no son combinaciones que puedan iniciar una palabra.

Por otra parte, en guaraní no puede haber consonantes en posición de coda de sílaba, por lo que todas las palabras y sílabas terminan en vocal o diptongo. Si resumimos las diferencias en la composición de la sílaba notamos que mientras el guaraní está conformado por C+V o a lo sumo por C+díptongo, el español permite la combinación del núcleo vocálico con hasta dos consonantes que lo precedan (ej. presente) y permite consonantes como cierre de sílaba (ej. construir [kons-truir]).

En cuanto al acento, son favoritas en guaraní las palabras agudas, aunque existen las esdrújulas y las graves. Estas palabras se marcan con un acento de intensidad igual que en el español.

## 6. DIFICULTADES POTENCIALES PARA EL APRENDIZAJE DE E/LE

El análisis hasta aquí realizado debe utilizarse en el desarrollo de las actividades de pronunciación cuyos principios didácticos han sido sintetizados por Iruela (2007). Por todo lo antes dicho, podemos concluir que las principales dificultades de pronunciación de los aprendientes de E/LE que tengan como lengua materna el guaraní posiblemente se encuentren en:

6. En negro los fonemas del español que no existen en guaraní. En celeste los fonemas del guaraní que no existen en español. En amarillo los fonemas del guaraní que son alófonos en español. En verde los fonemas del español que son alófonos en guaraní. Con asterisco los fonemas del español que existen en guaraní pero cuya fonación no es libre.

- la producción de las consonantes que son inexistentes en su lengua [f] y [x];
- la diferenciación entre los sonidos prepalatales africado [tʃ] y fricativo[ʃ];
- la producción de la consonante africada prepalatal [tʃ]
- la producción de oclusivas sonoras en contextos fonéticos en los que no se encuentren precedidas por nasales (ya sea en posición intervocálica o en combinación con otras consonantes);
- la producción de la fricativa prepalatal en cualquier contexto fónico (sin realizar una variación por la africada)
- la pronunciación de consonantes al final de palabra o sílaba.

Para trabajar sobre el primer punto será importante, en primer lugar, hacer que los alumnos puedan escuchar y reconocer estos sonidos, ya que es la audición quien monitoriza la producción. Luego, para lograr su correcta producción, será importante trabajarlos en función de una fonética combinatoria que favorezca su producción. De hecho, como explica Poch Olivé (2009, p. 199), “La influencia que unos sonidos ejercen sobre los otros es de sobra conocida por los procesos de asimilación que se dan en todas las lenguas. Esta influencia, por tanto, debiera ser aprovechada por los profesores de lengua extranjera para modificar la pronunciación de sus alumnos en el sentido deseado, es decir, para conseguir una buena pronunciación de la lengua que están enseñando”.

Para trabajar con la concienciación sobre el fonema velar fricativo sordo [x] será conveniente emplear palabras que contengan este fonema combinado con las vocales posteriores o con [a], ya que el punto de articulación es en el velo del paladar. Estas podrían ser, por ejemplo<sup>7</sup>: ojo, ajo, cojo, caja. Para la ejercitación de la articulación Polo Cano (2020), describe y enumera un conjunto de ejercicios que combinan información auditiva, visual, cinestésica y propioceptiva que facilitan la apropiación de diversos fonemas.

7. Las palabras propuestas son aquellas que solo poseen la dificultad especificada y no otra de la lista antes mencionada.

En lo respectivo al fonema labiodental fricativo sordo [f] deberá practicarse en todas sus combinaciones posibles: antes de núcleo vocálico, formando grupo consonántico con [r], [l] y en posición implosiva. En este caso, el léxico que podría resultar útil sería feo, foco, café, sofá, frío, fresa, refrito, cifra, cofre, flor, flauta, azafrán, camuflado, picaflor.

En este proceso, se debe evitar que [f] se velarice ante vocal posterior formando [x] que es un fenómeno frecuente en la zona uruguaya (ej. [xuérte] por [fuérte]). Esto también debe tenerse en consideración a la hora de seleccionar el material que servirá de input: es importante que la variante utilizada realice los dos fonemas de forma clara.

En lo que respecta a la diferenciación entre los sonidos prepalatales africado [tʃ] y fricativo[ʃ] se recomienda utilizar el método de oposiciones fonológicas, como explica García Ramón (2010, p.3) porque “El método de oposiciones fonológicas consiste en ofrecer a los estudiantes pares mínimos al estilo de *mira/mirra*, en que el cambio de un fonema por otro conduce a un cambio de significado. Para cada grupo se eligen aquellos sonidos que, en teoría, presentan dificultades en la percepción. El método está basado en la idea de que la capacidad de discriminación auditiva es el paso previo a la correcta producción de sonidos”.

Este método puede resultar muy efectivo para lograr hacer oír a los estudiantes esa diferencia que en su lengua no perciben al ser ambas producciones alófonos de un mismo fonema. No obstante, debemos tener cautela con los niveles en los que se emplea, pues como indica Gil Fernández (2007), “es útil para los alumnos de nivel intermedio o avanzado, que ya poseen cierto dominio del vocabulario”, pero “resulta poco recomendable para los estudiantes de nivel elemental”. Así sería posible recomendar trabajar con la concienciación con pares mínimos como *baya/bacha; acachar/acallar; valle/ bache; chapa/yapa; chucho/yuyo; racha/ raya o ralla; ocho/boyo, leyes/leches, bocha/boya*. En línea con esto se deberá trabajar la producción de la consonante africada prepalatal [tʃ].

Un punto a favor al respecto es que en español solo existe un fonema: /tʃ/ que se realiza en posición prenuclear.

En el caso de trabajar con estudiantes alfabetizados, será necesario explicar también la diferencia en lo respectivo a las grafías del fonema [tʃ] ya que en el alfabeto guaraní —que cuenta con 32 grafías entre grafemas y dígrafos que representan cada uno de los fonemas de esa lengua— la grafía “ch” representa la fricativa [ʃ].

Estos mismos ejercicios deben favorecer la producción de la palatal fricativa en cualquier contexto, sin realizar variaciones africadas. Nuevamente, resulta provechoso que este fonema solo se produzca en español en posición prenuclear porque el trabajo con los pares mínimos dará cuenta de la variación de significado si no se produce de forma correcta.

Otra técnica que puede resultar de provecho es el uso de trabalenguas y refranes con estos dos sonidos, ya que en ellos los fonemas se presentan en contextos con diferentes niveles de tensión. Estos sirven especialmente para calentar y los músculos que utilizará en la producción fonética. A continuación, se ofrece uno que combina dos trabalenguas populares a fin de servir de posible modelo. En lo respectivo a la forma de aplicación en el aula, se recomienda consultar la propuesta de Ramos Olivera (2009):

*Ya me ha dicho el chino que lleva la llave que has dicho que yo no he bien dicho ese dicho que me sé desde chico. Que lloras y llamas la noche que llueve para que un chico que ha dicho bien dicho ese dicho te lleve llorando a escuchar lo que ha dicho que no he dicho y es que del dicho al hecho hay mucho trecho.*

En cuanto a la producción de oclusivas sonoras en contextos fonéticos en los que no se encuentren precedidas por nasales se recomienda realizar ejercicios de pronunciación o lectura que contengan palabras con estas consonantes en posición intervocálica en palabras con vocales posteriores y abiertas: esto es debido a que la tensión en esta posición será favorable a la relajación de la pronunciación característica de estas consonantes. A su vez es recomenda-

ble trabajar con pares mínimos respecto de sus equivalentes sordas, ya que estos sonidos existen sin nasal precedente en guaraní.

Finalmente, en lo que respecta a la pronunciación de sonidos al final de palabra o sílaba, se deberá trabajar sobre todo con aquellas consonantes que poseen naturalmente un grado de tensión mayor. Será importante, entonces comenzar por la pronunciación de palabras que posean consonantes sordas oclusivas en posición de coda. Algunas palabras que podrían servir de ejemplo son óptimo, séptimo, captura, atmósfera, etcétera, actividad, activo, acta, examen<sup>8</sup>, extraño, octavo.

Estas palabras tienen una gran tensión, dada la propia naturaleza de los fonemas y la de la posición en que se encuentra. Para estudiantes en cuya lengua materna la realización de este tipo de sílabas no es posible, es importante que en los inicios de la práctica trabajemos en este contexto, ya que el estudiante fijará su atención en este punto de articulación.

Si bien es verdad que muchos hablantes eliminan algunos sonidos en posición de coda (como es el caso de la sibilante [s]), la variedad que nos hemos permitido llamar estándar rioplatense la conserva aunque sea con una realización aspirada.

Las posibilidades de combinaciones de consonantes en posición postnuclear en el español se reducen a los conjuntos -bs-; -ds-; -ns-; -cs-; -rs- más algunas terminaciones de palabras de origen extranjero<sup>9</sup>. Trabajar con ellas para forzar la tensión articulatoria en posición postnuclear puede ser provechoso. Al pronunciar estos sonidos complejos en esta posición, sería lógico que los más simples resultan luego más fáciles de aprender. Algunos ejemplos de palabras con esta combinación son: *abstracto, adscripto, constar, constatar, extraño, explanada, experto, perspicaz.*

8. Será importante hacer notar a los estudiantes que la grafía “x” es la representación de un grupo consonántico compuesto por dos fonemas [-cs-].

9. No se han considerado aquellas terminaciones que solo se encuentran en algunos préstamos como -rd (en placard) o que son específicas de un grupo de palabras como -ps (en bíceps o cuádriceps) -nc (en cinc) o -rd (en récord) -lf (en golf).

---

Finalmente será importante trabajar sobre los conjuntos consonánticos en posición pre-nuclear que aparecen en el español pero no en el guaraní. En español las posibles combinaciones están dadas por obstruyentes (oclusivas y [f]) más una líquida ([r] o [l])<sup>10</sup>. Por lo que las posibilidades se limitan a: [pr];[pl];[br];[bl];[tr];[dr];[cr];[cl];[gr];[gl]; [fr];[fl] y [tl]. Ejemplo de vocabulario que incorpore estos fonemas son las palabras: *primero, apremio, plomo, aplauso, broca, sobre, tradición, atraer, drama, crema, acreedor, clavo, aclarado, grito, agradecido, glucosa, aglutinar, atleta*.

Las palabras de la lista anterior presentan solo complejidad antes mencionada ya que partimos de una lengua que, recordemos, no tiene esta posibilidad combinatoria. Está claro que en etapas posteriores se deberían buscar unidades léxicas con complejidades de pronunciación mayor.

## 7. CONCLUSIONES

Se ha realizado en este trabajo una revisión del sistema fonético del guaraní y una comparación con el sistema fonético del español para lograr anticipar algunas dificultades y errores que puedan surgir en lo respectivo a la pronunciación.

El objetivo de estas correcciones está en poder mejorar las producciones orales de los estudiantes en pos de una cercanía a la variedad considerada de prestigio por los oyentes con los que tenga que interactuar. Sabemos que los prejuicios y que las desigualdades que existen en el mundo son elementos completamente extralingüísticos y que se encuentran, no en la variedad en sí, sino en cómo los oyentes entienden o codifican una variante particular. Este fenómeno conocido como *glotofobia* puede dificultar la integración de estos estudiantes en la nueva sociedad. Esto está claro, pero a la hora de enseñarle a producir a nuestros estudiantes, no podemos dejar de lado el contexto en el que se desenvolverán.

Este trabajo ha sido concebido a partir de las situaciones de discriminación y marginación

---

10. De todas las combinaciones posibles, no se admite el grupo [dl].

que determinados grupos viven en Argentina. Si bien es bastante improbable que desde la lingüística se cambie la realidad en la que viven, sí se puede ayudar a que hablantes concretos en situaciones concretas puedan superar de alguna manera los estereotipos asociados a una forma particular de habla que abundan en el país.

ADELINA GARBUIO CENTRES  
Universitat Rovira i Virgili  
[ade.garbuio@gmail.com](mailto:ade.garbuio@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDIÓN HERRERO, M. A. y GIL BURMAN, M. (2013). "Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2". En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/budapest\\_2013/06\\_andion-gil.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/06_andion-gil.pdf)
- BARTOLÍ RIGOL, M. (2005). "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *PHONICA*, 1.
- BUENO HUDSON, R. (2013). "Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera". *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest.
- CANO AGUILAR, R. (1988). *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco Libros.
- CEBRELLI, A. (2018). "Diversidad sociolingüística en Argentina. Estado de la cuestión". *Mediaciones*, 14(20). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.14.20.2018.70-118>
- COMPANY COMPANY, C. (2008). *Manual de gramática histórica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESCOBAR IMLACH, C.M. (2017). Aspectos fónicos, fonológicos y morfofonológicos del pa i tavytera guaraní. Ciudad de México: CIESAS.
- GARCÍA RAMÓN, A. (2010). *Análisis de cuatro modelos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso*. En Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Valladolid, 10-12 marzo de 2010. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/15835>
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco-Libros
- IRUELA, A. (2007). "Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152374001>
- LAPESA, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ GARCÍA, M. (2013). "El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto". *Amerika*, 9. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/amerika/4387#tocto1n5>
- NOVARO, G. Y HECHT, A. C. (2017). *Educación, diversidad y desigualdad en Argentina: experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades; Argumentos, 30. Recuperado de: <https://cutt.ly/rbIqIKu>
- PAREDES GARCÍA, F. (2013) "La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método". *Lingüística en la Red*, 11.
- POCH OLIVÉ, D. (2009). "La corrección fonética en Español Lengua Extranjera". *MarcoELE*, 8, 193-200.
- POLO CANO, N. (2020). "Feedback multisensorial para la enseñanza/ aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera". *MarcoELE*, 31, 1-21.
- QUILIS, A. (2012). *Principios de fonología y fonética española*. Madrid: Arcos libros.
- RAMOS OLIVEIRA, A. M. (2009). "Los alumnos hablan, pero ¿cómo, cuándo y qué corregirles?". *MarcoELE*, 9, 1-21.
- VALLE, G. (2011). *Nociones elementales de la fonología guaraní*. DescubrirCorrientes.com. Corrientes: Gobierno de Corrientes.
- VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- ZARRATEA, T. (2008). "El guaraní: la lengua americana más viable". *HIZKUNEA*, 7.

## EL APRENDIZAJE-SERVICIO: INVESTIGACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

---

### I. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este proyecto es de investigar el aprendizaje-servicio como filosofía y metodología de enseñanza y su uso en las universidades y escuelas secundarias. Se analizarán los objetivos de esta metodología, los elementos esenciales, los beneficios y desafíos. También se presentarán unas implementaciones del aprendizaje-servicio de diferente índole: en clases universitarias, escuelas secundarias, así como en clases de principiantes y clases avanzadas. En la segunda parte del proyecto, se presentará la incorporación del aprendizaje-servicio en el currículo de una clase de español avanzado en una escuela de McKinney, Texas. Se analizarán los resultados de las encuestas y reflexiones y se evaluará si la incorporación de la metodología del aprendizaje-servicio en una escuela secundaria es una experiencia que se puede alinear con el currículo, apoyar a los estudiantes en sus estudios y ser beneficiosa para los objetivos del curso y el bien de la sociedad.

### 2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: TENDENCIAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

La tendencia contemporánea en la educación en general es la de basarse en la autonomía, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo (Loroño y Fernández Fernández, 2012). Así, las instituciones educativas hacen hincapié en las experiencias diversas de índole pedagógica en diferentes contextos como un medio de aprendizaje, desarrollo individual y ayuda para tomar decisiones sobre su futuro. Dentro de esta filosofía, hay una tendencia de conectar la vida auténtica con sus problemas reales y el aprendizaje escolar.

Algunos de los autores que han contribuido a la pedagogía contemporánea global, holística y social son Dewey, Freire, Freinet, Decroly, Kilpatrick, Stenhouse, Kemmis, Apple (Loroño y Fernández Fernández, 2012, p. 102). Muchas universidades tratan de cambiar su currículo para cubrir conceptos educativos abstractos y descontextualizados a un enfoque de resolución de problemas de la vida real (Loroño y Fernández Fernández, 2012, p. 103). No hay dudas, pues, hoy en día que la mejor educación está basada en experiencias y el aprendizaje-servicio provee exactamente eso. Este se contrapone al modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje que se basaba en un conjunto de conocimientos y habilidades predeterminados que son transferidos del profesor al estudiante, mientras que con el aprendizaje-servicio, el conocimiento es obtenido durante el proceso interactivo de acción y reflexión (Hale, 1999, p. 16).

### 2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO. INICIO Y DEFINICIONES

Según Dewey (1938) el aprendizaje se basa en experiencias reales que desarrollan la curiosidad, fortalecen la iniciativa y desarrollan las habilidades morales e intelectuales, como recoge García López (2016, p. 82). Según él, “la única manera para prepararse para la vida social es participar en la vida social” (García López, 2016, p. 71). Todos conocen también la obra de Gandhi (1951) que promovía el servicio como una manera de vida y la mejor escuela y medio de aprendizaje también, pero el primer proyecto universitario documentado de aprendizaje-servicio es uno en que se involucraba a estudiantes y profesores del YAK Ridge Associated Universities, en Tennessee que se desarrolló en una comunidad local (García López, 2016, p.73). Después de los noventa se comenzaron a hacer más investigaciones académicas en el área y, por ello, apare-

---

cieron diferentes definiciones del concepto de aprendizaje-servicio. Según Hale (1999, p. 12), el aprendizaje servicio es la unión del servicio comunitario público con aprendizaje estructurado e intencional. Él lista como componentes esenciales la experiencia, la reflexión, el análisis, y la aplicación. Para Hellebrandt y Varona (1999), los criterios esenciales para llevar a cabo este tipo de enseñanza son promover la responsabilidad cívica, el rigor académico, la reflexión, y las experiencias planeadas y evaluadas. Según Howard (2001, p. 12), los dos criterios más significativos para construir un curso académico de aprendizaje-servicio son “un servicio relevante y significativo CON la comunidad” y un “Aprendizaje académico acentuado”. Para ser significativo, los estudiantes y la comunidad necesitan ver mérito en la actividad. En otras palabras, hacer la actividad “CON la comunidad” requiere que el docente y los representantes comunitarios desarrollan juntos actividades estudiantiles en la comunidad porque el servicio a o para una comunidad “quita el poder de los miembros de la comunidad (Howard, 2001, p. 23). La definición de Jacoby (1996) es similar a la anterior, ya que explica que “El aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio significativo a la comunidad con la formación y la reflexión, que enriquece la experiencia de aprendizaje, educa la responsabilidad cívica y refuerza las comunidades” (García López, 2016, p. 73). Francisco Amat y Lidón Moliner (2010) subrayan de nuevo los dos componentes básicos: contribuir a la sociedad y proporcionar competencias y conocimientos a los estudiantes. Otra definición que merece la pena revisar es la que ofrece Puig, confirma los elementos comunes de todos aprendizajes-servicios: “la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes” (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 15).

Algunos de estos estudios hacen hincapié en la parte de servicio y condenan la evaluación -al

menos como foco- del aprendizaje porque en su opinión no es necesario siempre obtener beneficios personales, pero esto no concuerda siempre con el principio del aprendizaje-servicio que es una herramienta que apunta a dos retos, el éxito educativo y la cohesión social (Batlle, 2011, p. 6). En otras palabras, ambos objetivos necesitan enriquecerse. Muchos educadores usan también la terminología: Aprendizaje basado en la comunidad (*Community based learning*), pero no es lo mismo, porque puede haber aprendizaje experiencial en la comunidad, pero no tener la parte de ‘servicio’.

## 2.2. ELEMENTOS IMPORTANTES PARA EL APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es muchas veces llamado aprendizaje servicio solidario. Según las experiencias de Tapia (2000, 2010), en las lenguas latinas “solidaridad”, a diferencia del “servicio” anglosajón, evoca más el “hacer juntos” que el “dar para”, y en casi todos los países latinos, este concepto de servicio, por lo tanto, está asociado a la “acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa, más que a la acción altruista individual” (Tapia, 2010, p. 26). El sitio web de la Alianza canadiense para el aprendizaje-servicio comunitario se define el aprendizaje servicio como una colaboración entre los organismos comunitarios y las instituciones educativas para la obtención de resultados mutuamente beneficiosos.

Además del aprendizaje cooperativo, la razón por la cual el aprendizaje servicio tiene resultados es por la involucración del estudiante en el proceso de aprendizaje, es decir, su agentividad. Carson la define como “individual capacity for self-awareness and self-determination: decision-making, ability to enact or resist change, and take responsibility for actions (Carson, 2012). Así, en un proyecto de aprendizaje servicio, el profesor provee oportunidades, guía las elecciones de colaboraciones y servicio, se asegura que el estudiante está conectado con un proyecto de servicio que corresponde a su nivel y habilidades, pero, también, el estudiante

---

necesita ser el motor principal en el aprendizaje y a través de la reflexión, sacar de la máxima experiencia posible. Según el principio de la inclusividad, “muchas de las mejores experiencias de aprendizaje-servicio han tenido como punto de partida la convicción de que todos tenemos algo para ofrecer a los demás, y que nadie es demasiado “pequeño”, “pobre” o “especial” como para no tener algo que compartir” (Tapia, 2000, 2010). Según Van Lier (2010), la agentividad es “the ways in which, and the extents to which, a person is compelled to, motivated to, allowed to, and coerced to, act”, and equally, “the person deciding to, wanting to, insisting to, agreeing to, and negotiating to, act”.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras en el salón de clase, hay tres elementos de agentividad que son necesarios: iniciativa (auto-regulación), interdependencia y conciencia de las responsabilidades para las acciones de uno con respecto al ambiente y los afectados (Van Lier, 2010, p. 172). Por todo ello, para que el aprendizaje servicio funcione, el aprendiz debería encarnar las características de la agentividad. Así, el discente planea las fases de aprendizaje, anticipa los resultados activamente respondiendo a señales situacionales, demuestra comportamiento autorregulativo sin refuerzo externo y actúa de manera introspectiva (Brown, 2014, p. 103). De hecho, según Kanost (2014, p. 10), al planear e implementar un programa de aprendizaje servicio es muy importante tener en cuenta tres principios básicos: que los que son servidos controlen el servicio provisto, que los que son servidos lleguen a ser más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones, y que los que sirven sean también aprendices.

Además de plantear adecuadamente cómo se desarrollará la experiencia, otra de las decisiones más importantes es la elección del lugar del servicio. Ebacher (2013, p. 402) presenta los siguientes criterios que él modificó del “Service Learning Course Design Workbook” de Howard (2001). Estos son los siguientes:

1. La elección de un lugar de servicio aceptable necesita ser relevante para el contenido del curso.

2. Las actividades de servicio deberían tener el potencial de satisfacer los objetivos académicos y cívicos del curso. Por ejemplo, ayudar con la organización de papeles en una institución es servicio, pero no significativo al objetivo de aprendizaje del curso.
3. La duración del servicio necesita ser adecuada para satisfacer los objetivos académicos y cívicos.
4. Los proyectos en la comunidad deberían satisfacer necesidades reales de la comunidad.

Otro principio fundamental en la creación de un curso académico de servicio, según Howard (2001, p.17) es preparar a los estudiantes para el aprendizaje en la comunidad. En el curso de traducción de Ebacher (2013), las primeras dos semanas los socios comunitarios presentan sus programas a los estudiantes y los estudiantes escogen su lugar preferido para las interpretaciones. Después, el profesor realiza entrevistas para determinar la competencia de los estudiantes en la lengua para que su experiencia de interpretación sea significativa y para agruparlos si fuese necesario con otros estudiantes con habilidades complementarias para el proyecto de traducción. En la segunda semana, el profesor conduce un taller en sensibilidad de la diversidad cultural y también conduce una evaluación de actitud de los estudiantes antes del proyecto del servicio. Los estudiantes participan en orientaciones en los lugares comunitarios y aprenden más sobre la organización antes de comenzar con el proyecto. Según Astin (2000, p. 6), el grado en el que la experiencia de servicio es mejorada por el material académico depende de la preparación que los estudiantes reciben antes de su participación en el servicio.

De hecho, la parte de evaluación del servicio es esencial para el mantenimiento de un programa de este tipo. Las organizaciones que reciben el servicio deben evaluar de forma escrita el mismo. Otra opción es, como en el caso del curso de traducción de Ebacher, el hecho de que un representante de todas las organizaciones que participen en el proyecto asistan a una discusión/reflexión en la clase donde los

---

estudiantes participantes y las organizaciones discutan sus pensamientos sobre el trabajo realizado. En ese caso, los estudiantes también completaron una evaluación sobre el trabajo de las compañías para las cuales realizaron la evaluación (Ebacher, 2013, p. 403).

Otro principio importante en la evaluación es que el crédito académico debería ser dado por lo aprendido, no por el servicio realizado (Howard, 2001, p. 16). Como en el caso de Ebacher (2013), los estudiantes fueron evaluados sobre lo aprendido en el área de la traducción, como colaborar con otros, traducción e interpretación para contenido específico, y conocimiento de la comunidad local hispánica.

Tal vez, de todos elementos del aprendizaje-servicio mencionados ya hasta ahora, uno de los más esenciales es la reflexión. El objetivo de esta es conectar el aprendizaje y el servicio y dar sentido personal a la experiencia. Páez Sánchez indica que la reflexión ayuda a la optimización del aprendizaje, se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella: “cuando el conocimiento adquirido no es suficiente para lograr el éxito esperado en la comprensión de la realidad o en la acción sobre ella, se puede activar un proceso reflexivo que incrementa el aprendizaje para acercarse a un mejor nivel de éxito (Páez Sánchez, 2016, p. 16). A través de la reflexión, la experiencia va más allá de la participación en un evento. La reflexión debe ser un proceso organizado “tanto por los educadores que lo disponen como por el alumnado que lo lleva acabo” y supone una “organización que reserva momentos destinados a ejercerla, así como estrategias para facilitarla” (Páez Sánchez, 2013, p.16). El estudiante necesita, pues, tener una actitud activa, una dedicación “sostenida y esforzada” y una “atención incisiva y cuidadosa”.

La reflexión es más que la simple redacción de un diario personal que suele ser un instrumento frecuentemente empleado. De hecho, según Astin (2000), las formas primarias de la reflexión son discusiones entre los estudiantes, discusiones con los profesores y reflexiones escritas en la forma de diarios y ensayos.

En el proyecto de servicio de Páez Sánchez entre un programa de lectura *Amics i amigues* y las facultades de Pedagogía y Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona, se pone el enfoque en la multiplicidad de los dispositivos de reflexión- la acción tutorial, la escritura autorreflexiva y la reflexión entre iguales (Páez Sánchez, 2013). La escritura autorreflexiva puede ser de forma libre y abierta o con cuestiones orientadoras. Los temas de los diarios pueden ser “anecdóticos, organizativos, metodológicos, relacionales, emocionales, y sobre los aprendizajes adquiridos” (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 25). Esta reflexión requiere intercambio de puntos de vista y mejoran con la ayuda de un tutor experto. Según Gijón, para que las tutorías funcionen y conseguir óptimo resultado de aprendizaje es importante la acogida y la seguridad, una relación cálida de confianza y afecto (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 22). Estos tutores pueden ser parte de la facultad o alumnos destacados del curso anterior que han participado en un proyecto de servicio similar. Crear una estructura de mentoría en la que “los más experimentados ayudan a los recién llegados” parece funcionar bien por la confianza que existe entre edades muy parecidas y haber vivido recientemente la misma experiencia (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 20). En concreto, las observaciones de alguien con más experiencia, seguida de un turno de comentarios y discusiones es muy enriquecedor. Tanto por parte del profesor como del tutor es necesario visitar con regularidad a los participantes en los mismos centros donde realizan su servicio, comentar las entradas de los diarios personales y estar disponible para responder a cualquier pregunta. De hecho, según Astin (2000), la frecuencia con la cual el profesor conecta la experiencia del servicio con el contenido del curso determina el nivel de contribución del proyecto de servicio al contenido académico del curso.

La reflexión entre iguales (los demás participantes en el proyecto, compañeros de la facultad, familiares, y amigos) es muchas veces de un formato informal, pero enriquece el proceso en

---

sí mismo porque a través de la complementariedad, la imitación, la crítica o las sinergias la experiencia individual se reciben perspectivas diferentes y se fomenta el proceso de construcción de conocimiento. Es entonces cuando los estudiantes tienen la oportunidad de discutir sus experiencias y el verdadero aprendizaje ocurre. Esto favorece, como comenta este autor (Astin, 2000) más discusiones entre estudiantes que cualquier otro tipo de proyecto. Entonces es esencial para lograr una experiencia positiva y significativa el tener un profesor que estimule discusiones de clase (debate en grupo, conversaciones en parejas o grupos muy pequeños). Muchas observaciones demuestran también que la compañía de los iguales es un factor de motivación, ya que cuando los estudiantes participan junto con otros en un proyecto, trabajan mejor que cuando se quedan solos (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 27).

En suma, para que el aprendizaje servicio sea exitoso y la reflexión guiada, el curso necesita tener objetivos muy claros para el aprendizaje, evaluarlos y que el alumnado tenga un rol activo.

### 2.3. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO

A través del aprendizaje-servicio se promueven competencias personales como las referidas por Rubio Serrano como autonomía, compromiso y responsabilidad, esfuerzo y constancia, liderazgo y tolerancia a la frustración, resiliencia. El aprendizaje servicio puede ayudar, por ello, en la formación de la identidad y aumento de la auto estima (op.cit. Petrov, 2013). Además, también se desarrolla el pensamiento crítico, como defiende García López (2016, p. 89), así como la curiosidad y motivación ante una realidad compleja, la conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos, la comprensión crítica y juicio reflexivo y la conexión del aprendizaje con la experiencia personal).

En lo que respecta a la parte académica, diversos estudios usando diferentes muestras y

metodologías comprueban que la participación en proyectos de servicio implica un efecto positivo en habilidades como la toma de notas, la escritura, en los valores, etc.

En tercer lugar, este tipo de aprendizaje colabora en el desarrollo de competencias interpersonales como la comunicación y expresión, perspectiva social y empatía, diálogo, resolución de conflictos y genera sentimientos de pertenencia a la comunidad.

Esto también se concreta en el desarrollo de competencias para la ciudadanía y la transformación social (conciencia y comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas, participación en la comunidad y en cuestiones públicas, responsabilidad ciudadana). Así, la justicia social comienza con “mirar más allá de uno mismo y ver las necesidades de los demás” (García López, 2016, p. 84). Por todo ello, el aprendizaje-servicio da la oportunidad a los estudiantes de realizar actividades que les permita desarrollar el compromiso cívico.

Finalmente, se desarrollan también competencias vocacionales y profesionales, ya que toman conciencia de las opciones vocacionales, practican habilidades profesionales concretas propias de la acción de servicio, se preparan para el mundo del trabajo y comprenden la ética del trabajo.

Con respeto al aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como segunda lengua, cuando las experiencias están bien planeadas, monitorizadas y relacionadas pedagógicamente con objetivos, métodos y evaluaciones académicas específicas, este puede resultar una herramienta poderosa para alcanzar los 5 estándares de OCTAL para el aprendizaje de lenguas extranjeras: Comunicación, Cultura, Conexión, Comparación, Comunidad.

Asimismo, también se señala que el aprendizaje-servicio aumenta el deseo de comunicarse (*willingness to communicate*) (Pellettieri, 2011). Este deseo depende, entre otras cosas, de la confianza lingüística y este tipo de proyectos basados en la comunidad aumentan esta confianza. Según un estudio de Pellettieri, después de estudiar la lengua por cuatro

años, los aprendices no habían desarrollado conexiones fuertes entre su actitud positiva, deseo y esfuerzo en aprender la lengua y el concepto de hablar la lengua fuera del salón de clases. De este modo, con esta nueva metodología puede ayudar con el deseo de comunicarse en español fuera del salón de clase, ya que los estudiantes de este proyecto comentaron que sin el requisito de hacer servicio en la comunidad y que por sus horarios ocupados, ellos no hubieron tenido las experiencias positivas (lingüísticas y culturales) que tuvieron desarrollando este tipo de aprendizaje experiencial.

Los estudiantes de español que participan en este tipo de programas de aprendizaje-servicio tienen la conciencia de que son aprendices practicando su español. Sus expectativas son usar el español en situaciones auténticas, pero al final los beneficios que logran son mucho más am-

plios que solamente las adquisiciones lingüísticas (Weldon y Trautmann, 2003, p. 575).

Una vez enumerados todos los beneficios de un curso desarrollado siguiendo este enfoque de enseñanza de aprendizaje-servicio, el instructor entiende que no solamente implementa un programa, sino que se involucra en una filosofía de educación (Mullaney, 1999, p. 49).

### 3. IMPLEMENTACIONES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Desde los años noventa, numerosas investigaciones han sido publicadas sobre la implementación del aprendizaje-servicio en universidades y algunas escuelas secundarias. He incluido en la tabla (véase tabla 1) siguiente seis aplicaciones de la metodología del aprendizaje-servicio, pero cada una de índole muy diferente.

Tipo de servicio	Nivel y edad de los participantes	Tareas centrales	Logros
Interacciones con una comunidad hispana en Pittsburg (Boyle y Overfield 1999). La colonia de refugiados cubanos recién llegados en la ciudad, todavía no se habían conectado con la comunidad, y se sentían aislados.	Ocho estudiantes de una clase universitaria de introducción a español 2 y cinco estudiantes de español 2 intermedio participaron en el proyecto. La participación fue mandatorio y las actividades fueron parte integral del curso.	Eventos sociales con tareas después y antes del evento. 1. Se mostró la película cubana "Strawberry y Chocolate". 2. Visita a una galería de arte. 3. Un viaje a un festival latino americano en una universidad cercana.  Diarios semanales, entrevistas con los refugiados, ensayos, conversaciones, presentaciones, portafolios personales para documentar su crecimiento lingüístico, y conocimientos culturales	- Los estudiantes se conectaron con los cubanos refugiados. - Practicaron su español de una manera auténtica. - Vieron el uso práctico de la lengua - Se desarrollaron amistades - Se hicieron tutorías en inglés. - Se organizaron salidas al centro comercial

Tipo de servicio	Nivel y edad de los participantes	Tareas centrales	Logros
Proyecto de Eastside- 2-3 horas por 8 semanas: visitas a numerosos centros donde hay muchos hispanos- observar, reflejar, servir. (Varona 1999)	Clases de español para principiantes en la universidad de Santa Clara	<p>4 fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la descripción (descriptivo- describir los lugares y gente relacionados con sus interacciones con la comunidad hispana)</li> <li>2. el conocimiento interpretativo- los estudiantes interpretan el proyecto a través de sus experiencias interactivo (los estudiantes comparten sus experiencias y observaciones)</li> <li>3. el conocimiento crítico (analizan la experiencia de una manera más crítica)</li> <li>4. la fase creativa (acciones concretas).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de la conciencia cultural sobre las comunidades hispanas.</li> <li>- Mejora de la aceptación y tolerancia, la comprensión de otras culturas y los estereotipos.</li> </ul>
Primer curso de aprendizaje servicio en el departamento de Lenguas Modernas, Literatura, y Culturas. (Carney 2004)	Butler University	<p>Programas de ESL, tutorías individuales</p> <p>Colabora con una escuela que tiene aproximadamente 40 estudiantes latinos con nivel de inglés muy bajo y conecta 20 estudiantes universitarios de trabajar 2-3 veces por semanas con ellos. Una vez por semana los estudiantes se reúnen por 75 min en la sala de clase para discusiones y presentaciones.</p>	<p>Establecimiento de relaciones mutuamente beneficiosas con la población latina local, pero también enriquece la experiencia educativa de los estudiantes universitarios</p> <p>el profesor sale de su ambiente académico cerrado y usa sus competencias para servir la comunidad</p>
Enseñar el francés en escuelas primarias. (Grim 2011)	Estudiantes de la universidad que han tenido clases de francés al menos 2 años.	Dar clases de francés en escuelas primarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes de la escuela primaria son expuestos a otra lengua.</li> <li>- Se crea una interacción entre los estudiantes jóvenes y mayores y oportunidades de mentores.</li> <li>- La universidad crea una buena impresión en la comunidad.</li> </ul>

Tipo de servicio	Nivel y edad de los participantes	Tareas centrales	Logros
<p>Proyecto universitario (Kanost 2014)</p>	<p>Nivel intermedio. Comparación entre una clase tradicional y otra con el aprendizaje-servicio. Una hora por semana una aproximación ecléctica: una lista del profesor con proyectos posibles y también oportunidad de entregar ofertas de proyectos adicionales con comunicación oral en español al menos 50% del tiempo- todos tenían así oportunidad de participar según su horario y interés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de una comunidad internacional conversacional vía Skopie con la Universidad autónoma nacional de México.</li> <li>- Mentores en escuelas secundarias locales.</li> <li>- Escuelas bilingües.</li> <li>- Clases de inglés en una iglesia local</li> <li>- Desarrollar materiales para facilitar comunicación entre el equipo universitario ecuestre y los trabajadores hispanos que cuidaban a los caballos.</li> <li>- Mentores y tutores de ELS para hispanohablantes en una escuela secundaria local.</li> </ul> <p>Participación en grupos conversacionales de orientación, ayuda, y dirección con jóvenes bilingües, desfavorecidos socioeconómicamente que perseguían educación alternativa vocacional.</p>	<p>Los estudiantes que han tenido la experiencia del aprendizaje-servicio se describen como usuarios de la lengua con más confianza en sí mismos, usan más la lengua en su vida diaria y continúan más sus estudios de español en el futuro. Los estudiantes de las clases tradicionales suelen enfocarse más en la información aprendida y más de ellos suelen viajar al extranjero para practicar la lengua.</p>

Tipo de servicio	Nivel y edad de los participantes	Tareas centrales	Logros
<p>El programa de aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán en Madrid (García 2016)</p>	<p>Estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria)- 12-16 años</p>	<p>Cada grado tiene distintos aprendizajes-servicio. Los siguientes son del 1.º Bachillerato.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Banco de alimentos- organización y distribución de alimentos y productos de higiene para personas necesitadas.</li> <li>2. Museo de la Ciencia.</li> <li>3. Biblioteca de pacientes- acompañamiento con lectura o sin ella a pacientes ingresados.</li> <li>4. Frenando la pérdida de memoria- acompañamiento y entrenamiento cognitivo con enfermos de Alzheimer.</li> <li>5. Servicio de Atención Infantil- cuidado de niños mientras sus padres asisten a reuniones de formación.</li> <li>6. Danza por la paz- preparación de un espectáculo para presentar en la semana de la juventud de Estrasburgo.</li> <li>7. Protección de animales- labores de acompañamiento a perros en paseos por el campo.</li> <li>8. Control de colonias de gatos para cura, castración, y control de la alimentación.</li> <li>9. Jornadas Solidarias- organización de mercadillo de juguetes.</li> </ol> <p>Página web con referentes grecolatinos en la química moderna- elaboración de una web en torno a los orígenes griegos y latinos de la Física y la Química.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convivencia y aprendizaje: contribuye al desarrollo de la persona en la medida que promueve la reflexión moral.</li> <li>- Desarrollo de la conciencia social y cívica.</li> <li>- Desarrollo de un sistema de orientadores.</li> </ul>

Tabla 1. Implementaciones del aprendizaje-servicio

---

Como se puede observar, hay muchos estudios hechos en el área universitaria, pero no tantos en las escuelas secundarias. En la segunda parte de mi investigación, voy a presentar la implementación del aprendizaje-servicio en una escuela secundaria en McKinney, Texas. Voy a compartir los beneficios para los estudiantes, los desafíos y unas conclusiones. Los resultados y conclusiones van a basarse en entrevistas, discusiones en la clase, diarios reflexivos, conversaciones privadas, observaciones, datos de encuestas, y evaluaciones de la parte de las instituciones o individuos que recibieron el servicio y todo esto en relación con documentos claves investigados.

#### 4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA EN MCKINNEY

La metodología de enseñanza a través del aprendizaje servicio, se implementó para la clase de español en la escuela de *Imagine International Academy de North Texas, McKinney, Texas* para el año escolar de 2017-2018.

Al principio del año, se introdujo el nuevo requisito de la clase que, para ese año escolar, consistía en que cada estudiante necesitaba encontrar una manera de involucrarse en la comunidad hispana con el propósito de ayudar y cumplir un servicio.

La idea era que además de servir a la comunidad, los estudiantes tendrían oportunidades de mejorar sus conocimientos culturales y sus habilidades orales. Basado en las experiencias, en la clase desarrollamos las habilidades escritas y todo esto en el contexto de los temas. Las direcciones y posibilidades fueron muy abiertas y permitían la creatividad, la disponibilidad y atender los intereses particulares de los estudiantes para guiar el proyecto de servicio a su gusto.

Según el censo oficial de las razas en McKinney de 2015, los hispanos representan 19.5% de la población y las oportunidades de inmersión son múltiples. Se introdujo en la clase el discurso de cómo en el pasado los estudiantes necesitaban viajar al extranjero para practicar su len-

gua, pero ahora con la globalización y el mundo internacional en que vivimos, esta práctica en muchos casos se puede obtener dentro de las comunidades en que viven. Una semana fue dedicada a los estudiantes para que pensasen en diferentes opciones de cómo y dónde querían hacer su aprendizaje-servicio.

#### 4.1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y EL CURRÍCULO.

Para que el proyecto no fuese “forzado” y desconectado del currículo de la clase, a lo largo del año, la clase se refería a las experiencias y las conectaba con el currículo. Según Kolb (1984), la experiencia por sí sola no garantiza el aprendizaje, pero “el aprendizaje [experiencial] es el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. El proyecto de aprendizaje-servicio en IIAANT se conectó de la siguiente manera.

1. El programa de CAS (creatividad, acción, servicio) de la escuela dio a los estudiantes una oportunidad de conectar sus horas de CAS con la comunidad hispana.
2. Las unidades en la clase. El aprendizaje-servicio se conectó muy bien con las unidades de las clases: la *Inmigración, Migraciones y sus Consecuencias, el Patrimonio Cultural, la Discriminación y el Racismo en el mundo, y Celebraciones, Costumbres, y Tradiciones.*

Para diseñar la intervención, seguimos el ciclo del aprendizaje experiencial (Creatividad, Acción, Servicio):

- Planificar. Identificar metas. Considerar experiencias y conocimientos previos.
- Actuar. Tareas reales. Experiencia concreta.
- Observar. Pensar sobre sentimientos e interacciones. Analizar percepciones.
- Reflexionar. Identificar logros y problemas, puntos fuertes y desafíos personales.
- Evaluar acciones. Sintetizar lo aprendido.
- Aplicar lo aprendido en nuevas situaciones.

---

## 4.2. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En las encuestas de valoración a final del año, el 96% de los estudiantes participantes respondieron estaban satisfechos con la incorporación del aprendizaje servicio en la clase. De hecho, el 88% recomendarían el aprendizaje-servicio en clases de español. El mismo porcentaje dijo que el proyecto les ayudó a desarrollar relaciones significativas con otras personas.

En cuanto a los ítems de valoración siguientes, entre un 80 y un 83% de los estudiantes respondieron afirmativamente a los mismos:

- A través de este proyecto puedo mejorar mis habilidades orales en español.
- A través de este proyecto puedo mejorar mis habilidades de comprensión de la lengua.
- Mi respeto para la diversidad en mi comunidad está creciendo.
- El proyecto puede mejorar las habilidades de poder cooperar con otros.

Se formularon preguntas sobre los sentimientos de los alumnos hacia este tipo de aprendizaje y entre el 73% y el 80% afirmaron sentirse de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Comienzo a sentirme más cómoda de interactuar con la comunidad hispana.
- Siento que el trabajo que hice en la comunidad hispana fue beneficioso para la comunidad.

Por último, se formularon preguntas para comprobar el nivel de motivación, confianza e interés por este tipo de proyectos. En este caso los porcentajes de acuerdo fueron más bajos entre el 42% y 45%. Claramente, hay que analizar en el futuro por qué estos números son mucho más bajos que otros ítems.

- “Estoy más motivado de continuar a estudiar el español gracias a este proyecto.”
- “El proyecto me ayuda de mejorar mis habilidades de planear e implementar proyectos.”
- “Este proyecto me ayudaría sentirme más confiante en mis habilidades.”

Para ejemplificar de una manera más concreta algunas opiniones vertidas por los estudiantes se ofrecen a continuación algunos extractos de opinión.

- “Inicialmente no sabía qué esperar, pero ahora pienso que es una experiencia buenísima. Me encanta interactuar con los estudiantes. Es una manera de enseñar, ayudar y aprender, todo al mismo tiempo.”
- “En la escuela Caldwell pude escuchar español auténtico de personas hispanas de diferentes países.”
- “Espero que no soy una distracción a los estudiantes pero ellos saben mi nombre y son entusiasmados cuando yo llego y creo que ayudo a las profesoras.
- “Aprendí a usar el idioma en una situación de la vida real”.
- “Me siento más cómoda cuando hablo español.”
- “Yo creé relaciones nuevas con niños pequeños. Ellos ahora me aman. Pienso que les ayude aprender un poco de español que puede ayudarles a comunicarse con otras personas en otras comunidades.”

Por poner otro ejemplo, podemos mencionar el de unas chicas que dieron clases de inglés a la mujer que limpiaba una de las iglesias locales y ellas comentaron:

- “Estaba un poco nerviosa porque no había dado lecciones para personas mayores. Ahora pienso que este proyecto en general es muy beneficioso porque aprendí que me gusta servir y ayudar a los otros. Podía practicar mi español y hacer una amiga que puedo ayudar. También podía interactuar con una mujer hispana. Tal vez iría a una iglesia hispana en el futuro.”

## 4.3. DESAFÍOS

Uno de los desafíos del proyecto fue que muchos de los estudiantes podían hablar bien en la clase sobre los temas de las unidades, como la inmigración, el racismo, el patrimonio cultural,

etc., pero no podían tener discusiones básicas de índole mundano. En la tabla de abajo describo

los diferentes desafíos y propongo unas soluciones posibles.

Desafíos	Soluciones Posibles
<b>Frustración de los estudiantes</b>	
<p>Unos estudiantes <u>no tenían</u> suficientes buenas habilidades comunicativas. En el caso de ayudar en la escuela bilingüe de Caldwell, dos de los estudiantes renunciaron porque sintieron que su español no era suficiente bueno para ayudar y entender. (Fueron puesto en una clase del segundo grado y necesitaban ayudar a los estudiantes a leer un texto sobre las hormigas).</p> <p>Otros se sintieron intimidados a ver sus compañeros comunicándose mejor que ellos.</p>	<p>Ayudarlos a entender a través de las discusiones y reflexiones que es algo normal sentirse al principio incómodo, pero que la única manera de aprender a nadar es de saltar en el agua, de ser más indagadores y audaces y de no sentirse mal de preguntar el significado de palabras o de buscar en diccionario.</p>
<p>Unos estudiantes se dieron cuenta que pueden hablar sobre la inmigración, la discriminación, la pobreza, la tecnología etc. pero después de 5 años de clases de español, <u>no pueden tener conversaciones sencillas con personas hispanas.</u></p>	<p>Decidimos como clase de tratar de hablar con los compañeros de clase solamente en español los viernes: antes y después de la escuela, durante el almuerzo etc., y de cumplir al menos 5 horas de usar la lengua fuera de clase cada semestre. También de tener cada lunes 10 minutos de ¿Qué pasa? en la clase para tener más oportunidades de interacción casual y cotidiana.</p>
<p>No tener suficiente tiempo. Una de las estudiantes sintió que la experiencia fue más estresante que útil porque tomaba de su tiempo de estudiar.</p>	<p>Limitar las expectativas a una visita por mes, pero también ayudar a los estudiantes de darse cuenta que uno no tiene tiempo para hacer servicio, pero debe buscarlo. El problema es que algunos de ellos ya estaban involucrados en servicio en sus mequitas, iglesias, otros proyectos de CAS, etc.</p> <p>También, como fue el primer semestre de aprendizaje-servicio para la escuela, no había referencias a experiencias del pasado. Hay más frustración al ser la primera experiencia. Otro factor fue que había pedido los estudiantes de hacer 5 visitas antes del 15 de noviembre y unos empezaron tarde y trataron de hacer una visita cada semana lo que fue demasiado para sus horarios cargados.</p>
<p>Desorganización de los estudiantes. Procrastinación. Seis chicos decidieron todos de trabajar en el mismo proyecto de conocer más los jóvenes hispanos en su barrio organizando partidos de fútbol. Hicieron carteles y ofrecieron comida gratis, pero nunca llevaron a cabo el proyecto porque no pudieron organizarse.</p>	<p>El semestre siguiente, los estudiantes al revisar todas las actividades que habían sido hechas en el pasado pueden escoger más rápido si quieren continuar con su proyecto o tratar algo nuevo. Uno de los objetivos de CAS es de poder aprender como trabajar en grupo. Unos de los problemas de este grupo fue que fueron demasiados (6-7 muchachos) y nadie tomaba el rol de liderazgo. Entonces, se puede pasar tiempo desarrollando las habilidades de trabajo en grupo.</p>

Desafíos	Soluciones Posibles
<b>Frustración de los estudiantes</b>	
Querían practicar la lengua, pero unos no entendieron por qué se necesita el componente de servicio. A veces el servicio no les daba suficientes oportunidades de hablar.	Tal vez que podríamos dar la opción para el próximo semestre de hacer aprendizaje-servicio o solamente aprendizaje-interactivo donde necesitan interactuar con hispanos nativos con el único propósito de conocer a más gente hispana y usar la lengua.
Unos se sintieron que su servicio no fue de verdad un servicio a la comunidad.	Es necesario hablar más del hecho de que la interacción con las comunidades hispanas es ya un servicio de integración entre comunidades.
Unos no podían comprender como su interacción con hispanos cambia el mundo.	Discutir esta pregunta en las discusiones de clase. Otros estudiantes reflexionaron que la integración e interacción entre diferentes comunidades es muy relevante. Algunos reflejaron en la discriminación que existe etc. entonces más discusiones ayudarían a todos comprender más la importancia de este proyecto y ser más conscientes de sus objetivos y relevancia de lo que están haciendo.
A algunos les pareció difícil juntar el servicio y las interacciones significativas en uno. Algunos se sentían que no usaban su español suficiente.	Se emplearon dos tablas diferentes de control para poder completarlas en caso de ser necesario con otras tareas. Para los estudiantes que pensaban que es difícil encontrar oportunidades de servicio es necesario notar que este desafío es una oportunidad para aprender de salir de nuestra zona de confort y unir gente en las comunidades. También es parte del uso autentico de una lengua. En el futuro parece necesario animar más a los estudiantes para ser más proactivos el segundo semestre.
No tener suficientes oportunidades de sitios para el aprendizaje-servicio.	Con la experiencia, la escuela va a tener más contactos en la comunidad y va a poder ofrecer más oportunidades a los estudiantes. Los estudiantes todavía tendrán la opción de escoger su propio sitio de aprendizaje-servicio.
<b>Frustración de las organizaciones o individuos</b>	
No poder satisfacer las necesidades de la organización o el individuo. Una vez la administradora de la escuela de Caldwell fue frustrada que los estudiantes no se comunican en español con ella.	El profesor o escuela debería ir a conocer en persona las organizaciones, discutir las habilidades de los estudiantes y las oportunidades de servicio en la organización para proveer la colocación más adecuada.
El transporte: no todos conducen.	Planificación del transporte. Dar tiempo a los estudiantes de organizarse en la clase para ver si los estudiantes que no conducen pueden hacer el mismo proyecto con alguien que conduce. Involucrar a las familias. Crear conciencia en las familias sobre el propósito del proyecto y esperar que ellos se involucren también.

Desafíos	Soluciones Posibles
<b>Frustración de las organizaciones o individuos</b>	
Las personas individuales que ayudamos con el inglés no siempre sacan beneficios muy grandes de tener niños como tutores y no tienen tanto tiempo de pasar tiempo con jóvenes aun si es por aprender inglés.	La escuela y los estudiantes necesitan seguir buscando mejores oportunidades para el aprendizaje-servicio.
Los hispanos, a quienes los estudiantes enseñaban inglés, no siempre tienen la motivación de aprenderlo.	Ser flexible y cambiar el sitio de aprendizaje-servicio si necesario. En muchos casos las clases se anulaban por lo que es necesario desarrollar diferentes estrategias para abordar este tipo de perfiles que se resisten al aprendizaje lingüístico.

Tabla 2. *Desafíos del aprendizaje-servicio en IIANT y posibles soluciones*

#### 4.4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN IIANT SEGÚN EL MARCO TEORÉTICO

Según la definición de Jacoby (1996), “El aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio significativo a la comunidad con la formación y la reflexión, que enriquece la experiencia de aprendizaje, educa la responsabilidad cívica y refuerza las comunidades”. Por su parte, Howard (2001) destaca que es muy importante que el servicio sea CON la comunidad. Así debemos comprender y describir que los proyectos de aprendizaje-servicio de Imagine están integrados al currículo e incluyen reflexiones orales y escritas. De los elementos esenciales según Hale (1999), servicio comunitario público, aprendizaje estructurado e intencional, los tres están presentes en los proyectos, pero a través del año se podría profundizar más el aprendizaje estructurado intencional a través de la reflexión, la observación de otros y la retroalimentación. En las reflexiones necesitamos amplificar en el análisis y la aplicación de metas puestas.

Como Páez Sánchez y Puig Rovira (2013, p. 16) indican, la reflexión puede añadir al aprendizaje lo que la experiencia no ha podido lograr. Nuestras reflexiones han incluido escritura auto-reflexiva, libre y abierta o con cuestiones orientadoras y discusiones reflexivas. Sin em-

bargo, un área de mejora es lo que estos autores exigen para la reflexión que requiere intercambio de puntos de vistas y el apoyo de un tutor experto. En el futuro, los estudiantes serán emparejados para darse retroalimentación uno al otro. El próximo año también, los estudiantes de este año y yo, podríamos ser considerados tutores expertos y guiar más los nuevos estudiantes. La reflexión entre iguales estaría complementada con la experiencia.

El nivel de contribución del proyecto de servicio al contenido académico del curso depende según Astin (2001) de la frecuencia con la cual el profesor conecta la experiencia del servicio con el contenido del curso. El currículo requería que los estudiantes interactúen con los hispanos de su lugar de servicio para diferentes entrevistas, observaciones y hacer conexiones con el curso. Sin embargo, unos estudiantes no pudieron encontrar buenos proyectos de servicio, todavía no se habían conectado bien para hacer estas observaciones y entrevistas, y necesitaban buscar a otros hispanohablantes relacionados a su proyecto. A veces un proyecto suena bien, pero por diferentes razones, no se puede cumplir. En estos casos, los estudiantes deberían aprovechar de los proyectos ofrecidos por la escuela y comunicar la necesidad lo antes posible.

Según los teóricos, para que un aprendizaje servicio sea exitoso se necesitan objetivos para el aprendizaje que sean muy claros. Los objeti-

vos fueron definidos al principio y en general fueron cumplidos.

Para evaluar el aprendizaje-servicio en *Imagine* más a fondo, en la tabla siguiente he enlistado

criterios revisados de los diferentes trabajos teóricos ya mencionados para un servicio de calidad y comprobar, así, si los diferentes proyectos en *Imagine*<sup>1</sup> satisfacen esos criterios o no.

Proyecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Un servicio relevante y significativo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aprendizaje cooperativo- CON la comunidad (los representantes comunitarios desarrollan juntos actividades estudiantiles). Los que sirven son también aprendices.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Contribuir a la sociedad- necesidades reales.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Proporcionar competencias y conocimientos a los estudiantes.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aprendizaje cívico intencional (una participación cívica activa en una sociedad democrática diversa).	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Agentividad- el estudiante toma las decisiones, la planificación y acciones.		x	x	x	x	x	x	x		x
El lugar de servicio es relevante al contenido del curso.	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Las actividades de servicio deberían tener el potencial de satisfacer los objetivos académicos y cívicos de curso.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
La duración del servicio necesita ser adecuada para satisfacer los objetivos académicos y cívicos.	x	x		x		x		x	x	

Tabla 3. *El aprendizaje-servicio en ILANT comparado a los criterios generales*

1. Lista de los proyectos desarrollados:

1. La escuela de Caldwell
2. Spanish Schoolhouse
3. Samaritan Inn
4. Enseñar el español a niños
5. Conectarse con los porteros de la escuela
6. Dar tutorías a niños hispanos
7. Enseñar inglés a Rosa, una mujer de la comunidad
8. Conectarse con un chico hondureño en una comunidad musulmana
9. Ayudar a las clases hispanas de niños en una iglesia
10. Organizar partidos de fútbol en un barrio multicultural para conectar la comunidad hispana, americana, india, china etc.

---

## 5. CONCLUSIÓN

El aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje que, según los estudios, las investigaciones, y la implementación en la escuela de McKinney, tiene mucho potencial de ser una herramienta exitosa en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, su éxito depende de la planificación detallada de su implementación, la evaluación y el apoyo a los estudiantes durante el proceso.

La incorporación del aprendizaje-servicio en la clase de español del 11 y 12 grado en *Imagine International Academy of North Texas* fue una experiencia innovadora. En sus reflexiones, los estudiantes indicaron que recomendarían seguir con estas oportunidades en el futuro.

En general, la experiencia ayudó a los estudiantes a usar más su lengua fuera del salón de clase y a involucrarse más en la comunidad hispana lo que corresponde con las metas generales de una clase de lenguas. Así pues, es posible afirmar que el aprendizaje-servicio crea las condiciones de una interacción que de otras maneras no ocurriría. Asimismo, aumenta la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de español, su disposición y actitud de usar la lengua.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). (1996). *Standards Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Web. 11 Oct. 2011.
- ALLIANCE CANADIENNE POUR L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE. QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE?. Recuperado de <[http://www.communityservicelearning.ca/fr/welcome\\_what\\_is.htm](http://www.communityservicelearning.ca/fr/welcome_what_is.htm)>. Web. 11 de octubre de 2020.
- ALONSO-SAÉZ, I., et al. (2015). "El aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 2.2.
- ASTIN, ALEXANDER W., et al. (2000). "How service learning affects students" *Higher Education*. 144. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slehighered/144>.
- BATLLE, R. (2011). "¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio". *Crítica* 972,49-54.
- BOYLE, J. P. y D. M. OVERFIELD. (1999). "Community-based language learning: Integrating language and service". En E. Zlotkowski (Series Ed.) J. Hellebrandt & LT Varona (Vol. Eds.), *AAHE's series on service-learning in the disciplines*, 13 137-147.
- BROWN, D. N. (2014). "Agency and motivation to achieve language-learning objectives among learners in an academic environment in France". *APPLES-Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), p. 101-126.
- CAMPO CANO, L. (2014). "Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos". Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.
- CARNEY, T. M. (2004). "Reaching beyond borders through service learning". *Journal of Latinos and Education*, 3.4 , 267-271.
- CARSON, L. (2012). "The role of drama in task-based learning: agency, identity and autonomy". *Scenario*, VI (2), 53-66.
- DOMÍNGUEZ, B. MARTÍNEZ, et al. (2015). "El aprendizaje-servicio, una oportunidad para

- avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco". *Tendencias pedagógicas* 21, 99-118.
- EBACHER, C. (2013). "Taking Spanish into the Community: A Novices Guide to Service-Learning". *Hispania* 96.2,397-408.
- FRANCISCO AMAT, A. y LIDÓN MOLINER, M. (2010). "El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 13.4.
- GARCÍA LÓPEZ, M. L. (2016). "El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid". Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia\\_lopez\\_maria\\_jourdes.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia_lopez_maria_jourdes.pdf).
- GRIM, F. (2011) "J'apprends Et J'enseigne Le Français: Les Étudiants Dans Leur Communauté". *The French Review*, 85, 252-260.
- HALE, A. (1999). "Service Learning and Spanish: A Missing Link". En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- HELLEBRANDT, J. y L. T. VARONA (1999). *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. American Association for Higher Education.
- HOWARD, J. (2001). "Service-Learning Course Design Workbook". *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1-63.
- IB, "Creatividad, Actividad y Servicio", *Bachillerato Internacional*, Nov. 14, 2017, Recuperado de <http://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service-projects/>.
- KANOST, L. (2014). "Spanish after service-learning: A comparative study". *Journal of Service-Learning in Higher Education* 3, 64-80.
- KOLB, D. (1984). "Experiential education: Experience as the source of learning and development". Nueva Jersey: Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall.
- LOROÑO, M. A. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I. (2012). "¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco". *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 10.3 (2012): 99-123.
- McKINNEY POPULATION AND DEMOGRAPHICS. <http://www.city-data.com/city/McKinney-Texas.html>.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2007). "Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía". *Bordón* 59.4,627-640.
- MULLANEY, J. (1999). "Aprendizaje con servicio y teoría y práctica de adquisición de lenguas". En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. "Guía de Creatividad, Acción, y Servicio". Wales. Reino Unido: Bachillerato Internacional. Peterson House. Marzo 2008 Recuperado de <https://www.beaverton.k12.or.us/schools/isb/academics/20152016/CAS%20en%20espanol.pdf>.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. "Guía de adquisición de lenguas". Wales, Reino Unido: Bachillerato Internacional. Peterson House. Mayo, 2014. Recuperado de <http://ccbmyip16-17.wikispaces.com/file/view/guia+adquisicion+de+lenguas.pdf>.
- PÁEZ SÁNCHEZ, M. y J. M. PUIG ROVIRA (2013) "La reflexión en el Aprendizaje-Servicio". *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2, 13-32.
- PELLETTIERI, J. (2011). "Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses". *Hispania* 94.2, 285-302.
- PETROV, L. A. (2013). "A pilot study of service-learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement, identity, and language in the Chicago area". *Hispania* 96 (2), 310-327.

- 
- PLANN, SUSAN J. (2003). "Latinos and Literacy: An Upper-Division Spanish Course with Service Learning". *Hispania*, 85 (2), 330-338.
- PUIG ROVIRA, J. M., *et al.* (2011). "Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía". (2011). Recuperado de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1000/2011\\_Puig\\_Aprendizaje-servicio%20y%20Educación%20para%20la%20Ciudadanía%20C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1000/2011_Puig_Aprendizaje-servicio%20y%20Educación%20para%20la%20Ciudadanía%20C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- TAPIA, M. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. (2010). "La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva latinoamericana". *Tzhoecohem Revista Científica* 3-5, 23-43.
- VAN LIER, L. (2008). "Agency in the Classroom". En Lantolf, J. y M. Poehner. (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp.163-186). Londres: Equinox.
- VAN LIER, L. AGENCY (2010). "Self and Identity in Language Learning". En O'Rourke, B. y Carson, L. (eds.), *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom* (pp. ix-xviii). Oxford: Peter Lang.
- VARONA, L. (1999). "De conocimiento instrumental a interactivo a conocimiento crítico a través de aprendizaje con servicio en español". En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- WELDON, A. y TRAUTMANN, G. (2003). "Spanish and service-learning: Pedagogy and praxis". *Hispania* 86(3), 574-85.